

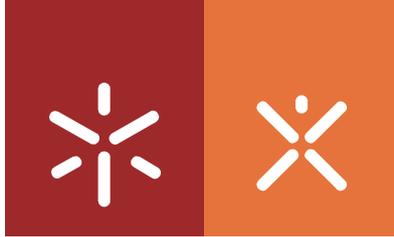


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Germano José da Conceição Pinto Borges

**DA EXCELÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO  
À (IR)REGULARIDADE ACADÉMICA NO  
ENSINO SUPERIOR: (DES)CONTINUIDADES  
DE PERCURSOS DE ALUNOS DISTINGUIDOS  
NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Germano José da Conceição Pinto Borges

**DA EXCELÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO  
À (IR)REGULARIDADE ACADÉMICA NO  
ENSINO SUPERIOR: (DES)CONTINUIDADES  
DE PERCURSOS DE ALUNOS DISTINGUIDOS  
NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialização em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos mais de 400 estudantes que participaram na pesquisa, pela disponibilidade em atenderem às solicitações do investigador, quer em inquérito por questionário, quer em entrevista. Agradeço às instituições envolvidas pelos dados facultados e ao Professor Doutor José Augusto Palhares, pelas notas sociológicas de crítica construtiva. Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), o financiamento concedido em Bolsa de Doutoramento, ao Instituto de Educação da Universidade do Minho e ao Centro de Investigação em Educação (CIEd/UM) pelo acolhimento institucional. Agradeço à Professora Doutora Leonor Lima Torres, pelo compromisso intelectual e científico assumido, numa orientação pautada de conhecimento, exigência, disponibilidade e conforto pessoal. Agradeço ao projeto *Entre Mais e Melhor Escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*, na pessoa da sua coordenadora, a Professora Doutora Leonor Lima Torres, pela oportunidade de ter integrado como bolseiro de investigação científica, um projeto que é a linha de partida desta tese de doutoramento. Agradeço à minha família, em especial à minha mulher Caroline Gomes, a compreensão manifestada ao longo deste percurso doutoral. Esta tese a ela é dedicada e à minha filha bebé Constança.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e pelo Fundo Social Europeu por via do Programa Operacional Capital Humano (POCH), no âmbito de Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/102429/2014.



REPÚBLICA  
PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **DA EXCELÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO À (IR)REGULARIDADE ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: (DES)CONTINUIDADES DE PERCURSOS DE ALUNOS DISTINGUIDOS NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA**

A escola pública portuguesa tem vindo a enfatizar uma conceção de excelência focada na *inteligência cognitiva* (Damásio, 2019) na sala de aula e nos processos clássicos de ensino-aprendizagem, tendencialmente reprodutores, acríticos e não reflexivos (L. L. Torres & Palhares, 2011), na lógica de uma *excelência epistémica* (MacAllister, Macleod, & Pirrie, 2013), que é sobretudo técnica, disciplinar, padronizada, mensurável, prescritiva, competitiva e classificatória (Bruno-Jofré & Hills, 2011). A ênfase conferida à dimensão cognitiva da excelência, reforçada pela crescente ritualização da distinção do mérito escolar (L. L. Torres, 2014a; L. L. Torres, Palhares, & Borges, 2017), tem vindo a enformar os percursos estudantis, promovendo o aumento da competitividade escolar, sobretudo, entre aqueles que frequentam as áreas de estudo de acesso aos cursos mais prestigiados no ensino superior (A. N. Almeida & Vieira, 2008). Esta tese irá procurar compreender os efeitos e as tensões que este modelo de excelência, protagonizado pelos “alunos de excelência”, coloca ao nível do ensino superior, com o apoio do arquétipo analítico proposto para o efeito, intitulado: *Modelo Circular Concêntrico de Análise dos Percursos Estudantis no Ensino Superior*. Os principais objetivos são o de conhecer os percursos no ensino superior dos alunos de excelência do ensino secundário e identificar tipos de experiência estudantil. Neste sentido, ao nível do referencial teórico, elegemos a *sociologia da experiência*, em específico a noção de *experiência social* (Dubet, 1996, 2017; Dubet & Martuccelli, 1997), que enfatiza a capacidade do ator em refletir sobre a sua experiência, sem o desligar das diversas dimensões do sistema de que faz parte e que lhe fornecem os elementos para que possa agir do modo como age. Nesta abordagem teórica, a experiência estudantil na universidade de massas é baseada em três dimensões subjetivas ligadas aos elementos do sistema (o projeto, a integração e a vocação) que organizam a experiência dos indivíduos e definem o sentido subjetivo dos estudos. Cada um dos elementos pode ser identificado na subjetividade dos estudantes, únicos aptos a definir a utilidade dos estudos (projeto escolar, projeto profissional, ausência de projeto), a adesão às normas da universidade e ao contexto institucional e interacional (integração) e a realização intelectual nos estudos (vocação). Do ponto de vista empírico, a pesquisa explora as representações de mais de 400 estudantes (em inquérito por questionário, entrevista e diário de bordo), numa estratégia metodológica ancorada no *método de estudo de casos*, na vertente de *estudo longitudinal* (Greenwood, 1965), com a finalidade de encontrar o que de social comporta o estudante na sua singularidade (Lopes, 2015), recusando erigir juízos opinativos, avaliativos (L. L. Torres & Palhares, 2014a) e moralizadores (M. M. Vieira, 2016). Os resultados evidenciam que a generalidade dos estudantes reconhece ter vivenciado o secundário numa espécie de “bolha performática” (mobilização de diferentes capitais pela família, horas de estudo diárias, turmas homogéneas, explicações fora da escola, inflacionamento de notas) e reconhecem a falta de “treino” para lidar com o erro e a frustração. Destaca-se a prevalência de um cenário em que o ensino superior é vivenciado abaixo das expectativas, com desânimo, incerteza, numa ausência de afiliação institucional e intelectual à Universidade, observável em estudantes com dificuldades de colocação na 1.<sup>a</sup> opção da candidatura e com problemas de adaptação à Universidade. Estudantes que tendem a mudar de curso ou a manifestar essa intenção, a viver em casa dos pais, a ter uma perceção negativa sobre o trabalho dos professores e o ritmo e intensidade do estudo no ensino superior, a não participar em atividades extracurriculares, ações de interesse social e comunitário e funções associativas, e a raramente ter encontros com colegas e amigos fora do estabelecimento de ensino. Na tipologia que elaboramos, de entre 10 modos de ser estudante do ensino superior, prevalecem neste cenário três perfis: *O nostálgico*, *O vazio* e *O utilitário*.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Excelência Académica, Percursos Estudantis, Sociologia da Educação.

## **FROM EXCELLENCE IN SECONDARY EDUCATION TO ACADEMIC (IR)REGULARITY IN HIGHER EDUCATION: (DIS)CONTINUITIES OF PATHS OF DISTINGUISHED STUDENTS IN THE PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL**

The Portuguese public school has been emphasizing a concept of excellence focused on *cognitive intelligence* (Damásio, 2019) in the classroom and on the traditional teaching-learning processes, which tend to be reproductive, uncritical and non-reflexive (L. L. Torres & Palhares, 2011), in the logic of an *epistemic excellence* (MacAllister, Macleod, & Pirrie, 2013), which is mainly technical, disciplinary, standardized, measurable, prescriptive, competitive and classificatory (Bruno-Jofré & Hills, 2011). The emphasis given to the cognitive dimension of excellence, reinforced by the increasing ritualization of the distinction of school merit (L. L. Torres, 2014a; L. L. Torres et al., 2017), has been shaping student paths, promoting the increase of school competitiveness, especially among those who attend the areas of study accessing the most prestigious courses in higher education (A. N. Almeida & Vieira, 2008). This thesis seeks to understand the effects and tensions that this model of excellence, starring the "students of excellence", puts at higher education level, with the support of the analytical archetype proposed for this end, entitled: *Concentric Circular Model of Analysis of Student Paths in Higher Education*. The main objectives are to know the paths of high school excellence students in higher education and identify types of student experience. In this sense, at the level of the theoretical framework, we have selected *the sociology of experience*, specifically the notion of *social experience* (Dubet, 1996, 2017; Dubet & Martuccelli, 1997), which emphasizes the actor's ability to reflect on his experience, without disconnecting him from the various dimensions of the system of which he is part of and which provide him with the elements enabling his action in this manner. In this theoretical approach, the student experience at the university of the masses is based on three subjective dimensions linked to the elements of the system (project, integration and vocation) which organize the individuals' experience and define the subjective meaning of their studies. Each of the elements can be identified in the subjectivity of the students, as the only ones able to define the usefulness of studies (school project, professional project, absence of project), the commitment to university norms and to institutional and interactional context (integration) and intellectual achievement in studies (vocation). From the empirical point of view, the research explores the representations of more than 400 students (survey by questionnaire, interview and logbook), in a methodological strategy anchored in the *method of case study*, in the strand of *longitudinal study* (Greenwood, 1965), in order to find what social entails the student in its singularity (Lopes, 2015), refusing to pass opinionated, evaluative (L. L. Torres & Palhares, 2014a) and moralizing (M. M. Vieira, 2016) judgement. The results show that the majority of students recognize having experienced secondary school in a kind of "performance bubble" (mobilization of different capitals by the family, daily hours of study, homogeneous classes, tutorials outside school, grade inflation) and recognize the lack of "training" to deal with error and frustration. It stands out the prevalence of a scenario in which higher education is experienced below expectations, with discouragement, uncertainty, in an absence of institutional and intellectual affiliation to the University, observable in students who experienced 1st option placement difficulties in their application and with adaptation problems to the University. Students who tend to change courses or to manifest that intention, to live with their parents, to have a negative perception about the work of teachers and the pace and intensity of study in higher education, not participate in extracurricular activities, actions of social and community interest and associative duties, and rarely meet colleagues and friends outside the educational institution. In the typology we elaborate, among 10 ways of being a Higher Education student, three profiles prevail in this scenario: *The nostalgic*, *The empty* and *The utilitarian*.

**Keywords:** Academic Excellence, Higher Education, Sociology of Education, Student Paths.

## ÍNDICE

RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS .....	xiv
LISTA DE FIGURAS .....	xviii
LISTA DE GRÁFICOS .....	xix
LISTA DE QUADROS .....	xxii
INTRODUÇÃO .....	1
1. A ideia inicial .....	2
2. O problema sociológico .....	2
3. Desenho metodológico .....	8
4. Código do <i>real-concreto social</i> .....	9
CAPÍTULO I. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A DISTINÇÃO ACADÉMICA: A AGENDA GLOBAL, O ESPAÇO EUROPEU E O CASO PORTUGUÊS .....	11
1. A agenda global para a educação .....	11
1.1. A globalização neoliberal, as instâncias de regulação supranacional e a redefinição do Estado .....	11
1.2. A excelência, a <i>performance</i> e a eficácia .....	21
1.3. O gerencialismo na educação .....	24
2. A europeização das políticas educativas no Espaço Europeu da Educação .....	28
3. A implementação tardia da escola de massas, o hibridismo da regulação e o valor económico da educação: O caso português .....	35
4. Uma agenda alternativa para a educação .....	43
CAPÍTULO II. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO PLANO INTERNACIONAL (1945-1980): CORRENTES TEÓRICAS E DISPUTAS CIENTÍFICAS .....	47
1. A visão otimista do papel da educação como canal de desenvolvimento e justiça social: A primeira fase de institucionalização da sociologia da educação (1945-1965) .....	48
1.1. A educação como sistema fiduciário e a sala de aula como instância de socialização, seleção e distribuição social .....	51
1.1.1. Críticas à grande teoria e a promoção das teorias de médio alcance .....	54

1.2. Theodore W. Schultz, o capital humano e a educação .....	55
1.3. A investigação em sociologia da educação entre 1960 e 1970: Para além da abordagem funcionalista .....	56
1.4. A antevisão da rutura paradigmática em sociologia da educação .....	57
2. A visão radical sobre a educação: A segunda fase de institucionalização da sociologia da educação (1965-1975).....	64
2.1. O sistema escolar e a educação como instância de reprodução em dois polos distintos: O económico e o cultural.....	66
2.2. A educação não pode compensar a sociedade: A nova sociologia da educação.....	72
3. O desencantamento e o discurso neoconservador: O terceiro momento da institucionalização da sociologia da educação (a década de 1980).....	73
3.1. O recuo para a 'caixa negra': O interacionismo simbólico e a sala de aula .....	74
<b>CAPÍTULO III. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: RECONFIGURAÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS .....</b>	<b>79</b>
4. O arredamento da sociologia da educação dos dois grandes modelos teórico-conceptuais (o do consenso e o do conflito) .....	81
4.1. A escola já não é uma instituição: A sociologia da experiência .....	81
4.2. A escola plural no quadro da sociologia à escala individual.....	86
4.3. Os indivíduos à prova: A escola no quadro do processo estrutural de singularização e do processo de individuação .....	89
4.4. A sociologia pragmática .....	91
5. A perda de referências macropolíticas e o risco de fragmentação da sociologia da educação .....	92
5.1. O que deve mudar na sociologia da educação.....	97
6. A sociologia da educação em Portugal: 'Velhos' e 'novos' objetos de estudo e perspetivas para o futuro .....	101
6.1. O retrato contemporâneo da educação em Portugal .....	108
<b>CAPÍTULO IV. O ENSINO SUPERIOR NUMA ABORDAGEM MEGA E MACRO ANALÍTICA.....</b>	<b>113</b>
1. O contexto global, a Europa e Portugal.....	115
1.1. A situação do ensino superior no mundo.....	115

1.1.1. A globalização e o ensino superior .....	115
1.1.2. As ideologias da modernização e o ensino superior .....	120
1.1.3. A massificação e a diferenciação dos sistemas de educação .....	123
1.1.4. Os mandatos dirigidos à Universidade.....	125
1.2. O ensino superior no contexto europeu .....	126
1.3. O ensino superior em Portugal .....	138
1.3.1. Transformações no ensino superior em Portugal .....	143
CAPÍTULO V. MODELO CIRCULAR CONCÊNTRICO DE ANÁLISE DOS PERCURSOS ESTUDANTIS NO ENSINO SUPERIOR .....	153
1. A abordagem teórica da integração na explicação dos percursos estudantis .....	154
1.1. A afiliação à universidade segundo Alain Coulon.....	155
1.2. Modelo de integração do estudante no ensino superior de Vincent Tinto .....	159
1.3. Teoria pedagógica do envolvimento do aluno de Alexander W. Astin.....	162
1.4. Modelo teórico do abandono dos estudos superiores de John P. Bean.....	164
1.5. Modelo preditivo da retenção estudantil da autoria de Molly B. Kerby.....	165
1.6. Modelo integrado de retenção do estudante proposto por Cabrera, Nora e Castañeda.....	166
1.7. Fatores que influem no (in)sucesso académico da autoria de José Madureira Pinto .....	169
1.8. Modelo dinâmico de análise dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior elaborado por Isabel Alarcão.....	171
1.9. O modelo global integrado de análise do sucesso académico e do abandono da autoria de Passos, Ramalho, Silva, Andrade e Caetano .....	174
2. A perspetiva teórica da experiência e os modos de se ser estudante no ensino superior.....	177
2.1. Modelo tipológico de percursos escolares de M. M. Vieira, Pappámikail e Nunes.....	180
2.2. Tipos de percursos dos estudantes no ensino superior, segundo João Teixeira Lopes e António Firmino da Costa .....	182
2.3. Tipos de experiência estudantil universitária da autoria de François Dubet .....	185
3. Fatores explicativos dos percursos estudantis no ensino superior: Em jeito de balanço crítico ..	187
4. O modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior .....	196
CAPÍTULO VI. A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	210

1. Problema de investigação e a pergunta de partida.....	212
2. Objetivos .....	216
3. Pesquisa bibliográfica e revisão da literatura .....	217
4. Conceção de uma problemática: A matriz teórica e as hipóteses de investigação.....	217
4.1. Hipóteses de trabalho .....	221
5. Design metodológico .....	222
5.1.1. Seleção das escolas e o seu perfil.....	225
5.1.2. Consulta aos registos biográficos e o perfil dos estudantes.....	226
5.1.3. Localização dos estudantes no ensino superior e diário de bordo .....	228
5.1.4. Média das classificações das unidades curriculares realizadas .....	229
6. O inquérito por questionário.....	230
7. A entrevista .....	232
7.1. Seleção dos entrevistados .....	236
7.2. Perfil dos entrevistados .....	237
7.2.1. Gravação, transcrição e análise de conteúdo.....	243
CAPÍTULO VII. A EXCELÊNCIA ACADÉMICA: EPISTÉMICA, PERFORMÁTICA, LATENTE E	
DEPENDENTE DOS RECURSOS FAMILIARES .....	
1. O perfil sociográfico .....	246
1.1. O critério etário na definição da juventude e o seu prolongamento.....	246
1.2. O género da população inquirida.....	248
1.3. Famílias de reduzida dimensão .....	250
1.4. <i>Background</i> familiar em termos da condição socioprofissional .....	251
1.4.1. Padrão reprodutor e a sobre-representação das categorias sociais mais favorecidas .....	252
1.4.2. Padrão de mobilidade social em trajetórias escolares de contratendência.....	255
1.5. <i>Background</i> familiar em termos de capital cultural institucionalizado .....	258
2. O ensino secundário como uma ‘bolha’ e o não saber lidar com o erro .....	260
2.1. As expectativas sobre o ensino superior .....	260

2.2. Preparação do secundário .....	262
2.3. A pressão para a produção de resultados e a excelência escolar.....	265
2.4. A face latente da excelência escolar .....	267
2.4.1. Turmas homogéneas.....	267
2.4.2. Explicações fora da escola .....	270
2.4.3. Inflacionamento de notas.....	271
3. O reconhecimento institucional do mérito escolar e as diferenças sociais na excelência .....	276
3.1. A vantagem escolar dos rapazes no patamar da excelência .....	280
3.2. A influência da escolaridade do pai no mérito escolar .....	282
3.3. A influência da escolaridade da mãe no mérito escolar.....	283
3.4. A influência dos recursos familiares socioprofissionais no mérito escolar .....	285
CAPÍTULO VIII. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: (DES)CONTINUIDADES DE PERCURSOS .....	287
1. Decisão de ingresso no ensino superior .....	288
1.1. Realização pessoal pela profissão .....	289
1.2. Liberdade, autonomia pessoal e cultura .....	289
1.3. Os amigos, a posição social futura e o sair da casa dos pais .....	290
1.3.1. A dependência económica, a comodidade de viver em casa dos pais e a função protetora da família.....	290
1.4. As <i>diferenças sensíveis</i> na decisão de ingresso no ensino superior .....	295
1.4.1. Dar sequência às excelentes classificações e corresponder à expectativa da família: Mais no feminino e menos no masculino.....	295
1.4.2. Os estudantes das classes populares e a esperança depositada no ensino superior como meio de obter uma profissão qualificada e bem remunerada .....	298
1.4.3. As expectativas quanto ao ensino superior de uma recompensa extrínseca futura: Tanto mais elevadas quanto menor a escolaridade da mãe.....	300
1.5. Cinco grandes orientações dos estudantes na decisão de ingresso no ensino superior .....	302
2. A escolha do curso na candidatura ao ensino superior .....	307
3. A escolha da instituição: Orientação para o prestígio .....	312

3.1. As <i>diferenças sensíveis</i> na escolha da instituição de ensino superior.....	317
3.2. Diferenças de género e a atenção conferida das raparigas à média de acesso e aos custos financeiros no ensino superior.....	317
3.3. A desigualdade de recursos socioprofissionais a estreitar a escolha da instituição de ensino superior das categoriais sociais mais desfavorecidas .....	319
3.4. A escolha da Universidade nos depoimentos dos estudantes .....	322
4. As dinâmicas de acesso ao ensino superior: O mito da linearidade da excelência escolar.....	323
CAPÍTULO IX. A ESTRANHEZA NO ENSINO SUPERIOR.....	329
1. Os estudantes e o ensino superior .....	330
1.1. Tipo de ensino e instituição: A preponderância do público e do universitário .....	330
1.2. Ciclo de estudos e ano curricular: O mestrado integrado como elemento distintivo.....	331
1.3. As áreas de estudo no ensino superior e o reconhecimento social desigual.....	333
1.3.1. As imagens de género e a condição socioprofissional e cultural de origem....	334
1.4. A estratificação no interior do ensino superior: A pouca atratividade das ciências sociais, das humanidades e das artes .....	336
2. Dinâmicas de reversibilidade: Manifestação de inadaptação e o "eu revelado" .....	338
2.1. As razões da mudança de curso .....	340
3. Adaptação ao 1.º ano: A realidade inesperada.....	344
4. O desempenho académico: Descontinuidade entre a excelência do secundário e a platitude do superior.....	352
4.1. Aspetos intervenientes no desempenho académico .....	356
4.1.1. Aspetos intervenientes no desempenho académico: Singularidades.....	363
CAPÍTULO X. O "RETRATO" REPRESENTACIONAL DA (DES)VINCULAÇÃO À UNIVERSIDADE .....	369
4.2. A satisfação dos estudantes na Universidade: Singularidades .....	371
5. Assiduidade, frequência e métodos de estudo .....	376
5.1. Métodos de estudo .....	379
5.2. Frequência e horas de estudo .....	384
6. Os estudantes e o projeto de vida pensado para o futuro.....	388

6.1. Orientação de vida dos estudantes: O futuro, os valores autocentrados e a busca pela recompensa extrínseca .....	392
CONCLUSÃO .....	400
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	419
APÊNDICES .....	439
1. Pedido de colaboração no preenchimento do questionário (Apêndice 1) .....	440
2. Inquérito por questionário (Apêndice 2) .....	442
3. Guião da entrevista (Apêndice 3) .....	457

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AA - Assalariados Agrícolas

ACM - Almeida, Costa e Machado

ACT - American College Testing

AEES - Área Europeia de Ensino Superior

AEpl - Assalariados Executantes Pluriactivos

AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

AGIL - Adaptation, Goal attainment, Integration, Latency

AI - Agricultores Independentes

AIpl - Agricultores Independentes Pluriactivos

APA - American Psychological Association

CANSES - Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior

CE - Comissão Europeia

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEO - Chief Executive Officer

CERI - Centre for Educational Research and Innovation

CES - Classificações do Ensino Secundário

CES/UC - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

CESTES - Custos dos Estudantes do Ensino Superior Português

CET - Curso de Especialização Tecnológica

CIDOC - Centro Intercultural para el Decrecimiento y la Organización Comunitaria

CIEd/UM - Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

CIES/ISCTE - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa

CIES/UL - Centro de Investigação e Estudos em Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa

CIS/IUL - Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa

CITP /2008 - Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008

CITP/88 - Classificação Internacional Tipo de Profissões de 1988

CNASES - Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior

CNAVES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNP/94 - Classificação Nacional de Profissões de 1994  
CPGE - Classes Préparatoires aux Grandes Écoles  
CPP/2010 - Classificação Portuguesa das Profissões de 2010  
DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System  
EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais  
EE - Empregados Executantes  
EEES - Espaço Europeu do Ensino Superior  
EEI - Espaço Europeu de Investigação  
EHEA - European Higher Education Area  
ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education  
ETES - Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior  
EU - European Union  
EUA - Estados Unidos da América  
FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
FEUP - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto  
FFMS - Fundação Francisco Manuel dos Santos  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
GIS - Gabinete de Investigações Sociais  
IAC - Instrumentos de Avaliação Complementares  
IBM - International Business Machines  
IE/UM - Instituto de Educação da Universidade do Minho  
IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement  
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IGE - Inspeção-Geral da Educação  
INE - Instituto Nacional de Estatística  
IQ - Intelligence Quotient  
ISCTE - Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa  
ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto  
ISFLUP - Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
ISPF - Indicador Socioprofissional familiar de Classe

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

MAC - Método Aberto de Coordenação

MC - Média de Curso

NC - Nota de Candidatura

NSE - Nova Sociologia da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

OECE - Organização Europeia de Cooperação Económica

OI - Operários Industriais

OMC – Organização Mundial do Comércio

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PDA - Percentagem de disciplinas Aprovadas

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA - Programme for International Student Assessment

PNAFE - Prova Nacional de Acesso à Formação Especializada

POCH - Programa Operacional Capital Humano

PP - Primário Profissional

PRM - Projecto Regional do Mediterrâneo

PRODEP - Programas de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações

QVA - Questionário de Vivências Académicas

QZP - Quadros de Zona Pedagógica

RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SOCIUS/ISEG/UL - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

SS - Secundário Superior

TI - Trabalhadores Independentes

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

Tipl - Trabalhadores Independentes Pluriactivos

UCL - University College London

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo de integração do estudante no ensino superior proposto por Tinto.....	162
<b>Figura 2.</b> Modelo do atrito do estudante no ensino superior elaborado por Bean.....	165
<b>Figura 3.</b> Modelo preditivo da retenção estudantil no ensino superior da autoria de Kerby .....	166
<b>Figura 4.</b> Modelo integrado sobre a retenção do estudante no ensino superior elaborado por Cabrera, Nora e Castañeda.....	168
<b>Figura 5.</b> Elementos para uma interpretação global dos fatores de sucesso e insucesso no ensino superior, propostos por José Madureira Pinto.....	170
<b>Figura 6.</b> Fatores de sucesso e de insucesso académico no ensino superior da autoria de Isabel Alarcão .....	174
<b>Figura 7.</b> Modelo global integrado de análise do sucesso académico e do abandono elaborado por Passos, Ramalho, Silva, Andrade e Caetano.....	175
<b>Figura 8.</b> Modelo tipológico dos percursos escolares de Vieira, Pappámikail e Nunes.....	181
<b>Figura 9.</b> Tipos de experiência estudantil universitária propostos por Dubet .....	187
<b>Figura 10.</b> Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior ....	206
<b>Figura 11.</b> Modelo da distinção da excelência académica .....	278
<b>Figura 12.</b> Orientações dos estudantes à entrada do ensino superior .....	306
<b>Figura 13.</b> Relação entre a satisfação das expectativas e a linearidade no acesso ao ensino superior .....	324
<b>Figura 14.</b> Modelo octógono tipológico do acesso ao ensino superior .....	325
<b>Figura 15.</b> Dinâmicas de acesso ao ensino superior público dos estudantes excluídos da 1.ª opção, nas áreas de estudo da saúde e de tecnologias .....	328
<b>Figura 16.</b> Indicador de modelos de orientação de vida dos estudantes universitários .....	393
<b>Figura 17.</b> Modelos de orientação de vida dos estudantes no ensino superior .....	393
<b>Figura 18.</b> Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior: Resultados .....	413

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Distribuição dos estudantes inquiridos por idade.....	248
<b>Gráfico 2.</b> Estudantes inquiridos segundo o sexo .....	249
<b>Gráfico 3.</b> Estudantes inquiridos segundo o número de irmãos .....	251
<b>Gráfico 4.</b> Situação na profissão principal do pai e da mãe .....	252
<b>Gráfico 5.</b> A distinção do mérito escolar em cerimónia pública.....	279
<b>Gráfico 6.</b> Distribuição do número de distinções por mérito escolar, segundo a escolaridade da mãe .....	284
<b>Gráfico 7.</b> Situação atual dos inquiridos.....	291
<b>Gráfico 8.</b> Vive em casa dos pais, em período de aulas: Sim ou não.....	291
<b>Gráfico 9.</b> Motivos para aceder ao ensino superior não independentes da escolaridade da mãe: Importância conferida pelos estudantes .....	301
<b>Gráfico 10.</b> Scree plot para a análise fatorial do quadro 23.....	304
<b>Gráfico 11.</b> Distribuição percentual da importância conferida pelos estudantes aos itens da escolha da instituição de ensino superior de 1.ª opção, dependentes do indicador socioprofissional familiar de classe .....	320
<b>Gráfico 12.</b> Distribuição percentual da importância conferida pelos estudantes aos itens da escolha da instituição de ensino superior de 1.ª opção, dependentes da escolaridade da mãe .....	321
<b>Gráfico 13.</b> Estudantes distinguidos excluídos da 1.ª opção na candidatura ao acesso ao ensino superior público, pela primeira vez, segundo a alternativa seguida.....	326
<b>Gráfico 14.</b> Distribuição percentual dos inquiridos, segundo a área de estudos.....	333
<b>Gráfico 15.</b> Áreas de estudo, segundo a variável sexo.....	335
<b>Gráfico 16.</b> Área de estudos no ensino superior, segundo a escolaridade da mãe .....	336
<b>Gráfico 17.</b> Distribuição dos inquiridos, segundo os cursos com maior número de elementos .....	337
<b>Gráfico 18.</b> Dificuldades de adaptação à Universidade, na transição entre o ensino secundário e o ensino superior.....	348
<b>Gráfico 19.</b> Dificuldades de adaptação à Universidade, segundo a variável sexo.....	348
<b>Gráfico 20.</b> O efeito da praxe académica na média obtida no ensino superior .....	351
<b>Gráfico 21.</b> O efeito da praxe académica na média obtida no ensino superior, segundo a variável sexo .....	352

<b>Gráfico 22.</b> Média obtida até ao momento na licenciatura/mestrado integrado: Escala de classificações .....	353
<b>Gráfico 23.</b> Evolução da classificação média obtida .....	354
<b>Gráfico 24.</b> Média no ensino superior segundo o sexo .....	356
<b>Gráfico 25.</b> Atividades na instituição de ensino superior fora das atividades curriculares .....	360
<b>Gráfico 26.</b> Funções académicas e/ou associativas.....	360
<b>Gráfico 27.</b> Tipo de funções académicas e/ou associativas .....	361
<b>Gráfico 28.</b> Efeito da praxe académica e do método de estudo trazido do secundário, segundo a variável sexo .....	364
<b>Gráfico 29.</b> Efeito da qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição, segundo a condição socioprofissional de origem .....	365
<b>Gráfico 30.</b> Efeito da organização dos horários no desempenho académico, segundo a área de estudos no ensino superior.....	366
<b>Gráfico 31.</b> Efeito das sociabilidades criadas no desempenho académico, segundo a área de estudos no ensino superior.....	366
<b>Gráfico 32.</b> Efeito do ritmo e intensidade do estudo no ensino superior no desempenho académico, segundo o grau do curso .....	367
<b>Gráfico 33.</b> Satisfação dos estudantes relativamente ao par curso/instituição .....	371
<b>Gráfico 34.</b> Grau de satisfação, segundo a condição socioprofissional da família de origem, aspetos com associação significativa .....	373
<b>Gráfico 35.</b> Regularidade da presença dos estudantes nas aulas, segundo a tipologia de aula.....	377
<b>Gráfico 36.</b> Regularidade com que os estudantes assistem às aulas teóricas, segundo a média obtida no ensino superior.....	378
<b>Gráfico 37.</b> Regularidade da presença dos estudantes nas aulas, segundo a tipologia de aula e a variável sexo .....	379
<b>Gráfico 38.</b> Método de estudo .....	380
<b>Gráfico 39.</b> Frequência de estudo .....	384
<b>Gráfico 40.</b> Frequência de estudo, segundo o sexo.....	385
<b>Gráfico 41.</b> Frequência de estudo, segundo o desempenho de funções académicas e/ou associativas .....	386
<b>Gráfico 42.</b> Horas de estudo por semana .....	387
<b>Gráfico 43.</b> Horas de estudo por semana, segundo a área de estudos no ensino superior .....	388

<b>Gráfico 44.</b> Expectativas quanto à posição social futura .....	390
--	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Espaço sociológico sobre a socialização escolar e as definições sociológicas da escola ...	85
<b>Quadro 2.</b> Aspetos centrais inscritos nas declarações e comunicados emitidos no âmbito das conferências ministeriais do processo de Bolonha e do Espaço Europeu do Ensino Superior, entre 1998 e 2018.....	137
<b>Quadro 3.</b> A evolução em números do ensino superior em Portugal .....	152
<b>Quadro 4.</b> Perfil das escolas .....	226
<b>Quadro 5.</b> Falhas cometidas na formulação do inquérito por questionário, na sua versão inicial.....	232
<b>Quadro 6.</b> Categorias de análise inscritas no guião da entrevista .....	236
<b>Quadro 7.</b> Síntese do perfil dos entrevistados.....	242
<b>Quadro 8.</b> Distribuição dos inquiridos segundo o grupo profissional da mãe e do pai e a população empregada, por profissões em Portugal, no ano de 2017.....	257
<b>Quadro 9.</b> Nível de escolaridade completo do pai e da mãe.....	260
<b>Quadro 10.</b> Média das classificações no secundário, por ano de escolaridade.....	264
<b>Quadro 11.</b> Distribuição dos inquiridos, segundo o ano(s) de escolaridade em que foram distinguidos por mérito escolar .....	279
<b>Quadro 12.</b> Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «sexo» e «distinção por mérito escolar» .....	280
<b>Quadro 13.</b> Tabela de contingência das variáveis «sexo» e «número de distinções no secundário»	281
<b>Quadro 14.</b> Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «número de distinções» e «escolaridade do pai».....	282
<b>Quadro 15.</b> Tabela de contingência das variáveis «escolaridade do pai» e «número de distinções no secundário».....	283
<b>Quadro 16.</b> Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «número de distinções no secundário» e «escolaridade da mãe».....	284
<b>Quadro 17.</b> Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «número de distinções no secundário» e «ISPF» .....	285
<b>Quadro 18.</b> Tabela de contingência das variáveis «ISPF» e «número de distinções no secundário»	286
<b>Quadro 19.</b> Importância conferida pelos estudantes a dezassete motivos na base da decisão de concorrer ao ensino superior .....	294

<b>Quadro 20.</b> Importância conferida a dezassete motivos relacionados à decisão de concorrer ao ensino superior, segundo o sexo .....	297
<b>Quadro 21.</b> Importância conferida pelos estudantes a dezassete motivos para terem concorrido ao ensino superior, segundo o Indicador Socioprofissional familiar de Classe .....	300
<b>Quadro 22.</b> Resultados dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e esfericidade de Bartlett.....	302
<b>Quadro 23.</b> Resultados da análise fatorial sobre a decisão de concorrer ao ensino superior.....	303
<b>Quadro 24.</b> Matriz de componente rotativa de cinco componentes principais rodadas pelo método Varimax.....	306
<b>Quadro 25.</b> Aspetos com influência na escolha do curso de 1. <sup>a</sup> opção .....	310
<b>Quadro 26.</b> Importância conferida pelos estudantes a quinze razões da escolha da instituição de ensino superior.....	316
<b>Quadro 27.</b> Importância conferida pelos estudantes a 15 itens sobre a escolha da instituição de ensino superior, de 1. <sup>a</sup> opção, segundo a variável sexo .....	319
<b>Quadro 28.</b> Aspetos na escolha da instituição de ensino superior relevados em entrevista.....	322
<b>Quadro 29.</b> Distribuição dos inquiridos por instituição de ensino superior.....	331
<b>Quadro 30.</b> Distribuição dos inquiridos, segundo o ciclo de estudos e o ano curricular .....	332
<b>Quadro 31.</b> Razões apresentadas pelos estudantes para as dificuldades de adaptação à Universidade .....	349
<b>Quadro 32.</b> Comparação entre a média final do secundário e a média em desenvolvimento no ensino superior.....	355
<b>Quadro 33.</b> Comparação entre a média final do secundário e a média em desenvolvimento no ensino superior, segundo o curso .....	356
<b>Quadro 34.</b> Locais onde os estudantes encontram-se com o grupo de amigos, em tempo de aulas, segundo a sua frequência.....	362
<b>Quadro 35.</b> Avaliação dos inquiridos sobre o efeito (de muito negativo a muito positivo) de 25 itens, caso a caso, no desempenho académico .....	368
<b>Quadro 36.</b> Grau de satisfação, segundo a variável sexo, aspetos com associação significativa.....	372
<b>Quadro 37.</b> Grau de satisfação, segundo o grau de estudos, aspetos com associação significativa	376
<b>Quadro 38.</b> Método de estudo, segundo a variável sexo .....	381
<b>Quadro 39.</b> Métodos de estudo, segundo a área de estudos no ensino superior .....	383
<b>Quadro 40.</b> Expectativas quanto à posição social futura, segundo a variável sexo .....	390
<b>Quadro 41.</b> Expectativas quanto à posição social futura, segundo a área de estudos no superior...	392

<b>Quadro 42.</b> Projetos de vida pensados para o futuro.....	397
<b>Quadro 43.</b> Síntese dos resultados, segundo o género: Diferenças com significado estatístico .....	417
<b>Quadro 44.</b> Síntese dos resultados, segundo os recursos familiares de origem: Diferenças com significado estatístico.....	418

## INTRODUÇÃO

“[O]s estudantes universitários revelam-se um objecto de estudo específico, com um interesse sociológico muito especial. Eles constituem, com efeito, nas sociedades de hoje, um segmento da população particularmente decisivo pelo seu protagonismo social – quer enquanto jovens estudantes, quer nos seus destinos sociais potenciais – e pelo facto de neles se revelarem muitas das dinâmicas de mudança social e cultural mais importantes da actualidade” (F. L. Machado et al., 2003, pp. 46-47).

As escolas secundárias em Portugal têm vindo a instituir mecanismos de distinção do mérito escolar. É observável um número crescente de rituais de distinção, com entrega de diplomas e prémios de mérito em cerimónias públicas que juntam alunos, pais, professores, diretores e parceiros da comunidade escolar. Cerimónias comumente divulgadas nos meios de comunicação social locais e nas redes sociais dos estabelecimentos. Aos distinguidos é concedido o privilégio de verem os seus nomes emoldurados numa das paredes da escola, em jeito de quadro de excelência, num reconhecimento para a posterioridade. Alunos reconhecidos e catalogados como excelentes, a quem auspiciam um futuro brilhante, a começar no ensino superior. Mas será que tal se concretiza? O que é feito destes estudantes no ensino superior? O reconhecimento escolar que estes estudantes transportam para o ensino superior, constituirá um fardo ou um proveito? Será que a excelência escolar do secundário resistirá à excelência erigida do superior?

O reconhecimento do mérito é ele próprio resultado das exigências erigidas pelas pais para que a escola premeie o desempenho dos filhos (Araujo & Martuccelli, 2015) e admite-se que este reconhecimento possa ter um efeito benigno na generalidade dos alunos que necessitam de acreditar que o esforço desenvolvido será recompensado (Duru-Bellat, 2010). Não obstante, a questão reside no modo como o sistema educativo tem acolhido uma determinada noção de meritocracia, aquela em que o sistema meritocrático é definido como hierárquico, competitivo e linear e a ideia ‘natural’ de que nem todos os indivíduos têm a inteligência ou o talento para atingir o topo, num processo de promoção exacerbada da combinação esforço/talento como meio de produção do mérito escolar (Littler, 2013).

As dinâmicas meritocráticas nas escolas têm a tendência a focalizarem-se em critérios muito dependentes dos resultados escolares, numa visão instrumental (Sen, 2000) e hipertrófica do mérito, conduzindo a efeitos adversos sobre o sistema educativo, com a missão da escola muito limitada à produção de resultados escolares, com as dimensões mais democráticas da educação a subalternizarem-se paulatinamente (Duru-Bellat, 2006, 2009). A *integração de todos, a Melhor Escola* tem vindo a perder terreno para a *distinção dos melhores, a Melhor Escola* (Palhares & Torres, 2012; L. L. Torres, 2018; L. L. Torres & Palhares, 2014b).

O carrossel meritocrático tem também vindo a modular o modo como determinados grupos de pais olham para a escola como não *prescindível* (Resende, 2008) e como estabelecem modelos estratégicos de escolarização de maior intensidade de pendore mais individualizado, direto e menos institucional, coadjuvados pelos filhos que têm vindo a traçar o percurso estudantil, especialmente em cursos científico-humanísticos, com escolhas muito dependentes da *acumulação de desempenhos de 'alta competição'*, numa *orientação pelo sucesso* (M. M. Vieira, 2014).

## **1. A ideia inicial**

A ideia inicial de uma investigação não surge do nada, mas da mobilização reflexiva e crítica dos adquiridos experimentais do investigador (N. Afonso, 2005). Neste sentido, o tema e o problema de investigação surgem na sequência dos resultados alcançados pelo projeto, *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa* (PTDC/IVC-PEC/4942/2012) e o indício de que alunos com classificações iguais ou superiores a 18 valores no ensino secundário, alcançam no ensino superior, predominantemente, uma classificação média de 13-14 valores (L. L. Torres, Palhares, & Borges, 2013).

É da experiência como bolsheiro de investigação e dos resultados apresentados pelo projeto, a razão da *ideia inicial* (Mann, 1973), de verificar se a quebra no desempenho académico se confirma num número mais alargado de sujeitos e as razões inerentes a essa diminuição. Os objetivos específicos incidiram fundamentalmente sobre as representações estudantis em torno do percurso escolar anterior e da construção da excelência escolar (*cf.* Capítulo VII), o acesso ao ensino superior (*cf.* Capítulo VIII), a experiência académica e social na universidade e os projetos de vida futura (*cf.* Capítulos IX e X).

## **2. O problema sociológico**

A diminuição do desempenho académico no ensino superior, protagonizada por aqueles que foram distinguidos por mérito escolar no ensino secundário (classificações iguais ou superiores a 18 valores), é predominantemente um problema de integração nos sistemas académico e social da Universidade? Ou, a busca por uma experiência estudantil alargada ao campo social, cívico, cultural e desportivo, de uma excelência vivenciada, mas não institucional? Que tipos de experiência estudantil no ensino superior predominam, entre aqueles que melhores resultados escolares conquistaram no ensino secundário? Estas são as perguntas de partida da investigação.

Compreender sociologicamente o modo como os percursos estudantis se desenrolam, implica discutir e refletir sobre os aspetos em diversas escalas analíticas (macro, meso e micro) que influem

sobre os mesmos, à luz de escolhas teóricas. Para tal, entendemos ser pertinente apresentar as principais correntes e disputas científicas da sociologia da educação na contemporaneidade (*cf.* Capítulos II e III), no intuito de descortinar aquelas que do nosso ponto de vista, melhor se ajustam ao objeto de estudo. O olhar sociológico tem invariavelmente de envolver a escolha de determinadas lentes teóricas que ajudem o investigador a desconstruir a realidade a estudar, o que envolve, no caso do ensino superior, uma determinada visão sobre o mesmo.

Se entendermos predominantemente a educação como um sistema fiduciário e a sala de aula uma instância de socialização, seleção e distribuição social (Parsons, 1976) é provável que o cientista social privilegie analiticamente a função sistêmica do ensino superior e a relação com a estrutura funcional da sociedade. Se conceptualizarmos o estudante do ensino superior como investidor de si próprio na possibilidade de ganhos futuros e a educação como modo de investimento no homem e o meio ótimo para o investimento do homem nele próprio, à luz do capital humano, temos o ensino superior na lógica custo – benefício, movido pelo auto-interesse do estudante (Schultz, 1973). Se depreendermos o sistema escolar como uma instância de reprodução econômica de correspondência com a produção capitalista (Bowles & Gintis, 2011); ou, como uma instância de reprodução cultural ditada por possibilidades e impossibilidades subjetivas, decorrentes do capital cultural (no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado), transmitido pelos pais aos filhos, de pendor indireto e do sistema de valores subentendido profundamente enraizado (*ethos de classe*) (Bourdieu, 1998, 2007b), é provável que o cientista social observe o ensino superior e os percursos estudantis, como resultado das desigualdades sociais, focando-se nos aspetos a montante da Universidade.

À luz de Dubet e Danilo Martuccelli (1997), apresentamos quatro definições de Universidade: i) a *Universidade é uma instituição*, pela coerência entre a estrutura social e a formação escolar, o ator e o sistema, o aluno e a universidade; ii) a *Universidade é um aparelho de dominação* objetiva e legítima pela distância entre a subjetivação e o sistema; iii) a *Universidade é o mercado* da educação, como corolário lógico das consequências agregadas das escolhas dos indivíduos; iv) a *Universidade é Múltipla*, pela diversidade, autonomia e fragmentação das suas funções outrora unificadas (Dubet & Martuccelli, 1997).

Privilegiamos esta última definição, no modo como conceptualizamos a Universidade, pois, entendemos que hoje vivemos numa sociedade onde predomina a imprevisibilidade, a incerteza, o individualismo como imposição coletiva e o consumo como eixo estrutural, em detrimento do trabalho e da produção (Bauman, 2000, 2005). A *Universidade é Múltipla* pela diversidade, autonomia e fragmentação das suas funções outrora unificadas (de integração, distribuição e subjetivação),

possibilitando diferentes lógicas de ação da experiência escolar (a da integração, a da ação estratégica e a da subjetivação), cada qual pela via de tipos de causalidade (a socialização, as regras do jogo e a dialética), em estreita e tensa ligação com o sistema correspondente (a lógica da integração com o sistema de integração pela socialização, a lógica da estratégia com o sistema de interdependência, pelas regras do jogo - ou constrangimentos da situação, a lógica da subjetivação com o sistema de ação histórico, pela dialética) (Dubet & Martuccelli, 1997).

Defendemos que o estudante do ensino superior não é apenas o que a Universidade faz dele, nem é apenas um indivíduo na Universidade. Compreendemo-lo como um indivíduo sujeito a um número crescente de interações, papéis, tarefas e estímulos, representado no quadro de uma sociedade mais complexa, com níveis elevados de diferenciação social e de racionalização, cuja relação com a Universidade se dá pela via de um modelo de integração social que releva a socialização como fonte de articulação (forte ou fraca), entre o indivíduo-aluno e o sistema-Universidade, pois a socialização é conceptualizada como promotora da harmonização não determinística, das condutas, expectativas, capacidades, desempenhos, por intermédio da aplicação das normas (Dubet, 1996; Dubet & Martuccelli, 1997).

A condição de estudante é hoje um exercício complexo de *conciliação entre as diversas esferas da vida*, com o ensino superior a constituir uma esfera de entre várias outras (vida familiar, relacionamento com os colegas e amigos, exercício de atividade profissional, se for o caso, condição juvenil, etc.) (M. M. Vieira, Almeida, & Alves, 2013). Deste modo, é também no quadro de uma sociedade heterogénea de contextos socializantes e de universos socialmente diferenciados (Lahire, 2017b), promotora de patrimónios individuais disposicionais também heterogéneos e tendencialmente conflitantes, na dinâmica de uma *sociologia da pluralidade disposicional e contextual* (Lahire, 2007) que interpretamos os percursos dos estudantes no ensino superior, como *produtos de processos sociais pluriformes* (Lahire, 2003, 2005), sujeitos a experiências socializadoras diversas decorrentes de uma pluralidade de contextos sociais.

Esta tese posiciona-se no quadrante menos estruturalista, conceptualizando os estudantes do ensino superior como seres com vontade de agir sobre as estruturas sociais pela conquista de um espaço privilegiado no interior das mesmas.

Pretendemos transpor a ideia inicial para o patamar do problema sociológico e perceber de modo holístico, dinâmico e reflexivo, a eventual discrepância entre o estatuto de excelência granjeado no ensino secundário e as classificações obtidas no superior, aceitando que o sucesso escolar vai além da definição institucional, relevando a temporalidade biográfica e o modo como os estudantes se relacionam com os

estudos, podendo dar-se o caso de a quebra do desempenho académico não constituir um insucesso para o aluno, ou advir de um ato intencional na procura de outras excelências (M. M. Vieira, 2010b). Neste sentido, damos a conhecer as dimensões e variáveis que influem sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, na ótica da abordagem teórica da integração e a tónica na concordância à ordem institucional e na ótica da experiência escolar e os significados que os estudantes atribuem ao modo como se desenrolam os trajetos escolares, relevando-se os processos de individuação e diferentes modos de se ser estudante do ensino superior (M. M. Vieira et al., 2013).

A análise sociológica dos percursos estudantis no ensino superior implica que os situemos no quadro das políticas públicas em educação, das instâncias de regulação supranacional e da redefinição do papel do Estado (*cf.* Capítulo I). As dinâmicas institucionais, organizacionais e interacionais moldam crucialmente os trajetos escolares dos estudantes, mas há aspetos macroestruturais que definem a situação atual do ensino superior no mundo, na Europa e em Portugal, e que na sua aparente invisibilidade quotidiana, exercem uma influência contínua nas dinâmicas institucionais e consequentemente nos percursos estudantis (*cf.* Capítulo IV). Aspetos tais como: a globalização e os seus efeitos sobre os sistemas nacionais de ensino superior (Altbach, 2009; Magalhães, 2010; Robertson, 2010; Romão, 2014), a conceção dominante da definição da excelência académica (Brusoni et al., 2014; Grifoll, 2014; Hernández i Dobon & Martínez Morales, 2014), a proeminência da língua inglesa como veículo transmissor de conhecimento científico (Altbach, 2009), a universidade como fonte de *legitimidade mercantil* (A. J. Afonso, 2015), a *ditadura do útil* nas escolhas escolares dos estudantes (Duru-Bellat, 2012), a versão neoliberal e neoconservadora de *accountability* (A. J. Afonso, 2013a), a utilidade social dos diplomas (Dubet, 2015), o progressivo afastamento das instituições de ensino superior de preocupações e causas sociais (Bauman, 2017), a captação de alunos na lógica de interesses de mercado (Rhoades & Slaughter, 2009), o ataque ao conhecimento humanístico como instrumento de esvaziamento da universidade pública (Ridolfi, Santamaría, Rodríguez, & Rojas, 2014), a *subalternização* das ciências da educação (A. J. Afonso, 2015) e a centralidade dos *rankings* universitários internacionais (Rostan & Vaira, 2011) (*cf.* Capítulo IV).

Compreender os percursos estudantis no ensino superior em Portugal é não os dissociar do *Espaço Europeu do Ensino Superior* e do processo político de Bolonha e da bifurcação da sua disseminação e consolidação, de pendor estrutural e sistémico na convergência normativa (normas, regras, critérios comuns) e de pendor divergente, na promoção da competitividade e mercantilização interna e externa entre instituições de ensino superior (L. C. Lima, Azevedo, & Catani, 2008) (*cf.* Capítulo IV).

Implica igualmente que façamos o retrato contemporâneo da educação em Portugal. É fundamental que o investigador perceba que esse retrato é indissociável das transformações sociais da sociedade portuguesa, pós 25 de abril de 1974 (A. N. Almeida & Vieira, 2013). A análise aos percursos estudantis deve ter em conta, aspetos tais como: a redução do índice de fecundidade, a diminuição da mortalidade infantil, a alteração do papel da criança na sociedade, o maior investimento das famílias portuguesas na educação dos filhos, o processo de institucionalização dos territórios da infância contemporânea, o aumento da esperança de vida, o envelhecimento da população, a intensificação da circulação migratória internacional, a expansão de 'novos' públicos na Escola, a diversidade da oferta educativa, a diferença de habilitações entre os mais novos e os mais velhos e a transformação das hierarquias de saber e de poder, a crescente e cada vez maior precocidade etária na utilização do computador e da internet, a massificação escolar, a maior democratização no seio das famílias portuguesas, a *silenciosa revolução escolar* protagonizada pelas raparigas, em termos de desempenho académico e da extensão dos percursos escolares (A. N. Almeida & Vieira, 2013).

É relevante contextualizar os percursos estudantis nas incertezas e nos desafios que se colocam hoje ao ensino superior em Portugal, nomeadamente os efeitos na gestão das universidades da conceção técnico-instrumental da formação profissional e do *hibridismo institucional* (L. C. Lima, 1997, 2014). Compreender os percursos estudantis no ensino superior, implica apresentar o contexto histórico da implementação deste nível de ensino em Portugal, as fases de expansão e estabilização da rede, o quadro legal e normativo, a imagem organizacional da universidade portuguesa (Arroteia, 1996, 2011). É ter conhecimento que em 2017, o número de matriculados fixou-se aproximadamente em 362 mil estudantes e que em 1980 não ultrapassava os 81 mil. É compreender que em 2017, o número de raparigas matriculadas foi mais elevado que o de rapazes em 26.105 e que há um duplo padrão de recrutamento de classe, traduzido num perfil reprodutor e num perfil de mobilidade social (F. L. Machado et al., 2003).

Compreender os percursos estudantis é ter presente que os recém-ingressados ao ensino superior são confrontados com um novo e exigente contexto institucional e normativo. Exigente no plano afetivo e interpessoal, nos modos de estudar e na organização do estudo, no padrão de vida, etc. (C. Machado & Almeida, 2000). É ter ciente que as taxas de insucesso e abandono são mais elevadas no 1.º ano, com o sucesso escolar no ensino superior a depender em muito da qualidade da adaptação nos primeiros tempos na Universidade. Tanto mais que as primeiras seis semanas na faculdade são apontadas como o período crítico de adaptação. Uma má experiência neste período tende a ter efeitos a

longo curso, nomeadamente no desempenho académico, podendo culminar em situações de abandono escolar (Garza & Bowden, 2014).

Nos momentos iniciais na Universidade, uma boa interação professor-aluno assume uma importância acrescida como fator de filiação institucional (Tinto, 1993). Os estudantes que adquiram a capacidade de operar na prática em seu proveito as regras (explícitas e implícitas) institucionais, inclusive aquelas que se cingem ao ofício de estudante do ensino superior, são os que alcançam o tempo da afiliação. O estudante afiliado é aquele que atua através da ação prática e no tempo devido, os dispositivos (retroativos e presentes) que lhe permitem interpretar e fazer uso das regras, inclusive através da sua transgressão, tendo em vista a concretização de um percurso escolar estrategicamente delineado (Coulon, 1997). O estudante afiliado é aquele que absorve os parâmetros de funcionamento do seu novo contexto institucional e organizacional e que é reconhecido pela sua competência pelos pares, num conjunto de rotinas que acabam por naturalizar aquilo que há pouco tempo lhe era estranho. Um estudante afiliado é também aquele que estabelece relações alargadas de sociabilidade e participa ativamente nas estruturas estudantis e interage com colegas mais velhos (Coulon, 1997) (*cf.* Capítulo V).

As pesquisas sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior têm revelado dimensões e variáveis que influem sobre os percursos estudantis neste nível de ensino, mas de um modo disperso em função da diferenciação dos níveis de análise, o que no nosso entender tem originado um déficit de sistematização que impossibilita uma leitura global sobre o modo como se desenrolam os percursos dos estudantes no ensino superior. Também observamos nas pesquisas sobre esta problemática, a diferenciação entre aquelas que estudam o fenómeno pela lente institucional e aquelas cujo foco é o estudante na sua individualidade, onde importa primeiramente o sentido conferido aos estudos e a percepção que o estudante faz dos resultados alcançados, tendo em conta os objetivos delineados (M. M. Vieira et al., 2013).

Propomo-nos apresentar um modelo teórico-conceitual próprio que agregue os principais fatores que influem sobre o (in)sucesso académico no ensino superior, por nível de análise (macro, meso e micro) e que vá além da perspectiva institucional de sucesso muito focada no desempenho académico e contemple as três dimensões subjetivas ligadas aos elementos do sistema, que segundo Dubet (1996, 2017), organizam a experiência dos indivíduos e definem o sentido subjetivo dos estudos, especificamente: a representação subjetiva da utilidade dos estudos (*Projeto*); o grau de socialização não estritamente escolar exercido no estudante pela organização onde desenvolve os estudos (*Integração*); e o sentimento de realização pessoal vivenciado ao longo dos estudos superiores (*Vocação*).

Compartilhamos a abordagem de Dubet (2017) quando este afirma que “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” (Dubet, 2017, p. 176).

Em presença de diferentes escalas analíticas e à diversidade de aspetos que fluem sobre os percursos estudantis no ensino superior, criamos, assim, o *Modelo Circular Concêntrico de Análise dos Percursos Estudantis no Ensino Superior*, que reúne os principais elementos envolvidos na experiência estudantil, por nível de análise (macro, meso e micro), na finalidade de guiar a investigação e servir como modelo orientador para futuras pesquisas. Simultaneamente, o modelo analítico apresenta diferentes modos de se ser estudante no ensino superior, numa tipologia de dez percursos: *O ideal de estudante*, *O autêntico*, *O crítico*, *O pragmático*, *O Utilitário*, *O da cultura geral*, *O boémio intelectual*, *O Ocioso*, *O Nostálgico* e *O Vazio*. Tipologia que se assume como dispositivo analítico para ajudar a compreender a realidade, não devendo ser confundida com a mesma. Estes percursos são uma espécie de ‘tipos ideais’, na conceção Weberiana, que não deve bloquear a compreensão holística (e não recortada) da realidade.

### **3. Desenho metodológico**

A pesquisa fundamenta-se no paradigma interpretativo ou qualitativo e o método é o estudo de casos (*cf.* Capítulo VI). O facto de o paradigma da investigação ser qualitativo, não significa que o conhecimento produzido tenha de ser restrito, não abrangente e que não haja transferibilidade do conhecimento (M. C. Roldão, 2015).

Os resultados da investigação derivam de uma estratégia metodológica ancorada no *método de estudo de casos*, na vertente de *estudo longitudinal* (Greenwood, 1965). O estudo de caso é assumido como *estratégia de pesquisa* (Yin, 2005), no qual fazemos utilização de evidências quantitativas e qualitativas. Compartilhamos a abordagem de Yin (2005), quando este salienta que “os estudos de caso podem incluir as evidências quantitativas, e mesmo a elas ficar limitados. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. [...] a estratégia de estudo de caso não deve ser confundida com ‘pesquisa qualitativa’” (p. 34, aspas do autor).

A nossa unidade de observação é um conjunto de estudantes com elevado desempenho escolar (18 a 20 valores) em cursos científico-humanísticos na escola pública, selecionados ainda como estudantes do secundário e que à data frequentam o ensino superior. Está-se na presença de um estudo de casos baseado na *observação de uma sequência em desenvolvimento* (Greenwood, 1965). É comum uma interpretação menos precisa sobre a investigação com estudos de caso (Stake, 2007), na medida

em que se faz referência a este método sob o prisma de uma das suas ramificações, *o estudo de campo*, baseado na análise de uma comunidade. Na aceção de Stake (2007), “[o] caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros” (p. 17).

O nosso caso reporta-se a um conjunto de estudantes de alto desempenho escolar no secundário que acompanhamos com o objetivo de conhecer os seus percursos no ensino superior, na lógica de uma análise explicativa de cariz aprofundado que permita ter um maior conhecimento dos percursos estudantis no ensino superior, daqueles que o sistema público de ensino não superior reconheceu com a excelência escolar. O *como* e o *por que* são as formas das questões da pesquisa que definem o estudo de caso (Yin, 2005) e o nosso objetivo é o de descortinar o *como* e o *por que* estudantes com excelentes resultados no secundário, no ensino superior, têm um quebra acentuada no desempenho académico.

Assim, esta tese incide sobre estudantes tradicionais, solteiros, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, a frequentar entre 2017 e 2018, o ensino superior em Portugal (diferentes anos curriculares, instituições públicas e privadas, universidade e politécnicos). A intensidade da investigação inerente ao *método de estudo de casos* implica a mobilização de um conjunto alargado de técnicas de investigação de cariz quantitativo e/ou qualitativo, em virtude da flexibilidade metodológica. Neste trabalho, fazemos utilização da análise documental, do inquérito por questionário, do diário de bordo e da entrevista semidiretiva. O número de respondentes ao questionário fixou-se em 411, foram realizadas 11 entrevistas, obtidas as classificações escolares de 172 alunos que frequentavam uma dada universidade pública e registamos em diário de bordo informações recolhidas dos contactos telefónicos estabelecidos na interação com os pais dos alunos.

Acrescentamos que os trabalhos desenrolaram-se no cumprimento das exigências éticas inerentes ao processo de investigação, com a salvaguarda a todos os participantes do direito à privacidade ou à não-participação, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade e o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2000).

#### **4. Código do *real-concreto social***

É ao código do *real-concreto social* (Nunes, 1977) da Sociologia que esta tese de doutoramento recorre e no desenvolvimento dos trabalhos, na senda de Mann (1973), fizemos por estar conscientes “dos perigos de ver somente as coisas que [queremos] ver e de não ver aquelas que parecem depor contra os [nossos] próprios *bias*” (p. 39, itálico do autor). O objetivo é construir conhecimento com importância social (imediate ou não) (Gracia, 2014), sobre os efeitos no ensino superior da “bolha

performativa” vivenciada no ensino secundário. Compreendemos que investigação sociológica sobre os percursos estudantis no ensino superior, numa abordagem longitudinal, é tanto mais profícua quanto melhor se exercitar a articulação de fatores explicativos de cariz estrutural, contextual e individual (Costa, Lopes, Caetano, & Rodrigues, 2014), no quadro de uma sociologia *pluriescalar* (Lopes, 2015), afastada de *perspetivas adultocêntricas* pródigas em julgamentos morais (M. M. Vieira, 2016).

Esta tese é resultado de cinco anos de trabalho, entre 2015 e 2020, numa pesquisa de tipo *cavaleiro solitário*, “isto é, [quando] o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108). A feitura da tese foi exigente em termos de uso do tempo, com avanços e recuos, de pequenas vitórias com capítulos finalizados fruto do apoio da orientação científica, de dificuldades na recolha de dados dependente da boa vontade de outros em participar na pesquisa. Estas e outras vicissitudes são inerentes a uma tese de doutoramento que visa a construção teórica e metodologicamente sustentada de conhecimento científico, na área das ciências da educação, especialidade em sociologia da educação e política educativa, ao abrigo de uma conduta ética irrepreensível, em especial no respeito pelo conhecimento produzido por outros.

# **CAPÍTULO I. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A DISTINÇÃO ACADÊMICA: A AGENDA GLOBAL, O ESPAÇO EUROPEU E O CASO PORTUGUÊS**

“As políticas de avaliação (dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas) têm marcado o campo da educação, nomeadamente da educação pública estatal, sendo justificadas por discursos muito díspares e contraditórios. Consoante os discursos, o enfoque pode conter a questão (ideológica e, num certo sentido, foucaultiana) do controlo e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos da educação, bem como referências, mais ou menos explícitas, à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos, à compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia, à melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes, ao apoio à decisão política, ao suporte a estratégias de comparativismo educacional baseadas em *rankings* de excelência, à livre escolha parental e ao mercado e *quase-mercado* de serviços educativos, e, entre muitas outras razões que não cabe aqui continuar a enumerar, à estruturação, ainda que parcial, de modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*)” (A. J. Afonso, 2010b, p. 345, itálico do autor).

O presente capítulo tem como principal objetivo levar o leitor a uma discussão teórica sobre o efeito nos sistemas públicos de ensino e formação de uma agenda global para a educação, amiga da ideologia da excelência, da *performance* e da eficácia, no contexto de uma globalização neoliberal, de instâncias de regulação supranacional e da redefinição do papel do Estado.

## **1. A agenda global para a educação**

### **1.1. A globalização neoliberal, as instâncias de regulação supranacional e a redefinição do Estado**

O efeito dos processos da globalização nas políticas educativas contemporâneas tem de ser compreendido à luz de novas teorias que compreendam a redefinição do papel dos Estados nacionais. Segundo A. J. Afonso (2003), apesar de um continuado esvaziamento do poder de decisão do Estado e da sua autonomia, na verdade a sua centralidade mantém-se, substanciada, na atualidade, em parâmetros híbridos de regulação, avaliação e competição, com a introdução dos designados *quase-mercados* e do ressurgimento do terceiro setor. Nas palavras do autor, “continuamos a precisar de teorias que dêem conta da redefinição do seu papel [o do Estado] e que sejam capazes de explicar quais os limites e possibilidades da sua acção no contexto das novas condicionantes megaestruturais” (A. J. Afonso, 2003, pp. 38-39).

Em coautoria, A. J. Afonso e Ramos (2007) reforçam que a investigação científica sobre o campo da educação não deve desprezar o papel dos Estados nacionais, mas comportar analiticamente a redefinição do papel do Estado, em vicissitude das transformações sociais, culturais, políticas e

económicas, decorrentes da globalização e da transnacionalização do capitalismo e da transferência de poder decisório dos Estados nacionais para instituições transnacionais como a União Europeia. A. J. Afonso e Ramos (2007) reforçam a necessidade de uma maior atenção à crescente competição entre Estados nacionais na procura desenfreada de benesses económico-financeiras e às contradições e tensões que daí poderão surgir entre a nação e a organização política, Estado. De acordo com os autores, a discussão sobre a crise do Estado-nação não pode ser o pretexto para se anunciar a “morte anunciada do Estado como organização política nem, muito menos, no anacronismo da ideia de nação, mas antes, numa forma de enunciar a existência de novos factores subnacionais, globais e transnacionais que condicionam os campos da autonomia relativa dos Estados” (A. J. Afonso & Ramos, 2007, p. 87).

A compreensão das políticas educativas na ótica de uma *sociologia crítica das políticas educativas*, tem a todos os momentos, de dirigir a sua atenção, segundo o prisma de A. J. Afonso (2001), à reforma do Estado e às novas reconfigurações que o Estado-nação tem vindo a assumir (Estado-regulador, Estado-competitivo, Estado-avaliador) — este último no que concerne à educação —, bem como à reconfiguração das cidadanias e o papel da escola de massas nessa reconfiguração. As novas reconfigurações são fruto de uma crise de autonomia relativa, provocada pela emergência de instâncias de regulação supranacional, inerente à transnacionalização do capitalismo. Também Teodoro (1999) sobre as orientações metodológicas de investigação ao estudo das políticas educativas reitera a necessidade de uma abordagem sociológica e histórica, qualitativa, transdisciplinar, não positivista, crítica, desconstrutiva e atenta à centralidade do poder e do Estado (Teodoro, 1999).

A. J. Afonso (2001) entende que as políticas educativas espelhavam, até há pouco tempo, a elevada autonomia de decisão do Estado, o que significa que a redução dessa autonomia tem implicações diretas nas políticas educacionais e nos seus pressupostos. De acordo com o autor, continua a ser fulcral atender à função “e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise actual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo” (A. J. Afonso, 2001, p. 16).

Nesta linha analítica, Dale (2005) alude igualmente que o papel do Estado soberano e autónomo, a sua essência e posicionamento tem vindo a alterar-se substancialmente, num movimento fundamentalmente *ectópico*, desde o término da década de 1980, com implicações relevantes na governação dos sistemas educativos nacionais, em virtude dos efeitos indiretos da globalização. A origem desses efeitos advém de três fontes relacionadas entre si: i) a constitucionalização neoliberal, associada à premissa de um conceito de Estado promotor da boa governação e das boas práticas, no trilho para

uma Nova Administração Pública. Um Estado parceiro da propagação e intensificação do mercado livre e da supressão dos obstáculos ao seu desenvolvimento, propalada pelas mais relevantes organizações financeiras mundiais (FMI, Banco Mundial, etc.); ii) o conjunto de estratégias coletivas adotadas voluntariamente pelos Estados, de transferência de autonomia e de soberania para organizações regionais e internacionais, com o propósito de levar adiante o mercado livre e simultaneamente impedir a sua autodestruição, criando condições de amparo para os seus resultados infaustos na tentativa de obtenção individual de proveitos; iii) a globalização da produção e as profundas alterações na divisão do trabalho, que provocaram de forma indireta no campo educativo e nos sistemas educativos nacionais em particular, a ideia que estes devem dar resposta às novas necessidades de procura no mercado de trabalho, com alterações densas nos modos de regulação da educação. Em jeito sumário, Dale (2005), sobre as três fontes que preservam os efeitos indiretos da globalização, escreve que o primeiro, o projeto neoliberal, “envolve mudanças nos padrões de governação dos sistemas educativos; o segundo, a colectivização do risco e a partilha dos benefícios da globalização [...]; e o terceiro, a globalização da produção, [que] envolve, simultaneamente, mudanças em ambos” (p. 59).

Os efeitos da globalização sobre os sistemas educativos nacionais são essencialmente indirectos, ou seja, não se referem tanto a uma transferência de responsabilidades do Estado relativamente ao campo educativo para outras instituições, sejam elas o mercado, a comunidade, ou a família, mas sobretudo uma mudança de papel e no modo de atuação do Estado em consequência da conexão à agenda neoliberal (Dale, 1997, 2005). O Estado deixa de ter o açambarcamento sobre as atividades de governação da educação, algo que o autor questiona se alguma vez o tivesse tido, e passa a assumir um papel de condução dos sistemas educativos, isto é, de coordenador das demais instituições de coordenação.

O difícil para a educação, na perspectiva de Charlot (2007), não é a globalização, mas o neoliberalismo, ou melhor a globalização neoliberal. Na abordagem do autor, o neoliberalismo do designado *Consenso de Washington*, postulado pela primeira vez em 1989 para ser aplicado na América Latina, defende que o mercado livre, baseado na procura e na oferta, é a via para o crescimento económico e o desenvolvimento social. O autor em relação a esta questão, é perentório, ao evidenciar que as desigualdades sociais têm vindo a aumentar e que a diferença entre os mais ricos e os mais pobres é cada vez maior, em benefício dos primeiros. Na opinião de Charlot (2007), a ideologia neoliberal está a entrar de forma progressiva no campo da educação, dando como exemplo: i) a implementação em alguns Estados dos EUA do sistema de *voucher* escolar, apreciado pelo Banco Mundial, dirigido aos pais e não à escola, para que estes possam pagar a escola (pública ou privada) que escolheram para os

filhos; ii) a contratação de empresas privadas para a gestão das escolas públicas; iii) o desenvolvimento de um mercado da educação, referindo-se sobretudo ao Brasil, através de uma vasta rede de escolas privadas do ensino não superior, que publicitam de forma intensiva os resultados do concurso de acesso ao ensino superior; iv) o crescimento, essencialmente no Japão e na Coreia do Sul, de cursos privados de preparação para o ingresso no ensino superior, cuja infrequência por parte dos jovens restringe praticamente o acesso a este nível de ensino; v) o prosperar de cursos privados de aprendizagem do inglês, nomeadamente o inglês utilizado no sistema comercial internacional; e vi) a presença das multinacionais e dos seus produtos nas escolas públicas.

Segundo Ball (2014), a privatização da educação pública tem vindo a efetivar-se, fundamentalmente, através da subcontratação de serviços educativos, de iniciativas de financiamento privado, da promoção de parcerias público-privadas e da exportação e venda de políticas educativas. De acordo com o autor, a privatização da educação pública é um fenómeno internacional, na lógica da liberalização dos serviços públicos e dos compromissos assumidos pelos Estados nacionais, no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), em que direitos fundamentais como a saúde e a educação, são referenciados como serviços e passíveis às regras comerciais. Ball (2014), sobre as parcerias público-privadas na educação, salienta que são diversos os países que recorrem aos privados para a construção de escolas públicas, atribuindo-lhes também a gestão. De acordo com o autor, “[e]n 2003, las deudas del mercado de las [Iniciativas de Financiamiento Privado] alcanzaron 8,2 miles de millones de libras esterlinas, frente a 4,9 miles de millones el año anterior. Las nuevas inversiones en [Alianzas Público-Privadas] [PPPs] sumaron 6,7 miles de millones” (Ball, 2014, p. 8).

No que concerne, à exportação e venda de políticas educativas, Ball (2014) menciona que empresas de serviços educativos como a *Cambridge Educational Associates* (CEA), exportam e vendem políticas educativas estandardizadas. Nos países ocidentais, por via de uma estratégia *soft* de disseminação e convergência de políticas (Em Nova Iorque, a avaliação das escolas charter está a cargo contratualmente por 6,4 milhões de dólares/ano à *Cambridge Educational Associates*); nos países em desenvolvimento, através da imposição de contratos de ajuda e de melhoramento dos sistemas educativos, que constituem uma assistência técnica paga a peso de ouro, de implementação de uma cartilha educativa padronizada. Em ambas as estratégias, o Estado tem um papel decisivo, pois assume-se como um *agente mercantilizador*, criando as condições contratuais para que estas empresas possam atuar, no quadro de novas relações entre o Estado e o setor privado.

A partir dos resultados alcançados no âmbito de um projeto europeu de investigação<sup>1</sup>, que decorreu entre 2001 e 2004, sobre os (novos) modos de regulação dos sistemas públicos de ensino de cinco países europeus: Bélgica, França, Hungria, Portugal e Reino Unido, cuja equipa técnica portuguesa foi liderada pelo professor João Barroso, foi possível identificar um conjunto de similitudes na elaboração de novos modos de regulação das políticas educativas. De acordo com Barroso (2005), os cinco países convergiam com níveis de intensidade distintos nos seguintes aspetos: diversificação da oferta escolar, promoção da livre escolha da escola por parte dos pais, relevância quanto à avaliação externa, equilíbrio entre centralização e descentralização e promoção de uma maior autonomia das escolas. Convergências que, na ótica de Barroso (2005), apontam na direção da implementação de um *modelo pós-burocrático de regulação*, de diferente configuração consoante as especificidades dos sistemas escolares nacionais, assente em dois pilares fundamentais: o Estado-avaliador e o quase-mercado. Para o autor, o neoliberalismo exerce a sua preponderância sobre o campo da educação, tanto pela via da implementação de reformas, com o objetivo último de esvaziar a intervenção do Estado no sistema público de educação, como pela construção e difusão de uma narrativa discursiva sobre a escola pública, que faz referência à sua suposta ineficácia, ineficiência e rigor diminuto, numa estratégia clara de *encorajamento do mercado*. Barroso (2005) sublinha que esta estratégia associa as “políticas de educação a uma lógica estritamente económica (‘globalização’); na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a ‘modernização’ do serviço público de educação; [...] tendentes à sua privatização” (p. 741, aspas do autor).

Como consequência, tem surgido no âmago das políticas educativas, no seu modo de ver, a criação de quase-mercados educativos, com o intento de converter o serviço público em serviço para clientes, em que o “‘bem comum educativo’ para todos é substituído por ‘bens’ diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os ‘consumidores’ de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais” (Barroso, 2005, p. 742, aspas do autor). Também para Charlot (2007), o maior risco para a escola pública advém de processos híbridos entre o serviço público e dinâmicas neoliberais, dando como exemplo: a concorrência entre escolas públicas, que está a dar origem à transferência de alunos com menores desempenhos escolares para outras escolas, ou mesmo para fora do sistema regular de ensino e a constituição de turmas de nível na escola pública. O autor

---

<sup>1</sup> Projeto intitulado: *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: A European comparison* e designado pelo acrónimo *Reguleducnetwork*, decorreu entre outubro de 2001 e outubro de 2004 e abrangeu cinco países europeus: Bélgica (francófona), França, Hungria, Portugal e Reino Unido (só a Inglaterra e País de Gales) (Barroso, 2005).

ênfatiza que globalização e neoliberalismo não são a mesma coisa, os exemplos acima abordados (*voucher* escolar, gestão das escolas públicas por empresas privadas, disseminação de escolas privadas do ensino não superior e de cursos privados, etc.) não se referem à globalização, mas ao desenvolvimento do neoliberalismo, apesar de nas sociedades atuais operarem em estreita articulação.

Para uma investigação profícua sobre o impacto da globalização sobre a educação, é forçoso trazer para o debate as instituições internacionais: OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC, sem nunca descurar que o poder de uma organização internacional é conferido pelos Estados que a financiam, apesar de se pensar comumente que é a organização internacional que decide. Charlot (2007) explicita que “[e]la toma decisões, claro, mas na lógica e, muitas vezes, conforme os interesses dos países que a mantêm, isto é, que a financiam. Atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona” (p. 133). A relação entre educação e globalização não é linear e muito menos se deve perspetivar analiticamente essa ligação dividindo-a entre as organizações internacionais que decidem as políticas educativas nacionais e os Estados nacionais que as executam. Dale (1997, 2000), ao analisar a relação entre globalização e educação, confronta criticamente a abordagem da *Cultura Educacional Mundial Comum*, erigida pelos institucionalistas mundiais, designadamente pelo professor John Meyer, com o que o próprio denomina de *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*. De acordo com Dale (2000), uma teoria que intente explicar as consequências da globalização sobre a educação, tem invariavelmente de: i) caracterizar a natureza da globalização; ii) definir a conceção de educação que subjaz à própria teoria; e iii) descrever de que forma a globalização interfere na educação.

Roger Dale sobre a *Cultura Educacional Mundial Comum*, diz que nesta a globalização não é mais de que um reflexo da cultura do ocidente, consubstanciada no foro cognitivo à volta de um conjunto específico de valores que penetram em todas as áreas da vida contemporânea, moldando os próprios Estados e a atuação política (Dale, 1997, 2000). Os Estados nacionais absorvem passivamente e de forma voluntária a *Cultura Educacional Mundial Comum*, ideada pela ciência e a sua racionalidade técnica, cuja difusão está a cargo das organizações internacionais. O conceito de *Cultura Educacional Mundial Comum* surge ancorado na identificação de categorias curriculares similares em sistemas educativos de diferentes Estados-nação com matrizes culturais e graus de desenvolvimento díspares. Para Dale (1997, 2000), o facto de se identificar categorias curriculares semelhantes em diversos países, não significa por si só, que se possa falar de uma *Cultura Educacional Mundial Comum*, pelo simples facto de a educação ser muito mais do que o currículo, negligenciando-se a dimensão política, o financiamento, a regulação inerente à política educacional e o governo da educação. Contudo, o principal *handicap* da abordagem institucionalista mundial sobre a relação entre globalização e educação reside na teoria da agência

defendida, que não explicita os processos pelos quais a uniformização cultural está a ser levada a cabo, associando-a a um ato espontâneo e de repetição.

Igualmente A. J. Afonso (2003) lança críticas à visão institucionalista quando entende que o impacto da economia capitalista e de fatores supranacionais na definição das políticas nacionais de educação é evidente, o que não significa, que se assista, a uma homogeneização e uniformização das políticas educacionais no espaço europeu. Também L. C. Lima (2011) faz nota que desde o seu surgimento, a educação pública foi a todos os momentos matéria de múltiplas interferências do campo político, ideológico e cultural. A diferença encontra-se na veemência e no ritmo desta interferência, bem como no palco onde se desenrola, cada vez mais supranacional e transnacional em organizações como a União Europeia, a OCDE, o Banco Mundial, tendo como consequência imediata não o afastamento do Estado-nação como produtor de políticas educativas, mas o aceitar, pelo Estado-nação, a interferência justificada de novos intervenientes da sociedade civil e do mercado, "com quem passará a contratualizar novos processos de governação e provisão da educação, de organização curricular, de avaliação de alunos, professores e estabelecimentos de ensino, de organização e gestão das escolas" (L. C. Lima, 2011, pp. 3-4). O que exprime L. C. Lima (2011) é sobre a impossibilidade de se investigar convenientemente as políticas educativas, sem se contemplar o Estado como categoria de análise, apesar da inelutável e crescente intervenção da esfera internacional, e das ditas organizações internacionais, seja em forma de convenções e pactos internacionais, ou segundo dinâmicas de índole informal, "como projetos de cooperação internacional, ajuda para o desenvolvimento, programas de financiamento bilateral ou multilateral" (L. C. Lima, 2011, p. 3).

As críticas à visão institucionalista do sistema mundial proferidas por A. J. Afonso (2003) e L. C. Lima (2011) partilham da concordância relativamente à *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, tese da autoria de Dale (1997, 2000). Nesta abordagem, a natureza da globalização entrança com um conjunto de instrumentos político-económicos de pressão e legitimação sobre os Estados nas áreas económicas, políticas e culturais, cujo objetivo primordial é a organização da economia global e a decorrente manutenção do sistema capitalista e do regime de acumulação, e a criação de novas formas de governação supranacional. No entanto, o papel dos Estados-nação (sobretudo os mais poderosos) nesta matéria, não é totalmente passivo. Conscientes dessa influência exercida sobretudo pela ação de empresas transacionais e dos designados mercados globais, os Estados subjugam-se a ela, em favor de possíveis vantagens e favorecimentos económico-financeiros.

O nível de influência da globalização não é uniforme, não há uma estandardização de atuação, contrariamente ao defendido pelos institucionalistas mundiais. A globalização molda-se consoante o

contexto de atuação e vai além da influência material. No que concerne à educação, a *Agenda Globalmente Estruturada*, procura dissecar como se processa o processo de influência da globalização sobre a educação, mais do que averiguar o que é ensinado. Deste modo, considera que as agendas nacionais para a educação são sobretudo formuladas a partir das políticas educativas, delineadas e organizadas por dispositivos político-económicos nacionais e internacionais de cariz capitalista. A globalização interfere na educação através de diversos níveis de pressão, uns mais amenos, como são exemplo as políticas científicas nacionais apadrinhadas pela UNESCO, a que estão associadas várias ajudas aos Estados que as adotem; mas também assiste-se a pressões mais agressivas enlaçadas aos programas de ajustamento e de austeridade do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, a que estão associados cortes no financiamento à educação e a imposição de quadros curriculares em linha com a economia e com a empregabilidade e o crescimento económico (Dale, 2000).

Charlot (2007) reforça que em relação à educação, duas instituições internacionais têm um relevo acentuado: a OCDE e o Banco Mundial. No que se cinge aos países ricos, é a OCDE a instituição mais valorizada, constituindo o âmago do pensamento neoliberal, não sendo de estranhar, já que na base da sua criação esteve o desenvolvimento da economia de mercado. Para Teodoro (2000, 2003b), é importante relevar o contexto histórico que marca o nascimento da OCDE<sup>2</sup>. O autor regista que as preocupações da OCDE com a educação derivam da dimensão económica e do entendimento de que a ciência é o motor do progresso e dos objetivos inerentes à sua constituição em 1948 (pós-Segunda Guerra Mundial). Objetivos relacionados com a urgência por parte dos países signatários de estabelecer o relançamento e revitalização da economia, o aumento da produção, a modernização do tecido agrícola e industrial, o fomento das trocas comerciais, a criação de emprego, a estabilização da moeda e a racionalização da mão-de-obra disponível (Teodoro, 2000, 2003b). Em todo o caso, Charlot (2007) chama a atenção de que a OCDE, “[é] o thinking tank, como dizem os norte americanos, isto é o reservatório para ideias. Saíram da OCDE a ‘reforma da matemática moderna’, a ideia e a própria expressão de ‘qualidade da educação’, a ideia de ‘economia do saber’, [e] a de ‘formação ao longo de toda a vida’” (p. 133, aspas e itálico do autor). No que concerne aos países mais pobres, o Banco Mundial, é uma instituição muito relevante, como nos lembra Charlot (2007), na medida que uma das suas finalidades é financiar projetos que visem o desenvolvimento em diversas áreas, entre as quais a educação. A questão central é que o Banco Mundial visa combater a pobreza através da aplicação nos países mais carenciados de medidas neoliberais, também na educação, pois considera que o

---

<sup>2</sup> Em 1948, é criada a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), que passa a designar-se Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1961, com a entrada dos EUA e do Canadá como membros de pleno direito (Teodoro, 2000, 2003b).

investimento público não é suficiente para que estes países tenham uma educação de qualidade, considerando a necessidade de investimento privado. Sendo assim, as suas recomendações passam por considerar que os quatro ou cinco anos de educação primária devem ser assegurados pelo Estado, mas que os seguintes deverão estar a cargo das famílias. Para além disto, é prática recorrente da organização recomendar que a folha salarial do Estado com os professores diminua para que se aproxime da relação salarial dos camponeses (Charlot, 2007).

Os efeitos da globalização sobre a educação com a intervenção das organizações internacionais sobre as políticas educativas nacionais são inequívocos, e é algo que A. J. Afonso (2001) sintetiza muito bem, ao referir que os processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo, bem como a influência de instâncias supranacionais sobre áreas até aqui restritas ao campo de atuação dos Estados nacionais, produziram uma série de consequências entre as quais destaca: a definição (por parte das entidades externas) dos pressupostos para a necessária reforma do Estado; a alteração substancial das funções do Estado e a primazia alavancada à regulação dos mercados e aos ditames das organizações de regulação supranacional; e a promoção também por parte dos Estados nacionais das agendas definidas a nível transnacional, conferindo em termos de atuação a uma espécie de *Estado-competidor*.

É perceptível a importância que o conceito de regulação tem na análise das políticas públicas em educação e na relação entre a educação, o Estado, o neoliberalismo e a globalização. O termo regulação é apresentado em muitos trabalhos de investigação, inclusive no campo educação, sem o devido cuidado na sua definição. Talvez por isto, Barroso (2005) sentiu-se na obrigação de estabelecer com rigor as dimensões que estão envolvidas no conceito de regulação, incluindo o sentido que é dado ao termo nos estudos internacionais sobre as políticas educativas, no âmbito de um modelo interpretativo de análise aos processos de regulação em educação e de uma discussão profícua do papel do Estado em relação à escola pública, tendo em atenção a reforma do Estado e os desenvolvimentos nos modos de governação e articulação das políticas públicas em educação (Barroso, 2005).

Na parte inicial do artigo científico da sua autoria publicado na *Revista Educação e Sociedade* em 2005, João Barroso elucida que é a partir da década de 1980, que a reforma do Estado torna-se um assunto central da discussão política em inúmeros países, e não apenas na Europa, com implicações profundas nas funções do Estado em diversos campos, entre as quais o da educação, em consequência da implementação de políticas e legislação que vieram moldar, segundo o próprio, “os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar [...], ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado” (Barroso, 2005, p. 726). E é neste enquadramento que o vocábulo regulação,

tem vindo de forma crescente a ser utilizado no campo de educação, ainda que de um modo pouco rigoroso, uma vez que se associa o termo a uma intervenção mais moderna e menos regulamentar do Estado na condução das políticas públicas, contrapondo regulação a regulamentação, quando de facto o termo regulação, segundo a perspectiva de Barroso (2005), “significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas” (p. 727). A regulamentação não é mais do que um modo específico de regulação.

A visão crítica de Barroso (2005) sobre a utilização do conceito de regulação tem como alvo muitos dos estudos internacionais sobre políticas educativas e a utilização redutora que empreendem do mesmo. O autor escreve que é necessário ter em atenção que o significado de regulação poderá divergir consoante as idiossincrasias da investigação e do contexto de atuação. Em países com uma administração centralizadora e intervencionista, citando como exemplo, o caso de França, o termo regulação é associado à discussão sobre a modernização da intervenção do Estado na educação, com o objetivo, alude Barroso (2005) “de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma ‘nova administração pública’ que substitui um controlo directo e a priori sobre os processos, por um controlo remoto, e a posteriori baseado nos resultados” (p. 732, *aspas e itálico do autor*). Por outro lado, no contexto linguístico anglo-saxónico, sobretudo no que diz respeito aos países sobre forte influência de políticas conservadoras e neoliberais, a palavra regulação é associada por inverso ao termo desregulação, e, conseqüentemente, ao termo privatização, com o objetivo de acentuar um corte com o papel centralizador do Estado sobre o sistema público educativo. Para Barroso (2005), tal significa que “[n]estes países o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados tradicionais” (pp. 732-733).

Para uma melhor compreensão do que é regulação, muito contribuiu a teoria dos sistemas e a aceção de regulação como fator de estabilidade do próprio sistema. Barroso (2005) acrescenta que “[é] ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens correntes a um ou vários dos seus órgãos executores” (p. 728). Semelhantemente, Antunes e Sá (2010) assinalam que a regulação da educação significa o conjunto de ações concertadas no intuito de gerar a relação adequada “dos comportamentos, individuais e colectivos e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular, [...] a definição de padrões e regras que estabeleçam o quadro para o funcionamento das instituições” (Antunes & Sá, 2010, p. 9).

Ainda assim, Barroso (2005) socorrendo-se de um conjunto leituras sobre o tema, enuncia que a regulação contribui não apenas para o equilíbrio do sistema, mas também para sua transformação. Para Barroso (2005) é incontestável que em sistemas sociais complexos em que reina a imprevisibilidade do comportamento humano, a visão equilíbrio-transformação do papel da regulação é insuficiente, pois é imperioso introduzir a dimensão estratégica dos atores face à produção vertical de regras do sistema e a constituição de regulações dentro da regulação. Neste sentido, o autor (2005) explicita que “[n]um sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes (centro/periferia, interno/externo, actor A/actor B etc.), de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (Barroso, 2005, p. 733). Deste modo, na lógica do modelo interpretativo dos processos de regulação em educação, é justo falar-se, na ótica de Barroso (2005), em *multi-regulação* do sistema educativo, devido às múltiplas fontes de regulação existentes, o que não significa uma desvalorização da função regulatória do sistema público de ensino por parte do Estado, mas a existência de outras fontes de regulação, oriundas da atuação de diversos agentes sociais, entre eles, as instâncias internacionais e supranacionais que temos vindo a referir neste capítulo, mas conjuntamente, num plano micro de análise, a atuação de outros intervenientes: professores, pais, órgãos de comunicação social, municípios, entre outros. A educação é hoje multi-regulada por múltiplos agentes sociais através de múltiplos mecanismos, padrões e processos. Tal facto fica também evidente na argumentação de Antunes e Sá (2010) quando consideram a regulação no campo da educação um sistema complexo, e como tal, “o quadro de regulação é plural e resulta da interacção de múltiplos processos e atores” (Antunes & Sá, 2010, p. 9). Sabemos em contexto de *globalização neoliberal* (Charlot, 2007) que a educação é *multi-regulada* (Barroso, 2005), falta conhecer como se processa essa multi-regulação e o rumo que tem vindo a tomar.

## **1.2. A excelência, a *performance* e a eficácia**

As instituições escolares em virtude de uma *performatividade educacional* alicerçada na *comparação* e *mercadorização* veem-se obrigadas a moldar comportamentos e modos de atuação conforme essa *performatividade*. Esta é a perspetiva de Ball (2002) que define o conceito como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (p. 4). O autor sustenta que a performatividade exige aos sujeitos individuais ou organizações a demonstração de desempenhos excelentes, em contextos de “revisão, avaliação/apreciação e inspeção” (Ball, 2002, p. 10). A *performatividade* exerce a sua influência não tanto como uma *Estrutura da Vigilância* contínua e permanente, mas através da

disseminação de um *Fluxo de Performatividades*, de julgamentos múltiplos, influídos por diversas entidades que fazem uso de dispares instrumentos, criando dubiedade e inconstância sobre os indivíduos, que os faz ininterruptamente responsáveis e sucessivamente examinados. Segundo Ball (2002), no contexto da performatividade “[o]s desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspecção” (p. 4, aspas do autor).

Não admira em tal caso, que o autor identifique um processo de *exteriorização*, de *luta pela visibilidade* por parte das instituições escolares, no espaço cerrado de uma *sociedade performativa*. Ball (2002) receia que “[a]lgumas instituições educacionais tornar-se-ão no que for necessário tornar-se para florescer no mercado. Para elas, o coração do projecto educacional é aberto e esvaziado. A autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade” (p. 16). Plasticidade, que atinge de modo terminante o trabalho dos professores, cujas ações são avaliadas em função do que podem produzir em favor do desempenho organizacional, originando o que o autor designa de *fabricações*, ou seja, a atuação de cada professor é plasticizada com vista ao melhor julgamento (organizacional) possível. O parecer sobrepõe-se ao ser. A *gestão da impressão* não é mais do que uma estratégia de sobrevivência por parte dos agentes educativos face às exigências performativas e de competição (Ball, 2002).

Como *gestão da impressão* devemos entender os rituais de distinção do mérito escolar, promovidos pelas escolas e universidades, que premeiam os estudantes fundamentalmente pelos resultados escolares, desvalorizando comportamentos meritórios de voluntariado, de solidariedade, etc. (L. L. Torres, 2014a, 2015; L. L. Torres, Palhares, & Borges, 2014). O enfoque na premiação do desempenho académico é uma prática corrente e em expansão no ensino superior, com várias instituições a implementarem bolsas e prémios de mérito escolar. A título exemplificativo, veja-se o caso da Universidade do Minho com o *Programa de Promoção da Excelência Académica*, instituído através do Despacho RT-41/2011, de 29 de junho, cuja regulamentação conferida pelo Despacho RT-30/2012 de 09 de maio, determina a atribuição anual, por curso de licenciatura e mestrado integrado, de *Bolsas de Excelência* no valor da propina em vigor, aos estudantes com desempenho académico, obrigatoriamente acima de 16 valores (numa escala de 0 a 20 valores). No leque dos distinguíveis encontram-se todos aqueles que no ano curricular anterior tenham obtido a classificação média mais alta; o/a diplomado/a com a melhor classificação final; e o/a estudante com a maior nota de candidatura, inscrito (a) no 1.º ano pela primeira vez e que tenha ingressado no estabelecimento na 1.ª fase do concurso nacional de acesso, em 1.ª opção (Universidade do Minho, 2011, 2012).

Como *gestão da impressão* devemos entender os prémios concedidos pelas instituições de ensino superior aos recém-ingressados com notas de candidatura mais elevadas, prática que tem vindo a acentuar-se, mormente, nas universidades/politécnicos que têm dificuldades em atrair os melhores alunos do secundário para as suas fileiras. Estamos a falar de estratégias competitivas de recrutamento de estudantes de alto rendimento, cuja tendência é tomarem como escolha de ingresso as universidades do *centro*, na designação de Balsa, Simões, Nunes, Carmo e Campos (2001). A definição do centro comporta a localização geográfica das instituições de ensino e a representação do prestígio que lhes está associada. De facto, Balsa et al. (2001) verificam na investigação que protagonizaram<sup>3</sup>, que os estabelecimentos fixados nas áreas “mais centrais, sobretudo quando se trata das universidades públicas, são consideradas [pelos estudantes] mais prestigiosas que as restantes. Pelo contrário, à medida que as instituições tendem para uma localização periférica e/ou para regiões do interior a atribuição de prestígio decresce” (p. 55). Os estabelecimentos do *centro* são assim detentores de um *capital simbólico* que empregam no sentido de marcar uma posição de distinção relativamente às instituições de ensino superior do *não centro*. Exemplificam os autores que “[o] facto de, tendencialmente, as médias de ingresso serem mais altas nas instituições de Lisboa e do Porto, é representativo de uma distinção simbólica importante” (Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001, p. 55).

A disputa por parte das instituições de ensino superior pelo *lugar exclusivo* (L. L. Torres, 2014b) não se desenrola como vimos em campo neutro, o que para tal contribui com grande intensidade o que Balsa et al. (2001) nomeiam de *espacialização da excelência escolar*, em que o *centro* comparado com a *periferia* tende a albergar os estudantes com desempenho académico mais elevado, o que acarreta consequências nas possibilidades de acesso ao ensino superior. Através da relação entre a média de ingresso no ensino superior e a *modalidade de frequência no ensino superior*<sup>4</sup>, os autores fazem notar que os alunos ingressados em instituições de ensino localizadas no *centro* obtêm no patamar da

---

<sup>3</sup> Decorre o ano de 1997 quando uma parceria entre investigadores do CEOS – *Investigações Sociológicas da Universidade Nova de Lisboa* e o *Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior* (CNASES), leva a que esta última propusesse ao CEOS, a realização de um estudo sobre os estudantes do ensino superior em Portugal que permitisse a sua caracterização socioeconómica, num desenho rigoroso do perfil da população estudantil deste nível de ensino. A proposta de realização deste trabalho de investigação tinha também subjacente que este orientasse a reformulação política sobre a ação social no ensino superior. É neste contexto institucional que Balsa et al. (2001), constroem um inquérito por questionário muito completo para ser aplicado a uma amostra estratificada, por subsistema de ensino, área de estudo e ano de frequência, a um total de 5065 alunos que frequentavam em 1997, o ensino superior (universitário público, politécnico público, particular e cooperativo).

<sup>4</sup> A modalidade de frequência no ensino superior divide o conceito de *diferenciação socioespacial* em centro (Lisboa e Porto) e não centro (restantes regiões), em quatro categorias: i) o estudante que frequenta uma instituição do centro e reside também no centro; ii) o estudante que frequenta uma instituição da periferia e reside na periferia; iii) o aluno que estuda no centro e a residência do agregado familiar localiza-se na periferia; iv) o estudante que frequenta uma instituição periférica e o agregado reside no centro (Balsa et al., 2001).

excelência, classificações mais altas (19-20 valores) independentemente da sua localização socioespacial de origem. Inversamente, os alunos que frequentam instituições de ensino superior nas restantes regiões do país alcançam ao nível excelência escolar, classificações menos elevadas (17-18 valores), independentemente da sua origem regional. De acordo com Balsa et al. (2001), “[a]s instituições mais centrais compreendem assim um elevado nível de selectividade escolar. Neste sentido, [...] as instituições do centro filtram os melhores alunos, independentemente da zona de proveniência” (p. 64).

À *seletividade da excelência*, as instituições de ensino superior do *centro* somam a *seletividade social*, uma vez que, para além de atraírem os estudantes com as classificações mais elevadas no ensino secundário, também granjeiam (por inerência) para as suas fileiras, os alunos de condição socioeconómica e cultural mais favorecida, algo que espelha a densa reprodução social que emerge no acesso ao ensino superior. A relação mútua entre a *espacialização da excelência* e a *espacialização das origens sociais dos alunos*, levam os autores a tirarem a conclusão que “[d]e facto, o sistema de ensino superior tem a capacidade de reagrupar os estudantes a partir do nível do sucesso escolar, mas também (e por arrastamento) em função do capital económico e escolar das famílias” (Balsa et al., 2001, p. 66).

### **1.3. O gerencialismo na educação**

A organização escolar encontra-se sob o efeito do que L. C. Lima (2011) intitula de *cânone gerencialista na educação*, firme em dinâmicas do foro empresarial, advindos da *Nova Gestão Pública*, que através da exaltação discursiva da qualidade e da excelência tornam dependente a educação e as questões educacionais e pedagógicas de propósitos relacionados com a economia, o mercado de trabalho, o sistema produtivo, o empreendedorismo e a competitividade, numa ilustração de *economismo educacional* (L. C. Lima, 2011, p. 9).

O gerencialismo na educação pública, segundo L. C. Lima (2011), é promovido como uma opção *de tipo pós-burocrático*, mas de facto a sua disseminação tem implementado na organização escolar uma *hiperburocracia*, com a capacidade de assenhorear-se do trabalho dos professores e de modificar em alto grau, “as escolas enquanto locais de trabalho, de ensino e de aprendizagem” (L. C. Lima, 2011, p. 12). Esta *hiperburocracia* faz uso das novas tecnologias da informação e comunicação, que na opinião de L. C. Lima (2011), “emergem como uma espécie de nova fonte de controlo centralizado, eletrónico e aparentemente difuso, mas contudo, poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária” (p. 11).

Decorre o ano de 1994, quando Meg Maguire e Stephan J. Ball publicam no *British Journal on In-Service Education* um artigo intitulado: *Discourses of Educational Reform in the United Kingdom and*

*the USA and the Work of Teachers*, no qual identificam ao nível dos discursos, diferenças relevantes na reforma do sistema educativo que os governos do Reino Unido e dos EUA, à época, tentam implementar, onde entre inúmeros assuntos, se materializam duas visões antagónicas sobre o papel do professor, o tipo de trabalho e a participação que este deve ter na *reforma* e no sistema educativo no seu todo. Este texto é importante porque na senda dos autores anteriores, ilustra com o exemplo dos professores no Reino Unido e numa abordagem comparada, as dinâmicas dos processos performativos na educação pública. O texto é também relevante porque tanto como agora, a crise económica e financeira é usada como pretexto para a necessidade de se reformar o sistema público de ensino e formação, no sentido de o tornar mais produtivo, mais eficaz, mais eficiente, ao serviço da empregabilidade e do crescimento económico (Maguire & Ball, 1994).

É neste contexto que Maguire e Ball (1994) desconstruem os discursos reformistas nos dois países, e concluem que no Reino Unido, em contraponto com os EUA, a *reforma* exacerbou a estratificação entre os diferentes atores educativos que exercem funções na escola pública. Esta estratificação traduzia-se em exigências amplamente antagónicas por parte de cada um dos intervenientes, isto porque, a reforma introduziu nas instituições escolares a liderança *Top-Down*, que teve como efeito imediato, o afastamento dos professores dos processos de decisão, com o argumento de que os professores apenas visam interesses da classe, e por esse motivo, a colegialidade e a participação deveriam ser substituídos por uma liderança de cariz unipessoal. De acordo com os autores, nos EUA, os professores fizeram parte da solução, foram ouvidos na reforma e beneficiados com ela, ao invés do Reino Unido, em que foram vítimas da reforma. “Teachers are the beneficiaries of the discourse of reform, not, as in the uk, its victims. teachers are the subjects of reform, not, as in the uk, its objects” (Maguire & Ball, 1994, p. 9).

A lei da Reforma Educacional de 1988 no Reino Unido iniciou um sistema de vigilância, de controlo sobre o trabalho dos professores e uma redução da sua autonomia pedagógica, ao mesmo tempo, que introduziu na arquitetura educativa, dinâmicas de mercado, como a introdução de incentivos monetários associados à *performance* evidenciada pelo professor. Maguire e Ball (1994) acrescentam que diferentemente dos EUA que contrabalançaram os mecanismos de mercado introduzidos no campo educativo com uma real capacitação dos agentes educativos, entre eles os professores que como parte interessada em todo o processo fizeram parte da solução (*stakeholders*), no âmbito de um processo de decisão partilhado e negociado que decorreu no interior das escolas públicas. O Reino Unido avança, sem qualquer tipo de avaliação prévia, com uma defesa acérrima do mercado livre na educação; da escola ao serviço da economia; da escola competitiva; da escola gerida como uma empresa se tratasse;

de uma escola centralizadora e controlada; de uma escola contra a participação dos professores; de uma escola punitiva com os professores considerados pela reforma como os grandes culpados pelo fracasso das escolas; de uma conceptualização do papel do professor como um mero transmissor e avaliador de aprendizagens; e de um currículo desenhado sem a sua intervenção. Na perspetiva dos autores, esta agenda representava claramente um poder político alinhado “with the hegemony of 'common-sense' and suspicion of expertise and research” (Maguire & Ball, 1994, p. 10, aspas dos autores). Neste enquadramento, o conhecimento científico produzido pelos académicos, com resultados contrários às medidas acima descritas, são deliberadamente ignorados na edificação e implementação da *reforma* anunciada.

Todo este processo no Reino Unido, que se replicará em diferentes países ocidentais, espelha que a educação, mais propriamente o mandato, a provisão, o financiamento, a gestão e a avaliação do ensino, tem sido alvo, desde os anos da década de 1980, de uma *usurpação empreendedora*, de perfil moroso, perseverante, acumulativo e quase impercetível. Quem o escreve é Cardoso (2005) que entende esta usurpação como um “regresso aos princípios conservadores liberais no governo da esfera pública [...] [que] transformou o mandato escolar público e as condições do processo de escolarização radicalmente” (Cardoso, 2005, p. 177). Esta transformação traduziu-se na supremacia que é conferida à liberdade individual racional, à escolha individual pelos pais em detrimento do direito social de todos à educação e ao surgimento em paralelo de disposições de privatização e seleção. Seguindo o raciocínio de Cardoso (2005), o revestimento do mandato escolar público manifesta-se na seleção de estudantes por parte das instituições escolares e de escolas por parte das famílias; no financiamento *à la carte*; na gestão privada do trabalho dos professores e das aprendizagens; na provisão diferenciada de serviços, etc. De acordo com a autora, a *usurpação empreendedora* inculca à educação um valor de mercado com o plano de que a escolarização dos mais jovens é um investimento económico, cuja rentabilidade depende das escolhas individuais efetuadas e do esforço e empenho de cada um, no caso especial de uma competição escolar em que no seu desfecho a derrota de uns é a vitória de outros. Nas palavras de Cardoso (2005), “[e]m muitos casos, o princípio darwiniano de ‘selecção natural’ é transferido para a selecção social: apenas os ‘mais fortes’ sobrevivem às avaliações. Mudanças escolares seguem definições restritas de ‘melhoramento’ baseadas na oposição entre as noções de boa/má, eficiente/ineficiente ou útil/inútil” (p. 182, aspas da autora).

A educação ancorada a lógicas económicas e de desenvolvimento inicia-se na argumentação de Charlot (2007), um pouco antes com o *Estado Desenvolvimentista* nas décadas de 1960 e 1970 do século XX. A relação entre educação e economia, à época, obtinha a concordância generalizada dos

cidadãos, num contexto de criação de novos postos de trabalho qualificados, que satisfazia as pretensões da classe média e as aspirações das classes populares, que deste modo começaram a contemplar a escola como o canal primordial para a efetivação de uma mobilidade social ascendente. Na vasta exposição de Charlot (2007), depreendemos que como resposta, os Estados procederam ao prolongamento da escolaridade obrigatória num processo de massificação da escola, com consequências reprodutoras, mas igualmente democráticas, emergindo no seio da instituição escolar novos problemas materiais, financeiros e pedagógicos. Não obstante, na leitura de Charlot (2007), durante este período, a transformação mais significativa deu-se na relação com o saber, que passou de atividade intelectual prazerosa de busca do sentido das coisas, para passar a estar ao serviço de uma empregabilidade futura. Charlot (2007) argumenta com o exemplo da *teoria do capital humano*, que mais não faz, segundo o seu entendimento, do que conceber a educação como um capital que bem investido poderá possibilitar ganhos líquidos quanto à vida profissional futura dos indivíduos.

Na mesma linha de pensamento, e exemplificando com a OCDE, Teodoro (2000) considera que a manifestação no interior desta organização da educação como veículo prioritário e fulcral para o crescimento económico segue o nascimento e expansão da *teoria do capital humano*, proclamada em 1960 por Theodore Schultz e desenvolvida nos anos posteriores por diversos autores, destacando-se o estudo de Gary Becher, publicado em 1964 na *Human Capital*. O autor acrescenta que é a partir desta data que, “[a] teoria do capital humano torna-se omnipresente nos trabalhos da OCDE, assumindo o estatuto de legitimação científica (e económica) [...] que marca a expansão dos sistemas educativos nos anos sessenta e setenta” (Teodoro, 2000, p. 51). A influência desta teoria estende-se até aos dias de hoje e materializa-se em *orientações de política educativa* (L. L. Torres, 2015) que reconfiguram os sistemas de ensino e de formação. É neste enquadramento que se presencia, consoante A. J. Afonso e Ramos (2007), à reconfiguração das políticas educativas em linha com as pretensas necessidades produtivas à escala global e de empregabilidade, transportando à cabeça, entre outros aspetos, a hierarquização de conhecimentos e a conceção de vantagens às ciências e tecnologias em desfavor das artes, línguas e humanidades. Talvez assim, compreendamos melhor as palavras da filósofa americana Nussbaum (2010):

“[a]s Humanidades e as Artes perdem terreno sem cessar, tanto no ensino primário e secundário como na universidade, em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos políticos acessórios inúteis, numa época em que os países têm de desfazer-se do supérfluo para continuarem a ser competitivos no mercado mundial, estas disciplinas desaparecem em grande velocidade dos programas letivos, mas também do espírito e do coração dos pais e das crianças” (Nussbaum, 2010, p. 60).

A ideologia de que a educação deve estar ao serviço do crescimento económico e da produtividade enfatiza-se no final da década de 1970 (Charlot, 2007), com a instalação e disseminação de uma crise que obrigou a um reajustamento profundo do sistema capitalista internacional, que iria culminar com o espoletar da globalização e de novos processos socioeconómicos baseados na qualidade, na eficácia e na diversificação. Estes processos levaram de acordo com Charlot (2007), a um retraimento do Estado, que passa a não poder controlar empresas multinacionais monopolizadoras de mercado, apostadas na descentralização e territorialização da produção e do produto, que beneficiaram da diminuição das taxas de importação e da abertura de fronteiras, gerando uma acumulação de capitais sem precedentes, em benefício próprio. Todavia, Charlot (2007) coloca a tónica, num aspeto muito relevante, ao aferir que as lógicas da qualidade, da eficácia e da descentralização, são repetidas vezes, de modo erróneo, determinadas como neoliberais. Nas palavras do autor,

“[m]uitas vezes, consideram-se as novas lógicas como sendo neoliberais. Não há dúvida de que condizem com a ideologia neoliberal, na medida em que o destaque na eficácia fornece um argumento a favor da concorrência generalizada. No entanto, não se pode sustentar a ideia de que eficácia e qualidade sejam em si mesmas exigências neoliberais. São também característica de um serviço cujos usuários são bem atendidos, seja esse serviço comercial ou público. [...]. Não se podem recusar as exigências de eficácia e qualidade, muito menos na sociedade moderna. O problema a ser debatido é outro: o que se entende por ‘eficácia’ e ‘qualidade’ e quais os critérios para avaliá-las? Além disso, ao estabelecer uma equivalência entre essas lógicas e o neoliberalismo, aceita-se a ideia de que não há eficácia e qualidade fora do neoliberalismo, o que, afinal de contas, contribui para impor a tese de que o neoliberalismo é a única forma possível para uma sociedade moderna. A meu ver, eficácia, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local remetem, antes de tudo, a lógicas de modernização, ainda que possam servir, e sirvam muitas vezes, ao neoliberalismo” (Charlot, 2007, p. 131).

As novas lógicas socioeconómicas resultantes da globalização foram absorvidas pelos Estados nacionais, suscitando uma redefinição do próprio papel do Estado, na medida que de uma intervenção direta sobre a economia, passa a exercer um papel de cariz regulatório (Charlot, 2007).

## **2. A europeização das políticas educativas no Espaço Europeu da Educação**

O processo de *europeização* e de implementação de um *referencial global europeu* para as políticas educativas e de formação dos Estados-membros tem vindo a passar por transformações sucessivas, sobretudo, a partir do final da década de 1990 do século XX, com destaque neste particular para o *programa de objetivos comuns para 2010*<sup>5</sup> (1999/2000) e o *processo de Bolonha* (1999) (Antunes, 2005). Ambas as iniciativas são marcadas, na opinião de Antunes (2005), por uma dimensão

---

<sup>5</sup> Posteriormente designado de Educação & Formação 2010.

de governação supranacional, não apenas no espaço comunitário da União Europeia, com a elaboração de uma *matriz de políticas* por objetivos e resultados mensuráveis consolidada no *método aberto de coordenação*, mas de modo igual, no designado *espaço europeu*, através de acordos firmados em diferentes plataformas intergovernamentais voluntárias. Estas plataformas, na sua essência, possuem uma diminuta institucionalização organizacional, procedimental e de compromisso, mas que são altamente eficazes na sua influência, na medida que os Estados os tomam sobre si como politicamente vinculativos e *neutrais*, inscrevendo-os nos sistemas educativos nacionais, sem a exigida discussão e confrontação do que foi acordado nas instâncias nacionais, constituindo um défice democrático preocupante na elaboração das políticas educativas internas (Antunes, 2005).

São assim duas as vias complementares pelas quais a Comunidade/União Europeia tem vindo de forma crescente a modular as políticas educativas nacionais, no âmbito de uma *cooperação reforçada* no recém-criado *espaço europeu*. i) a via da intervenção formal e perfeitamente declarada, com a constituição de programas de objetivos comuns mensuráveis e controláveis pelas instituições comunitárias, que deverão ser aplicados nos sistemas educativos e de formação de cada um dos Estados-membros; e ii) a intervenção via entendimento em sede de plataforma supranacional entre um conjunto alargado de Estados europeus, que se comprometem a aplicar nos sistemas educativos nacionais e de formação determinadas medidas consideradas de interesse geral e aparentemente inócuas (Antunes, 2004). Dito de outro modo, e conforme as palavras de Antunes (2004), por um lado, presencia-se à “institucionalização e consolidação da educação como área de cooperação e acção e, posteriormente, de intervenção política comunitária; por outro lado, emerge e intensifica-se a construção de entendimentos, orientações e normas de acção comuns para as políticas educativas nacionais dos Estados-membros” (Antunes, 2004, p. 7).

A construção faseada por parte da União Europeia de um *Espaço Europeu de Educação* como resposta a mudanças externas globais e a transformações internas resultantes da própria resposta adotada, é a tese defendida por Dale (2008). O autor é claro quando refere que o *Espaço Europeu de Educação* e a sua edificação derivam parcialmente das consequências de quatro transformações globais, a saber: i) mudanças no contexto político-económico mais vasto, nomeadamente a redefinição do papel do Estado em relação à economia; ii) modificações na arquitetura dos sistemas educativos, ou seja, entre a educação e a modernidade, a educação e o capitalismo, a educação e as práticas organizacionais instituídas e entre a educação e a identidade nacional; iii) alterações de conceção quanto ao mandato e capacidade dos sistemas educativos; e iv) transformações no valor imputado à contribuição dos sistemas educativos (Dale, 2008). É neste contexto externo altamente transformativo que a União Europeia acaba,

segundo o próprio, “por moldar as possibilidades de construção de um [Espaço Europeu de Educação]. [O] alicerce fundamental destas tentativas é o seu estatuto de Tratado da Educação” (Dale, 2008, p. 20).

Dale (2008) explicita que o Tratado de Lisboa, assinado a 13 de dezembro de 2007 pelos Estados membros da União Europeia, no que se refere à educação, continua a tornar claro que é da responsabilidade dos Estados membros a organização dos sistemas educativos, bem como dos conteúdos ensinados, na lógica do princípio da subsidiariedade. Contudo, esta questão é torneada, pelo artigo 149.º e a possibilidade conferida à *Comunidade* de contribuir para uma educação de qualidade. Segundo Dale (2008), “[o] Artigo 149 tem servido de veículo à Comissão para uma significativa ampliação da agenda no domínio da Educação” (p. 20). É em nome de uma maior *qualidade* dos sistemas educativos nacionais, que se inicia a intervenção da União Europeia, tendo em vista a construção de um *Espaço Europeu de Educação*. É com o argumento da qualidade que se inicia a criação deste *Espaço Europeu de Educação*, algo que poucos se atrevem a contrariar. Qual é o país e quais as populações que não gostariam que os seus sistemas de ensino e formação atinjam patamares mais elevados de qualidade? Como Charlot (2007) alvitra, é errada a interpretação de que as lógicas da eficácia, da eficiência e da qualidade, possam na sociedade de hoje, estar ausentes da escola e do seu funcionamento; a questão prende-se com os critérios que estão na base, e que definem, o que é a eficácia, a eficiência e a qualidade escolar. Charlot (2007) é explícito ao problematizar que, “[o] assunto é definir aquela eficácia, essa qualidade e determinar quais são os problemas a serem resolvidos. Qual o critério da qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo?” (p. 132).

O alcance das questões elevadas por Charlot (2007) pode ser melhor compreendido à luz de Antunes (2005), quando a autora sugere que o que está em causa *na europeização das políticas educativas* é a progressão de uma agenda supranacional para a educação e formação, que para além de representar de *per si* um processo de globalização política, também comporta uma base ideológica economicista, “inspirada, e mesmo colonizadora, por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou *necessidades* percepcionadas com origem na Economia” (Antunes, 2005, p. 127, itálico da autora).

A União Europeia tem vindo, por etapas, a erigir o *Espaço Europeu de Educação*. Dale (2008) identifica no processo de construção três fases, cujo cerne temporal é a declaração de Lisboa de 2000, que emana do Conselho Europeu Extraordinário, realizado a 23 e 24 de março, sob a presidência portuguesa. A primeira fase é precedente à Cimeira de Lisboa. Nesta fase, e com o intuito de auxiliar a

avaliação dos sistemas educativos nacionais por parte dos Estados-membros, foram constituídos grupos de trabalho para a produção de indicadores de eficiência, no que respeita aos resultados escolares a alcançar, com o propósito de uma conceção partilhada de Educação. O que ressalta nesta fase é o facto de a Europa desempenhar um papel de coordenação relativamente às especificidades dos sistemas educativos nacionais. Cabe ainda nesta fase, a cada Estado-membro, definir a *qualidade* do seu sistema educativo (Dale, 2008). Com a declaração de Lisboa de 2000, dá-se entrada na segunda fase (2000-2005) do desenvolvimento de um *Espaço Europeu de Educação*. Esta fase produziu no juízo de Dale (2008), profundas alterações no tipo e nível de interferência da União Europeia na política educativa de cada Estado-membro. Desde logo, com a emergência de um renovado princípio de subsidiariedade na educação, baseado na determinação de orientações e níveis de referência para os sistemas educativos nacionais, a nível da União; e, paralelamente, a constituição de um novo intervalo de governação da Educação, e que na leitura de Dale (2008), “neste domínio, cria as condições e afirma a necessidade de uma divisão funcional e de escala do trabalho de governação educacional, ao mesmo que fornece o mecanismo crucial que o viabiliza, na forma de Método Aberto de Coordenação (MAC)” (p. 21).

O *Método Aberto de Coordenação* permite que decisões do foro político passem para a esfera técnica, na medida em que o propósito é agora identificar e alcançar objetivos a longo prazo, num sistema de cooperação mútua entre os Estados-membros, baseado em indicadores construídos por *peritos*, que assim estabelecem um conjunto de *boas práticas* e de *níveis de referência* ao nível da União, e que servem de base e modelação à decisão política em diversas áreas fulcrais às pretensões de modernização (Dale, 2008). É nesta fase que se inicia o programa de *Educação e Formação na Europa 2010*, em que ficam estabelecidas metas sobre os sistemas de educação e formação nacionais, sendo que a corporificação dos objetivos do programa fica subordinada à atuação de cada Estado-membro e à especificidade do seu sistema educativo. Após cinco anos de resultados insatisfatórios, segundo a revisão de médio prazo à *Estratégia de Lisboa*, inicia-se conforme Dale (2008), a partir de 2005, a terceira fase de desenvolvimento de um *Espaço Europeu de Educação*. Nesta fase assume-se que o sucesso do programa depende da necessidade de estabelecer-se uma via comum de concretização de metas mais específicas de investimento na educação e formação. Para tal, constitui-se um programa integrado único no domínio da aprendizagem ao longo da vida, cuja coordenação e gestão operacional fica sob alçada de um grupo interministerial de Coordenação da Educação e Formação. O quadro de referência único para a aprendizagem ao longo da vida irá contornar o princípio da subsidiariedade, com o tomar por foco o desenvolvimento de competências em detrimento de saberes. Dale (2008) é explícito quando exprime que,

“um modo de contornar este problema [subsidiariedade] tem sido evitar a mínima suspeita de ameaça às competências nacionais, centrando-se em áreas exteriores ao sector obrigatório, como a aprendizagem ao longo da vida e actividades que não sejam intrínsecas ou não constituem ‘direito de propriedade’ de qualquer sistema educativo: um exemplo lapidar é o conceito de ‘competências’ que, por serem transversais ao currículo, se considera não oferecerem ameaça à autoridade nacional, uma vez que são passíveis de se adaptar a qualquer política educativa” (p. 21, aspas do autor).

A *Aprendizagem ao longo da vida* é deliberadamente disposta numa posição de sobreposição em relação a outras dimensões do campo da educação, uma vez que é definida enquanto *política de conhecimento* e, conseqüentemente, transversal a outros setores. Mais, ao pretender-se desenvolver aprendizagens em detrimento de saberes e a remoção dos princípios espaciotemporais dos sistemas educativos convencionais, coloca-se em causa os fundamentos e as práticas organizacionais que se firmaram em torno da progressão da escola de massas. O autor é perentório quando refere que, “ao distanciar-se da ‘Educação’ como é convencionalmente entendida, passa a não ser considerada ameaçadora, o que cria as condições para o desenvolvimento de sectores e políticas de nível europeu” (Dale, 2008, p. 28, aspas do autor).

Um exemplo consistente que traduz a utilização do conceito de competências na educação como modo de toronar o princípio da subsidiariedade, é claramente o desenvolvimento do PISA, cujos efeitos sobre os sistemas de ensino nacionais, em especial dos países da UE, são deveras evidentes e que ultrapassa em muito a ideia de estarmos a assistir a um mero reescalar da *governança da educação* (Dale, 2005).

A importância conferida atualmente às avaliações internacionais comparadas no campo da educação é discutida por A. J. Afonso (2013), que avista a presença nessas avaliações de algumas características ideológicas da designada e muito criticada *teoria da modernização*. O autor, ao identificar três fases do *Estado-avaliador*, reputa que o presente *comparativismo avaliador*, iniciado no final dos anos noventa com o reforço da intervenção sobre as políticas educativas nacionais por parte de organizações internacionais como a OCDE, fundamentado num modelo estandardizado de indicadores e de avaliação em série, cujo expoente máximo é o *Programme for International Student Assessment* (PISA)<sup>6</sup>, corresponde ao que o autor nomeia de segunda fase do Estado-avaliador. Para A. J. Afonso (2013), a expansão que se tem vindo a assistir de mecanismos internacionais de avaliação comparada está relacionada com os anseios de *modernização* por parte de múltiplos países situados na periferia e semiperiferia do sistema mundial, cativados por padrões de progresso ou de desenvolvimento associados

---

<sup>6</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um estudo internacional, levado a cabo pela OCDE a cada três anos, sendo que o primeiro ciclo de avaliação foi iniciado no ano 2000, mas o seu lançamento remonta a 1997. O objetivo do programa é avaliar os sistemas educativos nacionais dos países aderentes, com a administração de um teste escrito avaliativo da literacia dos alunos com 15 anos de idade nos domínios da leitura, matemática e ciências.

aos ditames educacionais dos países capitalistas centrais, que sob a égide de organizações internacionais credíveis como a OCDE, são categorizados como neutrais e despojados de qualquer concepção político-ideológica. Por outras palavras, é difundida a ideia de que aos países periféricos e semiperiféricos, é fulcral e possível alcançar de forma evolutiva os padrões educativos de referência dos países capitalistas desenvolvidos, com a promessa de uma melhoria generalizada da qualidade de vida das suas populações, e que nessa qualidade, devem aplicar determinadas políticas educativas de ajustamento, que derivam do diagnóstico científico e neutral das avaliações internacionais comparadas a que aderiram de forma voluntária (A. J. Afonso, 2013b) Esta narrativa é duramente criticada por A. J. Afonso (2013b), que a qualifica como *a falácia da ideologia da modernização* associada ao campo da educação, uma vez que tenta encobrir os fundamentos do capitalismo, ou seja, o processo de acumulação resultante da desigualdade e da exploração. Neste contexto, o autor coloca a hipótese do surgimento de uma terceira fase, denominada *pós-Estado-avaliador*, com incidência no ensino superior, mas não somente, situada a jusante das agendas internas dos Estados nacionais e das consequências externas da globalização, em que avaliação continuará, agora a um ritmo mais apressurado, a afastar-se do campo de ação do Estado nacional, e que é resultado, na expressão de A. J. Afonso (2013b), da “continuidade da expansão global capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação (e da avaliação)” (p. 268).

No plano europeu, a relação entre o Estado-Nação a sua construção e evolução e as questões da cidadania e da globalização é uma evidência para A. J. Afonso e Ramos (2007). Na perspetiva dos próprios, Estado e nação são conceitos e entidades dissemelhantes, com graus de desenvolvimento (des)articulados que devem ser analisados na sua historicidade específica. O projeto da modernidade do sistema capitalista foi em parte sustentado e desenvolvido, fundamentalmente, em torno de uma aparente visão unificada de Estado-Nação, em que muito contribuiu a escola pública de massas, o processo de alfabetização e a *violência simbólica* exercida para uma socialização de identidades múltiplas e fracionadas em prol de um projeto político e cultural comum, com o subsequente fortalecimento do Estado (A. J. Afonso & Ramos, 2007). É necessário entender que a visão da *modernidade* do sistema capitalista, enraçada na revolução industrial e nos fundamentos de desenvolvimento económico e social, e no cariz racionalista das *revoluções americana e francesa*, origina, no entendimento de A. J. Afonso (2001), ao aparecimento da noção de nação e o movimento de homogeneização económico, político, social e cultural, no âmbito do Estado, enquanto “organização política que, [...] conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social” (A. J. Afonso, 2001, p. 17). Ora, convém que não esqueçamos, na esteira de Dale (2005), que a progressão do Estado-nação na era moderna assentou em três pilares

fundamentais: i) na soberania e a ligação estreita entre *Governo, Regulamentação e Território*; ii) na confiança, fundamentada na coesão e na perceção de *destino comum* protagonizada pelo Estado-nação; e iii) na relação entre o Estado-nação e o capitalismo (Dale, 2005, pp. 64-65).

O Estado no processo de constituição do Estado-nação socorre-se em grande medida da escola pública e do papel que lhe foi atribuído de socialização e uniformização de identidades antagónicas, múltiplas e dispersas, em prol da ideia de nação. Ora, como A. J. Afonso (2001) faz notar,

“[a] intervenção do Estado teve, assim, um papel importante e decisivo na génese e desenvolvimento da escola de massas (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado. Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias” (p. 18).

É no seio da Igreja que o modelo escolar vigente desenvolve-se entre os séculos XVI e XVIII, paradigma que deforma-se com a Revolução Francesa de 1789, e as consequentes ruturas ao nível económico, político, social e cultural, cujo impacto na educação é vivenciado em muitos países europeus, com o Estado a tomar as rédeas da instituição escolar e do subsequente modelo escolar, substituindo nesta função a Igreja (Teodoro, 2003a, 2003b). É no seio do Estado, e ainda referenciando Teodoro (2003a) que a escola no século XIX torna-se veículo primordial para a fusão das diferenças culturais e linguísticas, bem como para a constituição de uma cidadania nacional, afirmando o Estado-nação como o modo de organização política predominante e fundamental no desenvolvimento do sistema capitalista. A abertura gradual da escola a públicos de distintas origens sociais permitiu a solidificação e padronização de *modi operandi* escolares e pedagógicos aptos a abarcar um crescente número de alunos, ajudando a universalizar um modelo de escola inicialmente construído na Europa (Teodoro, 2003a, 2003b).

Com a globalização e os *efeitos indirectos* sobre os Estados e inerentemente sobre os sistemas educativos nacionais, espoletaram-se cisões significativas na relação governo-território com o surgimento de novas escalas de governação, o que acabou de diluir o Estado-nação como garante exclusivo da confiança (Dale, 2005, p. 65). A governação da educação, ou seja, a *coordenação da coordenação* das suas atividades, protagonizada pelo governo é modificada. Alteração que afetou de modo singular cada um dos Estados-membros da União Europeia, incluindo Portugal, no âmbito do processo de construção do *Espaço Europeu de Educação*.

### **3. A implementação tardia da escola de massas, o hibridismo da regulação e o valor económico da educação: O caso português**

No início do século XX, Portugal era dos países europeus com taxas mais elevadas de analfabetismo, superando neste capítulo outros países do sul da Europa, que começavam a colher frutos de reformas implementadas no campo da alfabetização; e um dos países em que a despesa do Estado com a educação era menor. Simultaneamente, Teodoro (2003a) também refere que Portugal foi o primeiro país católico onde o Estado assumiu a tutela da educação, no âmbito do ímpeto reformista de Marquês de Pombal, entre 1759 e 1772; e um dos primeiros países a criar uma lei que impunha a escolaridade obrigatória, com sanções previstas em caso de incumprimento por parte de sujeitos individuais e coletivos. A escola de massas em Portugal foi precoce relativamente à orientação normativa e tardia quanto à sua implementação (Teodoro, 2003a).

Esta dessincronização e incoerência está relacionada na abordagem de Teodoro (2003a), com a posição semiperiférica a que Portugal sujeitou-se no sistema mundial, a partir do final do século XVI, não apenas pelos fracos resultados de desenvolvimento alcançados, mas igualmente pelo papel assumido de país intermediário entre os Estados centrais da Europa e da América do Norte e as colónias portuguesas, a periferia. A primazia de Portugal como país interlocutor teve como consequência a remessa para segundo plano das questões relativas à educação, formação e qualificação da mão-de-obra. De acordo com Teodoro (2003a), somente nos anos sessenta do século XX, o país inicializa um processo de renegociação da sua posição no sistema mundial, com implicações diretas na organização do sistema de ensino e das políticas educativas. A abertura da economia portuguesa à Europa nos anos sessenta, a revolução de 25 abril de 1974, o processo da descolonização, a construção de um Estado-Providência à escala reduzida, a adesão à Comunidade Económica Europeia/União Europeia, a 'zona euro', são exemplos patenteados do exercício de recolocação de Portugal numa posição mais favorável no sistema mundial (Teodoro, 2003a).

Neste processo de recolocação, e no que concerne às políticas educativas, a relação de Portugal com as principais organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial) foi e é de extrema importância. Tendo como pano de fundo o período compreendido entre 1955 e 1986, Teodoro (2001) caracteriza essa relação como se situando entre o mandato e a legitimidade, identificando simultaneamente quatro espaços temporais (1955-1974; 1974-1975; 1976-1978; 1979-1986). Em cada período, o autor identifica especificidades quanto: i) à organização internacional predominante na assistência técnica; ii) na base política nacional de apoio; iii) na ideologia educacional dominante; e iv) nas principais intenções de política educativa.

De acordo com Teodoro (2001), entre 1955-1974, com a participação (hesitante) de Portugal no *Plano Marshall* e nas organizações associadas, em específico na OCDE, e o facto de esta ter alargado ao campo da educação em 1958-1959, a realização de avaliações externas à política educativa em formato de exame, teve como consequência imediata a criação, por iniciativa do governo português do *Projecto Regional do Mediterrâneo* (PRM). Pensado pelo então ministro da educação Leite Pinto e promovido e desenvolvido pela OCDE, incluía para além de Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Turquia e a Jugoslávia (Teodoro, 2000). Cada país comprometia-se a constituir uma equipa de economistas e especialistas na área da educação, algo que realmente se concretizou, e que no caso português originou a elaboração de dois relatórios; um de cariz mais descritivo sobre a evolução do estado da educação entre 1950 e 1959; e um segundo, com metas a alcançar até ao ano de 1975, em termos de qualificações escolares. Porém, como alerta Teodoro (2000), a importância destes relatórios e do projeto em si, não está diretamente relacionada com as medidas propostas, mas com o facto de, pela primeira vez, se conhecer de forma mais aprofundada a paupérrima realidade educativa do país e o atraso estrutural do sistema educativo português, comparativamente a outros países (Teodoro, 2001) e, simultaneamente, se ter dado início ao processo de interiorização do valor económico da educação (Teodoro, 2000).

Para Teodoro (2000, 2001, 2003a, 2003b) este programa operacional teve assim o condão de romper com o isolamento de Portugal, com a participação recorrente de equipas de investigadores e funcionários político-administrativos nacionais nas tarefas da OCDE, ao mesmo tempo que estes tinham formação técnica específica de especialistas internacionais na maioria dos novos projetos lançados pela organização. Tal facto é tanto mais importante, devido ao contexto em que se desenrola, na medida que, segundo Teodoro (2001), estávamos “nesse período da idade de ouro do crescimento do ensino, impulsionado por uma crença, quase sem limites, no valor económico da educação, primeiro da educação técnica e do ensino científico, depois também da educação de base e geral” (p. 135). É por via da participação de Portugal no *Plano Marshall* e a subsequente integração na OECE, que o Estado Novo é obrigado a repensar a educação, segundo os parâmetros do crescimento económico e a necessidade de um alargamento da oferta educativa.

Prosseguindo a sua análise cronológica, Teodoro (2001) considera que entre 1974-1975, em pleno período revolucionário, a organização internacional que melhor responderia a este contexto, ou seja, que legitimaria a ação governativa, seria de modo muito claro a UNESCO. Neste entendimento, e a pedido do governo provisório, a organização enviou a Portugal uma equipa multidisciplinar de especialistas em educação, decorria o ano de 1975, que culminou com apresentação de um relatório, “em pleno *Verão quente* de 1975” (Teodoro, 2001, p. 140), apresentava como propostas de reorientação

do sistema de educação nacional: i) a gestão democrática das escolas; ii) a democratização do sucesso educativo; iii) a educação permanente; e iv) a necessidade de superar a divisão social do trabalho no acesso e na estruturação do sistema de ensino (p. 147).

Na leitura de Teodoro (2003), com a revolução de abril de 1974, especificamente no período revolucionário, novas formas de participação na gestão das escolas e de organização são anunciadas, conjuntamente à necessidade de expansão da democratização de acesso à escola e aos diversos graus de escolaridade; e a uma reformulação dos saberes transmitidos pela instituição escolar, com o intento de se percorrer o caminho para o socialismo. O autor manifesta que após a normalização do período revolucionário e a integração na Comunidade Europeia no horizonte, seria necessário reposicionar Portugal nas boas graças do sistema capitalista mundial, incluindo em matéria de política educativa. Acrescente-se o défice na balança de pagamentos, derivado do primeiro choque petrolífero e a desarticulação transitória entre as políticas de foro social e as políticas de lógica acumulativa, e obtém-se o cenário perfeito para a entrada em Portugal do Banco Mundial em jeito de apoio financeiro e consultoria. A intervenção do Banco Mundial em matéria de política educativa recaiu sobretudo no desenvolvimento do ensino superior de curta duração, culminando com a implementação do ensino superior politécnico em Portugal (Decreto-Lei n.º 513 - T/79 de 26 de dezembro). Expressa Teodoro (2001) que,

“[a] presença do Banco Mundial na política educativa nacional nos I e II Governos constitucionais surge num contexto preciso: por um lado, em resposta à necessidade de encontrar, no plano internacional, uma *respeitável* fonte de legitimação para a opção de substituir *a política pelo planeamento* [...]; por outro, num quadro de significativo abrandamento da despesa pública e de cortes nas áreas sociais, a possibilidade de encontrar programas de financiamento externo para os projectos de reforma que eram considerados prioritários [...] para a concretização de um desígnio modernizador do sistema educativo” (p. 141, itálico do autor).

No período compreendido entre 1979-1986, e numa conjuntura de preparação de uma *Lei de Bases*, considera-se conveniente que o sistema educativo nacional passe por mais um exame avaliativo protagonizado pela OCDE. Os resultados dessa avaliação apontaram no sentido de uma desvalorização da *formação profissional e técnica* em Portugal. A essa desvalorização, a OCDE recomendava ao governo português o fomento de múltiplas vias de formação profissional, a partir dos 14 anos de idade. Estas propostas são absorvidas pelo IX Governo constitucional, que escolheu como ‘bandeira de governação’ um novo impulso ao ensino técnico e profissional. Teodoro (2001) refere que, “[a] aproximação da adesão formal à Comunidade Europeia, com a conseqüente participação nas instâncias comunitárias,

nos planos técnico e político, só veio reforçar a legitimação internacional desse deslocamento de prioridade na política educativa” (p. 145).

Ora, para Antunes (2001), a constituição das escolas profissionais em Portugal e respetivo modelo institucional, decorria o ano de 1989, deve ser compreendido na lógica deste processo e do ainda ténue e inicial sistema de *europaização* das políticas educativas nacionais. A investigação protagonizada pela autora referencia fortes correlações entre as prioridades nacionais e as preferências comunitárias quanto à formação profissional do segmento populacional juvenil e parte do conteúdo da medida em si, evidenciando um *efeito selectivo* não menosprezável, a que não será alheio o financiamento avultado disponibilizado pelas instâncias comunitárias através de programas de ação criados para o efeito.

Tal não significa, na argumentação de Antunes (2001), uma ausência de protagonismo por parte do governo português, relativamente à conceção e implementação de uma medida como a criação das escolas profissionais em Portugal, mas a constatação de que a pertença à Comunidade Económica Europeia (CEE) originou: em primeiro lugar, um absorver de alguns pontos que tinham sido já implementados por outros Estados-membros nesta matéria; e em segundo lugar, a um reposicionamento no modo de atuação, face às políticas comunitárias, na tentativa de satisfazer as pretensões nacionais neste âmbito. É neste sentido que o governo de Portugal por iniciativa própria negoceia com sucesso, a transposição de montantes significativos do Fundo de Desenvolvimento Regional e do Fundo Social Europeu para o sistema de ensino, levando à criação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) (Antunes, 2001).

A todas estas orientações (Comunitárias e da OCDE) subjaz a inculcação de que a prioridade do sistema de ensino e formação português deveria estar centrado, nas palavras de Teodoro (2003), “na qualificação da mão-de-obra, associado à afirmação da urgência em realizar uma *reforma educativa* global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico, nesta fase de integração europeia, atribui à educação” (p. 135, itálico do autor).

Não obstante, o caso português após 1989 é marcado pela singularidade daquilo que muitos autores designam de *Hibridismo de Regulação*. Reportando-se a Portugal no contexto europeu e ao campo da educação, A. J. Afonso (2001) traz outra vez à memória, que a redefinição do papel do Estado tem como consequência no campo educativo a formulação de um Estado-avaliador, com ramificações diferenciadas consoante se reporta ao ensino superior ou ao ensino não superior. No tocante ao ensino superior assiste-se a um *hibridismo de regulação*, na medida que ao mesmo tempo que o Estado confere

às instituições de ensino superior maior autonomia, lhes estabelece uma maior rigidez regulatória procedimental (A. J. Afonso, 2001).

Com opinião semelhante, Seixas (2001) faz alusão que em Portugal o ensino superior é desenvolvido através de um modelo híbrido de regulação estatal por parte de um *Estado-avaliador*, que emerge na década de 1990, exprimindo uma convergência de *baixa intensidade* com o modelo neoliberal estandardizado de ensino superior promovido pelas organizações internacionais, sobretudo o Banco Mundial e a OCDE. Esta convergência confere às instituições do ensino superior autonomia institucional na vertente financeira e administrativa, na lógica de uma autogestão eficiente dos recursos e, simultaneamente, cria sistemas intensivos de avaliação, por organizações intermédias, com o propósito de mensurar resultados, copulados a imperativos internacionais de competitividade económica e de mercado (Seixas, 2001). Conforme argumenta, “[s]e os Estados parecem não confiar no mercado, também não confiam na academia, tal como parece traduzir a criação de sistemas de avaliação da qualidade e de prestação de contas nos sistemas de ensino superior” (Seixas, 2001, pp. 234-235). É indubitável para a autora, “o desenvolvimento de sistemas híbridos de regulação do ensino. Durante a década [1985-1995] de governação social-democrata, as políticas educativas para o ensino superior traduzem uma lógica favorecendo algumas das características do modelo de ensino superior de mercado” (Seixas, 2001, p. 235).

A problemática do *hibridismo* nas políticas educativas em Portugal, e o peso crescente da tendência de favorecimento das lógicas de mercado na educação pública, não se circunscreve às governações sociais-democratas. Estêvão (2001) ao debruçar-se sobre as políticas educativas empregues pelo XIII Governo Constitucional, liderado por António Guterres entre 1995 e 1999, identifica a existência de ambiguidades resultantes dos imperativos assumidos pela governação socialista de modernização do sistema educativo e de promoção da justiça escolar. Estes imperativos enquadram-se no âmbito do que o autor designa de *Estado retocado* na imagem. Uma *nova imagem* que manteve a ênfase nos princípios da modernização, dos mercados, das políticas públicas subordinadas a alavancagem da economia, ao mesmo tempo que aplicou na perspetiva do autor, “alguma cosmética [...] em nome de uma outra ideologia (mais humanista, inclusiva e democratizante)” (Estêvão, 2001, p. 158). Para Estêvão (2001), a governação socialista propôs-se a cumprir fundamentalmente duas agendas: a do crescimento económico do país e a da justiça social. Estas agendas comportam duas tensões: entre a realização dos propostos da modernização e os instrumentos administrativos para alcançá-los; e entre o cariz ideológico que jaza de cada uma das agendas da modernização. Por outro lado, acrescenta, estas tensões repercutiram-se nas políticas sociais em Portugal, e obviamente também nas políticas educativas, com

dificuldades a surgirem da tentativa de enlaçamento de uma visão de escola pública mais democrática e mais igualitária com a visão de uma escola mais eficaz e eficiente. Nas palavras de Estêvão (2001), “embora não sejam incompatíveis em termos teóricos, [...] estas duas orientações podem ser difíceis, no entanto de harmonizar, desde logo se a lógica de mercado vier a imperar” (p. 165).

Neste sentido, Estêvão (2001) argumenta que a autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio) e os modelos de avaliação são expressões diretas da tentativa de articulação destas agendas por parte do governo socialista. De facto, apesar dos pressupostos democratizadores delineados à partida, a verdade é que quer a autonomia das escolas, quer a avaliação tenderam a exercer um papel de controlo racionalizador sobre as escolas, ao serviço de um *Estado-avaliador* e à luz da melhoria constante dos resultados escolares, em prejuízo da diversificação dos saberes, das aprendizagens e dos ideais de justiça e da democracia. É no contexto de governação socialista que Estêvão (2001) observou a perda de protagonismo das políticas de justiça distributiva, em detrimento das políticas sociais de inclusão e de combate à pobreza; da defesa da ética nos negócios e na gestão dos organismos e instituições públicas; e a territorialização crescente das políticas educativas, suportada pela designada autonomia das escolas e dos processos de avaliação. Estêvão (2001) chega a caracterizar o primeiro mandato do governo liderado por António Guterres, como tendo sido marcado por um “gerencialismo mais modernizador que mercadorizado, ou de um processo mais gestor moderno do que gerencialista, que permite, entre outros aspectos, alguns implantes nas políticas que vão reinstrumentalizando o Estado e ganhar, deste modo, mais confiança, por exemplo, nos seus serviços públicos” (p. 157).

O cariz híbrido das políticas educativas em Portugal manifestado na interligação entre uma abordagem economicista da educação e a propensão democratizante é também indicado por Teodoro e Anibal (2008) que analisaram um leque alargado de discursos proferidos por políticos sobre educação, no período compreendido entre 1987 e 2005, ou seja, entre o XI e o XVI governos constitucionais. Como reparam Teodoro e Anibal (2008), as políticas educativas em Portugal, a partir da década de oitenta, apesar do processo de integração europeia e da necessidade de *apanhar-se o comboio europeu* rumo à modernização, com implicações diretas ao nível das prioridades educativas relacionadas com os imperativos económicos, a qualificação de mão-de-obra e o mercado de trabalho, contêm um cariz híbrido. A constatação de um hibridismo (mais ou menos acentuado, consoante as ideologias partidárias) realça a importância do contexto nacional na leitura e aplicação do “*modelo globalizado de modernização*” (Teodoro & Anibal, 2008, p. 73), protagonizado pelas instâncias supranacionais, nomeadamente a União Europeia.

Teodoro e Aníbal (2008) advogam que na sequência da reforma de 1986, a importância conferida ao “modo de gestão e nos critérios de eficiência e qualidade como determinantes das opções pedagógicas é, em determinados períodos, mitigada por preocupações discursivas referentes à questão da igualdade de oportunidades e ao incremento da participação de todos os actores sociais” (p. 87). Porém, os autores alertam para o facto de se estar vindo a assistir em Portugal (atente-se que o artigo é publicado na *Revista Iberoamericana de Educación* (48), em 2008), a um peso crescente da abordagem utilitarista, meritocrática e gestionária da educação, com foco na aprendizagem de competências. Os autores são claros quando observam a propensão, cada vez mais visível em Portugal, de enaltecimento da perspectiva gestionária sobre a educação “através de mecanismos de avaliação externa, reduzindo os poderes dos professores e dos sindicatos e um reforço do controlo social (participação dos pais e outros actores da comunidade na avaliação) e da monitorização externa (encerramento das escolas com piores resultados, standardização da avaliação, etc.)” (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 88).

O avanço de lógicas de mercado na educação pública em Portugal começa a dirigir a sua atenção também para a autoavaliação que se desenvolve nas escolas públicas básicas e secundárias e que poderá originar no que A. J. Afonso (2010b) concebe “de estruturas especializadas para a sua gestão e implementação, induzindo a criação de patamares de meta-avaliação mais adequados ao protagonismo e exercício do poder dos especialistas, eventualmente recrutados por organizações específicas e com ampla autonomia em relação ao Estado” (p. 352). Sobre o lado sombrio dessas estruturas, A. J. Afonso (2010b) escreve que a estabelecerem-se, os seus intentos são “com grande probabilidade, radicalmente afastados dos interesses (e das vozes) dos actores educativos e das especificidades dos contextos locais e institucionais” (A. J. Afonso, 2010b, p. 352).

A responsabilidade de tal vir a ocorrer tem de se assacar aos próprios intervenientes educativos. Para A. J. Afonso (2010b), estes possuem uma débil formação em avaliação, com implicação direta na qualidade do conhecimento sobre a complexa escola concreta, bem como na compreensão sobre os significados, dimensões, indicadores e procedimentos da avaliação externa. À débil formação em avaliação, deve-se acrescentar, segundo o próprio, a carência de uma prática sustentada de autoavaliação e os imperativos legais inerentes à obrigatoriedade da autoavaliação por parte das escolas, para que se possa afirmar, sustentadamente, de um emergente e ainda ténue mercado e/ou quase-mercado dirigido para a autoavaliação.

No seguimento de tais considerações, faz todo o sentido invocar L. C. Lima (2005) quando este sublinha que o problema central que assola a escola pública estatal é a ausência “como discurso e como prática, como método e como conteúdo” (p. 24), da democracia e subseqüentemente de uma *educação*

*crítica* em coerência com a sua *vocação pública*, sendo imperioso iniciar um processo de *reinvenção das escolas como organizações democráticas*, através de uma demanda de *co-contrução*, entre professores, alunos e outros setores da sociedade, no âmbito de uma *co-governança* efetiva entre o Estado, a comunidade local e os intervenientes escolares (L. C. Lima, 2005). O autor expressa que “[a] sobrevivência institucional da escola não parece estar em risco. O que está em risco é uma concepção democrática de escola pública” (L. C. Lima, 2005, p. 27). A questão não é meramente educativa ou pedagógica, ela é igualmente política, refletindo-se no *design organizacional de Escola* que é adotado em determinado momento, e que no tempo presente é delineado pelos impulsos neoliberais, de promoção do mercado educacional e da escolha racional.

L. C. Lima (2005) postula que estes impulsos neoliberais regem-se segundo os superiores interesses “dos clientes e dos consumidores de educação” (p. 25) e de um pensamento ideológico sobre a missão da escola, cooptado à criação de perfis de alunos competitivos, de alto rendimento, dotados não apenas de competências mas de competências *eficazes*, para fazer face às exigências da economia e às necessidades do mercado de trabalho, rotulando como inútil, incompetente e não dotado de razão, tudo aquilo que defenda na escola “[o] aperfeiçoamento social, a democracia e a solidariedade” (L. C. Lima, 2005, p. 25). A concepção de escola segundo os parâmetros da *performance* representa conforme L. C. Lima (2005), “[u]ma escola orientada para os melhores, os mais aptos e mais competentes, os mais fortes e ganhadores; uma escola especializada na conquista, ou seja, um instrumento privilegiado de socialização contra o bem comum” (p. 26).

É nesta porção de orientação de escola que se testemunha o sistema educativo a transferir para os sujeitos individuais o peso do (in)sucesso escolar (Ball, 2002). A este propósito, em 2003, Almerindo Janela Afonso considerava que em Portugal, o sistema educativo tende a desresponsabilizar-se em relação aos trajetos de escolarização e formação, atribuindo o ónus do (in)sucesso aos sujeitos, às suas escolhas e decisões (A. J. Afonso, 2003). Como nos lembra B. S. Santos (1999), o estrato que suporta todo este pensamento é a ideia de que o indivíduo deverá ser convocado “a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. A sua responsabilização é a sua alienação” (B. S. Santos, 1999, p. 130). Genericamente, assiste-se a uma instrumentalização da vida para que esta se defina como uma sequência de aprendizagens úteis e eficazes, promovida pela ideia de aprendizagem ao longo da vida das abordagens pragmáticas e tecnocráticas da educação, responsabilizando aqueles que insistem em viver uma vida menos mercantilizada (L. C. Lima, 2007). Segundo L. C. Lima (2007), é fulcral “reconhecer a substantividade da vida ao longo da educação e das aprendizagens permanentes dos indivíduos e, não o curso da vida reduzido a uma interminável sucessão de formações e de

aprendizagens úteis e eficazes, segundo apenas uma determinada racionalidade de tipo económico e gerencial [...]” (p. 10).

#### **4. Uma agenda alternativa para a educação**

A necessidade de uma agenda alternativa para a educação é algo que muitos especialistas têm vindo a identificar sob múltiplas formas e abrangendo diferentes agentes educativos e níveis de ensino, como podemos observar em expressões, tais como: *republicanizar* as instituições do ensino superior (Rhoades & Slaughter, 2009); reinventar uma formação de professores num *novo profissionalismo* para o século XXI, um *profissionalismo de resistência* (A. J. Afonso, 2015); afirmar o ensino superior como uma *esfera pública democrática* (Giroux, 2009); combater a *eutanásia neocentrista radical* (Paraskeva, 2009); promover uma *universidade de causas* (M. A. Silva, 2009); deslaçar a *encruzilhada da universidade europeia* (B. S. Santos, 2011a); construir *um modelo de globalização antihegemónica* (C. A. Torres, 2010); reforçar a *cidadania democrática* (L. C. Lima, 1997) e fazer face à *quantofrenia*. (L. C. Lima, 2014); recusar as *ideologias da modernização* (Nóvoa, 2014); acabar com a *Guerra por Talento* (Brown & Lauder, 2013); instituir *a Europa como um Bazar* (Magalhães & Stoer, 2005); erigir um *novo contrato social* (Teodoro, 2003a).

Barroso (2005) afirma que é imperioso proceder-se a uma defesa da escola pública, denunciando a ideologia política por detrás do manto de neutralidade aparente que envolve a crescente mercadorização da educação. A defesa da escola pública deve materializar-se através de novas práticas pedagógicas e educativas, de novas formas de regulação e intervenção do Estado baseadas no reforço da educação como *bem educativo comum* e da defesa intransigente da universalidade do acesso, da igualdade de oportunidades e da continuidade dos trajetos escolares. Não obstante, o autor é da opinião que a defesa da escola pública só fará sentido se enquadrada por um projeto político maior que fortaleça os mecanismos de participação e decisão dos cidadãos e evidencie o papel que a escola de massas teve na progressão da humanidade.

Também Teodoro (2002) advoga a necessidade de estabelecer-se uma agenda alternativa para a educação, que combata os designios da educação comparada internacional, plasmados em diversas publicações, entre elas a mais conhecida, o relatório anual de *Education at Glance/Regards sur l'education*, promovido pelo *Centro for Educational Research and Innovation (CERI)* da OCDE que, simultaneamente, serve para os governos nacionais legitimarem as suas políticas educativas, mas sobretudo, inculcar uma agenda de prioridades e de procedimentos no campo da educação, em prol da mercadorização da educação, da racionalização das organizações e práticas educativas, na linha dos

ditames do atual gerencialismo global. Uma agenda alternativa para a educação, englobada naquilo que o autor designa de “[t]ransformação do Estado nacional em movimento social” (Teodoro, 2002, p. 75), deverá também ela reger-se por princípios democráticos e participativos, em proveito da capacitação emancipatória de sujeitos individuais e coletivos. O sucesso da implementação desta nova agenda para a educação é facilitada pelo facto da globalização, no que concerne ao campo educativo ser, nas palavras de Teodoro (2002), de *baixa intensidade*, devido à obrigatoriedade de os Estados nacionais medirem a formulação das políticas de educação.

As consequências da globalização são evidentes ao observar-se as políticas educativas de vários países, onde se inclui, como vimos, o caso português, que também é um exemplo de como as diretrizes da globalização são filtradas conforme as especificidades locais. Para Teodoro (2002), os efeitos da globalização sobre os sistemas de ensino e formação dos Estados nacionais sentem-se “com a fixação de uma agenda global, e não tanto pela afirmação de um mandato explícito, que se verifica, a título de exemplo, em sectores da actividade financeira, do comércio mundial, do turismo, de cultura de massa ou dos media” (p. 77). Também A. J. Afonso (2003), salienta que a educação é das áreas que tem demonstrado maior resistência ao impacto da globalização. Contudo, na sua perspetiva, é possível identificar um padrão nas sociedades capitalistas democráticas, relativo à redefinição da missão da educação e à valorização de processos de acumulação em detrimento de processos de legitimação.

A implementação de uma agenda alternativa para a educação, nomeadamente na Europa e consequentemente em Portugal, só terá viabilidade se questionarmos a própria construção europeia. É a teoria que Magalhães e Stoer (2005) nos apresentam. Os autores propõem como modelo futuro de regulação, aquilo que assinalam de *a Europa como um Bazar*, que contém e interliga as três perspetivas de conceptualização da Europa: i) a Europa como estado das *bandeiras*, das nacionalidades, das identidades nacionais, da pertença e do território; ii) *a Europa como uma questão de temas*, de partilha voluntária de soberania por parte dos Estados-nação em relação a causas cosmopolitas, bem como do território desterritorializado; e iii) *a Europa como Estado em Rede*, associada à capacidade para estabelecer e sedimentar redes de desenvolvimento, que na prática significam uma nova forma de regulação assente na reconfiguração do papel executado pelo conhecimento no sistema produtivo, e a transformação do conhecimento em competências, representando na abordagem dos autores simultaneamente o “conhecimento como factor central de produção e na articulação da informação” (Magalhães & Stoer, 2005, p. 49); e uma alteração substantiva do mandato político dirigido à educação.

*A Europa como um Bazar* une por meio de articulação as três perspetivas de conceptualização da Europa anunciadas, assumindo um *modelo relacional de legitimação das diferenças*, em que cada

Estado, assume que a “diferença está na relação entre diferentes” (Magalhães & Stoer, 2005, p. 36). Tal perspetiva implicará, por um lado, num sentido mais estrito, a valorização da *educação inter/multicultural*, segundo a consciencialização de que a *diferença somos nós*. E, por outro lado, aceitar que não há “uma ‘comunidade’ privilegiada como actor central do novo espaço público” (Magalhães & Stoer, 2005, p. 49, aspas dos autores). A concretização política do modelo proposto “é de geometria variável, quer dizer, na medida em que depende da relação entre aquilo que é consensual e aquilo que é, eventualmente, da ordem do arbitrário, a sua configuração é sempre frágil [...] e renegociável” (Magalhães & Stoer, 2005, p. 50). A *Europa como um Bazar* firma o seu desenvolvimento através “de processos contínuos, instáveis, conflituais, onde a negociação, o consenso através do dissenso e vice-versa, ocuparão sempre um lugar político central” (Magalhães & Stoer, 2005, p. 50).

O papel que é atribuído à educação neste processo, associado à própria redefinição do papel do Estado em virtude da globalização económico-financeira, deverá ser assim repensado, sempre com a conceção de que as políticas de educação, deverão estar ao serviço do incentivar a capacitação de cidadãos e sociedades pluridimensionais, recolocando no seu dizer a “educação no centro do processo de construção de um novo contrato social” (Teodoro, 2003a, p. 136).

Não nos esqueçamos do que Charlot (2007) sempre nos recorda quando considera que a globalização é essencialmente económica, mas não sendo exclusivamente económica, ela comporta igualmente a relação entre culturas e a interdependência entre os indivíduos, fomentada por novos canais de informação e comunicação. A grande questão prende-se com a ideologia neoliberal, do poder exercido pelos países mais ricos sobre os países mais pobres, na lógica da acumulação, do mercado e do dinheiro. É neste contexto que Charlot (2007), chama à discussão o movimento altermundialista e a rejeição assumida pelo movimento à ideologia neoliberal da globalização em curso e a defesa de uma globalização baseada na solidariedade global, entre os membros da espécie humana e a natureza. Para tal, a educação tem um papel fundamental, conforme Charlot (2007), se entendida como direito humano primordial, assente numa escola pública acessível a todos e de qualidade traduzida em “lugar de sentido, de prazer de aprender [e] de construção da igualdade social” (p. 135).

São quatro os desafios que na perspetiva de Charlot (2007) são colocados aos sistemas públicos de ensino superior e não superior nas sociedades ocidentais de hoje: i) ultrapassar com sucesso os problemas advindos do processo de democratização escolar, nomeadamente, a relação com o saber e o facto de um número crescente de alunos frequentar a instituição escolar somente para transitar de ano, não atribuindo sentido aos seus percursos escolares; ii) considerar as lógicas da qualidade e da eficácia no funcionamento das instituições, mas em critérios distintos dos definidos pela ideologia

neoliberal; iii) compreender os riscos inerentes à mercadorização da educação e ao pensamento de que esta é uma área que também deverá reger-se pela oferta e a procura; e iv) encarar as transformações culturais e a difusão da informação à escala mundial proporcionado pelas novas tecnologias, através de uma redefinição do que é ensinado e da maneira de ensinar, bem como dos processos de avaliação e de organização da instituição de ensino, no âmbito do que o autor nomeia de “uma nova dimensão da escola, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade” (Charlot, 2007, p. 135).

Alcançar estes desafios é crucial à sobrevivência dos sistemas públicos de ensino, mas,

“[n]ão é isso, porém, que está acontecendo, muito pelo contrário. Com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas. Atrás da contradição social se desenvolve uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se” (Charlot, 2007, pp. 135-136).

## **CAPÍTULO II. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO PLANO INTERNACIONAL (1945-1980): CORRENTES TEÓRICAS E DISPUTAS CIENTÍFICAS**

“La sociología de la educación, como toda ciencia, es un ‘saber en permanente construcción’ y en el que coexisten, en mutua tensión criadora, diversas orientaciones epistemológicas y matrices teóricas. Pero su historia básica puede dominarse con relativa facilidad si se reduce a sus hilos fundamentales: clásicos; principales ‘neoclásicos’; funcionalismo sociológico; y ‘nueva sociología de la educación’. Esta última, incluye, a su vez y básicamente, las distintas tendencias neomarxistas, el credencialismo neweberiano, la microsociología fenomenológica e interaccionista y las posiciones teóricas y eclécticamente creadoras de Bourdieu, Bernstein y Foucault” (Mir, 2014, p. 18, aspas do autor)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a sociologia da educação no plano internacional, no período compreendido entre 1945 e 1980, no quadro da sua institucionalização que se inicia após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)<sup>7</sup>. A intenção é não somente apresentar ainda que de modo não exaustivo as principais correntes teóricas em sociologia da educação e os seus autores mais proeminentes neste período histórico da contemporaneidade<sup>8</sup>, mas estabelecer conexões contextuais alargadas com a sociologia e respetivos quadros teóricos e metodológicos associados, e que são o sustentáculo da investigação que se faz em sociologia da educação. A lógica que apresentamos respeita sobretudo a ordem cronológica da primeira publicação, no sentido de melhor dar a compreender a evolução teórica e metodológica da disciplina, no quadro de um pensamento científico modelado pelo tempo histórico em que é produzido.

A delimitação do campo da sociologia da educação na contemporaneidade é ainda foco de muitas controvérsias e a razão está na singularidade da sua dupla representação, isto é, a sociologia da educação como subdisciplina da sociologia ou a sociologia da educação como ramo da educação. Defende Saha (2008), que a tensão fundamental é entre aqueles que interpretam a sociologia da educação como ciência e relevam o empírico e o estudo científico da educação; e aqueles que a enquadram como campo de estudo aplicado e normativo, mais no quadrante *do que deveria ser*. O atrito

---

<sup>7</sup> Em Portugal, a sociologia da educação surge ainda que de modo incipiente na década de 1960, pela mão de Seda Nunes e do então Gabinete de Investigações Sociais (G.I.S). Tendo a universidade como objeto de estudo primeiro, chama-se a atenção da sua inoperacionalidade em formar a mão-de-obra qualificada vital à modernização do país nas suas múltiplas vertentes. Apesar destes trabalhos, Stoer (1992) defende que a sociologia da educação em Portugal surge e consolida-se a partir da década de 1970, algo que não é indiferente à transformação profunda vivenciada pelo país nesse período. No campo da educação, essa mudança é dividida em três períodos: “o período de 1970 até a revolução de Abril de 1974, corporizado na reforma de Veiga Simão; o período revolucionário de 1974 até a tomada de posse do primeiro Governo Constitucional de 1976, tipificado pelas actividades de mobilização que incluíam a introdução da gestão democrática nas escolas e nas universidades [...]; e o período de 1976 a 1980, marcado pela intervenção do Banco Mundial no ensino superior médio” (Stoer, 1992, p. 35). Também em Espanha, o surgimento da sociologia da educação dá-se em meados da década de 1970 (Enguita, 1989).

<sup>8</sup> Não minimizando eventuais críticas de eurocentricidade, o período histórico da contemporaneidade é comumente definido pelos historiadores como tendo início com a Revolução Francesa de 1789 (J. Mendes, 1997; Rémond, 2003).

entre o normativo e o científico promove a diversidade teórica e metodológica no seio da sociologia da educação; tal diversidade é lida por uns como negativa e impeditiva da construção de um paradigma teórico próprio e dominante; e para outros, a mesma diversidade e o mesmo ecletismo teórico e metodológico é algo de positivo e de aplaudir. A despeito de todas as disputas intelectuais, o autor argumenta que a sociologia da educação “will continue to be invaluable for understanding and reforming educational systems, particularly as they change to accommodate new social needs and new technologies” (Saha, 2008, p. 306).

O capítulo que agora se apresenta, respeita as fases de institucionalização da sociologia da educação identificadas por Dandurand e Ollivier (1987), em artigo publicado na revista *Sociologie et Sociétés*, intitulado: *Les paradigmes perdus: Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet*, no qual é realizada a cobertura do pensamento sociológico em educação, entre 1945 e 1986.

Pelo modo como delineamos as páginas seguintes, no propósito de menos referenciar bibliografia não citada, e mais em apresentar em detalhe as obras, destacamos neste capítulo a relevância das notas de rodapé.

## **1. A visão otimista do papel da educação como canal de desenvolvimento e justiça social: A primeira fase de institucionalização da sociologia da educação (1945-1965)**

A institucionalização da sociologia da educação inicia-se após a Segunda Guerra Mundial e, na leitura de Dandurand e Ollivier (1987), tal relaciona-se com a conjuntura económica, social e política à época. Marcado pela intensidade e duração sem precedentes<sup>9</sup> (Dandurand & Ollivier, 1987; Rémond, 2003), com aproximadamente 50 milhões de vítimas mortais (J. Mendes, 1997), o conflito mundial chega ao fim em 1945 e os países do capitalismo avançado delineiam um compromisso sociopolítico, cujo objetivo é executar uma transformação social na direção de um acentuado desenvolvimento económico, uma melhor distribuição da riqueza e mais justiça social (Dandurand & Ollivier, 1987). Neste sentido, surge a figura do Estado-Providência a quem é confiada a missão de levar a bom porto, pela via das políticas públicas, os fundamentos de tal projeto sociopolítico. Na abordagem de Dandurand e Ollivier (1987), as razões que levam um conjunto de países a planificar uma transformação social, não se cingem somente aos anseios de justiça social; há razões económicas associadas à procura pela empresa capitalista de mais mão de obra qualificada no campo da ciência e da tecnologia.

---

<sup>9</sup> Rémond (2003) evidencia que “[a] duração do primeiro conflito já se afigura insólita aos contemporâneos: 52 meses. A Segunda Guerra Mundial ultrapassará essa duração, visto que só na Europa, de 1 de Setembro de 1939 até 8 de Maio de 1945, dura um pouco mais de 68 meses, e, se se considerarem as operações no Extremo Oriente, até 15 de Agosto de 1945, quase seis anos” (p. 370).

No pós-guerra vários acontecimentos de grande relevância têm lugar. J. Mendes (1997) destaca seis momentos: i) as nacionalizações como instrumento de reforma inclusive na Europa Ocidental; ii) o *Plano Marshall*,<sup>10</sup> de auxílio económico a um conjunto de países europeus saídos da Segunda Guerra Mundial; iii) a intensificação dos processos de descolonização das antigas colónias europeias; iv) a divisão da Europa em *zonas de influência* (URSS/Estados Unidos); v) a vitória da Revolução Chinesa em 1949; e vi) o desenvolvimento tecnológico resultante dos avanços feitos em termos de armamento no decurso da Guerra Mundial.

No processo de *transformação do mundo contemporâneo* (J. Mendes, 1997), a educação é entendida como vetor estrutural na edificação de um projeto sociopolítico de paz e progresso social. Um processo reformador com foco no ensino secundário e superior, cujos resultados traduzem-se a partir da década de 1960, num maior acesso à educação, a mais mão de obra qualificada disponível e a um salto tecnológico promotor de crescimento económico (Dandurand & Ollivier, 1987). Sobre o ensino superior, Schofer e Meyer (2005)<sup>11</sup> consideram um erro identificar a expansão deste nível de ensino como consequência direta do desenvolvimento económico e como algo restrito aos países industrializados. Numa análise ao número de estudantes a frequentar o ensino superior, *per capita*, no período compreendido entre 1900 e 2000, em diferentes países do mundo, Schofer e Meyer (2005) observam que a expansão é transversal<sup>12</sup> a países com níveis de desenvolvimento muito contrastantes e inicia-se

---

<sup>10</sup> Os traços gerais do plano foram apresentados pela primeira vez em 1947, pelo então secretário de Estado dos Estados Unidos George Marshall, num discurso proferido em Harvard (J. Mendes, 1997).

<sup>11</sup> John W. Meyer, sociólogo e professor na escola de humanidades e ciências, pela Stanford University, é figura proeminente da designada *teoria sociológica institucional*, formulada pelo próprio no final da década de 1970, conjuntamente com colegas neo-institucionais. A tese principal identifica as práticas no interior das organizações formais como decorrendo menos de exigências técnicas e da disponibilidade de recursos e mais dos efeitos institucionais criados pelos contextos sociais e políticos nos quais as organizações formais estão inseridas (Powell & Colyvas, 2008). Um dos mecanismos de institucionalização é o sistema educativo e a capacidade que este tem em definir o conhecimento legítimo num dado momento. O modo como a história, a educação, a cultura e a política se vão normativizando nas estruturas das organizações formais e nas mentes de quem lá trabalha é designado de *Institucionalização*. Powell e Colyvas (2008) salientam que “[t]he initial arguments emphasized the salience of symbolic systems, cultural scripts, and mental models in shaping institutional effects, but were somewhat vague with respect to the mechanisms by which culture and history cemented the social order and constrained organizational choices” (p. 976). Em Portugal, numa pesquisa sobre a direção de turma, Virgínio Sá refere que as abordagens institucionais ao elucidarem sobre o plano simbólico das estruturas formais, constituem-se como uma das perspetivas mais adequadas. Segundo o autor, “o modelo institucional permite-nos reler a conduta organizacional do director de turma conferindo-lhe maior racionalidade. Admitindo que a estrutura organizacional tem um dupla face, reflectindo uma delas o ambiente técnico e a outra o ambiente institucional, o director de turma pode ser interpretado como um elemento estrutural da face institucional e, por isso, com reflexos menos relevantes na prática educativa do que na legitimação pública da organização” (Sá, 1997, p. 92).

<sup>12</sup> Sobre isomorfismo em educação no quadro institucionalista, Ramirez e Ventresca (1992) relativamente à escolarização de massas argumentam que esta desenvolveu-se como fenómeno institucionalizado, pois sedimentou-se em sistemas educativos nacionais com características diferenciadas, como medida consensual para o progresso individual e das sociedades. A escolarização de massas como modelo de escolarização moderna produziu por via normativa, mimética e coerciva, um *isomorfismo ideológico e organizativo* visível nas crescentes taxas de escolarização primária; na introdução da escolaridade obrigatória; e na instituição de uma entidade política centralizadora como o ministério da educação; tudo indicadores comuns à grande maioria dos países do mundo. Os autores consideram que a partir do século XIX são notórias “tendencias regionales sorprendentemente parecidas, que producen sistemas de

em período temporal comum. Referem que “[t]he expansion of higher education has the quality of a single global ‘event’ or sea change occurring in the decades following World War II” (Schofer & Meyer, 2005, pp. 901-902, aspas dos autores).

O contexto social, político e económico após o término da Segunda Guerra Mundial é determinante para que se compreenda o porquê de a educação entre as décadas de 1950 e 1960 ser referenciada como um dos mais relevantes motores da transformação social, e é como tal que constitui-se objeto de estudo no campo especializado da sociologia (Dandurand & Ollivier, 1987). A abordagem funcionalista assume-se neste período de tempo como paradigma teórico dominante, com maior expressão nos Estados Unidos e nos países do Reino Unido, partir do qual se estuda o sistema escolar e educativo. De inspiração Durkheimiana<sup>13</sup>, a escola é vista numa primeira fase como canal de

---

escolarización masiva expandidos, declarados obligatorios y sujetos a una competencia nacional” (Ramírez & Ventresca, 1992, p. 135). O firmamento da escolarização de massas acompanha a formação de cidadãos nacionais e a constituição de liames mútuos entre os cidadãos e o Estado, no espaço da consolidação do Estado-nação como organização política. Conforme Ramirez e Ventresca (1992), a “[l]a escolarización de las masas se convirtió en asunto del estado-nación, que afirmó simbólicamente su autoridad sobre sus niños como futuros ciudadanos, en contra de las reclamaciones de las antiguas autoridades religiosas y las visiones alternativas del orden social” (p. 127). Recordam ainda que o consenso relativo a este modelo cultural é algo recente na história mundial, de facto ainda durante o século XIX se duvidava sobre as vantagens da escolarização de massas, como colocava-se em questão se o Estado deveria participar no processo. É importante que se entenda que a escolarização nem sempre significou currículo, pedagogia, relação com o crescimento económico, empregabilidade ou projeto nacional. Os autores são perentórios quando afirmam que “[d]e hecho, la escolarización masiva surgió como proyecto nacional, e incluso en Occidente los estados-nación empezaron a ser una forma dominante de organización política solamente a finales del siglo XVIII” (Ramírez & Ventresca, 1992, p. 123).

<sup>13</sup> A obra de Émile Durkheim (1858-1817) é marcada por um forte patriotismo justificado pelo espoletar do conflito Franco-Prussiana (1870-1871), e em específico pela ocupação dos alemães da cidade francesa de Épinal, terra natal de Durkheim, quando este tinha 12 anos de idade (Álvarez-Uría, 2007). *O Engrandecimento moral de França* é para o autor o objetivo superior a seguir, com a escola a dever desempenhar este papel decisivo através de uma disciplina escolar não violenta, que se faça entender às e pelas crianças como necessária à sua felicidade e saúde moral (Durkheim, 2007a). As gerações mais jovens devem ser socializadas pelas gerações mais velhas, para que venham a saber respeitar a *autoridade moral*, as regras e a lei impessoal. De acordo com o autor, todos os indivíduos até os mais humildes, têm o direito a almejar a uma *vida superior de espírito*, afastada da vulgaridade e do prazer momentâneo, implicando também a aceitação e o reconhecimento da superioridade natural dos *grandes homens* (aqueles que pela sua genialidade e inteligência deverão assumir a responsabilidade de fazer frente à inquietude moral), apenas quando, tal não signifique a perda da dignidade pessoal). Para o autor, “[n]o, la naturaleza no exige que los grandes hombres sean egoístas, ni, por otra parte, la humanidad está hecha para degustar perpetuamente placeres fáciles y vulgares. Es preciso, pues, que se forme una élite para hacerla desdeñar esta vida inferior, para sacarla de este reposo moral [...]” (Durkheim, 2007b, p. 82). Neste quadro, assume especial relevância o papel das universidades na formação da praticabilidade do sentimento de solidariedade entre os estudantes, com a criação das condições necessárias ao surgimento, fundamentalmente fora do âmbito oficial e académico, de associações homogêneas de alunos (ao nível dos interesses, gostos e sentimentos), com propósitos de discussão e intervenção filosófica, científica, moral, literária, etc.). O sociólogo francês defende que “[e]n suma, se trata de despertar en la juventud francesa el gusto por la vida común, el hábito de la acción grupal que hemos perdido desde hace un siglo” (Durkheim, 2007a, p. 88). Ao abrigo da exigência do método científico, a sociologia e o ensino desta na universidade é para Durkheim vital na construção da educação moral de pendor estritamente racionalista. A educação tem como fim transformar o *ser a-social* constituído de impulsos, desejos, egoísmos, inerentes à sua natureza, *num ser social*, de estados físicos e mentais exigíveis ao desempenho de um papel útil à sociedade em geral, e ao grupo social a que pertence em específico. Como? Através de meios de acção, como a autoridade legítima exercida pelo professor, uma autoridade não violenta e não coerciva que faça com que a criança reconheça e deste modo legitime a magnitude da função de professor, e se submeta à sua autoridade. Argumenta o autor que “[a] autoridade do professor é apenas um aspecto da autoridade do dever e da razão. A criança deve pois exercitar-se a reconhecê-la na palavra do educador e a submeter-se ao seu ascendente; é através desta condição que saberá, mais tarde, encontrá-la

coesão social; e numa fase posterior como veículo de formação e seleção de mão de obra (Mónica, 1977), esta última no âmbito do *funcionalismo-tecnocrático* (Dandurand & Ollivier, 1987). Filomena Mónica<sup>14</sup> destaca nos estudos funcionalistas a premissa de que a instituição escolar deve primeiramente satisfazer as necessidades sistémicas, algo transversal a variadas problemáticas enquadradas nesta leitura do social, cuja visibilidade é dada em publicações americanas como a *American Sociological Review* e o *Journal of Education Sociology*.

A primeira fase da institucionalização da sociologia da educação (1945-1965) é deste modo cunhada pela visão funcional e reformista da escola em que sobressai como referência fulcral o pensamento estrutural-funcionalista do sociólogo americano Talcott Parsons (1902-1979).

### **1.1. A educação como sistema fiduciário e a sala de aula como instância de socialização, seleção e distribuição social**

Publicado originalmente na *Harvard Educational Review* em 1959, o artigo sobre a sala de aula como sistema social (Parsons, 1976) concentra muito do argumentário estrutural-funcionalista sobre a escola, mas a compreensão do texto só é exequível se atendermos ao alargado quadro teórico e conceptual de Parsons.

A *Teoria do Sistema Social* integra conjuntamente com a *Teoria da Personalidade* e a *Teoria da Cultura*, o esquema conceptual mais vasto designado de *Teoria/Quadro (Geral) da ação*. Decorre o ano de 1951 quando Talcott Parsons publica a obra intitulada *The Social System*, no qual esclarece que o *Sistema Social* como sistema de papéis institucionalizado depara-se numa relação simultânea de independência e de interdependência com os outros dois sistemas, o de *Pautas Culturais* e o da *Personalidade*, ambos igualmente em estrita combinação de independência/interdependência. A ação desenrola-se ao nível de cada um dos sistemas, especificamente dentro dos limites infligidos por cada um, seja pelas pautas culturais de orientação de valores (o nível da cultura), pelos papéis

---

na sua consciência e aí se lhe conformar” (Durkheim, 2015, p. 70). Durkheim é claro quando refere que a educação pelas suas origens e funções é *uma coisa eminentemente social*, a sobrevivência da sociedade está dependente da ação da educação como veículo de homogeneidade ao fazer com que todas as crianças independentemente da posição social familiar adquiram as ideias, os sentimentos, as práticas, e os hábitos, transversais e necessários à vida na coletividade num dado momento da história; e como veículo de uma dose de diversidade na formação de uma divisão do trabalho que vá aos encontro das necessidades da sociedade em termos de trabalho especializado. Conforme Durkheim (2015), a sociologia é a ciência determinante na delineação dos fins da educação e dos meios de ação para os atingir, porque “pode dar-nos aquilo de que precisamos mais instantaneamente, quer dizer, um corpo de ideias directrices que sejam a alma da nossa prática e que a sustentem, que dêem um sentido à nossa acção, e que nos liguem a ela” (p. 113).

<sup>14</sup> No final da década de 1970, Filomena Mónica publica um artigo científico na revista *Análise Social*, vol. XIII, n.º 52, com o objetivo de apresentar as principais abordagens teóricas em sociologia da educação, fundamentos e autores proeminentes, bem como as lacunas e *controvérsias* mais significativas. Com referência à investigação científica em sociologia da educação, produzida nos Estados Unidos, Inglaterra e França, discorre sobre três grandes *correntes*: o funcionalismo, o marxismo e a nova sociologia da educação (Mónica, 1977).

institucionalizados (o nível do sistema social), ou pela integração dos processos motivacionais (o nível da personalidade).

Parsons (1984) defende que este é o modo como a ação racional torna-se exequível e rejeita em absoluto interpretar a ação racional do ator na lógica da racionalidade instrumental e da atitude individual como orientadora primordial da ação, relevando a organização da ação racional nos sistemas de ação como sistemas relacionais, limitativos e comunicativos. O próprio reconhece que “[e]sta relación fundamental entre disposiciones de necesidad de la personalidad, expectativas de rol del sistema social y pautas de valor institucionalizadas-internalizadas, es el nudo fundamental de la *organización* de los sistemas de la acción” (Parsons, 1984, p. 497, itálico do autor). A organização da ação racional (individual ou coletiva) dá-se a três níveis: i) ao nível tecnológico consoante os recursos sejam mobilizados para um só objetivo; ii) ao nível da economia no quadro de um conjunto alargado de objetivos diferenciados; iii) ao nível político na lógica da total maximização.

Talcott Parsons em 1966 publica outra das suas obras mais emblemáticas, *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*, um exercício de atualização do seu pensamento como resposta às críticas de conservadorismo e de afastamento à realidade empírica que lhe foram dirigidas, as mais veementes vindas a pertencentes da sua própria família teórica. A novidade é a introdução de um segundo nível de abstração decorrente do sistema social, a que dá o nome de *comunidade societária*. O próprio salienta que esta “é constituída por um sistema normativo de ordem e por *status*, direitos e obrigações referentes à participação e que podem variar para diferentes subgrupos na comunidade” (Parsons, 1969, p. 24, itálico do autor). A comunidade societária é algo que sobressai do sistema social e que o dinamiza, e assume-se como o núcleo normativo de uma dada sociedade, promotor da padronização. Parsons (1969), recorre às quatro funções em sistemas gerais de ação, o *AGIL Model*, e aplica-as ao segundo nível de abstração, conceptualizando-as como funções intra-sociais, isto é, funções dentro da sociedade. Parsons (1969) defende que, “é essencial analisar a função em dois níveis principais – o sistema geral de ação e o sistema social. Cada nível tem o potencial para aumentar o grau de sua diferenciação em subsistemas, de acôrdo com as linhas das quatro referências funcionais [...]” (p. 45). Deste modo, no sistema social a função de *Adaptation* (A) é atribuída à Economia; a função de *Goal Attainment* (G) ao Governo (Política); a função de *integration* (I) à comunidade societária, nomeadamente às instituições judiciais e aos tribunais; e *Latency* (L) aos sistemas fiduciários, como a família, a religião e a educação.

A capacidade do sistema em produzir regras, normas e valores ao seu equilíbrio depende da ação exercida pelos sistemas fiduciários, entre eles, a educação. É nosso entendimento que a

contextualização aqui enunciada irá permitir uma melhor leitura do artigo publicado em 1959, *The School Class as a Social System Some of Its Functions in American Society*, que passaremos de seguida a abordar.

Parsons (1976) compreende a escola como um “órgano especializado. El hecho de que la escuela se haya convertido cada vez más en el conducto principal a través del cual fluye el proceso selectivo, al mismo tiempo que en un órgano de socialización, es algo que resulta natural en una sociedad cada vez más especializada y con un nivel general cada día más elevado” (pp. 85-86). Tendo como pano de fundo o sistema escolar dos Estados Unidos do final da década de 1950, e especificamente o ensino primário (*Elementary School*) e secundário (*Junior High school e High school*), Parsons (1976) no quadro da teoria da estratificação social, sustenta a relevância da aula escolar como órgão primordial<sup>15</sup> de socialização, de seleção e distribuição social. A função socializadora da sala de aula consiste na transmissão de um conjunto de habilidades e atitudes; habilidades em termos da qualificação necessária ao desempenho das tarefas profissionais futuras e ao nível de responsabilidade associado; atitudes em termos de fidelidade aos valores elementares da sociedade e ao modo como as profissões estão estruturadas. Já relativamente à função de seleção social da aula escolar, Parsons (1976) reitera que esta deve ser exercida no âmbito da genuína avaliação do desempenho dos estudantes, isto é, do mérito escolar na sua natureza cognitiva e moral.

A avaliação do mérito escolar pressupõe invariavelmente a definição de critérios comuns de avaliação, a imparcialidade da atuação dos professores e a igualdade de oportunidades. A avaliação do desempenho escolar é o meio pelo qual se dá a operacionalização da função da seleção social da sala de aula, na exata medida que filtra, por via das classificações escolares, o acesso ao ensino superior, criando uma divisão entre os estudantes que seguem para a universidade e os que não o fazem, e, conseqüentemente estabelece-se a diferenciação no acesso a determinadas categorias laborais. A escola para Parsons (1976) desempenha uma função sistémica de distribuição social dos recursos humanos alinhada com a estrutura funcional da sociedade adulta. De acordo com o autor, “desde el punto de vista del sistema escolar, en cuanto órgano distribuidor de recursos humanos, tal sistema constituye un criterio de *selección* para la determinación del futuro *status* del individuo en la sociedad” (Parsons, 1976, p. 68, itálico do autor).

---

<sup>15</sup> Mas não exclusivo, uma vez que identifica outras estruturas sociais de socialização, como a família e o grupo de coetâneos (ou grupo de iguais), este último referenciado como apaziguador das tensões escolares (Parsons, 1976).

### 1.1.1. Críticas à grande teoria e a promoção das teorias de médio alcance

Sociólogo americano de seu nome Charles Wright Mills (1916-1962) publica no final da década de 1950, pela Oxford University Press, a obra *The Sociological Imagination* (1959), cujo conteúdo é também uma crítica acérrima à obra *The Social System*,<sup>16</sup> que caracteriza como *A Grande Teoria* pelo afastamento deliberado de Parsons em relação a problemas específicos e empíricos inerentes a um dado contexto histórico. Mills (1982) ironicamente descreve Parsons como um dos grandes teóricos e adjetiva de irreal, de confusa e de surda a abordagem apresentada, em resultado da obsessão pela harmonia desejável o que no seu entendimento fez por desaparecer como por magia o conflito na sociedade. Segundo o autor, “[e]m *The Social System*, Parsons não pôde descer ao trabalho da ciência social porque está tomado pela idéia de que o modelo da ordem social por êle construído é uma espécie de modelo universal; porque, na realidade, transformou seus Conceitos em fetiches” (Mills, 1982, p. 57, itálico do autor).

A Mills se juntará Robert K. Merton (1910-2003), um dos mais influentes sociólogos americanos, com *Social Theory and Social Structure*<sup>17</sup> (1968), obra em que apresenta o paradigma teórico para uma análise funcional reestruturada, adequada e frutífera, constituída de diferenciados tipos de análise funcional, em que a disfuncionalidade é conceptualizada. Merton (1968) faz uma leitura crítica da teoria dos sistemas sociais de Parsons, apelida-a de determinística, conservadora, holística e abstrata. Nas palavras do autor, “[t]otal sociological systems of theory-such [...], Parson’s theory of social systems [...] represent general theoretical orientations rather than the rigorous and tightknit systems envisaged in the search for a ‘unified theory’ in physics” (Merton, 1968, p. 68, aspas do autor). Merton (1968) argumenta que a investigação em sociologia no quadro teórico do funcionalismo deverá preocupar-se menos em alcançar uma generalização teórica de como a ordem social tem prevalecido ao longo da história e mais em identificar os mecanismos sociais que neutralizam os efeitos da instabilidade gerada pelo atrito entre papéis sociais divergentes; e a identificar as circunstâncias em que a intervenção dos mecanismos sociais é maniatada, em favor da desordem e do conflito social.

É conferida grande atenção às *teorias de médio alcance (Middle Range)*, teorias que sem deixarem de ser abstratas, relacionam-se com aspetos delimitados de um dado fenómeno social, cuja proximidade com o objeto de estudo faz possível a recolha de dados empíricos, abrindo a possibilidade de teste à razoabilidade do quadro teórico. Merton (1968) defende que “[m]iddle-range theory involves

---

<sup>16</sup> Mills dedica-se no segundo capítulo a argumentar que *The Social System* tem tanto de número de páginas como de pouco impressionante.

<sup>17</sup> A primeira edição data de 1949, pela *The Free Press*, mas em 1968 Robert K. Merton publica uma versão atualizada e alargada, sendo a edição de 1968 aquela que é considerada como referência.

abstractions, of course, but they are close enough to observed data to be incorporated in propositions that permit empirical testing” (p. 39).

As críticas feitas a Parsons, inclusive dos pertencentes ao funcionalismo, espelham as controvérsias associadas a esta corrente teórica. A título exemplificativo, Filomena Mónica (1977) destaca: i) a ideia de que as sociedades constituem um sistema unificado coeso; ii) o assumir que os valores são variáveis explicativas independentes, sem haver um questionamento sobre a sua conceção; iii) o isolamento em demasia do objeto de estudo; iv) a desvalorização dos fatores estruturais e de dominação; v) as classes sociais definidas fundamentalmente pelo rendimento e os indivíduos hierarquizados conforme este pressuposto; vi) a divisão das sociedades em fragmentos estanques (educação, família, trabalho, etc.) e vii) os fatores sociais interpretados como exteriores à escola e causadores de descontinuações indesejadas ao funcionamento da mesma.

## **1.2. Theodore W. Schultz, o capital humano e a educação**

Surge ainda na década de 1960 uma abordagem teórica que define o imperativo do desenvolvimento como eixo central do ensino e da formação<sup>18</sup>, cujo papel da educação é identificado no âmbito de uma economia política e conceptualizado como investimento económico em modo de capital humano. A educação formal como capital humano, tem em Theodore W. Schultz (1973), economista, professor e Nobel em ciências económicas em 1979, um dos seus acérrimos defensores. O valor económico da educação e da investigação em educação estaria a ser negligenciado, por um lado, por uma visão que confinava o conceito de indústria à produção de capital não-humano e, por outro, por restrições morais associadas à conceptualização da educação como questão exclusivamente cultural. Schultz (1973) defende que a indústria é também capital humano e o homem bem de capital, pois este último adquire conhecimentos e capacidades com valor económico. O autor argumenta que “[o] fracasso em tratar os recursos humanos explicitamente como uma forma de capital, como um meio produzido de produção, como um produto de investimento, fomentou a retenção da noção clássica de trabalho – como a capacidade de executar-se o trabalho manual [...]” (Schultz, 1973, p. 34). O conceito *capital humano* é humano porque está confinado ao homem que não pode separar-se do mesmo e é capital porque é fonte de dividendos futuros, sejam eles de rendimento ou de satisfação pessoal. É deste modo que Theodore W. Schultz (1973) define capital humano.

---

<sup>18</sup> Neste quadrante destacamos três publicações de Theodore W. Schultz; i) (1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*. 68 (6): 571–583; ii) (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*. 51 (1): 1–17; iii) (1963) *The Economic Value of Education*, New York: Columbia University Press.

O que se defende é a pessoa como investidor de si próprio na possibilidade de ganhos futuros. Como? Através da educação que é assim posicionada como modo de investimento no homem. A educação torna-se o meio ótimo para o investimento do homem nele próprio. De acordo com Schultz (1973), “[d]ado que a educação se torna da pessoa que a recebe, [ela é] *capital humano*. [...] não pode ser comprada ou vendida ou tratada [...], como propriedade. Não obstante, é uma forma de capital se presta serviços de um determinado valor” (p. 79, itálico do autor). A educação com objetivos culturais, entre eles, o de formar cidadãos responsáveis no quadro dos valores de uma dada sociedade, é relevada para segundo plano nesta abordagem, a prioridade é a educação como veículo para o crescimento económico dos países. Schultz (1973) escreve que “[a] principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital” (p. 79).

De entre quadros estatísticos e formulações matemáticas, destacamos aqui a argumentação de Theodore W. Schultz (1973) sobre como o ensino superior deve organizar-se na lógica custo/benefício. Defende-se que este nível de ensino ministre uma instrução de curta duração, menos estendida no tempo e que corresponda às necessidades produtivas e técnicas do país. Identifica-se como funções primeiras da educação superior: a descoberta de talentos, a instrução e a pesquisa. Acrescenta-se ainda a necessidade de a oferta educativa corresponder à procura dos estudantes como principais elementos racionais do sistema e a taxa de rendimento face ao investimento como principal mecanismo de financiamento do sistema de ensino superior. De acordo com Schultz (1973),

“[o] auto-interesse do estudante é suficiente para produzir uma adjudicação eficiente de recursos à educação, sob as seguintes condições: (1) competição em produzir os serviços educacionais juntamente com preços eficientes desses serviços; (2) a aquisição pelos estudantes, de uma informação sob critério ótimo; (3) Um eficiente mercado de capital servindo aos estudantes; (4) o fato de não haver benefícios sociais (perdas) advindos da educação superior” (Schultz, 1973, p. 174).

### **1.3. A investigação em sociologia da educação entre 1960 e 1970: Para além da abordagem funcionalista**

A produção académica em sociologia da educação entre 1960 e 1970 é fundamentalmente marcada pelo paradigma funcionalista, mas despontam algumas publicações sociológicas críticas sobre o sistema escolar. Isambert-Jamati e Maucorps (1972) executam um levantamento internacional da investigação em educação no campo da sociologia e verificam a predominância de estudos que estabelecem ligações entre as características de uma dada sociedade e o perfil das instituições educativas, num quadro de pendor macrosociológico.

Destacam a *Escola e a transformação social*, com estudos sobre as consequências da mudança social na educação, o papel da educação na transformação social e o funcionamento das sociedades industriais por intermédio da investigação no interior das escolas.

A *Escola e o desenvolvimento económico* e as necessidades futuras em termos de empregos qualificados, a relação entre a estrutura de escolarização e o nível tecnológico de uma dada sociedade num dado momento, os efeitos da demografia na evolução da população estudantil, as fontes de financiamento e os custos em educação e a relação entre os índices de desenvolvimento dos países e os sistemas educativos.

*A Escola e as relações de poder*, área temática com interesse porque a escola “joue un grand rôle dans la croissance, parce que (pour cette raison et pour d’autres) elle est l’objet d’une forte demande de la part du public, parce qu’enfin elle peut façonner de bien des manières les futurs citoyens” (Isambert-Jamati & Maucorps, 1972, p. 14). Sobressai ainda, a atenção sobre a autonomia dos estabelecimentos de ensino, as relações entre a escola e as organizações locais envolventes, a raça, a religião e a classe social como variáveis condutoras da pesquisa e a influência dos grupos dominantes sobre as decisões no campo das políticas educativas

Os *professores e a sociedade* e a atenção à docência como carreira profissional, os fatores envolvidos no recuo do *status* da profissão e o exercício da função de professor (tarefas, expectativas, conflitos no trabalho, etc.).

Os *estudantes e a sociedade*, com o objeto de estudo a deslocar-se para os alunos, conceptualizados como categoria social distinta confrontadora do *status quo* da sociedade. Os movimentos estudantis no quadro das ações coletivas e os referentes a preocupações com escolas em concreto reúnem a atenção das publicações sociológicas desta área temática, num quadro de interesse mais alargado pelo movimento político estudantil (Isambert-Jamati & Maucorps, 1972).

#### **1.4. A antevisão da rutura paradigmática em sociologia da educação**

A rutura paradigmática face ao funcionalismo na sociologia da educação dá-se no decurso década de 1970, mas Dandurand e Ollivier (1987) identificam trabalhos sociológicos da década de 1960 que constituem a antevisão da abordagem das teorias da reprodução sobre o sistema escolar e a educação. Destacam em França a obra *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964) e nos Estados Unidos, *Equality of educational opportunity* (1966), também conhecido como *Relatório Coleman*.

Fazemos questão de acrescentar o artigo de Pierre Bourdieu<sup>19</sup> publicado em 1966 *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*.

Decorre o ano letivo de 1961/1962 quando Bourdieu e Passeron administram inquéritos por questionário a estudantes que frequentam cursos das ciências sociais e humanas em diversas faculdades de França. Aos resultados do questionário juntam dados estatísticos recolhidos em entidades oficiais e redigem *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, cuja publicação data de 1964. A utilização sistemática de informação estatística, até então prática quase inexistente na sociologia em França, faz com que esta obra se constitua, antes de mais, uma referência metodológica, pois aplica de forma consistente e pioneira o método estatístico à análise sociológica.

O estudo releva empiricamente a existência da correlação entre as oportunidades de acesso ao ensino superior e a categoria socioprofissional do pai, no sentido de quanto mais desfavorecida a categoria maior é o impedimento ao ingresso produzido pelo sistema escolar, num processo *d' élimination* segundo a classe. A tabela 1 da obra denominada *As oportunidades escolares segundo a origem social* (1961-1962), ilustra em percentagem as probabilidades de acesso ao ensino superior: Assalariados Agrícolas (0,7); Operários (1,4); Pessoal dos Serviços (2,4); Agricultores (3,6); Empregados (9,5); Patrões da Indústria e do Comércio (16,4); Quadros Médios (29,6); e Profissionais Liberais e Quadros Superiores (58,5). A probabilidade de um quadro superior ver o filho ingressar na universidade é oitenta vezes superior à do pai assalariado agrícola. A percentagem de tão avassaladora espoletará um debate intenso no interior do ensino superior francês e marcará as políticas públicas em educação ao longo da década de 1970 e gerações posteriores de sociólogos da educação.

O processo de eliminação segundo a classe não apenas se efetiva objetivamente, como internaliza nos estudantes das classes menos favorecidas, a ideia do ingresso no ensino superior como uma hipótese remota ou algo que está fora das suas cogitações. Segundo Bourdieu e Passeron (1964), a impossibilidade subjetiva exerce uma maior influência, comparativamente aos condicionalismos objetivos (consideração veemente criticada pelos marxistas) e firma-se como mais decisiva quanto à delimitação/exclusão das vocações escolares.

A distribuição desigual das oportunidades, segundo a classe não se restringe ao acesso ao ensino superior, revela-se também no interior do sistema, nomeadamente quanto à área de estudos de frequência (Bourdieu & Passeron, 1964). A investigação revela que os estudantes das classes

---

<sup>19</sup> Wacquant (2002) dá a conhecer que, "Pierre Bourdieu nasceu em agosto de 1930 em Béarn, uma região rural do sudoeste da França, encravada no pé dos Pirineus, em uma minúscula vila cuja língua nativa ainda era o occitânico. Seus dias na escola fundamental foram passados entre os filhos de camponeses, de operários e de pequenos comerciantes em outra vila remota conhecida por seu arcaísmo, e que, mais tarde, tornar-se-ia o local de seus primeiros estudos etnológicos – e assunto de seu último livro publicado, por ocasião de seu passamento em 23 de janeiro de 2002 [...]" (Wacquant, 2002).

desfavorecidas que contornam a seleção do sistema e ingressam no ensino superior dividem-se pelas faculdades de letras e ciências, sendo-lhes limitado o acesso aos cursos das faculdades de medicina, farmácia e direito, cujas fileiras são preenchidas pelos estudantes de origens sociais mais favorecidas. Em 1966, Bourdieu (1998), acrescentará que,

“no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério” (p. 54).

Também a variável sexo mostra-se significativa na distribuição desigual das escolhas escolares dos estudantes. Os dados obtidos identificam os cursos da faculdade de letras, como aqueles em que há uma concentração maioritária de estudantes do sexo feminino, sendo esta tanto maior quanto mais desfavorecida for a origem social. Relativamente aos rapazes, estes tendem a repartirem-se equitativamente pelas várias faculdades, ainda que prevaleça como primeira escolha a faculdade de ciências, em linha com os modelos tradicionais da divisão do trabalho à época (Bourdieu & Passeron, 1964). Também verificam que os estudantes com origens sociais mais favorecidas tendem a escolher as instituições de ensino superior pelo prestígio que estas granjeiam e que os níveis de retenção afetam fundamentalmente aqueles estudantes das classes mais desfavorecidas, a maioria fora da idade modal de frequência.

Argumentam os autores que se a diferenciação segundo o sexo é observável pela concentração das estudantes na faculdade de letras “de désavantage qui tient à l’origine sociale est le plus lourd de conséquences se manifeste à la fois par l’élimination [...] et par la restriction des choix” (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 18).

Bourdieu (2002) sobre *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, décadas mais tarde, diria que a obra constituiu uma revelação para uma geração, mas que os resultados da investigação não tinham nada de extraordinário, pois eram bem conhecidos da comunidade científica. Na sua leitura retrospectiva, o que fez a obra ser *muito bem acolhida*, relaciona-se com o facto dos autores não se terem ficado por constatar que o sistema escolar exerce um processo de eliminação segundo a classe social, e terem apresentado como se desenrola essa eliminação e o contributo do sistema escolar e dos professores no processo de eliminação das classes desfavorecidas. Segundo Bourdieu, a obra foi bem-sucedida porque “on a essayé d'expliquer pourquoi il en était ainsi et, en particulier, [...] quelle était la contribution que le système scolaire, donc les enseignants apportaient à la reproduction des divisions sociales” (Bourdieu, 2002, p. 47).

*A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*<sup>20</sup> é um artigo preponderante, pois reúne a base da fundamentação que, quatro anos mais tarde, Bourdieu e Passeron empregam em *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (1970). O artigo rejeita o dom natural como explicação para as diferenças de desempenho escolar e identifica dois mecanismos objetivos que influem sobre o percurso escolar: o *capital cultural* e o *ethos de classe* (Bourdieu, 1998). Sobre tais mecanismos, precisam na obra *A Reprodução* que estes “se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar [primário, secundário, superior, pós-universitário], numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 115). Também ressaltam que as determinações associadas com a condição de classe de origem, perdem paulatinamente a importância à medida que a carreira escolar avança, em favor das determinações escolares que são a sua retradução (Bourdieu & Passeron, 2014).

O *capital cultural*, conceito que tende a ser associado às habilitações acadêmicas dos pais dos alunos, mas que é muito mais do que isso, é aquele que é transmitido por cada família aos filhos, de pendor indireto, pois difere consoante o nível cultural global da família, este traduzido não apenas pelo nível de instrução do pai e da mãe, mas também pelo nível de instrução dos avós maternos e paternos; do lugar de residência; ou do tamanho do agregado familiar. O conteúdo do capital cultural transmitido pelas famílias mais cultas, vai além das ferramentas apropriadas para que os filhos saibam lidar adequadamente com as tarefas escolares e baseia-se principalmente na transmissão de informação privilegiada sobre o funcionamento do sistema escolar, as escolhas escolares mais adequadas a cada momento, o significado das diversas etapas escolares, etc. Por outras palavras, o que está em causa é fundamentalmente a transmissão de um amplo capital de informações à medida que se desenrola o percurso escolar dos filhos.

O conteúdo do capital cultural também é, segundo Bourdieu (1998), o fazer chegar à prole um *savoir-faire* cultural, uma familiaridade com a cultura mais nobre por meio de atividades extraescolares, como idas regulares ao teatro, ao cinema, a concertos de música clássica, jazz, etc. Aliás, neste particular, o autor defende que a escola é a única instituição com a capacidade de promover a atitude cultivada, pois é função da escola criar em todos os alunos sem exceção a aptidão para as práticas culturais mais prestigiadas. No processo de transmissão do capital cultural, a língua falada no meio

---

<sup>20</sup> *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, artigo publicado originalmente em 1966 na *Revue Française de Sociologie*, traduzido para a língua portuguesa na obra *Escritos de Educação*, coletânea que reúne um conjunto de textos sobre educação da autoria de Pierre Bourdieu, organizada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, cuja primeira edição foi lançada no Brasil em 1998.

familiar tem um papel significativo, é aliás conforme Bourdieu (1998), “a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência [presente e futura] [...]” (p. 56). Nas classes privilegiadas, a língua falada tende a ter uma estrutura complexa, fomentando nas crianças uma desenvoltura expressiva, uma qualidade de vocabulário acentuada, uma sintaxe nada simples e uma relação precoce e representativa com as palavras e a sua utilização. O capital cultural transmite-se de maneira osmótica, mesmo sem intervenção metódica e deliberada, o que de acordo com o autor “contribuiu para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem” (Bourdieu, 1998, p. 46).

Outro mecanismo objetivo determinante no (in)sucesso escolar é o *ethos*, isto é, um sistema de valores subentendido e profundamente enraizado que tende a determinar as atitudes dos pais<sup>21</sup> face à escola e as atitudes dos filhos defronte essas escolhas, nomeadamente quanto à (ir)relevância da cultura escolar, à (ir)relevância do prosseguimento de estudos, ou à escolha do tipo e estabelecimento de ensino. As atitudes (de pais e filhos) face à instituição escolar são definidas pela estrutura das oportunidades objetivas de mobilidade social e, mais particularmente, pelas oportunidades de ascensão pela escola que são interiorizadas no exato momento em que deixam de ser objetivas e passam a constituir expectativas subjetivas. Deste modo, as atitudes face à escola no argumentário de Bourdieu (1998), “contribuem por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social” (p. 49).

A interligação entre o objetivo e o subjetivo, no modo como se estuda o sistema escolar e a educação já inscrita em *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, é o modo pelo qual Pierre Bourdieu define a intervenção do sociólogo, como observador social de um duplo olhar: objetivo, de identificação das estruturas sociais objetivas que condicionam os agentes sociais; e subjetivo, de conceptualização dos indivíduos como seres com vontade de agir sobre as estruturas sociais pela

---

<sup>21</sup> Maria Alice Nogueira (2013) sobre a relação das famílias da classe média com a escola, considera que os estudos sociológicos mais recentes têm vindo a substituir a leitura *Bourdieuiana* da *boa vontade* da atuação como contrapeso pela escassez de capitais, por uma análise em que os comportamentos da classe média face à escola são encarados como arditos e utilitaristas, na sequência de estratégias de potenciação dos recursos tidos em benefício de interesses particulares, na procura de destinos escolares favorecidos para os seus. Para Nogueira (2013), é da maior importância compreender os efeitos que tais estratégias, escolhas e decisões acarretam nos *próprios sistemas de ensino*, algo que considera estar ainda à margem da investigação sociológica sobre esta problemática, devido à excessiva focalização na desconstrução das políticas educativas promovidas pelos Estados-nação. A autora defende “que não basta para se compreender o funcionamento de um sistema de ensino, em suas faces desiguais e iníquas [...] concebermos a família como um mero usurário passivo que sofre a ação do Estado, [pois] estaremos nos impedindo de perceber seu papel de coprodutora da realidade educacional e – indiretamente – das políticas públicas de educação” (Nogueira, 2013, p. 289).

conquista de um espaço privilegiado no interior das estruturas. Décadas mais tarde o próprio irá apelidar esta interligação como *construtivismo estruturalista* (Bourdieu, 1987), o modo como entende ser possível romper com a dicotomia acionismo/estruturalismo.

Fica claro no artigo de 1966, como no livro de 1970, que Bourdieu e Passeron identificam como principal função da escola a manutenção da ordem social e dos privilégios estabelecidos através da capacidade que a escola tem em legitimar as desigualdades de *capital cultural* e de *ethos de classe*, constituintes da herança cultural familiar, vertendo-as em desigualdades escolares legitimadas, pela figura do mérito individual ou do dom natural. Ou seja, a escola é uma instância de *violência simbólica* (Bourdieu & Passeron, 2014), na medida que perpetua as desigualdades sociais por intermédio da equidade formal transversal a todo o sistema escolar, que leva a que os alunos sejam vistos como iguais em termos de direitos e deveres e se ignore as desigualdades culturais existentes, em virtude da posição social diferenciada, legitimando assim a indiferença face às desigualdades da relação com o saber escolar, refletindo-se de maneira consciente ou inconsciente também essa relação na avaliação feita pelo professor do desempenho escolar, também ela marcada por pequenas perceções de classe (Bourdieu, 1998; Bourdieu & Passeron, 2014).

Bourdieu (1998) identifica dois tipos de relação com o saber escolar: uma relação trabalhosa, tensa, difícil, desenvolvida pelos filhos das classes mais desprovidas de herança cultural favorecida; e uma relação diletante, desenvolta, elegante, inata, executada pelos filhos da classe cultivada. Nas palavras de Bourdieu,

“[a] cultura de elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês [...] não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a ‘cultura’ [...] dessa classe” (Bourdieu, 1998, p. 56, aspas do autor).

Se em França o pensamento de Bourdieu da década de 1960 assume-se como o *hall* de entrada das teorias do conflito na educação, paradigma que dominará a década de 1970; nos Estados Unidos, *Équality of educational opportunity* (1966), o *Relatório Coleman*, é também das obras precursoras da rutura paradigmática da década de 1970 (Dandurand & Ollivier, 1987).

Os principais fundamentos inscritos em *Équality of educational opportunity*, são vertidos em jeito de síntese, por James Coleman (1926-1995), num artigo científico publicado originalmente em 1968, pela *Harvard Educational Review*, com o título *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. O texto é traduzido para português e republicado na revista *Educação, Sociedade & Culturas*, no seu número

34, decorre o ano de 2011. Aqui, o sociólogo americano aborda o conceito de igualdade de oportunidades educacionais nas suas diferentes ramificações e identifica mudanças progressivas quanto ao seu significado. Coleman (2011) verifica que a fundamentação inicial do conceito de igualdade de oportunidades educacionais centra-se na igualdade em termos de uma educação gratuita, um currículo comum e no acesso à escola pelas crianças de diferentes origens. A primeira fase do conceito prevalece na educação pública ao longo dos séculos XIX e XX, passível de verificação através da aferição numa dada localidade do grau de acesso a uma mesma escola e a um mesmo currículo da totalidade das crianças e dos custos financeiros associados. Coleman (2011) argumenta que os fundamentos do conceito original são questionáveis, uma vez que se pressupõe que o simples facto de o acesso às escolas ser gratuito, os custos das famílias com a educação diminuem; algo que Coleman (2011) critica uma vez que as necessidades económicas das famílias são diferenciadas.

Até à revolução industrial, a família constituía-se como uma unidade de produção económica e as crianças deveriam aprender precocemente o ofício do pai, ou melhor, a herança familiar da profissão, o ofício que iriam desempenhar no futuro. Ora, a frequência escolar prolongada impedia esta especialização tão necessária à subsistência familiar. Nas palavras do autor, a ideia de uma experiência educacional comum, “implica que esta experiência tenha apenas como efeito o alargamento do número de oportunidades e nunca o efeito da exclusão de oportunidades. Porém, claramente, isto nunca será inteiramente verdade enquanto esta experiência impedir uma criança de seguir determinados percursos profissionais” (Coleman, 2011, pp. 141-142). Subjacente ao conceito inicial relaciona-se também a ideia de que tanto maior são as oportunidades das crianças quanto maior o currículo a que estão sujeitos, o que segundo Coleman (2011), tende a responsabilizar a criança pelo seu desempenho e a desresponsabilizar a escola e a comunidade. Coleman (2011) escreve que “[a] obrigação de ‘aproveitar a oportunidade’ está do lado da criança ou da sua família, e assim o seu papel é definido como activo: a responsabilidade pelo sucesso é sua” (p. 142, aspas do autor).

A segunda fase do conceito de igualdade de oportunidades educacionais é aquela em que se assume que cada criança deveria ter acesso a um determinado currículo na lógica de currículos diferenciados, pois nem todas as crianças vão ter os mesmos futuros profissionais. Esta abordagem tem o problema de aceitar sem discussão o futuro reclamado da criança. Coleman (2011) explicita que “[a] existência de vários currículos do ensino secundário, adequados para diferentes futuros, podia ser facilmente avaliada. Todavia, a atribuição de um currículo específico a uma criança implica a aceitação do conceito de igualdade, que assume o futuro como dado adquirido” (p. 146).

A terceira fase e a quarta fase da evolução do conceito de igualdade de oportunidades educacionais abre uma nova era argumentativa, a dos efeitos do ensino. O conceito desloca-se das oportunidades conferidas pelo investimento da escola e do aluno (*inputs* em recursos) para a igualdade conferida pelos resultados escolares (terceira fase); e para a igualdade conferida pela integração racial (quarta fase). Dito de outro modo, a tónica é colocada nos efeitos dos *inputs* em resultados, pois reconhece-se que a igualdade de oportunidades de recursos não contempla as desigualdades nos resultados escolares, fruto da intervenção adicional das famílias das classes média e alta. Na opinião do autor,

“o ponto crucial é o de que os *efeitos* dos *inputs* passaram a constituir a base para a avaliação da qualidade da escola (e, assim, da igualdade de oportunidades), em vez de utilizarem certos *inputs* por definição como medidas de qualidade (por exemplo, as turmas pequenas são melhores do que as grandes, os professores bem pagos são melhores do que os mal pagos, por definição)” (Coleman, 2011, p. 148, itálico do autor).

James Coleman (2011) identifica uma quinta fase na evolução do conceito, ainda incipiente, mas pela qual revela-se que a igualdade de oportunidades educacionais não é possível de ser alcançável devido a influências externas à escola. O que é viável é o grau de proximidade à igualdade de oportunidades, tanto mais elevado quanto a escola saiba potenciar os recursos disponíveis. A desigualdade de oportunidades educacionais, progressivamente deixa de ser imputada à criança e à sua família, passando essa responsabilidade para a escola, o que constitui uma inversão do até aí definido nas fases anteriores do conceito. Coleman (2011) destaca que

“[e]sta proximidade é, então, determinada não apenas pela *igualdade de inputs* na educação, mas também pela *intensidade* das influências da escola relativamente às influências divergentes externas. Isto é, a igualdade dos resultados não é tão determinada pela igualdade dos *inputs* em recursos, mas mais pelo poder destes recursos em gerar desempenho” (p. 151, itálico do autor).

## **2. A visão radical sobre a educação: A segunda fase de institucionalização da sociologia da educação (1965-1975)**

Entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970, assiste-se nos países industrializados a um brusco travão no crescimento económico e as razões são diversificadas. Dandurand e Ollivier (1987) relevam os seguintes aspetos: i) a proliferação de empresas transnacionais, no quadro da superprodução; ii) o esgotamento pronunciado de recursos naturais; iii) as dificuldades dos países da periferia em integrar o sistema mundial; e iv) a crise de hegemonia dos Estados Unidos face ao desenlace da questão vietnamita. A estes fatores devemos acrescentar a tomada de posição da *Organização dos*

*Países Exportadores de Petróleo* (OPEP), com a diminuição da produção de petróleo, medida de protesto pelo apoio dos EUA a Israel na *Guerra do Yom Kippur*. Esta decisão teve como efeito o aumento repentino e significativo do preço do barril de crude, o que viria a promover na Europa um período de grande estagnação com níveis de inflação e desemprego galopantes, no que ficou conhecido como *choque petrolífero* de 1973 (J. Mendes, 1997; Rémond, 2003).

Em tal gravoso contexto económico e social, a visão sobre a educação e o papel da escola desloca-se do otimismo das duas décadas anteriores para a crítica, muito por força do movimento estudantil em França e das suas reivindicações. O olhar crítico sobre a educação tem a seguinte premissa de base: se há sociedades com altos níveis de desigualdade social, alguma responsabilidade a escola deve ter na proliferação dessa mesma desigualdade social. A escola é conceptualizada como condutora de segregação social, por via fundamentalmente de conteúdos não cognitivos (Mónica, 1977). A rutura com o paradigma funcionalista dá-se na década de 1970 e a abordagem marxista aplicada à educação constitui-se como paradigma dominante. Neste enquadramento teórico-conceptual e metodológico, o pensamento de Ivan Illich (1926-2002) sobre o sistema escolar e a educação ocidental rasga todos os modelos de pensamento académico até então instituídos.

No âmbito de um conjunto de seminários sobre o modo de produção industrial e o seu futuro, iniciativa promovida pelo Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) em Cuernava, México, Ivan Illich escreve sete ensaios que o próprio reunirá em publicação em 1971 com o título *Deschooling Society*. É também nesse ano que, face às acusações de promoção de um mercado livre do conhecimento que lhe foram dirigidas, decide escrever (em jeito de refutação ao que diz serem adulterações do seu pensamento) o ensaio com o título *In lieu of education*, publicado em 1978, juntamente com mais quatro ensaios, na obra *Toward a history of needs*. Illich (1985) é altamente corrosivo e arrasador face à escolarização como modo único e obrigatório de preparação da pessoa para a vida adulta e da escola como autoridade exclusiva na definição da educação legítima. *Deschooling Society* não advoga uma sociedade sem escolas, mas a desescolarização da sociedade. Por outras palavras, defende a abolição daquilo que designa de *programa oculto da escolarização*, inscrito em todos os programas educacionais, independentemente do teor que apresentem (liberal, fascista católico, socialista, libertário, ou outro). *O programa oculto da escolarização* é o modo pelo qual os estudantes aprendem de que a educação valedora é aquela que é obtida na escola através do professor certificado num processo gradual de consumo de conhecimentos certificados (Illich, 1985, 2018). O autor, no quadro de uma mutação cultural, defende a criação de novas instituições educativas e formais com as seguintes características principais:

[i] “dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; [ii] capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles; [iii] e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido” (Illich, 1985, pp. 127-128).

A tecnologia adequadamente utilizada pode constituir o meio pelo qual as pessoas têm a possibilidade de vir a recuperar a responsabilidade de ensinar e aprender. De acordo com Illich (2018), “[a] desescolarização da sociedade é nada menos que uma mutação cultural pela qual uma pessoa recupera o uso efetivo das suas liberdades constitucionais: as de aprender e ensinar por intermédio de pessoas que sabem que nasceram livres [...]” (p. 112). Para alguns, esta liberdade implica a criação de um mercado livre do conhecimento, mas segundo o próprio tal “proporcionaria ao alquimista inúmeras mãos ocultas para encaixar cada pessoa nos múltiplos e apertados pequenos nichos que uma tecnocracia mais complexa pode proporcionar” (Illich, 2018, p. 106).

### **2.1. O sistema escolar e a educação como instância de reprodução em dois polos distintos: O económico e o cultural**

É na década de 1970 que se consolida uma corrente de pensamento alternativa ao funcionalismo em sociologia da educação questionadora de práticas até aí instituídas, em que a educação deixa de ser conceptualizada como veículo de emancipação, de mobilidade, de progresso e passa a ser definida como uma instância de reprodução<sup>22</sup> em dois polos distintos: o económico, nas teses de Bowles e Gintis, Althusser, Baudelot e Establet e Poulantzas; e o cultural em Bourdieu (Dandurand & Ollivier, 1987). No quadro das teorias do conflito e das relações pedagógicas como relações de poder vinculadas às determinações estruturais de dominação política, económica, social e cultural, a visão marxista sobressai até meados da década de 1970, sendo paulatinamente revezada pelas teorias da reprodução cultural.

---

<sup>22</sup> A tese de doutoramento de Olive Banks (1923-2006) na década de 1950 é um trabalho precursor nesta matéria, na medida em que dá conta dos limites da educação na diminuição das desigualdades sociais. Olive Banks leciona na Universidade de Leicester, entre 1973 e 1982, tendo sido a primeira mulher docente da instituição, singularidade que se manteve até à sua saída, algo revelador das desiguais relações de género na academia que fez questão de sempre contrariar. Leciona a cadeira de sociologia da educação e desenvolve investigação no campo da educação. Decorrente do trabalho de doutoramento que desenvolveu pela Universidade de Londres (1953), é publicado em 1955 a sua obra mais emblemática, *Parity and prestige in english secondary education: A study in educational sociology*. No seu argumentário a escola pouco pode fazer numa sociedade amplamente estratificada e desigual, as políticas públicas da educação têm de ser cobertas por políticas sociais abrangentes, na missão de fazer por diminuir as desigualdades. A perspetiva liberal sobre a educação e o otimismo sobre os seus resultados é criticada por Olive Banks, pois a igualdade de oportunidades só existirá (o que não é o caso e nunca será) numa sociedade igualitária. Os esforços ao nível das políticas educacionais para estancar as imparidades de prestígio entre os estabelecimentos de ensino caem por terra com a persistência de um sistema de escolaridade diferenciado nos percursos escolares e, conseqüentemente, nas origens sociais dos alunos. De acordo com a autora, “If [...] the prestige of a school derives from the social and economic status of the occupations for which it prepares, then equality of prestige is clearly impossible between the non-selective modern schools and the selective grammar schools” (Banks, 1955, pp. 252-253).

Em 1971, Christian Baudelot e Roger Establet publicam *l'École capitaliste en France*, obra na qual concluem que a divisão da sociedade em classes e as inerentes relações de produção é o que determina a estrutura do aparelho escolar que, por sua vez, assegura a reprodução dessas relações de produção e promove a divisão social do trabalho. O aparelho escolar assegura a reprodução das relações de produção, por via de dois canais de escolarização diferenciados (as duas formas de inculcação da ideologia burguesa), cada qual, com práticas escolares também diferenciadas através dos quais é gerada a divisão social do trabalho: o Secundário Superior (SS), cujas fileiras são preenchidas pelos filhos das classes dominantes; e o Primário Profissional (PP), frequentado pelos filhos das classes dominadas. Os autores defendem que “[l]e réseau SS. vise à former des interprètes actifs de l'idéologie bourgeoise, alors que le réseau PP. ne cherche qu'à soumettre brutalement les futurs prolétaires à l'idéologie dominante. De là l'opposition systématique des pratiques scolaires” (Baudelot & Establet, 1971, p. 168). Com efeito, a unidade escolar é dada como uma ilusão, pois a escola divide mais do que une. *A École Unique = École Divisée*. (Baudelot & Establet, 1971). A principal crítica dirigida a esta visão de escola é o excesso dicotômico que tende a menosprezar a função da escola como canal de mobilidade social para a pequena burguesia (Mónica, 1977).

Nos Estados Unidos, a escola como meio de segregação social tem em Samuel Bowles e Herbert Gintis as grandes referências, pela obra *Schooling in capitalist america. Educational reform and the contradictions of economic life*, cuja edição original data de 1976. O conteúdo é uma desconstrução da visão meritocrática sobre a desigualdade social na sociedade americana. Os autores argumentam que os dados históricos e estatísticos comprovam a existência de reprodução de classes sociais na sociedade americana e o sistema escolar desempenha um papel ativo nessa reprodução, pois a formação ministrada aos estudantes tem como objetivo prepará-los adequadamente (o bom cidadão, o bom trabalhador) às exigências e necessidades do capitalismo avançado e da empresa capitalista. Qualquer estratégia para uma educação progressiva, igualitária, humanística, que promova o real desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, crítico, estético e participativo dos estudantes é infrutífera, enquanto persistir o *princípio da correspondência* entre o sistema escolar e a produção capitalista (Bowles & Gintis, 2011).

Bowles e Gintis (2011) fazem referência ao movimento progressista da educação iniciado no século XIX por John Dewey e à filosofia educacional inerente, cuja principal premissa é a de uma educação ajustada às características da criança, materializada entre outras medidas, numa flexibilidade curricular atenta à diversidade no interior da escola (étnica, social, académica, etc.), num currículo em estrita ligação com o meio social das escolas e das famílias e a experiência como fio condutor da aprendizagem. Bowles e Gintis (2011) fazem um elogio ao movimento progressista, pois consideram que

a educação progressista visa o pleno desenvolvimento do ser humano. Relembramos que Dewey (2007) defende como finalidade da educação, a libertação das capacidades do indivíduo em prol do desenvolvimento e consolidação de uma sociedade democrática. A educação assume-se como processo social, cuja função é garantir a construção de uma sociedade deslaçada dos interesses nacionalistas, aberta à partilha de interesses e experiências, propiciadora das condições económicas e institucionais necessárias à participação de todos os seus membros. É por intermédio da educação que o *ideal democrático se efetiva*, fazendo por inculcar nos indivíduos as atitudes mentais necessárias para o progresso democrático. De acordo com o autor, a finalidade da educação é a de proporcionar “aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens” (Dewey, 2007, p. 97).

Bowles e Gintis (2011) observam nas escolas americanas do final da década de 1960, que o impulso reformista limitou-se à institucionalização de um conjunto de atividades extracurriculares e pouco mais. A razão da ineficácia de tão boa filosofia educacional reside no facto de o movimento progressista desenvolver a sua ação nas regras da produção capitalista e aceitar que a educação tenha como missão produzir força de trabalho para empresas corporativas. Para Bowles e Gintis (1976), a intervenção do movimento progressista da educação é semelhante à colocação de um penso rápido numa ferida aberta e muito profunda. Assim, “[i]n the end, the role of education in capitalist expansion and the integration of new workers into the wage-labor system came to dominate the potential role of schooling as the great equalizer and the instrument of full human development” (Bowles & Gintis, 2011, p. 181).

O sistema escolar alimenta a produção capitalista, menos por via do conteúdo da educação e mais na adequação das relações sociais da educação às relações sociais de produção. Os estudantes participam num sistema escolar cujos fundamentos são a hierarquia, o controle, a competição e a recompensa, fundamentos que vão sendo apreendidos na vivência escolar e que correspondem à estrutura profundamente desigual do capitalismo avançado e às suas necessidades em termos da reprodução de uma divisão social do trabalho profundamente desigual (Bowles & Gintis, 2011). A leitura de Bowles e Gintis constituiu um choque na sociedade americana, pois deita por terra a ideia instituída da América das oportunidades para todos. É rompido o amplo consenso sobre a função funcionalista da escola pública americana, os resultados comprovam que as desigualdades que a sociedade americana gera não decorriam do esforço e empenho individual, mas de profundas desigualdades estruturais (Dandurand & Ollivier, 1987).

O polo económico da escola como instância de reprodução, expresso em Baudelot e Establet (1971) e Bowles e Gintis (2001) vai paulatinamente perdendo força em detrimento da escola como

instância de reprodução na perspetiva cultural. Dandurand e Ollivier (1987) verificam, a partir do final da década de 1970, a renovação da análise marxista menos centrada no estrutural e mais focalizada no sujeito e no deslocamento analítico do pendor económico para o cultural, este último pelo pensamento de Pierre Bourdieu.

Decorre o ano de 1979, quando é publicado *Les trois états du capital culturel*, no qual Bourdieu descreve de modo pormenorizado os fundamentos do capital cultural e introduz uma nova dimensão associada ao conceito. O texto publicado no volume 30 da revista *Actes de la recherche en sciences sociales*, abre com a crítica à visão economicista da educação protagonizada pela teoria do capital humano, apelidando-a de funcionalista e de estar amarrada à análise do impacto das despesas em educação para o conjunto da sociedade, ou ao investimento escolar no crescimento económico dos países. Segundo Bourdieu (2007b), a teoria do capital humano ignora como investimento educativo a transmissão doméstica do capital cultural e o modo social pelo qual o capital económico se converte em capital simbólico. Na aceção do autor, o capital humano dessabe que “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento económico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (Bourdieu, 2007b, p. 74).

O capital cultural divide-se em três modos de ser: i) *no estado incorporado*, adquirido de maneira inconsciente e dissimulada, o que implica incorporação mediante um trabalho de inculcação e assimilação realizado pela pessoa e que exige tempo de acumulação. Nas palavras de Bourdieu (2007b),

“a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda a espécie de capital cultural útil - só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização” (p. 76).

Determinada pessoa tem tanto mais tempo para estender a acumulação de capital cultural, quanto maior for a disponibilidade de tempo concedida pelo meio familiar, esta dependente do grau da necessidade económica; ii) *no estado objetivado*, definido pelos bens materiais de cultura (esculturas, pinturas, artesanato, livros, máquinas, etc.). O modo de aquisição deste capital cultural é material na propriedade jurídica por via do capital económico, e simbólico na devida apreciação (de uma pintura) ou na utilização (de uma máquina), por meio do capital cultural incorporado. Bourdieu (2007b), sinaliza que este capital simultaneamente simbólico e material, apenas exerce a sua ação:

“na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado” (p. 78).

iii) *no estado institucionalizado*, um capital cultural reconhecido institucionalmente por intermédio do diploma escolar, sendo este relativamente autónomo do seu portador, mas que define no plano cultural o valor da pessoa que detém um dado diploma escolar, em relação aos outros indivíduos possuidores de diplomas, sendo que o valor conferido é tanto maior quanto a raridade do mesmo. O diploma escolar é assim produto da transformação do capital económico em capital cultural e o valor do diploma escolar torna-se dependente da taxa de convertibilidade no momento da conversão. Segundo Bourdieu (2007b), “pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados” (p. 79).

O capital cultural é antes de mais uma hipótese investigativa, a de que o sucesso escolar está intimamente relacionado com a repartição do capital cultural entre as classes e frações de classes. Se o *capital cultural* e o *ethos de classe* influem sobre o sucesso escolar, o *capital social* trabalha fundamentalmente a jusante, isto é, na valorização económica e social do diploma escolar. Vejamos. 1980, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Bourdieu publica *Le capital social – notes provisoires*, um pequeno escrito em termos de número de páginas, mas crucial para o entendimento de um conceito como o de *capital social*. Os recursos úteis atuais ou potenciais que um dado agente individual possui em virtude da pertença a um grupo, em termos de propriedades comuns e de ligações duráveis e permanentes, é o que define o capital social. A pertença a um grupo e à inerente rede de relações que se estabelece, não deverá ser interpretado no quadro do capital social, como um dado natural ou social, se pensarmos em algo fixo como as relações de parentesco; mas como rede de relações em condições de assegurar pela troca legítima, a curto ou longo prazo, lucros materiais (todas as espécies de serviços) e simbólicos (raridade e prestígio), o que exige do agente individual estratégias conscientes ou inconscientes de manutenção e reprodução dessas relações. O autor esclarece

“que a reprodução do capital social é tributária, por um lado, de todas as instituições que visam a favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas produzindo ocasiões [...] lugares [...] ou práticas. Por outro lado [...] também é tributária do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas [...]” (Bourdieu, 2007a, p. 68).

Em sequência, o capital social coletivo de um dado grupo é distribuído de modo variante pelos seus elementos, podendo ocorrer a concentração de todo capital num único agente por intermédio da delegação, condição da concentração do capital social.

A teoria bourdieusiana assume na sociologia da educação o principal lugar teórico-conceitual e metodológico, seja por aqueles que a confrontam veementemente ou pelas fileiras de sociólogos que exercem a sua defesa. Ao pensamento de Bourdieu não se fica indiferente, e de acordo com Wacquant (2002), tal deve-se a “um quadro teórico original, *elaborado por meio de e para a produção de novos objetos de pesquisa*, objetivando desvendar a multifacetada dialética das estruturas sociais e mentais no processo de dominação” (p. 98, itálico do autor). Os críticos apontam-lhe a conceptualização de escola como um perfeito aparelho ideológico de violência simbólica, no qual os indivíduos são conceptualizados como recetores passivos da inculcação feita na e pela escola (Mónica, 1977).

Também no quadro das teorias da reprodução, Flecha (2011), professor de sociologia, pela Universidade de Barcelona, considera que as teorias da reprodução desresponsabilizam as escolas e culpabilizam os grupos mais desfavorecidos e minoritários pelo insucesso escolar. Teorias que olham a escola, como esta se limitasse a reproduzir as desigualdades sistémicas da sociedade, com pouca ou nenhuma capacidade de intervenção. Teorias que ao relevarem de modo quase determinístico os efeitos da classe social ou do capital cultural sobre o (in)sucesso das trajetórias escolares, dificilmente conseguem servir de explicação para os casos de sucesso de escolas situadas em bairros desfavorecidos e das crianças e jovens de condição socioeconómica e cultural desfavorecida, com resultados escolares de excelência.

Flecha (2011) exprime que uma sociologia da educação que fique apenas na análise das desigualdades é curta, tem de fazer mais. Como? Através da investigação de casos bem-sucedidos na educação, exemplos desafiadores e transformadores das desigualdades estruturais; casos de escolas, alunos e famílias que contra todas as probabilidades tornearam o destino feito. É no quadro de uma *sociologia dialógica da educação* e da compreensão das interações sociais que tal poderá ser feito. Uma sociologia que vá ao encontro dos casos bem-sucedidos, os investiga e faz por se generalizarem. O autor defende que, “dialogic sociology holds that not everything in society is a matter of power and it develops analytical approaches that have demonstrated actual change in society, especially the role of human agency in that change” (Flecha, 2011, p. 15).

## 2.2. A educação não pode compensar a sociedade: A nova sociologia da educação

No que concerne à sociologia britânica, a transformação paradigmática é menos intensa e desenrola-se no movimento reformador da educação, a que se dará o nome de *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Dandurand e Ollivier (1987) referem que para a NSE tem menos importância “les mouvements d’accessibilité (ou non) des groupes sociaux aux différents lieux et niveaux du système scolaire [...] pour s’arrêter su processus central de l’organisation, de la sélection et de la transmission des connaissances et savoirs dans et par l’école” (p. 93).

O modo como o saber escolar é organizado, distribuído e avaliado e as condições e os contextos do ambiente educativo, constituem o cerne da investigação científica daqueles que se enquadram nesta corrente teórica em sociologia da educação.

Destacamos o pensamento de Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo britânico que em 1970 publica na *New Society*, o texto intitulado: *Education cannot compensate for society*. O artigo é publicado em português numa antologia de textos organizada por Sérgio Grácio e Stephen R. Stoer, com o título *Sociologia da educação - II. A construção social das práticas educativas* (1982).

*A educação não pode compensar a sociedade*, é uma crítica de Bernstein (1982) à noção de *educação compensatória*, pois entende que esta ao focalizar-se nas designadas insuficiências da criança, da família ou da comunidade, faz encobrir as insuficiências que reinam na organização interna da escola, no contexto educativo e na aprendizagem e que são de sua responsabilidade. Assume-se que determinados grupos sociais têm *handicaps* culturais e/ou linguísticos de base e que a escola tem de fazer por compensar as falhas familiares na educação das crianças. De acordo com o autor, “[d]evíamos deixar de pensar em ‘educação compensatória’ e considerar em vez disso, mais séria e sistematicamente as condições e os contextos do ambiente educativo” (Bernstein, 1982, p. 22, aspas do autor).

A atenção especial aos usos da linguagem por parte das crianças da classe trabalhadora e das crianças da burguesia e as noções de *código restrito* e de *código elaborado*, fizeram que muitos acusassem Bernstein de fazer precisamente aquilo que criticava. Contudo, estes conceitos não significam a prova de carências linguísticas segundo a classe social, mas a explicitação de diferenças no uso da linguagem, associadas a formas de socialização da criança no meio familiar, de maior ou menor evocação dos significados universalistas da linguagem. Isto é, menos ou mais dependentes do contexto, na lógica de uma *estrutura profunda da comunicação* dirigida por um código elaborado (nas famílias burguesas) ou restrito (nas famílias da classe trabalhadora).

Neste sentido, é da maior relevância que a escola e os professores em específico, compreendam (validando e incorporando na aprendizagem a experiência social adquirida pela criança e aceitando a sua

cultura e o seu dialeto em vez de o querer transformar), que o uso do discurso universalista e das ordens simbólicas de significado associadas, tende a colocar numa posição de desvantagem educativa as crianças que no seu meio familiar pouco contacto têm com as componentes de um discurso elaborado. A educação não tem de compensar, deve é dar. Para Bernstein (1982),

“[a] introdução da criança aos significados universalistas das formas públicas de pensamento não é ‘educação compensatória’; *é educação*. Não é transformar as crianças em burgueses; o que pode sê-lo é a forma como é feita, através de valores implícitos que estão por detrás da forma e do conteúdo do ambiente educativo”. O modo como o saber é organizado, distribuído e avaliado, em que termos e qual o contexto social que o materializa na Escola, deve constituir-se objeto de estudo prioritário da sociologia da educação (p. 30, aspas e itálico do autor).

### **3. O desencantamento e o discurso neoconservador: O terceiro momento da institucionalização da sociologia da educação (a década de 1980)**

A abordagem da sociologia do conflito sobre a escola com todas as suas nuances (entre o polo cultural e o económico) veio evidenciar a escola como reprodutora das desigualdades sociais e alertar que a intervenção da escola é ineficaz e sempre o será enquanto não for executada uma mudança estrutural da sociedade. Os teóricos do conflito, marxistas ou não, chamam a atenção para o sistema escolar como reprodutor das desigualdades sociais em que a escola tende a ser conceptualizada como um instrumento ao serviço das exigências da economia capitalista, nomeadamente quanto à qualificação da mão-de-obra. Dandurand e Ollivier (1987), sobre os efeitos desta mensagem, consideram que a mesma espoletou um sentimento de desencantamento sobre o potencial transformador da educação, a que associado aos efeitos colaterais da reestruturação económica após a crise económica de 1973 — traduzidos em níveis de desemprego elevados, desqualificação de trabalhadores, destruição de segmentos significativos de produção, crise fiscal e a formação de governos mais autoritários e conservadores, como o liderado por Margaret Thatcher no Reino Unido, cujo primeiro mandato como primeira-ministra inicia-se em 1979 e se estenderá até 1990 — fez ressurgir o discurso neoconservador sobre a educação e a escolarização.

O que está em jogo neste período, fundamentalmente na Europa, é um questionamento do Estado-Providência e das políticas públicas de democratização. O discurso neoconservador no campo da educação é feito da crítica ao investimento público em educação, este último no âmbito do desenvolvimento da democratização do sistema de ensino, pois argumenta-se que os resultados obtidos não justificam o investimento. Recorre-se ao desemprego jovem para questionar se faz sentido que determinados grupos de estudantes se mantenham numa escolarização longa, já que se sabe que à partida vão engrossar num futuro próximo as fileiras dos desempregados. Ao discurso neoconservador

vêm acopladas um conjunto de premissas: O regresso ao ensino de base, a matemática, a leitura e a escrita (*Back to Basics*), o enquadramento mais autoritário, a reintrodução dos sistemas de recompensas, o fomento da competição entre escolas e entre alunos, maior vigilância sobre o trabalho dos professores, aumento da carga horária nas disciplinas consideradas centrais, a qualidade do ensino como chavão discursivo, — em que é assumido que a formação de qualidade tem um custo elevado, e como tal, é um bem raro reservado aos merecedores, aos meritórios, —, e de que é possível com menos investimento ter um sistema escolar mais produtivo e rentável, aproximar a escola à indústria e melhorar a eficiência, se certos setores da educação forem privatizados, num contexto de maior reconhecimento das instituições privadas de ensino (Dandurand & Ollivier, 1987).

Face a este enquadramento social, político e económico se esperaria um movimento de maior radicalização crítica e de oposição por parte da sociologia e da sociologia da educação em particular, mas para Dandurand e Ollivier (1987) tal não aconteceu também pelas limitações do olhar radical das teorias da reprodução social, algo que viria ser aproveitado pelo discurso pragmático sobre a escola promovido pela economia política da educação, com o pretexto da crise económica e social. A sociologia da educação, muito suscetível às conjunturas, deixa cair as determinações estruturais e recentra-se numa análise dos processos culturais na dimensão do sujeito/ator. Importa menos a estrutura e mais a cultura, numa espécie de recuo para a 'caixa negra' ou no mínimo para a análise interna da escola (Dandurand & Ollivier, 1987). Entre a década de 1980 e inícios da década de 1990, os sociólogos da educação retomam ao interacionismo, à etnometodologia, à abordagem etnográfica, à microsociologia e à síntese entre abordagens micro e macrosociológicas.

### **3.1. O recuo para a 'caixa negra': O interacionismo simbólico e a sala de aula**

O termo interacionismo simbólico surge pela primeira vez pela mão de Herbert Blumer (1900-1987) em 1937, mas como corrente teórica e metodológica apenas em 1969, com *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Blumer (1969) apresenta o interacionismo simbólico não como doutrina filosófica, mas como abordagem teórica e metodológica projetada para produzir conhecimento verificável no campo das ciências sociais. Blumer (1969) tem como grande referência o pensamento interacionista de George Herbert Mead em duas ideias principais: a construção do *self* [o I (Eu), o Me (Mim)] como resultado da interação com o social e a comunicação como indissociável dos *símbolos significantes* (Mead, 1934).

Segundo Blumer (1969), a interação simbólica remete para o caráter peculiar e distintivo da interação humana, uma vez que os indivíduos não reagem simplesmente às ações produzidas por outros

indivíduos, no quadro estímulo-resposta, mas reagem segundo o significado que atribuem e a interpretação que fazem das ações dos outros. Considera que “[t]hus, human interaction is mediated by the use of symbols, by interpretation, or by ascertaining the meaning of one another's actions. This mediation is equivalent to inserting a process of interpretation between stimulus and response in the case of human behavior” (Blumer, 1986, p. 79).

As ideias de Mead e de Blumer, são a base da análise dramaturgica de Erving Goffman (1922-1982), sociólogo canadiano, atento ao resultado coletivo da interação humana, como moldado por um conjunto de condicionalismos sociais, numa espécie de guião de referência simbólica. Decorre o ano de 1956, quando publica *The presentation of the self in everyday life* (1959), em que a interação face a face no contexto da vida quotidiana é assumida como objeto de estudo na intenção de relevar a interação como pilar da criação das instituições e da sociedade. A interação social não se define apenas pelas expectativas sociais associadas a determinado papel social, mas também pelo cenário em que este é desempenhado e pela eficácia da interação dependente do cumprimento do comportamento esperado. De acordo com Goffman (1993),

“[a] sociedade organiza-se de acordo com o princípio de que qualquer indivíduo possuidor de certas características sociais tem o direito moral a esperar que os outros o apreciem e tratem de modo correspondente. Ligado a este princípio, surge um segundo, afirmando designadamente que um indivíduo que, de maneira implícita ou explícita, indica que possui certas características sociais deverá ser de facto aquilo que declara ser” (p. 24).

O autor considera que a interação frente a frente, o encontro com os outros é marcado pela *arte de administrar as impressões*, através da utilização por parte das pessoas de dois tipos de atributos e práticas, no intento de impedir a desacreditação *do eu na vida de todos os dias*: i) as práticas *defensivas* quando um participante tenciona salvaguardar as suas projeções no decurso da interação; e ii) as práticas *de proteção* quando o participante tenciona salvaguardar a situação projetada por um outro participante. A interação frente a frente nas palavras do sociólogo canadiano,

“pode ser grosseiramente definida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros numa situação de presença física imediata. *Uma* interação será definida como a totalidade da interação, seja qual for o seu momento, em que um determinado conjunto de indivíduos se encontram continuamente presentes uns aos outros” (Goffman, 1993, pp. 26-27, itálico do autor).

Goffman (1993) é claro quando reitera que na interação frente a frente, os indivíduos assumem como necessário não evidenciar os preparativos da *performance*. Há regras do comportamento em público que os atores fazem por tentar manter, como salvaguarda da apresentação do eu. Assim, os

atores tendem a querer esconder prazeres secretos, pois há alta probabilidade de estes virem a prejudicar a *performance* em si; tendem a esconder os erros cometidos na preparação da performance; tendem a mostrar apenas o produto final (a *performance*) e esconder o processo envolto na sua produção; tendem a ocultar o trabalho sujo, ou menos lícito na preparação da performance; tendem a deixar cair algum grau de exigência no decurso da *performance*; e tendem a esconder insultos, humilhações que lhes foram dirigidas no passado.

O interacionismo simbólico vê a sociedade como resultado da interação entre indivíduos (singulares e coletivos), pela qual dão significado à sua ação. É na e pela interação social que se forma a mente, o *self*, a ação e o significado. De acordo com Ritzer (1996), a ideia-chave do interacionismo simbólico é a seguinte: o ser humano é munido da capacidade de pensamento que é modelada pela interação social, através da qual apreendem os significados e os símbolos que lhes permite atuar e interagir de um modo distintivamente humano. As pessoas têm a capacidade de interpretar a situação e de interagirem consigo mesmas na monitorização dos possíveis rumos da interação, o que lhes dá a possibilidade de modificarem os significados e os símbolos que utilizam na ação.

A abordagem do interacionismo simbólico capacita o cientista social a relevar na investigação a ação do sujeito e o significado que este dá à sua ação com os outros. Não obstante, críticas foram dirigidas ao interacionismo simbólico, entre elas destaca-se: i) a recusa obstinada em fazer uso das técnicas científicas convencionais; ii) a imprecisão de muitos dos conceitos básicos do interacionismo simbólico, dificultando a construção de um sólido quadro teórico e metodológico; iii) a tendência em desvalorizar as grandes estruturas sociais e a natureza objetiva das instituições, uma vez que as pessoas nascem num mundo estruturado de instituições sociais, papéis e regras sociais, no qual grupos sociais dominantes na sociedade precedem o ator individual; iv) a tendência em desvalorizar a força e a relevância do processo de socialização transmitido de geração em geração. Ritzer<sup>23</sup>, sociólogo americano, escreve que “[d]e todas las críticas que há recebido esta perspectiva, la más importante es por su tendencia a ignorar o a asignar poca importancia a las grandes estructuras sociales” (Ritzer, 1996, p. 260).

O interacionismo simbólico na investigação em sociologia da educação, dedica especial atenção à interação que se desenrola na escola, entre os diferentes atores sociais, sobretudo, em sala de aula. Quanto a temáticas, sobressaem os efeitos da interação social que se desenrola no interior da escola (especificamente, o modo diferencial como os professores relacionam-se com os rapazes e as meninas);

---

<sup>23</sup> Nascido em 1940, desempenha funções na *University of Maryland*, autor do livro: *The McDonaldization of Society: An Investigation into the Changing character of contemporary social life* (1993).

ou como as expectativas dos professores reveladas na interação com os alunos influem sobre o desempenho escolar. Quanto a este segundo tema, é incontornável a menção à investigação realizada na *Oak School*, no ano de 1965, por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, cujos resultados principais são apresentados na *The Urban Review*, 3(1), sob o título *Pygmalion in the classroom* (1968a). A investigação detalhada surge em *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development* (1968b).

Rosenthal e Jacobson (1968a, 1968b) revelam que o desempenho escolar tem uma relação de dependência com as expectativas que os professores manifestam sobre os alunos. Recusam a explicação genética da diferenciação dos resultados escolares. Altas expectativas promovem encorajamento que se refletirá em (bom) desempenho escolar; baixas expectativas promovem o inverso. A formulação das expectativas (altas ou baixas) dos professores sobre os alunos, é ela também dependente da avaliação que fazem do desempenho escolar. Aos considerados bons alunos é-lhes dedicado mais tempo de atenção com mais reforços positivos por intermédio de mensagens implícitas, muitas delas não-verbais. Está-se então na presença do *Pygmalion Effect* (Efeito Pigmaleão). Os autores identificam que

“20 percent of the children in a certain elementary school were reported to their teachers as showing unusual potential for intellectual growth. The names of these 20 percent of the children were drawn by... random numbers... Eight months later these unusual or 'magic' children showed significantly greater gains in IQ than did the remaining children who had not been singled out for the teachers' attention. The change in the teachers' expectations... had led to an actual change in the intellectual performance of these randomly selected children” (Rosenthal & Jacobson, 1968b, pp. vii-viii, aspas dos autores).

Os resultados a que chegam “provide further evidence that one person's expectations of another's behavior may come to serve as a self-fulfilling prophecy. When teachers expected that certain children would show greater intellectual development, those children did show greater intellectual development” (Rosenthal & Jacobson, 1968a, p. 20). O estudo de Rosenthal e Jacobson (1968a, 1968b) deu um importante contributo para que os professores tivessem consciência dos efeitos da interação social, em sala de aula, no desempenho escolar e na vida dos estudantes e da importância de uma formação dos professores que atenda a esta questão.

Em Portugal, o artigo de Carlos Alberto Gomes, intitulado *A interacção seletiva na escola de massas*, publicado em 1987, na revista *Sociologia, Problemas e Práticas*, no seu número 3, é uma referência no quadro do interacionismo simbólico porque vai à procura das razões que levam os professores a dirigir *expectativas negativas* sobre determinados grupos de alunos. Gomes (1987) identifica nestas expectativas fatores respeitantes à própria atividade profissional dos professores e o

resultado de dificuldades em lidar com a escola de massas e a heterogeneidade de públicos associada. O autor argumenta ser indissociável de tais expectativas negativas determinados “valores de classe (etnocentrismo), ideais pedagógicos, certas noções de ‘eficácia’, ‘rendibilidade’ e ‘gratificação’ no desempenho do trabalho profissional, imagens construídas sobre os alunos, condições pedagógicas desfavoráveis, em particular o excessivo número de alunos atribuídos a cada professor” (Gomes, 1987, p. 47, aspas do autor).

Também em Portugal, como trabalho precursor no quadro da análise dramaturgica *goffmaniana*, e tendo como objeto de estudo a sala de aula, destacamos Almerindo Janela Afonso e o texto *Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula – elementos para uma análise sociológica e organizacional*, artigo publicado em 1991, na revista Caderno de Ciências Sociais, número 10 e 11. A. J. Afonso (1991) refere que o poder que o aluno individual detém perante o professor pode ser reforçado consoante o número de alunos envolvidos numa determinada situação e pela capacidade de mobilização dos colegas. Esta capacidade pode estar associada ao exercício do poder físico (utilizar força física ou ter uma imagem de aluno agressivo) ou ao poder pessoal (possuir características ou qualidades excecionais ao olhar de outrem). A escola enquanto unidade institucionalizada é atravessada por relações assimétricas de poder que se dão no seu interior, com destaque para a que se desenrola entre professores e alunos, em sala de aula. O autor considera que, “[o] estudo do poder enquanto acção de imposição, subordinação ou capacidade de influência implica relações assimétricas entre e dentro de unidades sociais diversificadas [...]” (A. J. Afonso, 1991, p. 133)

### **CAPÍTULO III. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: RECONFIGURAÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a sociologia da educação no plano internacional, a partir do final da década de 1980, no seguimento do capítulo anterior e a institucionalização da disciplina em Portugal. Fazemos uso de propostas situadas entre espaços da modernidade e espaços da pós-modernidade (Lyotard, Bauman, Dubet, Lahire, Martuccelli, Derouet, Ulrich Beck e Elisabeth Beck-Gernsheim), para dar conta da evolução teórica e metodológica da sociologia da educação. Acrescentamos ainda um momento referente à sociologia da educação em Portugal, pela leitura de autores como Almerindo Janela Afonso, Stephen R. Stoer, Sérgio Grácio, António Joaquim Esteves, José Alberto Correia, entre outros; e um outro momento de apresentação do retrato contemporâneo da educação do país, pela mão de Ana Nunes de Almeida, Maria Manuel Vieira, Licínio C. Lima, entre outros.

A indeterminação teórica e o abrir mão dos grandes paradigmas teóricos em sociologia da educação (a sociologia do consenso e a sociologia do conflito), ganha sustentação a partir de meados da década de 1990 (Derouet, 2001a), mas é relevante recuar um pouco no tempo para identificarmos a sua génese na suplantação das metanarrativas da modernidade (Lyotard, 1989). Decorre o ano de 1979 quando é publicada a obra *The postmodern condition. Rapport sur le savoir*, da autoria de Jean-François Lyotard, filósofo e sociólogo francês nascido em 1924 e falecido em 1998, uma das figuras mais proeminentes do pós-modernismo, movimento intelectual de renovação da fundamentação artística e arquitetónica. Lyotard (1989) identifica a necessidade de transposição das metanarrativas da modernidade para que haja a possibilidade de um novo conhecimento e discurso científico. É considerado um precursor da teoria social da pós-modernidade e defende a urgência em desconstruir fundamentos da modernidade, tais como: a modernização, o racionalismo, a burocratização, a industrialização e o positivismo.

As ciências sociais para Lyotard (1989) têm de ir à procura de conhecer os significados ocultos, o que está além da realidade visível, e só o poderá fazer com êxito, derrubando o pensamento dicotómico e as fronteiras do conhecimento a ele associadas: o racional vs. o não racional; o consciente vs. o inconsciente; o objetivo vs. o subjetivo; as ciências naturais vs. as ciências sociais. A teoria social tradicional e os seus dois paradigmas dicotómicos (o do consenso e o do conflito), no seu entendimento, impede que se vá ao encontro da pós-modernidade, e, subsequentemente outras e renovadas abordagens teóricas são exigíveis. De acordo com o autor,

“[s]e se quer tratar do saber na sociedade contemporânea mais desenvolvida, uma questão prévia é decidir sobre a representação metódica que dela se faz. [...], esta representação se repartiu, em princípio, entre dois modelos: a sociedade forma um todo funcional; a sociedade está dividida em duas. Pode-se ilustrar o primeiro com o nome de Talcott Parsons (pelo menos, o do pós-guerra) e a sua escola e o outro pela corrente marxista (todas as escolas que a compõem, por diferentes que sejam, admitem o princípio da luta de classes e a dialética como dualidade que trabalha a unidade social” (Lyotard, 1989, p. 32).

“[p]ara além da deslocação imensa que vai do pensamento de um Comte ao de um Luhmann, adivinha-se uma mesma ideia do social: a de que a sociedade é uma totalidade unida, uma ‘unicidade’” (Lyotard, 1989, p. 34, aspas do autor).

A pós-modernidade é marcada por grandes transformações em áreas técnicas e nas tecnologias, bem como quanto às funções do Estado. Lyotard (1989) considera que a pós-modernidade é caracterizada pela *mudança* (e não dissolução) *da natureza do vínculo social*. Dito de outro modo, é acordada na passagem de uma sociedade com finalidades coletivas para uma sociedade em que as finalidades são individuais, no quadro de uma vivência de relações mais complexas, feita por círculos de comunicação e jogos de linguagem, cujo significado depende do decurso do contexto social, e em que a realidade é menos representada simbolicamente como algo neutral. Temos assim, a sociedade do indivíduo, no sentido de sociedade para si, mais afastada do conflito e do consenso. O autor argumenta que “[a] novidade é que, neste contexto, os antigos polos de atracção formados pelos estados-nações, pelos partidos, pelas profissões, pelas instituições e pelas tradições históricas perdem o seu atractivo” (Lyotard, 1989, p. 40). A pós-modernidade exige uma nova teoria social, uma nova leitura que não se restrinja a um posicionamento sobre a sociedade como um todo funcional, consensual, equilibrado, autorregulado e cibernético, no quadro da sociologia do consenso; ou uma sociedade dual, no quadro da sociologia do conflito.

Neste enquadramento, convém chamar à discussão, um precursor das chamadas teorias sociais de síntese, de seu nome Norbert Elias, sociólogo alemão que estabelece a ponte entre o estruturalismo e o interacionismo. Nascido na Alemanha em 1897, exilou-se em França em 1933, antes de estabelecer-se na Grã-Bretanha, sendo definido por muitos como um dos autores neoclássicos da sociologia mais relevantes, apesar do reconhecimento tardio da sua obra. Através da relação entre historicidade, configuração e interdependência, desenvolve um pensamento crítico relativamente aos que insistem em separar o indivíduo da sociedade. Na obra *La sociedad de los individuos: Ensayos*, originalmente publicada em 1987, o autor considera que a individualidade nas sociedades estatais ocidentais de perfil industrializado, populado e urbano, se desenrola no decurso de um processo social de individualização, visível na transformação da individualização como distanciamento para a

individualização como isolamento do homem face aos outros (Elias, 1990a). Segundo o autor, a individualidade como processo social de individualização, manifesta-se no alargado quadro de desenvolvimento da humanidade, o *processo civilizacional*, que forma historicamente o indivíduo, exercendo sobre este um controlo social externo (mantido pelo *Medo dos Outros*), que progressivamente se vai constituindo, na lógica de um crescente tecido de divisões funcionais especializadas, em modo de *imposição social de auto coações* face a impulsos imediatos, em resultado da extensão e intensificação das relações mútuas e da permanente convivência entre os indivíduos, numa autorregulação e autocontrolo interno, extensivo a todas as áreas da vida social (Elias, 1990b). De acordo com o autor, “[a] lo largo de este cambio social, los seres humanos se ven exhortado cada vez más a ocultar de la mirada de otros, o incluso de sí mismos, acciones, manifestaciones, instintivas y apetitos que antes podían expresar abiertamente [...]” (Elias, 1990a, p. 144).

Os efeitos da não unicidade da sociedade refletem-se, a partir da década de 1990, na investigação em sociologia da educação, consolidando-se na década de 2000 e por aí adiante.

#### **4. O arredamento da sociologia da educação dos dois grandes modelos teórico-conceituais (o do consenso e o do conflito)**

##### **4.1. A escola já não é uma instituição: A sociologia da experiência**

François Dubet publica em 1994 a obra *Sociologie de l'expérience*, marcante quanto a teorias sociais que estabelecem a ponte entre a estrutura social e o ator<sup>24</sup>, e que abre a porta à designada escola múltipla. A sociologia da experiência, e em específico a noção de experiência social vê o ator como construtor da sua experiência capaz de refletir sobre ela sem o desligar das diversas dimensões do sistema (e aqui o plural é muitíssimo relevante) de que faz parte e que lhe fornecem os elementos simples para que possa agir do modo como age. Por outras palavras, a experiência social, as condutas individuais e coletivas se definem pela articulação tensa de diferentes lógicas de ação: a lógica da integração, a lógica da ação estratégica e a lógica da subjetivação. Lógicas que não pertencem ao ator pois preexistem a ele, cada qual, pertencendo a um sistema diferente. A articulação entre a lógica da ação e o sistema é

---

<sup>24</sup> Sobre a articulação no campo da educação entre a estrutura social e o sujeito, Enguita (1989) entende que esta pode dar-se de modo mais profícuo na interligação entre a sociologia, a pedagogia e a psicologia, no sentido de contornar um certo essencialismo da investigação em psicologia e a focalização em demasia na dimensão socializadora da educação por parte de alguns estudos na área da sociologia. Contudo, segundo Enguita (1989), “o problema non se resolve na procura dunha especie de xusto termo medio aristotélico, nin se concilian os contrarios afirmando que os individuos o son en sociedade e que a sociedade vive e pervive a través dos individuos ou outras xeralidades polo estilo” (p. 7). Em todo o caso, o autor faz questão de sublinhar que, talvez devido ao facto de ser sociólogo de profissão, entenda a educação fundamentalmente como um processo social, visto que, segundo o próprio, “[a] relación entre o individuo e a sociedade non é simétrica: a sociedade é forte e o individuo é feble” (Enguita, 1989, p. 7).

executada por via indireta através daquilo que o autor designa de tipos de *causalidade*, a saber: *a socialização, as regras do jogo e a dialética*. Assim, e recusando a hierarquização e as relações funcionais entre sistemas, lógicas da ação e causalidades, Dubet (1996) detalha o seguinte: i) a lógica da integração relaciona-se ao sistema de integração, este último também designado de sistema da unidade funcional, por via dos processos de socialização, remetendo para modos de explicação causal ou estrutural; ii) a lógica da estratégia articula-se com o sistema de interdependência, este último também apresentado como sistema das ações individuais articuladas, por via das *regras do jogo*, os designados constrangimentos de situação; e iii) a lógica da subjetivação, isto é, o modo como o ator se vai constituindo como sujeito por intermédio da *crítica*, da *distância em relação a si<sup>25</sup>* e do *empenhamento*, em articulação com o sistema de ação histórico, também definido através da dialética como sistema de tensão entre a representação do sujeito e as relações sociais. Dubet (1996) sobre a sua investigação escreve o seguinte:

“[n]ós descobrimos três lógicas ‘puras’ da acção e mostrámos como elas aparecem analiticamente dissociadas de modo nítido, remetendo para processos e mecanismos sociais autónomos, quer dizer, para ‘sistemas’ que não sustentam relações necessárias e funcionais. Há que voltar agora à subjectividade do actor, à actividade do indivíduo envolvido em todas estas lógicas e confrontado com a dispersão delas. Resulta desta representação a imagem de uma identidade social dissociada no seu cerne e construída como um trabalho, como uma relação de princípios heterogêneos: como uma actividade” (Dubet, 1996, p. 183, aspas do autor).

O arquétipo teórico construído por Dubet (1996), em muito sustentado na sociologia da ação e no estudo dos movimentos sociais de Alain Touraine, não visa encerrar a ponte que liga o ator ao sistema, mas rebater a unicidade de cada um dos elementos. Dubet (1996) com a noção de *experiência social* defende que nem o ator é apenas o sistema nem o ator social é apenas um indivíduo. A ideia de sociedade como um sistema unificado com um centro bem definido, seja este a modernidade, o Estado nacional, o sistema, ou o conflito regulado, deixou de fazer sentido. A escola como veículo de institucionalização de valores, movido por funções (de educação, seleção e socialização) integradas e unificadas em graus de tensão diminutos, na lógica de uma *instituição ajustada*, já não existe. De acordo com Dubet (1996), a escola *já não é uma instituição*, pois as diferentes funções que lhe são atribuídas têm vindo de modo progressivo a separarem-se, de tal ordem que deixam de constituir como um todo, ao mesmo tempo que aumenta significativamente a tensão entre elas, dificultando e muito o exercício de articulação executado pela escola. Dubet (1996) explicita que

---

<sup>25</sup> Esta definida menos como introspeção e reflexão interior, e mais como sentimento de estranheza face ao sistema, o que implica uma dada definição de autonomia e uma determinada conceção de criatividade humana e da ética (Dubet, 1996).

“[s]e se conceder à palavra ‘instituição’ o sentido relativamente estrito que nós escolhemos, o de uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores fulcrais, a escola deixará de ser uma instituição. Isso pode explicar o sentimento de crise que ela gera, mas não deve, por tal, levar a que se diga que a escola ‘não funciona’: simplesmente, ela não funciona já como uma instituição” (p. 174, aspas do autor).

*A escola já não é uma instituição* (o que não significa que seja como uma empresa regulada pelo mercado ou uma comunidade educativa fechada sobre si mesma), fruto da massificação escolar que desloca o ensino dos diferentes públicos escolares e remete o principal da seleção para o interior da escola (e menos a montante dela), nomeadamente quanto às trajetórias escolares dos estudantes. A abertura da escola à heterogeneidade dos públicos veio estilhaçar a instituição escolar, regulada, controladora, fechada, homogénea em termos de perfis de alunos e professores, modelos educativos e finalidades.

Quando Dubet (1996) reitera que a *escola já não é uma instituição*, não significa que esteja a defender a ideia da instituição escolar tradicional como a *idade de ouro escolar*. O sociólogo francês chama a atenção de que a instituição escolar tradicional assentava em níveis elevados de segregação social, de distanciamento dos professores em relação aos alunos e de fechamento. *A escola já não é uma instituição* é a tradução para a transformação do mundo escolar. De acordo com Dubet (1996), as funções da escola, a cultura escolar, as qualificações e a educação têm vindo a deslaçarem-se, algo que é comumente interpretado como a crise da escola, mas que para o autor revela o término de um determinado modelo de organização escolar.

*A escola já não instituição* enfrenta na sua perspetiva um conjunto de dilemas difíceis de superar relacionado com visões antagónicas sobre a mesma: i) há os que defendem que no mínimo a escola se deva tornar mais independente ao que a rodeia, na impossibilidade de voltar a fechar-se sobre si mesma, na tentativa de reaver a aura de instituição. Os defensores desta posição agrupam-se em dois grandes grupos: aqueles que aplaudem uma cultura escolar justa, tradicional, de raiz republicana, hierárquica, com enfoque na procura de desempenhos; e os apologistas de uma escola não amarrada ao escolar, compensatória das desigualdades sociais, centrada na criança e no adolescente; ii) há os que defendem uma maior abertura da escola à sociedade e à economia, sendo que os preconizadores desta consideração (pais e professores) dividem-se entre aqueles que defendem uma escola melhor do ponto de vista da eficácia, da utilidade do conhecimento e da adaptação à procura económica; e os que defendem a abertura social da escola, atenta e interventiva nas questões sociais e à integração social (Dubet, 1996).

A definição sociológica da escola torna-se múltipla também pela mutação do espaço sociológico da socialização escolar. Dubet e Martuccelli (1997) abordam o modo como a sociologia tem vindo a conceptualizar a socialização e, por inerência, o modo como tem vindo a definir o indivíduo. Os autores identificam nas teorias da socialização duas grandes tendências: i) a *socialização como internalização* normativa e cultural, típica da sociedade com baixos níveis de diferenciação social, a designada sociedade tradicional, cuja representação do indivíduo é a de um *homem comunitário* definido pelo coletivo num quadro de unidade e de totalidade, e de reversão da sua subjetividade em prol da objetividade do sistema; ii) a *socialização como distanciamento* do indivíduo face ao sistema, em que o *indivíduo moderno* é representado no quadro de uma sociedade mais complexa, com níveis elevados de diferenciação social e de racionalização. Uma sociedade em que o indivíduo é sujeito a um número crescente de interações, papéis, tarefas e estímulos.

Duas versões sobressaem sobre a socialização como distanciamento: a versão simultaneamente *encantada e trágica*, que considera que a socialização estabelece a ligação entre a ação individual e a ordem social — ao formar a consciência do indivíduo a sociedade dá-lhe a liberdade para se poder voltar contra aquela que lhe possibilitou essa liberdade de consciência — e a versão *desencantada* que conceptualiza a socialização como a *incorporação de um espaço social estruturado* de poder, dominação e reprodução, que por via de uma conciliação entre práticas e posições sociais se inscreve nos indivíduos, cuja autonomia não vai além de *uma ilusão subjetiva*. Ambas as versões, a encantada e a desencantada têm em comum a relevância conferida à noção de papel como regulador dos atritos entre a objetividade das posições sociais e a subjetividade das motivações individuais. Dubet e Martuccelli (1997) especificam que, “[n]os dois casos, o indivíduo, além de suas margens mais ou menos grandes de autonomia, é definido pela *internalização* de normas e disposições comuns à sociedade ou a uma classe social” (p. 245, itálico dos autores).

À luz de Dubet e Martuccelli (1997), na identificação do *espaço das teorias da socialização*, devemos entrecruzar as teorias gerais da integração social, em específico: i) *o modelo de integração social* e a centralidade conferida à socialização como fonte de articulação (forte ou fraca) entre o indivíduo e o sistema, pois a socialização é conceptualizada como promotora de harmonização das condutas, das expectativas e das capacidades dos indivíduos, por intermédio da aplicação de normas; e ii) *o modelo da integração sistémica*, conferidor dos instrumentos impessoais como coordenadores da ação, pelos quais se dá a integração da sociedade. Segundo Dubet e Martuccelli (1997), neste segundo modelo “[a] sociedade é concebida seja como o resultado de uma agregação, mais ou menos aleatória de diferentes ações individuais apoiadas por múltiplas motivações, seja como um encavalamento, sem princípio

central, dos domínios de ação [...]” (p. 253). Do cruzamento das teorias da socialização (a socialização como internalização e a socialização como distanciamento), com as teorias da integração (a integração social e a integração sistémica), se forma o espaço sociológico sobre a socialização no sentido geral e específico (cf. Quadro 1).

**Quadro 1.** Espaço sociológico sobre a socialização escolar e as definições sociológicas da escola

		<b>MECANISMOS DE INTEGRAÇÃO</b>	
<b>TIPOS DE SOCIALIZAÇÃO</b>	<b>DE</b>	Integração Social	Integração Sistémica
INTERNALIZAÇÃO		I. <i>A Escola é uma Instituição</i> (Durkheim, Dewey, Parsons)	II. <i>A Escola é um Aparelho</i> (Bourdieu, Passeron, Bernstein, Althusser, Baudelot e Establet)
DISTANCIAMENTO		III. <i>A Escola Múltipla</i> (Dubet, Habermas, Giddens)	IV. <i>A Escola é o Mercado da Educação</i> (Luhmann, Boudon, Fourquin)

Fonte: Adaptado de Dubet e Martuccelli (1997)

Ainda na senda do quadro teórico apresentado por Dubet e Martuccelli (1997), quatro grandes definições de escola destacam-se no espaço sociológico sobre a socialização escolar: i) de inspiração funcionalista, *A escola é uma instituição* porque tem a capacidade de modificar valores laicos e universais em normas, disposições, e estas em personalidades individuais, cuja autonomia é tanto maior quanto mais socializado for o aluno na cultura escolar republicana, destacando-se aqui o grupo de pares como mecanismo de socialização, numa manifesta coerência entre a estrutura social e a formação escolar, o ator e o sistema, o aluno e a instituição escolar; ii) de inspiração marxista e estruturalista *a escola é um aparelho* de dominação objetiva e legítima pelo distanciamento entre a subjetivação e o sistema, utilizando mecanismos impessoais de dominação espelhados na ideologia do dom ou na origem social dos alunos, dominação que excede a consciência tanto de dominados como dominadores; iii) *a escola é múltipla* pela diversidade, autonomia e fragmentação das suas funções outrora unificadas (de integração, de distribuição e de subjetivação), possibilitando diferentes lógicas de ação da experiência escolar, cada qual pela via de tipos de causalidade, em estreita e tensa ligação com o sistema correspondente, numa recusa da separação entre o ator e o sistema, num enfoque na individuação<sup>26</sup>; iv) *a escola é o mercado*

<sup>26</sup> Beck e Beck-Gemshem (2003) são críticos da individuação que dizem pertencer à psicologia profunda, também o são sobre a individualização, e empregam estas duas noções para estabelecer distância relativamente aquilo que designam de *individualização da sociedade*, noção que escrevem ser comumente mal interpretada. Para Beck e Beck-Gemshem (2003), a individualização é uma transformação estrutural e institucional de *desincrustação* e *reincrustação* simultânea. De *desincrustação*, no sentido de abolição de singularidades tradicionais, seja quanto a papéis tradicionais na família (veja-se a desvinculação da condição da mulher ao destino doméstico); ou no relacionamento pessoal, isto é, no modo como os indivíduos constroem a sua identidade, já não circunscrita à classe social e mais focalizada no desenvolvimento da sua biografia; e de *reincrustação*, com a recriação de novos modos de compromisso social, de reintegração e de controlo, pela via da dependência dos indivíduos face ao mercado de trabalho. A individualização é uma transformação estrutural

da educação, pois no quadro social de uma situação e dos interesses e recursos percebidos por indivíduos racionais e autônomos, a escola como sistema autônomo relativamente estável é o corolário lógico das consequências agregadas das escolhas dos indivíduos.

#### **4.2. A escola plural no quadro da sociologia à escala individual**

No âmbito da escola múltipla como definição sociológica apresentada por Dubet, devemos acrescentar o pensamento de Bernard Lahire e a sociologia à escala individual como modelo analítico de explicação do mundo social pelo *social incorporado* e pelas variáveis comportamentais inter e intra-individuais. A abordagem de Lahire conceptualiza a sociedade como heterogénea de contextos socializantes e de universos socialmente diferenciados (Lahire, 2017b), promotora de patrimónios individuais disposicionais também heterogéneos e tendencialmente conflitantes, na lógica de uma *sociologia da pluralidade disposicional e contextual* (Lahire, 2007), cujos indivíduos são conceptualizados como *produtos de processos sociais pluriformes* (Lahire, 2003, 2005).

Sujeito a experiências socializadoras diversas decorrentes de uma pluralidade de contextos sociais, o *Mundo Plural* (Lahire, 2012b) em que inscreve *o Homem Plural* (Lahire, 1998) as suas ações, traz consigo uma pluralidade de disposições, apetências e competências, património sujeito, por via dos diversos contextos de ação e de interação, a contrastantes requisições, o que permite compreender que o indivíduo não aciona o mesmo *sistema de disposições*, mas da pluralidade de disposições disponíveis, aciona (deixando outras adormecidas) as que tendem a responder melhor a determinada solicitação contextual (Lahire, 2007). Também acrescenta sobre a natureza das disposições a diferenciação entre as *disposições para agir* (hábitos para agir) e *disposições para crer*, estas últimas relativas a normas, modelos, valores, ideais, incorporados pelos indivíduos, mas que por falta de meios materiais, ausência de hábitos para agir, ou não necessidade de ativação, as crenças não se materializam em práticas, mas subsistem no plano mental e discursivo.

As disposições podem ser fortes ou fracas, dependendo da frequência da sua atualização. As modalidades pelas quais se dá esta atualização (paixões, desejos, inclinações, automatizações, rotinas, obrigações, etc.) dependem do contexto e do momento em que surge a oportunidade de atualização (Lahire, 2003). De acordo com o autor, “[o] que determina a ativação [...] é então o produto da interação

---

de individualização e de estandardização simultânea. À medida que velhas barreiras vão caindo tornando o indivíduo mais livre, novas dependências (na educação, no consumo, nos costumes na relação com o estado, etc.) atacam os indivíduos, em virtude da dependência destes face ao mercado laboral (Beck & Beck-Gernsheim, 2003).

entre relações de força interna e externa: relações de força entre disposições mais ou menos fortemente construídas durante a socialização passada (interna) e relações de força entre elementos [...] do contexto que pesam mais ou menos sobre o ator (externo)” (Lahire, 2007, p. 818). Lahire manifesta reticências quanto à transferibilidade das disposições referenciada por Bourdieu. Sobre este diz que “nunca trabalhou sobre a produção do *habitus* sobre a constituição de disposições constitutivas do *habitus*. Se o tivesse feito, ele teria se dado conta que uma parte de sua definição (e notadamente a questão da transferibilidade dos esquemas ou das disposições) não é evidente” (Lahire, 2004, p. 319, *italico do autor*).

A noção de *habitus* de Bourdieu, como sistema transferível de disposições socialmente constituídas, não é rejeitada por Lahire, uma vez que esta noção coloca a descoberto as fragilidades dos fundamentos da ideia de liberdade individual, questionando, sim, a sua homogeneidade, e talvez por isto, Lahire, tentou aferir empiricamente em diferentes trajetos biográficos e experiências de socialização, o grau de homogeneidade ou de heterogeneidade do património individual das disposições, e como essas disposições ou esquemas são construídos, isto é, as condições sob as quais se formam (Lahire, 2003). Assim, para Lahire (2003), a sociologia à escala do indivíduo é aquela que intenta analisar os aspetos mais singulares do mundo social, muitas vezes reduzido ao coletivo, obscurecendo a heterogeneidade produzida socialmente em cada indivíduo, “not only to compare the practices the same individuals deploy in various social universes [...]. We also should differentiate between situations occurring within each of these large fields [...]” (p. 346).

Na compreensão do indivíduo plural, a identificação de momentos de rutura biográfica, positivos ou negativos, pela análise de escritos pessoais, como diários, notas, correspondência com familiares e amigos e outros materiais textuais biográficos (a existirem e havendo possibilidade para a sua recolha), no âmbito de uma *sociologia de escritos pessoais* (Lahire, 2008), revela-se da maior importância analítica (apesar de na investigação sociológica se questionar a autenticidade dos mesmos, em favor da prova oral), tendo presente o quadro contextual aquando da atividade da escrita, dada a forte componente reflexiva, presente e futura inscrita. Nas palavras de Lahire (2008), “[d]ans le temps même de la crise ou après coup, l’écriture permet de faire travailler les schémas de son expérience” (p. 177).

Não obstante, ao nível metodológico, a abordagem da *sociologia disposicionalista e contextualista* é aberta a diferentes escalas de observação, podendo recorrer, consoante os objetivos da investigação, a dados oriundos de entrevistas e de arquivos, como também de inquéritos por questionário, importando o método etnográfico da análise. Numa obra de 2018 intitulada *L’interprétation sociologique des rêves*, Lahire chega a definir o sonho como objeto de estudo da sociologia à escala individual, pois no seu

entender a fabricação e interpretação dos sonhos é o resultado das disposições passadas e presentes incorporadas do sonhador e do contexto que esboça o sonho, este entendido como a face visível de um inconsciente socialmente estruturado. Para o autor, “le rêve ne sont pas en soi des réalités a-sociales, détachables de l'histoire et du réseau de contraintes qu'impose le monde social au sein duquel ils sont produits, perçus, traités” (Lahire, 2018, p. 51).

Numa entrevista concedida a Sofia Amândio, publicada pela *Análise Social* em 2012, o autor sobre o seu trabalho diz que “[é] precisamente para sairmos do fechamento dos estudos de casos atípicos [...] que trabalhei, apoiando-me num grande inquérito estatístico em *La culture des individus*. Fiz, no entanto, uma leitura particular de dados de inquérito consistindo em reconstruir perfis culturais individuais [...]” (Lahire, 2012a, p. 201).

A sociologia para compreender *por qué los individuos hacen lo que hacen?* (Lahire, 2017b), tem na leitura do autor, de partir de uma conceção completa dos indivíduos na sociedade, sejam indivíduos particulares ou grupos sociais e, para tal, tem de derrubar barreiras disciplinares e fazer-se sair do tanque da hiperespecialização científica, ao mesmo tempo que não esquece na decifração das práticas (observáveis) dos indivíduos que estas derivam de uma mistura complexa entre passado incorporado e contexto presente, devendo a discussão sobre os contextos por parte dos investigadores passar pelo crivo conjunto da escala de observação, do nível de realidade social, do interesse pelo conhecimento e do objeto que se queira estudar, pois há vários e diferentes modos de colocar à prova a fórmula pela qual os indivíduos fazem o que fazem: “*Productos interiorizados de la frecuentación* [mais ou menos precoce, duradoura, sistemática] *pasada de contextos de acción* [familiar, escolar, profissional, religioso, político, cultural, desportivo, etc] + *Contexto presente* [como quadro promotor de disposições incorporadas ou como quadro socializador dos atores] = *Prácticas observables*” (Lahire, 2017b, p. 4).

Lahire (2017a), no quadro da *sociologia da pluralidade disposicional e contextual*, uma sociologia relacional não dependente exclusivamente do estudo do coletivo, distante da explicação mono causal e da *fiction de l'homo clausus et du libre arbitre*, isto é, da conceptualização do indivíduo como ser isolado, totalmente consciente de tudo o que o rodeia, de si e dos determinismos que o envolvem, portador de liberdade total para agir como age, de pensar como pensa, de escolher como escolhe ou de decidir como decide, interroga-se sobre *Ce que peut la sociologie*. Lahire defende que, neste enquadramento, a sociologia pode e deve assumir uma centralidade na educação dos indivíduos para a cidadania, na implementação de uma *sociologie pour la démocratie*. De acordo com o autor,

“le relativisme méthodologique, la prise de conscience de l'existence d'une multiplicité de “points de vue” liée aux différences sociales, culturelles, géographiques, etc., la pensée relationnelle et

processuelle, la connaissance de certains mécanismes et processus sociaux, etc., tout cela pourrait utilement contribuer à former des citoyens qui seraient un peu plus *sujets* de leurs actions dans un monde social dénaturisé, rendu un peu moins opaque, étrange et immaîtrisable (Lahire, 2017a, p. 277, itálico do autor).

### **4.3. Os indivíduos à prova: A escola no quadro do processo estrutural de singularização e do processo de individuação**

Araujo e Martuccelli (2010) entendem que a socialização como lugar analítico da sociologia, isto é, a explicação da ação dos indivíduos pelo sistema de relações sociais de que fazem parte, já não se adequa a uma sociedade em que a cultura se transformou de fator de integração entre o indivíduo e a sociedade, por via da incorporação de normas ou hábitos, para fator de continuada diferenciação causadora de atrito entre o indivíduo e o sistema. A ideia de sociedade como ligação funcional entre sistemas ou campos entra em crise, pois na argumentação dos autores, “[...]os individuos no cesan de singularizarse y este movimiento de fondo se independiza de las posiciones sociales [...]” (Araujo & Martuccelli, 2010, p. 80).

Com o desenvolvimento do mercado, os indivíduos manifestam diferentes e variadas expectativas e condutas, que deixam de poder ser explicadas pela teoria social através da socialização, conceptualizada como conflituosa ou não, mas pelo *processo de individuação* que permite atender a outros modos de fabricação dos indivíduos.

Danilo Martuccelli (2007, 2010a, 2010b, 2010c) considera que a ideia de sociedade como fonte da unidade teórica da Sociologia, deixou de fazer sentido, com o *processo estrutural de singularização* em curso nas últimas décadas na sociedade contemporânea, sendo que o lugar analítico deve deslocar-se para o *processo de individuação*, isto é, “el estudio del tipo de individuo que es fabricado estructuralmente en una sociedad [...]” (Martuccelli, 2010a, p. 27). A intenção do autor não é elevar o nível microssociológico a uma escala estrutural (macro), mas refundar uma macrosociologia, com o objetivo de construir um modo diferente de ler o conjunto socio-histórico. O processo estrutural de singularização manifesta-se em diferentes dimensões da vida social contemporânea, mas sobressai em cinco fontes fundamentais: i) nas práticas de consumo mais singulares e na personalização da produção, da atividade económica e da relação comercial, diferente da homogeneização e massificação da produção industrial; ii) na personalização da intervenção institucional e na ideia de que a continuidade organizacional se funda nas competências e nos esforços pessoais. Quanto a este ponto, Martuccelli (2010a) acrescenta que “[...]la importancia de las nociones de proyecto, implicación, excelencia, *performance*, más allá de sus aspectos ideológicos, testimonian esta inversión manageriales organizaciones deber ser ‘sostenidas’ desde los esfuerzos individuales” (p. 12, aspas e itálico do autor);

iii) a tendência crescente de interpretação das relações sociais, exclusivamente como relações entre indivíduos, não apenas no trabalho, como também na política; iv) na justiça e nas exigências que a sua atuação tenha em atenção os contextos singulares, interpessoais e contextuais; v) na edificação da sociabilidade e na primazia das relações interpessoais em detrimento de relações pautadas pelos códigos e obrigações de parentesco.

O processo de singularização exige um novo horizonte analítico, com a sociologia a ser obrigada a atender às experiências individuais, com o objetivo de explicar os processos sociais. Para o autor, a sociedade descreve-se “[c]omo uma maneira estrutural de fabricar indivíduos” (Martuccelli, 2010b, p. 5). A *individuação* é o modo (mais acertado do que a socialização e a subjetivação) pelo qual o sociólogo, desconstruindo a ideia de sociedade, cria um plano alternativo de articulação entre as experiências individuais e os processos estruturais. A individuação permite que a sociologia interprete os fenômenos sociais à escala dos indivíduos. A operacionalização do processo de individuação, que se afasta explicitamente do individualismo, é feita pela noção daquilo que Martuccelli define como *Prova*. Em detrimento dos operadores analíticos associados à ideia de sociedade, as classes sociais e as instituições, a noção de *prova* e em específico de *provas estruturais* é o modo como se pode operacionalizar o *processo de individuação* como veículo de interpretação da *sociedade singularista* (Martuccelli, 2010c), pois permite não fechar e não vincular processos sociais e experiências individuais. Segundo o autor, “[l]as pruebas son desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación (Martuccelli, 2010a, p. 21).

Os indivíduos nas suas múltiplas experiências, numa sociedade em período histórico concreto, são colocados à prova por desafios estruturais e não vivenciais inerentes a essa sociedade, desde provas institucionais ligadas à escola, ao trabalho e à família, até provas de relacionamento social, com os outros, com as normas, com os coletivos, etc., que têm obrigatoriamente de enfrentar, mas cuja resposta aos desafios pode diferenciar-se (de sucesso, de insucesso, de aprovação, de desaprovação), não pelas suas capacidades intrínsecas, mas pelas modalidades concretas de mobilização dos recursos. Martuccelli (2010a) defende que

“[l]o importante, en la aplicación analítica de la noción de pruebas no es, sin embargo, cuantificar en abstracto los recursos (o diferentes capitales) disponibles por el actor, sino estudiar in situ y en acto, en función del tipo de pruebas enfrentadas y de los diferenciales de respuestas de unos y otros, las modalidades específicas de movilización de estos recursos” (p. 22).

As provas estruturais são transversais a todos os indivíduos de uma sociedade em específico e sucedem-se numa lógica temporal (à medida que os indivíduos envelhecem, novas ou velhas provas são obrigados a enfrentarem), mas estas se singularizam consoante os variados contextos de vida, dependentes das *ecologias sociais personalizadas*. Os fatores estruturais e a sua importância na distribuição dos recursos e das oportunidades não são escamoteados por Danilo Martuccelli, mas estes não permitem compreender de modo efetivo como se constituem e se desenvolvem as trajetórias dos indivíduos. O processo de individuação na teoria de Martuccelli implica uma abordagem do posicionamento dos indivíduos mais contingente, distinguindo *posições estruturais* decorrentes da relação entre o mercado e as políticas públicas, dos *estados sociais* que se movem entre as diversas posições estruturais e que apenas podem ser interpretados na investigação a partir das *experiências individuais reais*. *Os estados sociais decifram os contextos* em que os indivíduos constroem o seu processo de individuação. Para Martuccelli (2010a),

“[I]as diferencias entre actores provienen de competencias cognitivas distintas (entre los que son susceptibles o no de anticipar los riesgos), de la diversidad de recursos prácticos de que disponen, del control por lo menos indirecto que tienen sobre esos procesos al fabricarse refugios (nichos, diques o escudos), pero también de la calidad de sus soportes” (p. 25).

Os indivíduos enfrentam os desafios estruturais através daquilo que Martuccelli designa de *suportes* sociais e todos os indivíduos os têm e têm consciência deles (o autor contraria a ideia de que o indivíduo por si só, desde o seu interior, poderá lidar com as provas que lhe são colocadas), mas o tipo e a qualidade destes suportes divergem, identificando os legítimos, aqueles que são assumidos, como o trabalho, a fé, a relação pessoal, o quadro relacional, o laço social de amizade ou de sociabilidade, a co-presencialidade, as redes sociais, entre outros; e os ilegítimos como o álcool, as drogas, medicação psicotrópica, relações pessoais destrutivas, que tendem a não serem assumidos pelos indivíduos. Na sequência, e tendencialmente, os indivíduos de estratos sociais mais desfavorecidos são aqueles com menos suportes legítimos, mas que veem ser-lhes exigido que enfrentem a incapacidade que lhes apontam, através de um fazer prova por via de uma ação proativa interior.

#### **4.4. A sociologia pragmática**

Em meados da década de 1980, surge em França, a sociologia pragmática, da junção de postulados do interacionismo, da etnometodologia e das teorias da ação situada. A sua origem situa-se na antropologia das ciências e das técnicas de Michel Callon e Bruno Latour e na sociologia dos regimes de ação, de Luc Boltanski e Laurent Thévenou (Barthe et al., 2016).

Apesar das diferenças no interior desta corrente, há em comum a conceptualização da ação como um processo intencional e a rejeição de que os valores, as estratégias e as finalidades dos atores são erigidos sem a experiência prática. Boltanski e Thévenou (1991) defendem que sociologicamente é curto ficar pelas intenções escondidas e inconscientes dos atores, com a análise a ter de considerar o que dizem os atores como reconhecimento do seu posicionamento normativo, identificável em momentos específicos. No quotidiano, e em especial nas disputas e controvérsias públicas, os atores efetivam diferentes registos gerais de justificações, cada um deles, associado a uma determinada conceção de justiça e de bem comum. A abordagem releva a competência dos atores, na lógica da etnometodologia e, simultaneamente, a consideração de que há estruturas a montante da interação. A premissa é de que todos os sujeitos têm a capacidade de crítica e de justificação, mas a sua efetivação diverge consoante a capacidade de a colocarem em exercício em momentos de disputa e controvérsia (Boltanski & Thévenot, 1991).

Boltanski, Honneth e Celikates (2014) são críticos de Bourdieu e da importância que este confere ao inconsciente das pessoas na análise sociológica e reafirmam que em Bourdieu se espoleta uma discrepância entre a maioria dos atores conceptualizados como inconscientes e iludidos e os conscientes e lúcidos sociólogos críticos que com a sua ciência e métodos desvendam a verdade e iluminam as pessoas. Consideram ser inverosímil que todos os aspetos da sociedade sejam ditados por relações de dominação produzidas inconscientemente. Acrescentam que é verosímil identificar estruturas ocultas de dominação em cenários específicos, não em todos os aspetos da sociedade (Boltanski, Honneth, & Celikates, 2014).

Bruno Latour reforça que “o que é mais perigoso na aceitação inconsiderada de variáveis ocultas é passar da sociologia do social para a sociologia crítica. [...]. Consideraríamos ‘científica’ uma disciplina que põe de lado a informação precisa oferecida pelo trabalho de campo, substituindo-a por instâncias de *outras coisas invisíveis* e por aquilo que as pessoas *não* disseram, mas até negaram verbalmente?” (Latour, 2012, p. 80, aspas e itálico do autor).

## **5. A perda de referências macropolíticas e o risco de fragmentação da sociologia da educação**

A sociologia da experiência (Dubet, 1996), a sociologia à escala individual (Lahire, 2005), a sociedade singularista (Martuccelli, 2010c), com todas as divergências entre si, constituem-se no quadro da educação como propostas teóricas de recuperação das referências macropolíticas perdidas e de recuperação de alguma coerência disciplinar em torno da sociologia da educação, ainda que recusando

a ideia de sociedade. Derouet (2001), sobre a sociologia da educação, diz que esta diversificou-se ao nível temático, teórico e metodológico, fundamentalmente a partir da década de 1990, acompanhando a maior heterogeneidade e complexidade da vida social, mas que chegados ao ano 2000, o autor escreve que há o risco da disciplina se vir a fragmentar de tal modo, que acabará por perder as suas referências macropolíticas, isto é, a sua unidade como disciplina, havendo a possibilidade de desvanecimento do próprio campo científico.

A este problema junta-se um outro relacionado com a perda de distanciamento face ao objeto de estudo, em virtude de uma assunção demasiadamente rápida dos resultados pela sociedade e não raras vezes estratégica e mal traduzida dos conhecimentos produzidos, constituindo de maior relevo que a disciplina encete as medidas necessárias para um maior controlo dos modos de difusão.

Para Derouet (2001), a sociologia da educação deve fazer por manter a ideia de sociedade, pois sem ela a unidade da disciplina dilui-se, o que não significa que essa ideia seja a do tempo de Durkheim, baseada na família e na escola como instituições de socialização quase exclusivas. É evidente que nas sociedades contemporâneas ocidentais de hoje, os jovens têm uma ação de maior intervenção na sua própria socialização, através de um maior e mais diversificado conjunto de recursos potenciais, o que não invalida que a sociologia da educação enevoe a dependência da qualidade dessa mobilização à posição social ocupada e às condições de acesso aos recursos mais prestigiados e eficazes. De acordo com o autor, “[e]s probable, pues, que la unidad de base de la Sociología de la Educación sea ese recorrido individual de cada joven que moviliza diferentes recursos, en ellos los de la escuela; pero este principio no debe [...] llevarnos a ignorar las referencias globales que justifican la acción” (Derouet, 2001a, pp. 88-89).

No mesmo sentido, Lois Weis (2013) salienta que a investigação sociológica tem vindo a desvalorizar a classe social, em detrimento de outras variáveis de análise, o que na sua leitura é desacertado, uma vez que a classe é um *organizador fundamental* da vida social. Identifica três dimensões pelas quais as famílias e as escolas agem na reprodução das desigualdades, num processo sincrónico de assimilação de costumes associados à classe social e de produção de condições económicas e sociais conexas à classe: i) “o conhecimento oficial e sua distribuição; ii) o capital parental valorizado e as formas pelas quais esse capital está ligado às escolas; iii) a produção de identidades

sociais dos jovens” (Weis, 2013, p. 448). A autora, entre vários exemplos, destaca a relevância da classe social no estudo das práticas de *Tracking*<sup>27</sup> como fenómeno transversal às dimensões supracitadas.

Os dois grandes modelos de interpretação das desigualdades educativas que marcaram a sociologia da educação, entre os meados da década de 1970 e o início da década de 1980, — paradigmas antagónicos de esquerda/direita, que constituíam a então unidade disciplinar: o modelo da reprodução de Bourdieu e Passeron, derivado do que Derouet (2001) identifica como *estruturalismo tingido de marxismo*; e o modelo do *efeito perverso* de Raymond Boudon, com base no individualismo metodológico, — deram lugar a uma sociologia da educação em meados da década de 1980 mais diversificada, sobretudo ao nível metodológico, com inspiração na etnologia e na antropologia. Ainda na década de 1980, os saberes escolares e o modo como são edificados e apreendidos pelos alunos, constituíam um objeto de estudo proeminente. Ainda na senda de Derouet (2001), a década de 1990 quanto à sociologia da educação é direcionada para fora da escola, com a questão da integração dos filhos da imigração num primeiro momento e com a educação não formal num segundo momento. É nesta década que a diversificação teórica, metodológica e temática ganha velocidade de cruzeiro e a mistura de construtivismo com descentralização torna-se proeminente na investigação em sociologia da educação. Para Derouet (2001), “[s]e trataba de entrar en la vida concreta de las clases y de los centros, y de seguir el trabajo de sus actores, partiendo de las situaciones e intentando rastrear el trabajo que ellos realizan para construir y mantener esas regularidades que otros consideran estructuras” (pp. 82-83).

A temática da igualdade de oportunidades educativas perde relevância para a questão da eficácia e dos custos do investimento público em educação, especificamente das políticas de democratização. A relevância do tema dos gastos com a educação deriva menos da crescente crise económica e mais das dificuldades da nova sociologia da educação em acordar, sintetizar e dar a conhecer alguma unidade sobre os efeitos das políticas implementadas de democratização. A heterogeneidade e a dicotomia (a favor ou contra) sobre problemáticas como a massificação escolar, a autonomia das escolas e a

---

<sup>27</sup> Adam Gamoran (2013) apresenta ao leitor uma síntese dos principais estudos internacionais sobre o *Tracking*, entre as décadas de 1970 e 1990, ao mesmo tempo que vaticina os novos rumos que a investigação científica sobre esta problemática tem vindo a seguir, nomeadamente nos EUA. Em jeito de contextualização, o autor salienta que de modo diferente ao Reino Unido, os investigadores nos EUA tendem a empregar o termo *Tracking* para descrever as diversas formas de *diferenciação estrutural para o ensino* (pág. 252), algo que Adam Gamoran (2013) por abreviação opta também por fazer. Não obstante, deixa bem claro que no seu entender, o *Tracking* propriamente dito, refere-se ao exercício de uma divisão dos alunos em turmas separadas na totalidade dos conteúdos curriculares, e o conceito *agrupamento por habilidade* significa a separação dos estudantes em turmas segundo a matéria dada pelo professor. O autor define ainda *agrupamento por habilidade dentro da turma*, que mais não é do que a divisão dos estudantes em grupos de aprendizagem, na mesma turma, segundo o conteúdo curricular em específico lecionado e *agrupamento entre escolas*, como sistemas nos quais os alunos são selecionados para escolas separadas, com modos de ensino diferenciados alinhados pelo desempenho escolar (Gamoran, 2013, p. 252).

descentralização, impede que se constitua na sociologia da educação de hoje, pela diversidade das conclusões investigativas e da dificuldade em retirar da heterogeneidade alguma homogeneidade, um saber acumulado consolidado.

O mundo educativo é hoje mais complexo e os trabalhos da sociologia da educação tentam dar conta dessa diversidade, mas para Derouet (2001) estes trabalhos têm uma grande questão sempre subjacente: saber se há uma Escola ou escolas. Esta questão está intimamente ligada à crise do conceito de sociedade. O autor verifica que “[c]ada vez estamos menos seguros de que las diferentes formas de organización locales se estructuren en un conjunto que presente un sentido global, y de que el Estado y las grandes instituciones controlen su funcionamiento” (p. 84).

A dificuldade da sociologia da educação em dar a conhecer alguma unidade na produção académica não pode ser assacada exclusivamente aos pertencentes deste campo científico, mas como efeito de vivermos na *Liquid Modernity* uma *Liquid Life*, para recorrermos a duas obras definidoras do pensamento de Zygmunt Bauman<sup>28</sup>, a primeira publicada no ano 2000 e a segunda em 2005, ambas pela *Polity Press*. Bauman. O sociólogo polaco rejeita a ideia de uma pós-modernidade, uma vez que esta implicaria algo completamente diferente e novo face à modernidade<sup>29</sup>, o que no seu entendimento não se verifica. Apesar de são ser muito recetivo a aplicar terminologias, vai contrapor a *modernidade sólida* (a do *capitalismo pesado*), marcada pela sociedade da produção, estandardizada, estruturada, sólida, previsível — com regras, objetivos, funções e finalidades definidas, a modernidade dos direitos dos trabalhadores — à *modernidade líquida* (a do *capitalismo leve*), aquela em que há uma separação entre a sociedade da produção e a sociedade do consumo, aquela em que há o predomínio da imprevisibilidade, da incerteza, da insegurança, da novidade, da individualidade como uma não-escolha, isto é, como imposição coletiva para que os indivíduos sigam um caminho individual, em permanente estado de *destruição criativa* para tudo o que está fora de moda.

O sucesso é definido pela posse do conhecimento das regras e pela capacidade de consumo. O eixo da modernidade líquida é o consumo e não o trabalho e a produção, o que perfaz que convivamos num mundo líquido diferente do anterior (o sólido). Nesta modernidade, aos indivíduos e às instituições é-lhes solicitado uma adaptação constante e frequente, atenta ao momento, ao instantâneo, ao mundo

---

<sup>28</sup> Se Lyotard é um precursor das teorias sociais da pós-modernidade, é a Zygmunt Bauman, sociólogo polaco, falecido em 2017, aos 91 anos de idade, que podemos socorrer-nos para entender melhor as razões da sociologia da educação ter vindo a separar a estrutura do sujeito, a deixar de ver a sociedade e a escola como algo unificado e a fragmentar-se ao ponto de vir a poder perder a unidade como disciplina, desvanecendo o seu campo científico.

<sup>29</sup> A modernidade corresponde à realidade surgida após a revolução de ideias e da organização estrutural, a partir do século XVIII, fundamentada na racionalização, democratização e individualização (Bauman, 2000, 2005).

cheio de possibilidades, na procura do *fitness*, do que vem a seguir. Há alegrias momentâneas, mas não o triunfo final, pois este não tem um fim natural, a novidade está ao virar da esquina. Todos os sujeitos (individuais e coletivos) devem estar prontos e preparados para acolher o não usual, o não rotineiro. Bauman (2005) considera que a educação deve fazer com que o indivíduo do mundo líquido, na sua busca desenfreada pelo objetivo seguinte e pela satisfação instantânea, desenvolva a sua procura pelo menos com um pouco de desenvoltura, autoconfiança e com uma maior capacidade para fazer escolhas bem-sucedidas. De acordo com o autor, “[w]e need lifelong education to give us choice. But we need it even more to salvage the conditions that make choice available and within our power” (Bauman, 2005, p. 128).

A modernidade líquida é marcada por um dilema entre a liberdade e a segurança. A liberdade implica o conhecimento daquilo que são as regras, e sem o seu conhecimento a vida torna-se agonizante, o indivíduo sente-se livre e ao mesmo tempo perdido. Ao indivíduo é imposta a emancipação, cada um deve escolher a sua própria narrativa, o indivíduo tem a liberdade, mas não é livre, pois a liberdade surge como imposição. O autor defende que “[n]o more great leaders to tell you what to do and to release you from responsibility for the consequences of your doings; in the world of individuals, there are only other individuals from which you may draw examples of how to go [...]” (Bauman, 2000, p. 30). Na modernidade líquida o foco não é uma sociedade justa como finalidade, mas os direitos humanos no sentido do direito de cada indivíduo viver da forma que escolher (a emancipação).

Em interlocução com Ricardo Mazzeo, Zygmunt Bauman (2017) no livro *Sobre la educación en un mundo líquido*, e especificamente sobre a relação entre a diplomação no ensino superior e a mobilidade social ascendente, denota ao abordar a realidade nos EUA, que as instituições do ensino superior naquele país, principalmente aquelas que granjeiam e conferem maior prestígio, se têm vindo a afastar progressivamente de preocupações sociais quanto à composição do seu corpo discente, com a implantação de um conjunto crescente de barreiras que impedem que as famílias de menores recursos possam aceder a tais instituições, efetivando um aumento exorbitante das taxas de matrícula. Uma das instituições com maior aumento progressivo de custos nesta matéria, é Harvard, algo que não tem diminuído a procura por esta universidade, com cerca de 30 mil candidatos anuais e uma taxa de admissão de 7,2%.

Bauman (2017) relata que tal situação não é exclusivo dos EUA, acrescentando à sua argumentação a realidade na Polónia, e o aumento do número de instituições de ensino superior e do número de estudantes que tem vindo a ocorrer nas últimas décadas neste país, acompanhada pelo aumento dos custos na educação e da polarização dos acessos e das desigualdades sociais. Também,

no México, com um número de instituições de ensino superior público de qualidade, mas em número reduzido face à procura, tem impedido milhares de jovens de parcos recursos de poder aceder ao ensino superior, sendo que apenas 1 em cada 3 candidatos obtém admissão. Argumenta o autor de que a ideia de uma mobilidade social ascendente conduzida pela educação, que anule os malefícios “de la desigualdad haciéndolas soportables y convirtiéndolas en inofensivas, y la aún desastrosa visión de la educación utilizada como medio para mantener en activo la movilidad social ascendente, son ahora dos visiones que están empezando a evaporarse de forma simultánea” (Bauman, 2017, p. 82).

Bauman (2017) chama à atenção para o facto de que num período não muito longínquo, a obtenção de um diploma numa instituição de ensino superior de prestígio, constituía, sobretudo na sociedade americana, o melhor que os pais podiam fazer quanto ao futuro dos filhos, devendo associar-se à respetiva certificação uma grande capacidade de trabalho individual, e o sucesso estaria ao virar da esquina. Porém, nas palavras do autor, “este sueño ahora se ha hecho añicos” (Bauman, 2017, p. 78). E, quebra-se, não apenas para aqueles que não se esforçaram devidamente, mas principalmente para aqueles que tudo fizeram, que cumpriram as exigências solicitadas e que se veem confrontados com a ausência de recompensa e a necessidade de um reinício. O tempo da associação entre realizações académicas e recompensas sociais significativas, o tempo do acesso aos melhores lugares para os que mais trabalham, o tempo em que o fracasso é associado à culpa individual, esse tempo de legitimação das desigualdades sociais pela posse do conhecimento, fonte de crescimento económico dos países e da riqueza individual, é hoje uma desculpa superficial. De acordo com o autor, “en una sociedad como ésta, cuyos éxitos económicos se consiguen gracias a la educación -, parece que el saber está fracasando, pues ya no garantiza el éxito, mientras que la educación también fracasa a la hora de cumplir su función: impartir ese saber” (Bauman, 2017, p. 81).

### **5.1. O que deve mudar na sociologia da educação**

Enguita (2010), num artigo publicado na revista *Estudos de Sociologia*, expõe 5 princípios há muito consolidados na sociologia, e em particular na sociologia da educação, que em 2010, no seu entendimento, devem ser questionados. O primeiro prende-se com a ideia de que o mérito escolar<sup>30</sup> como

---

<sup>30</sup> Sobre o mérito escolar destacamos aqui o estudo de Araujo e Martuccelli (2015) que foram à procura dos efeitos nas trajetórias escolares da relevância que é conferida ao mérito na sociedade chilena atual, tendo realizado entre 2007 e 2009, cerca de 100 entrevistas semidiretivas, a homens (48) e mulheres (48) com idades compreendidas entre os 30 e 55 anos, em que metade dos entrevistados está enquadrada nas classes populares e os restantes distribuídos pela classe média e a classe alta. A estas entrevistas e no âmbito do projeto *Fondecyt 1140055*, os autores acrescentam mais 16 entrevistas realizadas ao longo do ano de 2014 (Araujo & Martuccelli, 2015). A premiação do mérito individual é um tema que, não sendo obviamente exclusivo do Chile, ganhou

critério dominante da estratificação social é mais justo do que a autoridade herdada ou a propriedade herdada, pois deriva fundamentalmente do esforço individual, passível de ser medido com maior exatidão. Segundo o autor, “este razonamiento sólo fuera cierto precisamente cuando la educación tenía todavía poca importancia, para dejar de serlo cuando la gana” (Enguita, 2010, pp. 273-274).

Com a chegada da sociedade do conhecimento, as famílias assumem como objetivo instrumental proporcionar aos filhos a melhor educação possível, e para tal, efetivam um conjunto de estratégias acérrimas no seu enalço, na escolha da escola, na contratação de explicações fora da escola, na pressão exercida sobre os filhos para que estes intensifiquem o estudo, etc. A questão é que são as famílias com melhores e maiores recursos, aquelas que ganham vantagem nesta corrida pela educação, proporcionando aos filhos melhor educação inicial, colocando-os na *pole position* da corrida pelas melhores oportunidades (acadêmicas, profissionais, educacionais) e pelo mérito individual.

O segundo questionamento relaciona-se com uma visão estrita do que é a igualdade social ou educativa baseada na homogeneidade de recursos, oportunidades e resultados, que deve dar lugar à justiça como equivalência de recursos, oportunidades e resultados. Na visão estrita de igualdade, frequentemente é propagado um discurso que tende a misturar argumentos igualitários (de recursos ou de resultados) e meritocráticos (de oportunidades), no pressuposto consciente ou inconsciente de que brotam da mesma origem, algo que Enguita (2010) rejeita linearmente. Enguita (2010) considera que o discurso estritamente igualitário move-se entre a igualdade de recursos e a igualdade de resultados, qualificando a primeira como *igualdade* (formal) e a segunda como *solidariedade* (onde está incluída a designada discriminação positiva, dado que a igualdade de resultados exige para quem não os atinge recursos acrescidos).

Quanto ao discurso meritocrático, este assenta na igualdade de oportunidades e contrariamente à igualdade de recursos e de resultados, este atribui o alcance das oportunidades ao esforço individual. Contudo, a igualdade de oportunidades assume contornos distintos, se o entendimento do que é uma oportunidade é positivo, isto é, percecionado como capacitação na promessa de o resultado ser proporcional ao esforço despendido pelo indivíduo (a *equidade*); ou percecionado como negativo, isto é,

---

neste país da América Latina, uma grande proporção em virtude das transformações que decorreram nas últimas décadas com a difusão das dinâmicas de mercado a diversas áreas do tecido social chileno, entre elas a educação. Araujo & Martuccelli (2015) chamam a atenção de que a visibilidade da questão do mérito é consequência do primado do individualismo que trespassa as sociedades contemporâneas e que é fomentado pelo modelo neoliberal. Não obstante, essa visibilidade decorre igualmente de expectativas por uma maior justiça e igualdade protagonizadas sobretudo pelas classes populares que exigem à instituição escolar que reconheça e valorize o esforço, o trabalho e o desempenho dos filhos. De acordo com os autores, “[e]l mérito sintetiza pues un doble ideario: por un lado, se ubica en la estela de una demanda fuertemente legitimada por el modelo neoliberal de éxito personal y, por el otro, y al mismo tiempo, es una prolongación bajo otras coordenadas de un anhelo de igualdad social” (Araujo & Martuccelli, 2015, p. 15). Os resultados apresentados por Araujo & Martuccelli (2015) evidenciam o modo como o mérito escolar é interpretado diferentemente segundo a classe social.

como supressão de todos os obstáculos que se colocam aos objetivos delineados, assumindo-se o resultado como critério de recompensa (a *excelência*).

No interior da instituição escolar coexistem estes diferentes critérios: os professores do ensino secundário tendencialmente mais meritocráticos (em oposição aos do 1.º ciclo, por exemplo); e mesmo no secundário, há os professores mais solidários que prestam apoio educativo e os mais elitistas, defensores da excelência, tendencialmente os das áreas/disciplinas com maior reconhecimento. Segundo Enguita (2010), as exigências sociais exigem que a abordagem investigativa, sem colocar de parte os problemas da igualdade e da solidariedade se desloquem para as questões da excelência e da equidade no sistema escolar. Nas palavras do autor, “el sistema escolar ha dado un salto de gigante en la distribución tanto de los recursos como de las oportunidades, lo cual significa que [...], el centro de gravedad se desplaza inevitablemente hacia los de la equidad y la excelencia, que afectan ya a mucha más gente” (Enguita, 2010, p. 278).

Enguita (2010) defende que na sociedade moderna coabitam diferentes valores sociais, com implicações díspares no interior da própria instituição escolar: i) a *igualdade* representa “el sustrato común de todos los seres humanos y la irrelevancia de cualquier pretensión especial sobre los dones de la naturaleza y los legados de la historia, es decir, sobre todo aquello que deseamos y que existe sin nuestra intervención” (p. 277); ii) a *equidade* representa a ideia de que o trabalho (direto ou indireto) é a principal fonte da riqueza social; iii) a *solidariedade* representa a ideia de dar mais (recursos tangíveis e intangíveis), às vítimas das desigualdades sociais; e iv) a *excelência* representa a ideia de que o desenvolvimento das sociedades aos diferentes níveis depende da mobilização dos seus membros mais talentosos e capazes.

A centralidade que é conferida pela investigação em sociologia, e em específico pela investigação em sociologia da educação, ao plano nacional, ao designado *nacionalismo metodológico*, é o terceiro pressuposto questionado por Enguita (2010), ao argumentar a necessidade de afastar a sociologia, daquilo que designa de *globofobia*, tanto mais que o modelo escolar é global por excelência. Em todos os países, independentemente dos recursos disponíveis, os pilares em ação da escola são os mesmos. A investigação sociológica não deve estar confinada a dados nacionais, uma vez que em contexto de globalização pouca capacidade de explicação detém, com a agravante que o acesso à informação além-fronteiras está hoje democratizado e simplificado. No entendimento do autor, “[l]a sociología debe ayudar a los educadores a comprender y manejar estos procesos, pero sólo podrá hacerlo si ella misma adopta un enfoque global” (Enguita, 2010, p. 281). Não apenas a sociologia deverá transpor o nacional, como também o organizacional, isto é, segundo Enguita (2010), a abordagem investigativa deve transpor

a organização escolar singular e abordar as relações em rede que a escola e seus agentes mantêm com outras instituições e outros agentes em atividades colaborativas (entre professores de diferentes escolas, entre professores de diferentes níveis de ensino, entre os professores e o público, etc.).

Por último, Enguita (2010) argumenta que a sociologia da educação e a crítica que faz às políticas educativas deverá transpor o argumentário de que estas estão a tornar a escola uma empresa, os professores em trabalhadores e de que todas as reivindicações dos docentes são boas para a educação e de modo geral para a sociedade. Enguita (2010) sustenta que o discurso sociológico tende a ser contaminado pela retórica corporativa, algo que deve ser evitado, pois, de facto, a escola não é uma empresa, é uma escola e os professores são profissionais (qualificados e com autonomia nos processos de trabalho) de uma profissão com privilégios, com o que o termo implica (relativo autogoverno e auto recrutamento, organização separada dos restantes trabalhadores, retórica de serviço ao público, etc.). O muito do que uma escola é, depende do que os seus profissionais fazem dela, no respeito pelas limitações derivadas da lei e das políticas públicas.

Este leque de recomendações tende a ter expressão no modo como os sociólogos da educação abordam novas temáticas contemporâneas. Num artigo publicado no *International Journal of Contemporary Sociology*, Antikainen et al. (2011) abordam o que consideram ser os principais temas contemporâneos da sociologia da educação, a saber: i) a globalização neoliberal interpretada à luz da educação comparada e a assunção de novas formas de reconfiguração de governança da educação de pendor supranacional, visível em problemas comuns transversais aos sistemas educativos de diferentes países, o que não significa um esvaziamento do papel dos Estados nacionais, pois não devemos esquecer-nos das respostas locais, também elas diferenciadas a esses mesmos problemas; ii) os efeitos da globalização neoliberal nos países em desenvolvimento e nos seus sistemas educativos que tendem a agravar os seus problemas estruturais e a intensificar as desigualdades pela alteração das relações culturais, pois de acordo com os autores, “[t]he neo-liberal agenda takes the global society as a frame of reference. The inequalities between developed and developing societies are massive” (Antikainen et al., 2011, p. 125); iii) o tema da educação e da estratificação social e a reprodução pelo sistema educativo das desigualdades de classe social, género e raça, algo que é transversal em sociedades em que o mercado e a família são instituições centrais. Quanto a esta última, segundo Antikainen et al. (2011), devemos conceptualizar as estratégias educativas encetadas pelas classes médias no plural, uma vez que não há uma classe média, mas diferentes segmentos da classe média com diferentes estratégias educativas; iv) *accountability* e a padronização internacional da avaliação, com testes internacionais que servem de avaliação dos sistemas educativos nacionais, com o objetivo de naturalizar a cartilha neoliberal

para a educação, fazendo desta uma mercadoria; v) o efeito do grupos de pares na educação, com diversas investigações a consolidar os efeitos do grupo de pares no desempenho académico dos estudantes, relevando a importância dos grupos de pares no plural, pois estes são constituídos por diversas subculturas, cada uma com efeitos variados em campos distintos do panorama escolar do estudante; vi) a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida, e aqui, Antikainen et al. (2011), destacam a evolução do conceito, numa primeira fase, a visão humanística da aprendizagem ao longo da vida, entendida como um modo dos indivíduos melhorarem nas diferentes vertentes da vida (ao nível pessoal, social, cultural, etc.), e uma segunda fase em que a aprendizagem ao longo da vida é retida pela visão economicista e ligada à empregabilidade, à economia do conhecimento e à utilidade da aprendizagem; vii) o efeito da agenda neoliberal para a educação no *status* dos professores, claramente em declínio, e o sentimento de revolta pelo seu trabalho estar a perder o sentido e ser constantemente desvalorizado, com um número cada vez maior de professores a sofrerem de *burnout*, um esgotamento físico e mental derivado da sua atividade profissional.

## **6. A sociologia da educação em Portugal: ‘Velhos’ e ‘novos’ objetos de estudo e perspectivas para o futuro**

A história da educação em Portugal é marcada pelo surgimento de boas ideias e a inabilidade de as realizar. Quem o escreve é Stephen R. Stoer (1992), que dá como exemplo o princípio da escolaridade obrigatória formalmente instituído em Portugal em 1835, mas cujo efeito prático está plasmado na população portuguesa 65 anos depois, em 1900, com a persistência de uma elevadíssima taxa de analfabetismo (66% nos homens e 82% nas mulheres).

O início do século XX é também marcado pelo espoliar em Portugal da intervenção das ciências sociais na educação, nomeadamente: na criação em 1901 do Curso de Habilitação ao Magistério da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no alargamento à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra do ensino das Ciências Pedagógicas, na introdução pelas Escolas Normais da História da Pedagogia em 1911, e ainda na abertura em 1930 da secção de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras de Lisboa e de Coimbra, a que foram alocados poucos recursos prejudicando o seu funcionamento em ambas universidades. Stoer (1992) recorda que “a Secção das Ciências Pedagógicas esteve atribuída a um único Professor, sendo toda a restante equipa contratada em regime de meio termo [...]. Este facto explica, em parte, a falta de escolas de pensamento e as suas correspondentes comunidades académicas nas ciências sociais no campo da educação” (p. 28).

A repulsa da ditadura face às ciências sociais, materializada na censura à produção de estudos sobre a realidade do sistema educativo do país e ao aparecimento de escolas de pensamento no campo da educação, estender-se-á manifestamente até à queda do regime em 1974 (Stoer, 1992). Leitura semelhante tem A. J. Afonso (2005) que sobre o *Estado Novo* o define como um regime autoritário, avesso ao pensamento crítico e à reflexão problematizadora, que tudo fez para descontinuar a maioria das ciências sociais e humanas, sobretudo a sociologia e, conseqüentemente, a sociologia da educação.

Não obstante, Stoer (1992) identifica a partir de 1960 duas correntes opostas de pensamento no campo da educação: a protagonizada por Delfim Santos, então diretor do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian de Lisboa, no quadro da educação centrada na criança; e a de Émile Planchard, professor do Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos e fundador da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, no quadro da gestão científica da educação inscrita em modelo de desenvolvimento económico. Para Stoer (1992), “[d]e facto, é interessante notar que o trabalho de Planchard em Portugal aconteça em paralelo com a participação da OCDE no planeamento educativo em Portugal. O modelo do capital humano tão em voga e visando o desenvolvimento económico [...], encontrou, em Émile Planchard, indubitavelmente, um apoiante activo” (Stoer, 1992, p. 31).

Nas décadas de 1950 e 1960, a educação como veículo de crescimento económico ganha protagonismo sem precedentes em Portugal, por influência externa, em resultado da participação do país no *Projeto Regional Mediterrâneo* e em iniciativas promovidas pela OCDE. O autor, sobre os efeitos desta participação, escreve que “[e]ntre 1950 e 1960 verificou-se o maior aumento do período pós-guerra do número de alunos que frequentavam o ensino técnico. Este aumento [...] pode ser considerado como refletindo por um lado, a necessidade da indústria de mais técnicos e trabalhadores qualificados e, por outro lado, de uma força de trabalho mais disciplinada” (p. 33).

Também A. J. Afonso (2005)<sup>31</sup>, associa o final da década de 1960 com os primeiros e débeis anúncios de descerramento político, que iniciam um volte-face relativamente à produção da investigação em sociologia e em sociologia da educação, destacando a investigação sobre a universidade portuguesa protagonizado por Sedas Nunes e a sua equipa, bem como a investigação sobre o ensino secundário e

---

<sup>31</sup> A. J. Afonso (2005) sobre a sociologia da educação em Portugal apresenta *elementos significativos para a configuração do estado de arte* de um campo científico marcado pela heterogeneidade de objetos de investigação. O texto, capítulo 8, publicado no *livro Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*, organizado por António Teodoro e Carlos Alberto Torres (2005, Edições Afrontamento), é sustentado por um leque alargado e valioso de referências bibliográficas, 213 para precisarmos, que retratam (1965-2004) os percursos deste campo científico no nosso país. O objetivo é dar a conhecer os *tempos* e as *(des)continuidades* de uma disciplina académica que em Portugal, ainda que de modo gradual - uma vez que só na década de 80 do século XX, os estudos produzidos começam a desprender-se do pendur histórico de análise, - desenvolve-se a partir do fim da ditadura do *Estado Novo* (1926-1974).

o insucesso escolar, encetados por outros atores, no quadro da problematização de ‘novos’ objetos de estudo.

No entanto, A. J. Afonso (2005) defende que só a partir de meados da década de 1980 a sociologia da educação em Portugal, ultrapassada a inevitabilidade e a necessidade de efetivação de estudos diacrónicos sobre a educação - também em resultado do contexto pós-revolução - se constitui de facto como um campo de análise à *descoberta tardia das realidades portuguesas*. Grácio, Miranda e Stoer (1982) identificam que, na fase inicial da década de 1980, a sociologia da educação ainda expressa níveis de consolidação diminutos, considerando os esforços feitos de retoma da sua centralidade, a partir do 25 de abril de 1974. A razão prende-se com o receio de que os resultados das pesquisas abalem certezas até aqui inabaláveis sobre as funções da escola e o papel desta na sociedade e, também, do facto de a generalidade dos educadores portugueses da altura, ainda contemplarem a educação, através de um prisma realçador de dinâmicas psicológicas. De acordo com os autores, “[a] sociologia da educação, ao pôr a nu as funções sociais da escola, entra necessariamente em rutura, pelo menos parcial, com aquelas certezas primordiais que, para lá das divergências, são sintomaticamente capazes de colocar de acordo muitos daqueles que, à esquerda e à direita, devem algo do que são à escola, ou se encontram ou encontraram, de uma maneira ou outra, *interessados* na instituição” (Grácio, Miranda, & Stoer, 1982, p. 9, itálico dos autores).

À medida que a década de 1980 caminha para o seu final, A. J. Afonso (2005) observa que os investigadores e professores universitários vão selecionando uma multiplicidade de objetos de investigação, contribuindo para o desbravar de um campo de análise, onde praticamente nada tinha sido feito até então. Dos diversos trabalhos de pesquisa encetados, alguns deram azo, segundo Almerindo Janela Afonso (2005), “a linhas de investigação coerentes e duradouras, algumas das quais se mantêm até hoje. [...] por exemplo à investigação feita relativamente às políticas públicas de educação em Portugal, e que se pode genericamente traduzir como constitutiva (ou com contributos constituíveis) de uma sociologia das políticas educativas” (p. 135). *A sociologia da educação enquanto sociologia das políticas educativas* desenvolve-se em Portugal a partir de finais da década de 1980, com diversos trabalhos de investigação dinamizados pelos sociólogos no país. A atenção que é conferida às políticas educativas pelos autores portugueses, surge, de acordo com A. J. Afonso (2005), no mesmo período temporal que em outros países, com destaque para a Inglaterra e a investigação de Stephen J. Ball, de análise crítica às reformas educativas implementadas pelo governo conservador liderado por Margaret Thatcher (1979-1990).

Segundo A. J. Afonso (2005), não é imprudente a constatação que a produção científica sobre a análise das políticas educativas por autores estrangeiros, nomeadamente anglo-saxónicos, mas igualmente francófonos, contribuiu para o adensar da curiosidade científica dos sociólogos portugueses pelo estudo deste objeto de investigação, cuja a análise, sobretudo a partir do início da década de 1990, é moldada, em grande medida pela produção científica desses mesmos autores, o que em alguns trabalhos é possível identificar um pendor para a *importação ou reprodução miméticas*, em prejuízo das singularidades das *realidades portuguesas*. A. J. Afonso (2005) faz nota que em trabalhos mais recentes, há a ligação com outros campos científicos da sociologia na tentativa de responder teoricamente e conceptualmente às especificidades das políticas educativas em Portugal. Acrescenta ainda, que “[n]o mínimo, uma sociologia das políticas educativas, não devendo prescindir de tentar estabelecer os eventuais nexos entre o contexto global e as especificidades nacionais, também não deverá deixar de considerar os discursos educativos oficiais e as práticas dos actores, problematizando ainda, sempre que isso seja pertinente, as mediações (frequentemente complexas e contraditórias) entre esses níveis” (p. 140).

Também Esteves (1992) defende que na análise sociológica da educação, o compartimento entre abordagens macrosociológicas e microsociológicas deve ser questionada, uma vez que ambas as orientações têm méritos e virtualidades, e em nada se excluem mutuamente. Também a ser questionada é a simplificação abusiva das teorias sociológicas, algo que é recorrente e observável, segundo o autor, no modo ligeiro como se tratam “as teorias sociológicas como meras ‘profecias auto-realizadoras’: as teorias ditas de ‘reprodução’ como justificação do estado da realidade, por um lado, e como inibidoras de intervenção, por outro; as teorias da ‘ação’, fenomenológicas e estratégicas, como caução e princípio da mudança social” (Esteves, 1992, p. 100, aspas do autor).

É de todo crucial tanto para a análise como para a intervenção em sociologia da educação, ultrapassar a simplificação, de que esta se assume como disciplina autónoma, no sentido de um desconectar com a produção científica de outras sociologias, como defendem alguns; ou, que é a mera extensão da designada sociologia geral como defendem muitos outros. A autonomia da sociologia da educação significa sim, uma abordagem sociológica sobre a educação, uma abordagem em permanente (re)construção e em ligação com as demais sociologias no sentido do aprimoramento da sua análise e dos respetivos instrumentos teóricos e metodológicos. O que à primeira vista pode ser entendido como a sociologia da educação numa *encruzilhada* (Esteves recorre ao termo cunhado por Almerindo Janela Afonso) é sim nas palavras de Esteves (1992),

“uma condição de enriquecimento quer para a análise quer para a intervenção. Aquela, a análise supera por essa via uma excessiva simplificação [...]. Esta, a intervenção, não ficaria, assim tão desprevenida diante da complexidade do real e encontra, aí, a possibilidade de um ‘mapa cognitivo’ mais adequado à acção” (p. 102, aspas do autor).

Cabe ao investigador ou ao profissional tomar a decisão de erigir essa articulação, por via da recusa do cientismo de índole empirista ou anti-empirista. Esteves (1992) chama a atenção para a necessidade de tornar claro o modelo de ação social jusante às intenções e aos discursos (seja no contexto da investigação sociológica em educação ou no quadro do ensino da sociologia na escola). O autor, focalizando-se no plano do ensino da sociologia, critica o modo impreciso como a expressão ensino-aprendizagem é empregue e a tendência de se restringir a mesma à lógica de transmissão, implicando a montante uma resposta insuficiente face às demandas da apropriação. A solução, segundo Esteves (1992), passa pela introdução (entre a transmissão e a apropriação) do princípio da comunicação, com os seguintes objetivos: reconstituir de modo atualizado componentes de diversos campos teóricos, devolver à Escola os ganhos da *estrutura intercultural* do seu interior e *dignificar socialmente*, os múltiplos saberes que entram na Escola por via dessa interculturalidade.

A ligação com outros *campos científicos* da sociologia não se faz apenas nas políticas educativas. Novos objetos de estudo têm vindo a constituir-se e a ganhar visibilidade e velhos objetos de investigação são reatualizados pelos sociólogos da educação em Portugal. Quanto a objetos de estudo em concreto A. J. Afonso (2005) realça: i) estratégias das famílias perante a escola; ii) multiculturalidade e inter-multiculturalidade na escola; iii) etnicidade e género; iv) desigualdades de género e educação; v) justiça e educação; vi) práticas educativas dos pais e dos professores; vii) formação e aprendizagem ao longo da vida; viii) educação, competitividade e cidadania e o hibridismo das políticas; ix) educação e desenvolvimento local; x) instituições de ensino e as relações com a comunidade; xi) ensino superior; xii) ensino secundário; xiii) práticas de formação; xiv) infância e educação; xv) alunos e as práticas associativas e modos de envolvimento; xvi) práticas culturais dos alunos em contexto escolar e fora dele; xvii) escola, identidades juvenis e expectativas futuras; xviii) indisciplina e violência escolar.

A sociologia da educação em Portugal tem vindo a abrir-se a novos objetos de investigação, sendo que neste particular, A. J. Afonso (2005) identifica na investigação sociológica em educação que se faz em Portugal, uma tendência crescente de incorporar na análise, as especificidades das *realidades portuguesas*, a conjuntura europeia e mundial e os efeitos no sistema de ensino português das decisões tomadas ao nível internacional e supranacional.

Contudo, para A. J. Afonso (2005), esta abertura deverá continuar e intensificar-se, na senda de uma renovação, tendo em conta os desafios que são colocados à sociedade portuguesa e à educação

em específico, em função da globalização e da integração na União Europeia. Nas palavras do autor, “[s]endo tradicionalmente sociologia da Escola, mas procurando ir cada vez mais além na compreensão dos espaços emergentes de educação não-formal e informal, a sociologia da educação em Portugal tem que se reinventar permanentemente, desejando o confronto mais frequente e sistemático com investigadores estrangeiros e com uma nova geração de sociólogos portugueses” (A. J. Afonso, 2005, p. 143).

No objetivo de fazer surgir novos objetos e temas de investigação, é fulcral para A. J. Afonso (2005), uma maior abertura da sociologia da educação, a *novos contextos e processos educativos não-escolares*, com ênfase para os processos de educação e aprendizagem não-formal, uma vez que é opinião do autor que a *educação informal* como objeto de investigação afigura-se metodologicamente difícil. Acrescenta que a sociologia da educação é ainda muito a sociologia da escola e da educação formal, e que é de todo benéfico que se torne com mais intensidade também uma *sociologia da educação não-escolar*<sup>22</sup>, que investigue os processos educativos (não-formais e informais), que se desenrolam quer no seio da escola, como fora dos seus muros.

Almerindo Janela Afonso (2010a) continua a *tecer o campo da sociologia da educação em Portugal*, após a sua última síntese (1965-2004), e reportando-se ao período compreendido entre 2004 e 2009, apresenta ao leitor do capítulo 1 do livro organizado por Pedro Abrantes, intitulado: *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (2010, Editora Mundos Sociais,), no quadro de uma *amostra intencional*, o que de mais significativo se fez no âmbito de teses de doutoramento enquadradas no campo da sociologia da educação, tanto no espaço das ciências da educação, como no espaço da sociologia. A intenção da sua compilação orientada passa por perceber se há dissemelhanças entre estas duas matrizes na análise que realizam sobre a educação.

Lançando mão ao conceito de *campo científico* de Pierre Bourdieu, A. J. Afonso (2010a) justifica o porquê de considerar a sociologia da educação um *campo científico*.

“[O] campo sociológico da educação, de forma idêntica à estrutura de outros campos científicos, é o lugar onde confluem e se confrontam, de forma instável, complementar e também contraditória, uma

---

<sup>22</sup> Segundo A. J. Afonso (2005), “[c]onvém lembrar que as formas de aprendizagem e educação não subordináveis ao *paradigma escolar* podem ocorrer tanto no interior da escola como, sobretudo, fora dela. É esse precisamente o sentido que quero transmitir quando falo de *não-escolar*. O não-escolar (tanto pode ocorrer na escola como fora da escola) basta que estejamos perante formas de educação e aprendizagem que sejam diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional. Dito de outra maneira, mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar. Certamente que estarão ainda mais distantes do paradigma escolar muitas das formas de educação popular de adultos ou de educação no contexto dos movimentos sociais, para referir apenas alguns exemplos” (A. J. Afonso, 2005, p. 144).

diversidade de autorias e interações (sociais, académicas, políticas e culturais) que remetem, implícita ou explicitamente, para relações de poder, visões do mundo, interesses, estratégias, recursos, contributos, problemáticas e quadros teórico-conceptuais e metodológicos, não desarticuláveis de conjunturas históricas e institucionais, ou de espaços e tempos com especificidades próprias. Neste sentido, a construção do que se pode designar de campo da sociologia da educação reflecte naturalmente estes e outros fatores” (A. J. Afonso, 2010a, p. 14).

Quanto a objetos de estudo, no período compreendido entre 2004 e 2009, sobressai a questão dos professores na produção sociológica em educação e a consolidação de *uma sociologia da educação não escolar*, com ênfase nos processos educativos não-formais, na linha da proposta de renovação da sociologia da educação em Portugal apresentada por A. J. Afonso (2005). O autor alerta que a designação *sociologia da educação não escolar*, não tem, nem tenciona ter, qualquer objetivo de depreciar a educação escolar (A. J. Afonso, 2010a). Os trabalhos de pesquisa sobre a educação escolar continuam a manter-se como o grosso da investigação em sociologia da educação, quer do lado da sociologia, quer do lado das ciências da educação.

Acrescenta ainda que não se confirma na sua globalidade a hipótese de uma progressiva diferenciação entre a investigação sociológica em educação enquadrada na sociologia e a investigação sociológica em educação no contexto das ciências da educação. Escreve Afonso (2010a) que “não é visível que esteja em curso uma ‘diferenciação’ acentuada entre *sociologias da educação* (referenciadas à sociologia ou às ciências da educação), ainda que algumas opções, justificações e procedimentos traduzam necessariamente as especificidades originárias desses dois campos e as suas histórias recentes no contexto português” (p. 48, itálico do autor). Relativamente a especificidades, identifica-se uma certa tendência pelo não escolar nas teses de sociologia da educação no espaço das ciências da educação.

Em resumo, Dionísio, Torres e Alves (2018) identificam dois objetos de estudo que têm sido transversais ao longo do tempo na investigação em sociologia da educação em Portugal: i) as desigualdades sociais e a relevância conferida às questões da igualdade, exclusão, democraticidade, género, multiculturalidade, equidade e justiça; e ii) a educação formal. Acrescentam que o pendor macro-analítico marca as décadas de 1970 e 1980, a primeira com estudos sobre o funcionamento do sistema educativo português, a segunda na relação entre o papel do Estado e as políticas educativas. Consideram que a década de 1990 é frutífera em análises mega e a influência das instituições supranacionais nas políticas educativas nacionais e abordagens macro-meso e a atenção conferida à avaliação educacional no ensino superior. Mais recentemente, verificam que a investigação em sociologia da educação tem-se situado entre os planos mega-macro, com a regulação das políticas públicas em perspectiva comparada e os planos meso-micro, com a atenção a deslocar-se para os contextos

organizacionais da escola e para temas como a autonomia, as lideranças, o (in)sucesso e abandono escolar e os agrupamentos de escolas. Também destacam, nestes últimos tempos, a investigação dirigida para os agentes educativos e lugares que estão fora da escola (Dionísio, Torres, & Alves, 2018).

Dionísio, Torres e Alves (2018) consideram que a investigação em sociologia da educação deverá no futuro centrar-se nos seguintes aspetos: i) no reforço da interdisciplinaridade e do diálogo interdisciplinar (plano epistemológico); ii) no acolhimento de novos objetos de estudo além da escola, com foco nos processos educativos que se desenvolvem em contexto familiar, laboral e tempos livres, por meio de diferentes meios, como as novas tecnologias da informação e da comunicação e em diferentes geografias territoriais (plano teórico); iii) no recurso à interligação de diversas escalas de observação em enquadramentos metodológicos criativos, com forte marca qualitativa na busca da profundidade da explicação (plano metodológico); e iv) na defesa da liberdade científica através de formas alternativas à lógica da produtividade, na construção e divulgação do conhecimento científico (plano político-institucional).

### **6.1. O retrato contemporâneo da educação em Portugal**

Para Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira (2013), o retrato contemporâneo da Educação em Portugal é indissociável das transformações que a sociedade portuguesa tem vindo a evidenciar, sobretudo, a partir de 1974, e que podem ser observadas pela análise de alguns indicadores de demográficos. As autoras socorrem-se de dados estatísticos disponibilizados por fontes nacionais e internacionais diversas, como a *base de dados do Portugal Contemporâneo PORDATA*, *Eurostat* e as *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, de 2011, para constatar que a redução significativa, entre 1960 e 2011 do índice de fecundidade (3.1 em 1969, 1.35 em 2011), associada à diminuição da mortalidade infantil (por mil) (77.5 em 1960, 3.1 em 2011), e a alteração do papel da criança na sociedade (de um adulto em ponto pequeno, cujo trabalho é fundamental para o rendimento familiar, a pessoa com direitos específicos fundamentais, entre os quais o do acesso à escola), constituem um dos pontos-chave do desenvolvimento escolar ininterrupto e do maior investimento (material e de tempo) das famílias portuguesas na educação dos filhos (A. N. Almeida & Vieira, 2013, p. 59).

A construção da identidade das crianças na sociedade ocidental de hoje, comparativamente ao passado, está dependente da instituição escolar, uma vez que as crianças iniciam os seus percursos escolares cada vez mais cedo, no decorrer de um *processo de institucionalização dos territórios da infância contemporânea*, e frequentam a escola até muito mais tarde, *num alongamento considerável*

*dos estudos*. Com efeito, a construção dessa identidade é ela também resultante do próprio ofício de estudante. Por outro lado, num processo de simultaneidade paralela, identificado por A. N. Almeida e Vieira (2013), as crianças transformaram-se em *bens raros*, dado que a população infantil tem vindo a diminuir, resultado do baixo índice de fecundidade, traduzindo-se em Portugal entre 1960 e 2011, numa diminuição de mais de 1 milhão de crianças, representando este segmento da população em 2011, por total da população residente, 15% (em 1960 era de 29%). A estes dados, as autoras referem ser necessário contemplar, também, o aumento da esperança de vida, o envelhecimento da população e a intensificação da circulação migratória internacional (esta última incidindo em Portugal, sobretudo a partir da década de 1980), para que possamos compreender as novas implicações que estes indicadores trouxeram à escola pública portuguesa. Implicações que tiveram como consequência direta a expansão de *novos públicos* (adultos em idade ativa, adultos seniores, estudantes de múltiplas nacionalidades), o que, por sua vez, resultou numa maior diversidade da oferta educativa e em alterações significativas na rede de ensino, com o encerramento de escolas, fundamentalmente do 1.º ciclo ou no seu reagrupamento. Nas palavras de A. N. Almeida e Vieira (2013),

“[n]os últimos anos, inúmeros programas de educação e formação promovidos pelo Estado, somados à desvalorização acentuada dos diplomas e à requalificação das atividades económicas, têm favorecido o regresso à escola destes ‘novos públicos’, quer nas modalidades regulares de ensino (do básico ao superior), quer em outras especificamente destinadas à população ativa, empregada ou desempregada [...]”. [A] escola abre-se, desde os anos 80, a estudantes de muitas nacionalidades, [...] estes novos públicos trazem diversidade e uma outra dinâmica ao quotidiano escolar, nele introduzindo o desafio da comunicação e da gestão intercultural” (pp. 60-61).

Os *cenários de fundo* que enquadram e estão na base das transformações da escola pública e da educação em Portugal nos últimos 40 anos, foram objeto de estudo das ciências sociais sobre a escola, como também o são no presente, as atitudes dos indivíduos adultos perante essas transformações. E nesta matéria, destaca-se uma certa opinião que aponta no sentido de que a escola pública atual ensina menos e pior do que no passado e, como tal, os estudantes do tempo de hoje sabem menos do que os seus colegas do passado. A esta questão, as autoras respondem que “não cola com a realidade” (A. N. Almeida & Vieira, 2013, p. 62). E não cola porque os dados revelam, que nunca como no presente, a escola pública teve tantos estudantes (maior acesso), com cargas de tempo letivo superiores e cujos trajetos escolares são mais longos. Para além disto, os estudantes portugueses têm vindo a melhorar o seu desempenho, aproximando-se dos seus homólogos europeus, como é evidenciado pelos estudos internacionais promovidos pela OCDE (PISA) e pelo IEA (TIMSS, PIRLS) nas áreas da matemática, leitura e ciências. A. N. Almeida e Vieira (2013) sustentam a sua argumentação, dando o

exemplo dos resultados de matemática, referentes a 2011, de alunos do 4.º ano por país, em que “os alunos portugueses estão claramente no grupo da frente, com resultados acima da média, ou de países como a Alemanha, Áustria, Suécia, Noruega... Eis evidências que intimidam os discursos sobre a ‘crise da escola portuguesa atual’ (A. N. Almeida & Vieira, 2013, pp. 62-63, aspas das autoras).

A esta questão, Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira (2013), somam quatro *singularidades* na educação em Portugal do presente: i) a grande diferença de habilitações entre os mais novos e os mais velhos, em virtude da entrada tardia de Portugal na *modernidade escolar*, e que resulta numa escolaridade muito superior dos filhos em relação aos pais, o que por sua vez origina, que muitos jovens portugueses, não tenham o acompanhamento familiar necessário em relação aos seus percursos académicos, que são assim solitários e difíceis em comparação à dos colegas europeus; ii) uma mutação “das hierarquias de saber (e poder) entre gerações e [que] transforma os mais novos em mediadores no exercício prático da cidadania dos mais velhos [...]” (A. N. Almeida & Vieira, 2013, pp. 64-65); iii) a percentagem elevada (95% em 2009, de acordo com o Eurostat) de jovens com idade inferior a 15 anos que utilizam a internet e respetivo computador e que representam uma espécie de *nativos digitais*. *Nativos digitais* que trazem novos desafios à escola e aos professores, devido às competências digitais que estes estudantes desenvolvem essencialmente em casa e que muitas vezes são superiores às dos próprios docentes; iv) a *silenciosa revolução escolar* que as raparigas têm protagonizado, através de um melhor desempenho académico e trajetos escolares mais longos, em comparação aos alcançados pelos rapazes, e que é resultado, segundo as autoras, de uma maior democratização no seio famílias portuguesas e da massificação escolar.

Os *cenários de fundo*, bem como o tempo presente da escola pública portuguesa, repleta de questões e singularidades, acarretam incertezas para o futuro. A. N. Almeida e Vieira (2013) evocam dois grandes desafios que se colocam ao sistema educativo português: i) o risco de o abandono escolar dos estudantes vir novamente a aumentar ou o desempenho na aprendizagem diminuir, fruto da crise económica e financeira, com destaque para o agravamento do desemprego e a redução dos meios disponíveis das famílias portuguesas para fazer face aos gastos com a educação dos filhos. Nas palavras de A. N. Almeida e Vieira (2013), podemos vir a ter um “agravamento das clivagens no acesso aos patamares superiores e mais qualificados de ensino, tal como no sucesso de filhos de famílias mais ou menos favorecidas [...]. Isto porque entre 2009 e 2011, [...] havia menos 129.961 alunos no secundário e, após anos promissores de crescimento, de 2011 para 2012 perderam-se cerca de 6.000 alunos no ensino superior” (p. 67); ii) uma maior fragilidade da escola e dos professores em legitimar o seu papel

e uma narrativa de futuro a jovens estudantes que assistem a taxas de desemprego jovem gigantescas e à frustração de recém-graduados perante os baixos salários e a precariedade do vínculo laboral.

São muitas as incertezas e muitos os desafios que afetam e se colocam ao ensino superior em Portugal nos dias de hoje. L. C. Lima (2014) vaticina uma crise sem precedentes na educação superior que poderá culminar na irrelevância da Universidade e na sua substituição por organizações ou agências mais amigas da economia, do mercado, da eficiência, da competitividade, enfim, do paradigma gestor. A crise vaticinada será o expoente máximo da conceção técnico-instrumental da formação profissional, o *vocacionalismo* predominante como o autor a designa, que tem assolado a Universidade, fruto de uma nova governação da educação superior já não exclusivamente delineada pelo Estado-nação, mas em agendas transnacionais delineadas por meio de estratégias de cooperação normativa tendencialmente não escrutinadas, de pendor formalmente não prescritivo. As políticas edificadas nesta nova governação da educação superior, têm vindo a obrigar, segundo L. C. Lima (2014), a universidade a adotar na gestão, os desígnios da lógica empresarial, como é exemplo recente em Portugal, pela Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, o *hibridismo institucional*, traduzido na possibilidade de as instituições de ensino superior públicas se constituírem de natureza fundacional (artigo 129.º a 137.º), e em determinados aspetos, nomeadamente de ordem financeira e patrimonial regerem-se pelo direito privado e em outras áreas pelo direito público, ao mesmo tempo que se estabelece um reforço dos poderes do reitor, abrindo a porta a uma eventual nomeação dos diretores dos departamentos e faculdades, na lógica de um *Chief Executive Officer (CEO)*.

O *hibridismo institucional* na educação superior em Portugal deverá ser compreendido no âmbito do que o autor designa de *cânone gerencialista*, isto é, “a transferência para o domínio público dos princípios da gestão privada de tipo empresarial [...]” (L. C. Lima, 2014, p. 15), que tem vindo com o contributo das novas tecnologias da informação e comunicação, o *taylorismo on-line*, a instituir na universidade a *hiperburocratização*, traduzida em aspetos, tais como: a substituição do tipo de liderança de menos colegial para mais unipessoal, a concentração de poderes de decisão, nomeadamente na figura do reitor e outros órgãos unipessoais, a intensificação da divisão do trabalho entre dirigentes e docentes, a relevância conferida ao saber pericial e à tecnoestrutura, a preocupação contínua pelo desempenho mais eficaz e eficiente possível, a focalização na garantia da qualidade através do uso instrumental da avaliação como técnica de gestão e de mecanismos de mensuração e comparabilidade da educação superior (*rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes standardizados, padrões, etc.). Aspetos na órbita da *educação contábil* e do entendimento neopositivista de que tudo é suscetível de quantificação, naquilo que L. C. Lima (2014) designa de *quantofrenia*.

O invólucro do ensino superior nos dias de hoje tem sociologicamente de ser compreendido à luz da forma prevalecente das organizações formais modernas, a *burocracia*, o tipo-ideal de Max Weber. O autor vaticinava que as sociedades caminhariam para uma organização onde prevaleceria a racionalidade, tinha razão. A racionalização entendida como organização da vida social e económica de acordo com os princípios da eficiência, baseada no conhecimento técnico e científico, cuja fonte é o nascimento da ciência, a tecnologia moderna e a burocracia. O tipo-ideal de burocracia, assente na divisão e especialização do trabalho, na hierarquia da autoridade, na predominância de regras e regulamentos e na imparcialidade, viria a constituir segundo o autor, na forma prevalece da organização das sociedades (Weber, 1964). Não só teve razão como os fundamentos deste tipo-ideal estão hoje exacerbados em todas as esferas sociais, inclusive na educação, e em especial na educação superior. Weber reconhecia que a capacidade de iniciativa individual, pouco espaço teria numa organização burocrática e que esta exerceria sobre os indivíduos uma certa vigilância e autoridade na sua vida quotidiana. De acordo com Weber, o que caracterizava as sociedades modernas é a racionalização e não o capitalismo. Sobre este último, viria a demonstrar que os valores religiosos associados à ascética e ao puritanismo constituíram uma influência fundamental para o surgimento do capitalismo (Weber, 2016).

## **CAPÍTULO IV. O ENSINO SUPERIOR NUMA ABORDAGEM MEGA E MACRO ANALÍTICA**

O capítulo que agora se inicia tem como objetivo dar a conhecer, numa perspetiva mega e macro analítica, a situação atual do ensino superior, ao nível global, na Europa e em Portugal. A importância deste capítulo no aprofundamento do tema da tese é a de identificar os principais aspetos estruturais ligados ao ensino superior que invariavelmente influem sobre os percursos estudantis.

Desde a sua origem medieval<sup>33</sup>, a universidade tem vindo a transformar-se, inicialmente como instituição à margem da sociedade, hoje, como fonte primordial de uma sociedade do conhecimento e da inovação. Segundo Barnett (2010), a universidade metafísica deu lugar sucessivamente à universidade científica e depois à universidade corporativa e empreendedora. Esta última tem provocado diversas reações (Barnett, 2010, 2013): há os que a defendem energicamente, fundamentalmente, pessoas ligadas à política, à liderança das universidades e às agências estatais; há os que a criticam veementemente, posição assumida por um conjunto alargado de académicos com uma visão pessimista face ao futuro da universidade, identificando nela um período de *escuridão institucional*, ao nível organizacional (escuridão institucional), ao nível pedagógico e didático (escuridão no ensino e na aprendizagem) e ao nível da visão para o futuro (escuridão imaginativa) (Bengtson & Barnett, 2017); e há ainda os que a têm tido como objeto de estudo e que, sustentados em resultados de investigação, retratam criticamente a situação da educação superior, com esta tese a posicionar-se neste quadrante.

Maria Manuel Vieira salienta que o ensino superior não é apenas um espaço de produção e transmissão de conhecimento, ele próprio tem vindo a constituir-se como objeto de estudo, sobretudo a partir de meados da década de 1980, no caso português, em resultado do alargamento da rede de instituições de ensino superior (públicas e privadas) e do subsequente aumento da *massa crítica* sobre o sistema e da evolução favorável no número total de alunos matriculados (M. M. Vieira, 2001).

Com base num conjunto alargado de autores serão aqui abordados temas como a regulação transnacional, a economia do conhecimento e a sua influência sobre a missão das instituições de ensino superior, a internacionalização e a privatização, os efeitos da conceção dominante de globalização sobre

---

<sup>33</sup> Rüegg (1994) sobre a universidade mais antiga constata que é um assunto controverso e complexo. Quer a universidade de Bolonha, quer a universidade de Paris podem ser identificadas como a mais antiga, dependendo dos critérios valorizados na atribuição do título. De acordo com o autor, “[s]i se considera como único critério la existencia de una corporación, entonces Bolonia es la más antigua [...]. Si se considera como criterio decisivo la asociación de profesores y estudiantes de diversas disciplinas en una sola corporación, entonces la universidad más antigua sería la de Paris, que data de 1208” (Rüegg, 1994, p. 7). Obradó (1996) refere que no início do século XIII estavam instituídas apenas três universidades: Paris, Bolonha e Oxford. No final do século XV, quando termina a Idade Média, o número de instituições era já muito mais elevado (Obradó, 1996).

o ensino superior, a situação dos valores humanísticos na instituição, o capitalismo académico, a utilidade dos diplomas académicos, entre outros temas, implicados no modelo predominante de universidade.

Sobre a Europa enfatiza-se a construção do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)<sup>34</sup> e o processo político de Bolonha. Analisamos os comunicados ministeriais, entre 1998 e 2018, inclusive a Declaração da Sorbonne (1998), a Declaração de Bolonha (1999) e o mais recente comunicado ministerial emitido na sequência da reunião realizada em Paris, nos dias 24 e 25 de maio de 2018, em que participaram os 48 países (mais a Comissão Europeia) integrantes do EEES (cf. Quadro 2).

Também o ensino superior em Portugal é referenciado quanto à sua evolução em números, onde é apresentada uma tabela comparativa com dados recolhidos na PORDATA (2018), por década (1980-1990-2000-2010-2017), quanto ao número de alunos matriculados, por sexo, subsistema de ensino, tipo de ensino e área de educação, mais a população com o ensino superior em percentagem da população entre os 25 e os 34 anos e o número de diplomados. Fazemos igualmente utilização de dados inscritos em relatórios da OCDE sobre o sistema de ensino superior português. É igualmente abordado o contexto histórico da implementação do ensino superior em Portugal, as fases de expansão e estabilização da rede, o quadro legal e normativo, a imagem organizacional da universidade portuguesa, os modelos de *accountability* e as principais mudanças de fundo do ensino superior português.

Na análise sociológica sobre os percursos estudantis é importante atender ao modo como o ensino superior está hoje estruturalmente definido e à conceção dominante de universidade que se tem vindo a instalar no mundo, na Europa e em Portugal. Na senda de C. A. Torres (2010), consideramos que a análise sobre os problemas que assolam *La Educación Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal* tem invariavelmente de destacar as principais mudanças na educação superior, a saber: i) a massificação; ii) o crescimento da educação privada e da privatização da educação superior; iii) a economia baseada no conhecimento; iv) o desenvolvimento das tecnologias da informação; e v) os efeitos da globalização sobre o trabalho dos professores (C. A. Torres, 2010).

O (in)sucesso académico dos estudantes é ele próprio um indicador do sucesso ou insucesso das políticas públicas no campo do ensino superior, e como tal, devemos compreender o quadro estrutural em que se desenrolam os trajetos estudantis neste nível de ensino.

---

<sup>34</sup> Daqui adiante, quando nos referirmos ao Espaço Europeu do Ensino Superior, este será apresentado apenas através da sigla EEES.

## **1. O contexto global, a Europa e Portugal**

### **1.1. A situação do ensino superior no mundo**

Em interlocução com Ricardo Mazzeo, Zygmunt Bauman (2017) na obra *Sobre la educación en un mundo líquido*, tem como foco a relação entre a diplomação no ensino superior e a mobilidade social, e é o exemplo de uma análise macrossociológica sobre as envolventes sociais do ensino superior, com o autor a chamar a atenção de que num período não muito longínquo, a capacidade de trabalho individual junto a um diploma numa instituição de ensino superior de prestígio, constituía, sobretudo na sociedade americana, o melhor que os pais podiam fazer quanto ao futuro de sucesso dos filhos, algo que num *mundo líquido* tem vindo a desvanecer-se (Bauman, 2017). Também Dubet (2015), sobre a democratização no ensino superior, faz referência à utilidade dos diplomas académicos, recordando que o ensino superior distribui bens académicos (os diplomas) e o grau de utilidade dos mesmos relaciona-se com a maior ou menor correspondência entre a produção dos diplomas e a oferta de empregos mais qualificados. Dubet (2015) considera que até à década de 1960, a correspondência é harmoniosa, fruto da escassez dos diplomas académicos confinados a uma pequena elite que lhes tinha acesso, correspondendo a altos níveis de utilidade social dos diplomas. A partir dessa data, a correspondência assume contornos muito desiguais, segundo a maior ou menor seletividade da formação, num processo de *inflação* dos diplomas académicos. O autor escreve que “[c]om a multiplicação das formações universitárias, é preciso pagar cada vez mais para alcançar a mesma posição social. [Num processo de] ‘*over education*’, designando, assim, uma ruptura da relação entre o mercado dos diplomas e o do trabalho” (Dubet, 2015, p. 260, aspas e itálico do autor).

#### **1.1.1. A globalização e o ensino superior**

São os fatores *externos estruturais* (Kerby, 2015) o foco da análise macrossociológica, com a globalização e os seus efeitos sobre os sistemas nacionais de ensino superior a constituir tema de maior destaque. A pesquisa tem-se dividido entre aqueles que desvalorizam as suas consequências, com o argumento de que a internacionalização do ensino superior foi algo iniciado pelas universidades ocidentais na idade média, numa abordagem *cética* sobre a globalização que considera que o mundo não mudou assim tanto e que não há um sistema de comércio mundial, mas um regresso às dinâmicas económicas de finais do século XIX (Giddens, 2010); e aqueles que defendem que a globalização tem vindo a dizimar a autonomia dos sistemas nacionais de ensino superior, na lógica do *projeto burguês neoliberal* (Romão, 2014), numa abordagem *radical* sobre a globalização como algo que colocou fim à

soberania das nações em resultado de um mercado global imune às fronteiras nacionais (Giddens, 2010).

A radicalização no posicionamento face à globalização (a favor e contra) tem originado a considerar igual o que é diferente. Tem-se vindo a assumir, na generalidade de modo involuntário, que globalização, internacionalização e multinacionalização do ensino superior significam o mesmo quando não significam, num impreciso caldo conceptual. Através de Altbach (2009) é possível perceber que a ‘oferta’ de programas académicos de uma instituição a outra sediada fora do país, é referente à *multinacionalização do ensino superior*, enquanto a *internacionalização do ensino superior* implica a participação ativa e voluntária das instituições em programas internacionais, no objetivo de lidar com os efeitos da globalização (Altbach, 2009).

Partilhamos nesta tese, a abordagem de Giddens (2010) sobre a globalização, quando este a entende como fenómeno muito diferente de tempos anteriores (veja-se o mundo financeiro e o movimento de capitais) e revolucionário pelo modo como se propaga através das novas tecnologias da informação e comunicação e a amplitude do seu raio da ação, com os seus efeitos (positivos e negativos) a fazerem-se sentir em diversas áreas, inclusive no quotidiano das pessoas. Até ao final da década de 1980, o termo globalização era residualmente empregue, mas nos dias de hoje ninguém pode ficar indiferente ao volume da sua utilização e aos seus efeitos. De acordo com o autor, “[a] palavra ‘globalização’ pode até nem ser muito elegante ou atractiva. Mas ninguém, absolutamente ninguém [...] a pode ignorar” (Giddens, 2010, p. 19, aspas do autor). Seja apresentada como *Mondialisation* (França); *Globalización* (Espanha, América Latina), ou *Globalisierung* (Alemanha).

Giddens (2010) expressa que “[a] globalização é política, tecnológica e cultural, além de económica. Acima de tudo, tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação, registado a partir do final da década de 1960” (p. 22). Ainda na senda do autor, e partilhando o seu ponto de vista, o modo como a globalização atua não é uniforme, no seu seio imperam processos contraditórios, múltiplas influências, muitas das vezes anárquicos, de difícil compreensão, a tal ponto que a classifica como uma *rede complexa de processos*, no quadro de uma *sociedade cosmopolita global*, constituída de defeitos como os riscos ecológicos e o aumento das desigualdades, mas também de virtudes. Nesta sociedade, as principais instituições como a família, o trabalho, a tradição, a democracia, a nação e a escola devem estar recetivas à solicitação de novas tarefas, algo que Giddens (2010) diz não ver acontecer, em consequência de resistências protagonizadas por *instituições incrustadas* “que se tornaram inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar” (p. 29).

Na lógica interpretativa de Giddens (2010) e ainda na senda das envolventes sociais inscritas no ensino superior, podemos observar que o modelo dominante de globalização é neoliberal. Sobre este assunto, C. A. Torres (2010) considera que não há somente um modelo de globalização, mas diversas globalizações, sendo que o modelo neoliberal tem predominado sobre todos os outros (*antiglobalização*; intercâmbio de ideias e pessoas; *globalização dos direitos humanos*; *globalização da guerra antiterrorista*, etc.). O modelo neoliberal de globalização atua de cima para baixo e traduz-se numa relação de cooperação pouco usual entre empresas multinacionais, instituições multilaterais e agências bilaterais que enformam o sistema internacional e governos (C. A. Torres, 2010, p. 21).

Altbach (2009) defende que ainda que se saiba que as universidades adaptam-se diferentemente à globalização, esta é inevitável e as instituições não podem ignorar o desenvolvimento da informação tecnológica, a proeminência da língua inglesa como veículo transmissor de conhecimento científico, os desafios da massificação, a procura pelo talento académico, a internacionalização dos currículos, a multinacionalização e a internacionalização do ensino superior, pois quem o fizer arrisca-se a tornar-se irrelevante, como ficaram as universidades europeias que ignoraram os efeitos tanto do Renascimento como da Revolução Industrial. Contudo, o modelo dominante de globalização obriga a que se proceda a estratégias no campo do ensino superior que façam encurtar as desigualdades entre o Norte e o Sul, para que o modelo dominante não se converta no *neocolonialismo do século XXI* (Altbach, 2009). C. A. Torres (2010) considera que o *mercado de las corporaciones* tem vindo a restringir o conceito de educação à dimensão económica e às necessidades do mercado de trabalho, escurecendo as suas dimensões cognitiva, estética e afetiva, num movimento de perda da sua *autonomia relativa*. O autor afirma que “hay un elemento que hemos perdido: la imagen de la autonomía relativa de la educación, para impulsar un economicismo educativo feroz” (C. A. Torres, 2010, p. 25).

O acesso ao conhecimento atualizado e inovador é fundamental para o sucesso das grandes indústrias e muito desse conhecimento é produzido na universidade, o que a torna muito apetecível, e em consequência algumas indústrias consolidaram-se no interior das instituições. Kerr (2005) da experiência americana identifica duas desvantagens em todo este processo: i) se uma universidade toma medidas para salvaguardar a sua integridade, outra pode tomar vantagem aliciando o seu corpo docente e investigativo; ii) o corpo docente e investigativo com alto valor externo pode ficar tentado a angariar os contratos industriais, e caso veja esse anseio recusado, ameaçar a transferência para outra instituição menos exigente em termos de integridade. O autor defende “que haja um pacto entre as universidades ou, mais provavelmente legislação governamental, estabelecendo o que será e não será aceitável, e,

além disso, um mecanismo estabelecido por todos os membros do corpo docente a determinar o que é aceitável e o que não é” (Kerr, 2005, pp. 261-262).

No quadro da globalização neoliberal, o ensino superior está envolto em questões estruturais, que têm vindo a moldar a missão e os objetivos do mesmo. Destacamos, num primeiro momento, o ataque ao conhecimento humanístico, como instrumento de esvaziamento da universidade pública (Ridolfi et al., 2014). A universidade como fonte de *conhecimento científico e humanista universal* de perfil emancipatório está a dar lugar, na análise de A. J. Afonso (2015), à universidade como fonte de *legitimidade mercantil*, por via da criação e disseminação de *conhecimento útil* à preservação e ao desenvolvimento do designado *capitalismo académico*. Segundo o autor, estamos na presença de um “conhecimento científico e técnico que possibilita processos de afirmação comparativa e competitiva, e que permite a sua apropriação dentro de uma racionalidade crescentemente mercantilizada e lucrativa, através de estratégias conhecidas de articulação das universidades com as empresas” (A. J. Afonso, 2015, p. 276).

Aronowitz (2009) reforça que o ensino superior como um *bem público* tem sido sujeito a fortes ataques que tendem a privatizar a sua ação nos domínios da gestão, da investigação, do currículo, do ensino, da partilha do conhecimento e a diminuir com fortes cortes orçamentais a importância e a atratividade das áreas de estudo das humanidades e das ciências sociais. Sobre a desvalorização das humanidades no sistema escolar, Duru-Bellat (2010) refere que esta tem vindo a enformar as escolhas escolares, mais dependentes de critérios de valor de mercado e menos dirigidas por motivos de gosto e vocação. A autora escreve que o ataque ao conhecimento humanístico e a valorização do conhecimento útil “elle ne peut qu’inciter les élèves à s’orienter selon ces critères dont le ‘cours’ (économique) est élevé, bien plus qu’en fonction de leurs goûts authentiques” (Duru-Bellat, 2010, p. 27, aspas da autora).

Destacamos, num segundo momento, a proliferação da *ditadura do útil* e a mensagem aos estudantes para que estes depreciem os conhecimentos catalogados de sem utilidade, num processo de formação de indivíduos utilitaristas (Duru-Bellat, 2012). A rentabilidade das aprendizagens não deve ser descurado num contexto de mercado de trabalho tão volátil e incerto, mas na perspetiva de Duru-Bellat (2012), o cerne da questão é a centralidade que é conferida à utilidade das aprendizagens e uma certa mensagem que é transmitida aos estudantes de que estão identificadas hoje as aprendizagens e as respetivas áreas que lhes serão úteis na vida profissional futura. Algo que a autora define como muito arriscado devido à própria textura do mercado de trabalho, e que em situação de defraudamento de expectativas potenciará o impacto negativo sobre os próprios indivíduos que percorreram o trajeto escolar

recomendado pelo sistema e que se veem confrontados com dificuldades não previstas de inserção no mercado de trabalho.

Por último, a *accountability* que Afonso (2013a) esclarece como um conceito que é muitas vezes mal aplicado, dado que a dimensão neoliberal e neoconservadora constitui apenas uma das suas versões, ainda que a mais proeminente no sentido hegemónico do termo. Para A. J. Afonso (2018), exige-se que traduções simplistas e redutoras da palavra *accountability* sejam confrontadas pela via do “rigor teórico-conceptual [que] é (também) uma forma de resistência às incursões de simplificação neoliberal” (A. J. Afonso, 2018, p. 8). A versatilidade do conceito de *accountability* observa-se nos seguintes termos: i) nas diferentes metodologias da avaliação; ii) na prestação de contas traduzida em parâmetros dialógicos, críticos e argumentativos, ou autoritários, inflexivos, hierárquicos e burocráticos; iii) na natureza da responsabilização em nada confinada a responsabilidade ou culpabilização, podendo assumir-se como espaço das consequências e dos resultados de uma política social ou educacional (A. J. Afonso, 2013a). O autor argumenta que “[u]ma perspetiva mais avançada implica que os regimes de *accountability* podem (e devem) incluir compromissos de justiça, participação, emancipação, entre outros [...]” (A. J. Afonso, 2013a, p. 51, itálico do autor).

Em tempos de globalização neoliberal tem vindo a desenvolver-se a tendência simultânea de valorização do conhecimento dito produtivo, a incitação de uma relação de maior proximidade lucrativa entre as instituições de ensino superior e o tecido empresarial, e um leque de estratégias que tentam reduzir a importância e a autonomia das ciências sociais e humanas, e em específico das ciências da educação (A. J. Afonso, 2015). A. J. Afonso (2015) considera que a economia do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida estão intimamente ligadas, uma vez que a primeira é o braço mais *pragmático e lucrativo* da segunda. Por outras palavras, a economia do conhecimento é o palco onde se desenrola a articulação entre a produção do conhecimento e os novos modos de aglutinação capitalista. A ideia de conhecimento produtivo tem vindo a naturalizar-se também por via coercitiva, como se pode verificar pelas alterações que têm vindo a afetar as instituições de ensino superior, nomeadamente as áreas de conhecimento classificadas como *improdutivas* e os seus profissionais, que sob o risco de exclusão ou subordinação são incitados a tornarem-se mais *produtivos*. A ideia de que o conhecimento é o principal motor da competitividade dá força, segundo A. J. Afonso (2015), à função “económica da escola e da universidade, com importantes consequências na estruturação dos objetivos e lógicas institucionais e organizacionais, nas formas de financiamento, nas modalidades de interação com a sociedade, nas práticas profissionais e nas próprias identidades, estratégias e biografias pessoais” (p. 274).

### 1.1.2. As ideologias da modernização e o ensino superior

A proliferação de comportamentos de mercado encetados pelas instituições de ensino superior traduzem-se não apenas na obtenção de lucro por via de transações de produtos não académicos (t-shirts, vendas de livros, logótipos, etc.), mas em estratégias comerciais de rentabilização do que é estritamente académico, ou seja, o próprio conhecimento, o currículo e os materiais didáticos produzidos pelos seus agentes, ao mesmo tempo que se tem vindo a retirar aos professores, o monopólio da instrução e se confere aos gestores académicos poder decisório sobre os currículos, numa clara desvalorização do interesse público no ensino superior (Rhoades & Slaughter, 2009). Aronowitz (2009) chama a atenção para o facto de o conhecimento estar cada vez mais dependente dos desígnios do mercado. Apesar de se cingir à realidade dos EUA, a verdade é que as suas considerações são hoje comuns à realidade do ensino superior na Europa. O conhecimento científico é hoje tendencialmente equiparado a um bem transacionável, sujeito a ser comercializado, num processo de comodificação que restringe a sua livre circulação, ao mesmo tempo que se releva a investigação aplicada, nomeadamente, nas áreas da biologia molecular e da biofísica, em detrimento da investigação básica, numa clara afronta aos ideais da livre partilha da universidade autónoma do Iluminismo do século XVII (Aronowitz, 2009). Também Rhoades e Slaughter (2009), entendem que “[h]oje em dia, as instituições do ensino superior procuram obter rendimentos a partir do seu centro educacional, da investigação e serviços [...]” (p. 8, itálico dos autores).

Aronowitz (2009) é claro quando afirma que está em risco a própria liberdade académica dos professores do ensino superior. Esta questão tem implicado níveis reduzidos de diálogo e de troca de ideias sobre o que a educação deveria ser no ensino superior, num clima de medo e de autocensura entre os académicos por motivos de sobrevivência profissional (Rhoades, 2011). Rhoades (2011) refere que “for all of us who work in higher education, there is too little freedom to fulfill our potential and to serve the public trust. For in a climate of fear, we self-censor: we lie low, don't make waves, and just try to survive” (p. 47).

Também Nóvoa (2014), sobre o estado atual da universidade (a partir da realidade portuguesa), alerta para um conjunto de *conceitos tóxicos* que têm vindo a assolar a vida académica e universitária, com a condescendência e a cumplicidade de muitos dos seus profissionais, por motivos de *sobrevivência na selva académica*. Nóvoa (2014) escreve que é o tempo de dizer não às *ideologias da modernização* que têm como foco o valor económico das universidades e que têm vindo a destruir a liberdade académica, é tempo de professores, investigadores, educadores agirem em conformidade, incluindo aqui a investigação em educação. É tempo de dizer não a *Três E e mais um*.

Dizer não ao *E de Excelência* e a concepção dominante ligada ao produtivismo que destrói os fundamentos da profissão académica. A excelência é medida em número de publicações o que tem originado, por motivos de sobrevivência académica individual, que muitos académicos estejam a publicar com o recurso a ações de todo erradas, como o auto-plágio, a auto-citação, ou o corte e coze entre diferentes artigos científicos. Para o autor (2014), “Cada dia se publica mais. Cada dia se lê menos. Há pressões cada vez maiores para impor uma cultura de produtivismo. Não podemos ser cúmplices desta corrupção da ciência e das universidades que está a destruir a vida académica. É tempo de dizer ‘não’ (Nóvoa, 2014, p. 117, aspas do autor). A este *E de Excelência* a investigação em educação deve, segundo Nóvoa (2014), assumir um papel de rutura e substituí-lo pela promoção do debate, do seminário, do diálogo crítico, itens colocados em causa por um modelo de revisão pelos pares absurdamente métrico e quantitativo, castrador da criatividade na investigação. Conforme Nóvoa (2014), “[t]udo precisa de tempo, colaboração e compromisso, colegialidade e liberdade” (p. 120).

Dizer não ao *E de Empreendedorismo* que, segundo Nóvoa (2014), manifesta-se na gestão empresarial da universidade e no intensificar da divisão entre académicos e gestores, entre gestão e vida académica, mas também no trabalho académico que devido à proliferação do empreendedorismo está obrigado a ser continuamente inovador, o que tem levado a ritmos de trabalho crescentemente excessivos e “à adoção de dispositivos de avaliação que deixam na sombra muitos outros aspectos do trabalho académico” (Nóvoa, 2014, p. 117). A este empreendedorismo a investigação em educação deve contrapor com *diversidade* na análise dos temas educacionais e *convergência* com outras disciplinas.

Dizer não ao *E de Empregabilidade* que tem vindo a constituir-se como única missão da universidade, ocultando as missões culturais e educacionais. A este *E* a investigação em educação deve agir em *plenitude e abertura*, fazer por evidenciar à sociedade que a educação superior não se resume à empregabilidade. Para tal deverá contribuir para dar valor à vida universitária num duplo prisma: “por um lado construir uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos de conhecimento e de auto-conhecimento, de desenvolvimento de uma vida plena também na relação com o trabalho; por outro lado, realizar um esforço para levar a investigação até um público mais alargado, de modo a ligar a reflexão científica aos debates públicos sobre educação” (Nóvoa, 2014, p. 121).

Dizer não ao *E de Europeização* que tem vindo a agravar velhas desigualdades entre os países do Norte e do Sul, entre centro e periferia. O autor recorre ao processo de avaliação dos centros de investigação em Portugal, caracterizado por Nóvoa (2014) como desastroso e que foi levado a cabo pela *European Science Foundation*, como um exemplo das consequências para a vida académica de um

conceito tóxico como o da Europeização. A investigação em educação e mais ainda as associações do setor como a *European Educational Research Association* devem questionar como estão a ser atribuídos os fundos europeus de ciência.

Romão (2014), com os exemplos do Brasil e do Chile, afirma que múltiplas “têm sido as estratégias de privatização do ensino superior público nos diversos países latino-americanos, destacando-se dentre elas: a) estímulo à criação de instituições de ensino superior mantidas pela iniciativa particular; e b) implantação de políticas de subsídios ao subsistema privado de ensino superior” (p. 100). Não obstante, Ridolfi et al. (2014) consideram que o que marca as instituições de ensino superior na América Latina é o capitalismo e a herança do capitalismo, nomeadamente as profundas estruturas de dominação cultural que ainda persistem e se reproduzem no seio das instituições (apesar da proliferação de discursos em defesa do multiculturalismo), visível na divisão entre os conhecimentos legítimos, os de origem europeia e norte-americana, e os não legítimos de base ancestral, os designados conhecimentos tradicionais (de origem indígena e os nascidos na escravatura). Segundo os autores, “[p]or ello, es fundamental tener en cuenta las teorías y conceptos producidos desde lugares cercanos como Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, y no privilegiar exclusivamente los ‘centros de producción del conocimiento’ (Europa y Estados Unidos)” (Ridolfi et al., 2014, p. 74, aspas dos autores).

Ao nível global é notório um progressivo afastamento das instituições de ensino superior de preocupações sociais. Quem o refere é Bauman (2017) que dá dois exemplos. A Polónia que nas últimas décadas tem vindo a realizar um aumento no número de instituições de ensino superior, com o número de estudantes matriculados também a elevar-se, paralelamente ao aumento dos custos na educação e à intensificação das desigualdades sociais. E o México com um número de instituições públicas de ensino superior de qualidade, mas em número reduzido face à procura, algo que tem impedido milhares de jovens de parcos recursos de aceder ao ensino superior, sendo que apenas um em cada três candidatos obtém admissão.

É observável o recentrar de atenções das instituições de ensino superior na captação de alunos, segundo uma lógica de interesse de mercado, desviando-se do que é melhor para os estudantes em termos de aprendizagem e da qualidade dos conteúdos, centrando-se nos estudantes que têm capacidade para pagar em desfavor dos que não têm essa capacidade. Rhoades e Slaughter (2009) exemplificam com a abertura e o alargamento de cursos de verão, a focalização na captação de estudantes internacionais, uma vez que a estes estão associadas propinas mais elevadas, a relevância conferida às tecnologias da informação e de comunicação e a abertura do ensino à distância e *online*, em nome de uma gestão mais eficiente. Entendem que “[a] ideia é tornar o ensino superior mais aceite,

fisicamente, e conveniente a pessoas empregadas no mundo empresarial, posição oposta à ideia de facilitar o acesso àqueles alunos que enfrentam barreiras culturais, sociais e económicas para nele entrar” (Rhoades & Slaughter, 2009, p. 18). Assim, assiste-se nas instituições a um desviar de atenções *do acesso* e a relevância em captar os estudantes não empregados ou em situação laboral precária, para a *acessibilidade* e a centralidade em absorver os empregados com recursos económicos. Deste modo, na abordagem de Rhoades e Slaughter (2009), redefine-se “o acesso de forma que seja focada em limites de tempo e de espaço (e conveniência), dirigindo a atenção para fora das barreiras socioeconómicas e culturais” (p. 30).

S. Ferreira e Oliveira (2011) argumentam que às universidades públicas no Brasil e na União Europeia, são-lhes exigidas, resultante do movimento neoliberal de regulação transnacional do ensino superior, que acudam à crise do sistema de acumulação capitalista, sobretudo a partir de finais da década 1990, através da adoção do modelo de universidade norte-americano e de novas finalidades sociais. Uma destas finalidades é o de atender a grupos sociais anteriormente excluídos do ensino superior.

### **1.1.3. A massificação e a diferenciação dos sistemas de educação**

Na aceção de C. A. Torres (2010), com a massificação do ensino superior, grupos sociais que até meados do século XX viram-se excluídos deste nível de ensino orientado para as elites<sup>35</sup>, passam a frequentar a universidade tornando-a multicultural, desagradando a muitos académicos, sobretudo nos EUA, que culpabilizam a massificação por aquilo que designam de quebra da qualidade no ensino superior, na medida da dissemelhança entre a cultura académica (erudita) e a cultura dos novos grupos de alunos (popular), com consequências negativas sobre os processos de ensino-aprendizagem. C. A. Torres (2010) refuta esta ideia e escreve que “esta población estudiantil trae outro conjunto de riquezas culturales excepcionales” (p. 15).

Não obstante, a massificação do ensino superior é acompanhada por uma diferenciação dos sistemas de educação (elitista, massivo, especializado, não seletivo, mais especializado). Também Romão (2014) é claro quando nos informa que até à primeira metade do século XX proliferava a ideia (burguesa) que o acesso à universidade deveria ser restrito a uma pequena parte da população, a uma minoria privilegiada, uma vez que a missão da universidade seria a de formar as lideranças e os grupos

---

<sup>35</sup> Carlos Alberto Torres (2010) chama a atenção para uma certa confusão conceptual entre o que são elites e privilégios, uma vez que aos privilégios estão associadas responsabilidades, e as elites como fenómeno social e político são aquelas que fazem usufruto dos privilégios sem as inerentes responsabilidades (C. A. Torres, 2010, p. 13).

dirigentes, e nem todos (a grande maioria) estariam ‘habilitados’ para tal. A mensagem que a *Universidade não é para todos* é inculcada pelo sistema ao ponto de naturalizar-se como ideologia sem contraditório.

Esta naturalização é colocada em causa a partir da segunda metade do século XX. Escreve Romão (2014) que “o consenso elitista sobre a circunscrição social da Educação Superior foi quebrado e ela expandiu-se em todo o mundo, mormente nos países desenvolvidos, saltando de 13 para 82 milhões o número de estudantes entre 1960 e 1995” (p. 99). Brown e Lauder (2013), numa análise ao número de matrículas no ensino superior por nível de formação em 98 países, identificam que entre 1995 e 2005 registaram-se mais 29,5 milhões de matrículas neste nível de ensino. O país em destaque é a China, cuja percentagem de estudantes matriculados no ensino superior subiu de 3% em 1990 para 22% em 2006. Ao longo deste período criou mais de 250 novas instituições de ensino superior dedicadas à formação de professores (Brown & Lauder, 2013).

A *democratização quantitativa* (van Zanten, 2008) do ensino superior quando espoletada vem acompanhada, na tese de Romão (2014), de uma gritante incoerência que se materializa no facto de que, quando a universidade estava destinada só para alguns era pública, mas a partir do momento (década de 90 do século XX) em que se abre a novos públicos, a rede privada de ensino superior expande-se abruptamente. Romão (2014) sustenta esta afirmação com o exemplo do Chile, o país da América Latina que mais privatizou a sua rede de ensino superior<sup>36</sup> e o exemplo do Brasil quando refere que a expansão da rede privada neste país contou com o apoio facilitador do Estado brasileiro, com a justificação de que os poucos recursos disponíveis deveriam ser canalizados no desenvolvimento do ensino público não superior. A diversificação dos perfis das instituições de ensino superior e a criação das *Universidades de Ensino* são aspetos relevantes desse apoio facilitador. Segundo Romão (2014), o pretexto empreendido para tais medidas associa a necessidade de diversificação institucional do ensino superior, com ganhos de maior autonomia, mas “na verdade, esta tipologia se apresentava como um ‘cardápio’ facilitador de retornos financeiros mais rápidos e sem os grandes riscos dos altos investimentos de longo prazo, em laboratórios de pesquisa, por exemplo” (p. 101, aspas do original).

A massificação do ensino superior é uma tendência global, mas Dubet (2015) chama a atenção de que à medida que esta se dá, as desigualdades no acesso tendem a deslocarem-se para o interior dos sistemas, ganhando maior importância a democratização interna, cuja conceção de justiça é menos a igualdade de oportunidades e mais a equidade dos procedimentos e a meritocracia. A democratização do acesso teve como efeito colateral a intensificação da hierarquização entre as instituições de ensino

---

<sup>36</sup> Em 2004, 70% das matrículas no ensino superior efetivavam-se em instituições privadas (Romão, 2014).

superior, na sequência de escolhas escolares mais seletivas, feitas pelos alunos e famílias de maiores recursos (financeiros, culturais e de mérito acadêmico), orientadas na procura de prestígio e de ganhos de rentabilidade para a sua formação. Os critérios principais da hierarquização dos estabelecimentos de ensino superior não são iguais em todos os países: nuns subjaz a divisão entre as universidades mais novas e as mais antigas; noutros a divisão entre as universidades públicas e as universidades privadas; e noutros ainda a divisão é baseada na seletividade da formação, como é exemplo, a divisória em França entre as *Grandes Écoles* e as universidades.

#### **1.1.4. Os mandatos dirigidos à Universidade**

Na interpretação de S. Ferreira e Oliveira (2011), a universidade atual tem sob sua responsabilidade outras finalidades sociais além de atender à massificação, nomeadamente: i) diversificar a sua ação em resposta à procura diferenciada; ii) intensificar as parcerias com IES de outros países; iii) cumprir as obrigações inerentes à participação em sistemas de educação superior (Bolonha e Enlaces); iv) promover a ideia de aprendizagem ao longo da vida; v) encetar processos de flexibilização no acesso ao ensino superior; vi) intensificar as parcerias com as empresas; vii) intensificar a implementação da educação à distância e o *e-learning*; viii) alargar as ações de responsabilidade social, incluindo no desenvolvimento sustentável e nas inovações tecnológicas; e ix) absorver novos modos de regulação e supervisão decorrentes da transformação do papel do Estado (S. Ferreira & Oliveira, 2011).

A nova globalização económica tem suscitado fricções e antagonismos inconciliáveis entre as qualificações de nível superior e o capitalismo, com destaque para duas tensões identificadas por Brown e Lauder (2013), são elas: i) a *armadilha da oportunidade* que não é mais do que um acentuar do investimento das famílias da classe média para que os seus filhos ingressem no ensino superior e obtenham uma graduação, por menos retribuição do mercado de trabalho; ii) o término do contrato básico entre o Estado e os cidadãos, “no qual o Estado fornecia as oportunidades educativas para permitir que os trabalhadores ficassem empregados, desde que eles fossem altamente motivados e investissem em sua educação” (Brown & Lauder, 2013, p. 266). Assim, na senda de S. Ferreira e Oliveira (2011) percebe-se que o discurso apologista de uma universidade mais ‘amiga’ do mercado, da produtividade, da competitividade, da excelência, na lógica do modelo norte-americano, pouco está relacionado com uma crise propriamente dita da universidade, mas do próprio sistema capitalista em crise. Os autores consideram que “[d]iante da *crise*, defendem-se projetos distintos, diversificados e contraditórios de universidades, quase sempre em prejuízo de finalidades históricas dessas instituições

e também da perda de sua capacidade de pensar criticamente e de se comprometer com um projeto mais amplo de transformação social” (S. Ferreira & Oliveira, 2011, p. 44, itálico dos autores).

C. A. Torres (2010) defende ser imperioso a instalação de um modelo de globalização antihegemónica<sup>37</sup> liderado pelas universidades como coparticipantes de uma *esfera pública* não controlada nem pelo Estado nem pelo mercado, com os seguintes objetivos: i) criar múltiplas narrativas que se constituam como contraponto ao pensamento único do modelo neoliberal; ii) confrontar a tecnocracia estabelecida também em algumas ciências sociais, no sentido de impedir o desaparecimento das humanidades na universidade, numa estratégia de contra-ataque estritamente vital à sua sobrevivência; iii) restabelecer a capacidade de negociação democrática das formas do poder; iv) dar voz aos mais desprotegidos da sociedade; v) efetivar uma intransigente defesa da educação pública; vi) atualizar o projeto democrático por via da ligação dos mecanismos institucionais; vii) desenvolver uma *ecopedagogia* de defesa do planeta; viii) recriar um modelo utópico (oposto ao leninista e ao neoliberal) e respetivos mecanismos de socialização através da avaliação e do diálogo (mecanismos de comunicação).

## **1.2. O ensino superior no contexto europeu**

A universidade europeia encontra-se em *período de transição paradigmática*, numa *encruzilhada* em que opções aparentemente inócuas podem originar efeitos significativos. Esta é a tese de Boaventura de Sousa Santos, num questionamento sobre o processo de Bolonha, em que entende que a universidade se depara com um conjunto de problemas modernos derivado das tentativas falhadas por parte da Europa em alcançar os ideais da Revolução Francesa. As soluções encontradas revelaram-se inadequadas. B. S. Santos (2011a) refere-se

“ao progresso científico e tecnológico, à racionalidade formal e instrumental, ao Estado burocrático moderno, ao reconhecimento das divisões e discriminações de classe, raça e género e à institucionalização dos conflitos sociais suscitados por elas através de processos democráticos, ao desenvolvimento de culturas e identidades nacionais, ao secularismo e ao laicismo, e assim por diante” (p. 1).

Estas soluções modernas provocaram estragos à universidade moderna, que viria ela própria a constituir um problema, a partir da década de 1970, em razão de estar a enfrentar com *respostas fracas*, *perguntas fortes* que atingem a missão e os valores históricos da instituição (B. S. Santos, 2011a, 2012).

---

<sup>37</sup> C. A. Torres (2010) é bastante crítico em relação aos movimentos antiglobalização, definindo-os como de protesto sem projeto.

As respostas fracas devem-se ao facto de a universidade pressupor que as crises de *hegemonia* e de *legitimidade* foram já por si resolvidas e que está defronte exclusivamente de uma *crise institucional* (B. S. Santos, 1994). O autor considera que a universidade tem respondido com reatividade, imediatismo e dependência, sublinhando, especificamente, que se trata “de uma atuação ao sabor das pressões (reativa), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista)” (B. S. Santos, 2011b, p. 10).

A crise de *hegemonia* é resultado da inability em conseguir desempenhar duas funções contraditórias: a universidade como produtora *da alta cultura*, do conhecimento crítico e humanístico, no quadro da formação das elites; e a universidade como produtora da média cultura, do conhecimento utilitário, no quadro da formação para o mercado de trabalho. A *crise de legitimidade* surge de demandas contraditórias quanto à sua missão. De um lado, uma universidade mais democrática, aberta a novos públicos e classes, ativa em garantir a igualdade de oportunidades no seu interior. Do outro lado, uma universidade seletiva no acesso, meritocrática, credencialista e hierarquizada. B. S. Santos (1994) afirma que naturalizou-se na universidade a ideia de que estas duas crises foram solucionadas, e como tal, o bolo das medidas é dirigido à resolução da *crise institucional* que é o confronto entre uma universidade autónoma quanto à delimitação de valores e objetivos e uma universidade anexada à eficácia e à produtividade, seja no quadro empresarial ou da responsabilidade social (B. S. Santos, 1994).

B. S. Santos (2011a) numa perspetiva de analisar *o presente como o passado do futuro*, entende que o processo de Bolonha num olhar retrospectivo pode ser interpretado (do futuro para o passado) de dois modos: i) como uma real reforma que tornou a universidade mais capaz de atender aos desafios económicos das sociedades, efetivando uma internacionalização intercultural e humanística, não deixando cair valores como a heterodoxia, o sentido crítico, a liberdade académica, a autonomia institucional e a responsabilidade social, ao mesmo tempo que diminuiu a hierarquização entre professores, fomentou a investigação, relativizou os *rankings* e acolheu maior investimento público; ou ii) como uma contrarreforma que destruiu o que de bom as universidades europeias, na sua individualidade estavam a levar a efeito, no sentido de bem lidar com as exigências do século XXI, ao mesmo tempo que em resultado de altos graus de alinhamento, retirou capacidade às instituições de poderem desenvolver comportamentos de resistência face aos ditames do mercado (B. S. Santos, 2011a).

Entre os dois cenários apresentados por B. S. Santos (2011a) sobre o que pode significar o processo de Bolonha para as universidades europeias, aquele que tem vindo paulatinamente a ganhar terreno, segundo a análise sociológica, é o processo de Bolonha como contrarreforma. Magalhães

(2010), no caso do ensino superior, escreve que tem-se assistido ao desenvolvimento de uma alteração de forças entre o governo e a governação<sup>38</sup>, com o segundo a ganhar maior relevância face ao primeiro, fruto dos seguintes aspetos: i) da recomposição do Estado-providência em sequência dos fenómenos de globalização (sobretudo a partir da década de 1970); ii) da hegemonia do discurso neoliberal e das políticas neoconservadoras, com efeitos por um lado, sobre as estruturas de governação das instituições de ensino superior, no sentido do esvaziamento da governação colegial e a valorização dos métodos da gestão, e por outro lado, na produção, manutenção e divulgação do conhecimento, sem que tal resulte numa retração da regulação estatal sobre a universidade, mas uma intensificação por via da designada *autonomia institucional*, consequência da consolidação do *Estado-avaliador*. Para Neave (1998), a massificação do ensino superior e as tensões que daí decorreram tiveram um papel relevante na ascensão na Europa Ocidental do Estado-avaliador. O autor escreve que a ascensão do Estado-avaliador resulta “both as a species of 'crisis management' but also as a rather longer term outcome of a series of tensions embedded within the drive in Western Europe towards mass higher education” (Neave, 1998, p. 282, aspas do autor).

Com a União Europeia como pano de fundo, Magalhães (2010) considera que a difusão do conhecimento como veículo do crescimento económico e da competitividade, assume uma dimensão significativa na Agenda de Lisboa 2000, inscrita em vários planos e relatórios, bem como no Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), ambos centrais na definição da *Área Europeia de Ensino Superior* (AEES). Uma área centrada na mobilização de competências como modo de intervenção (técnica e social) no mercado de trabalho, em detrimento do papel formativo do conhecimento, algo que poderá aportar a uma educação superior incompleta esvaziada do sentido transformador dos indivíduos (Magalhães, 2010).

A criação do EEES por via do processo político de Bolonha e a relevância concedida à avaliação da qualidade neste nível de ensino é discutida por L. C. Lima, Azevedo e Catani (2008), com os autores a referirem que a construção de todo este processo se inicia fundamentalmente a partir da década de 1980, com um novo modelo institucional de base anglo-americano, em resultado de reconfigurações liberais do Estado-providência em alguns países. Também Ridolfi et al. (2014), sobre os dilemas atuais que assolam a educação superior na Europa escrevem, com o exemplo de Itália, que tais dilemas são

---

<sup>38</sup> Magalhães (2010) faz questão de sublinhar conceptualmente que *ao governo* cabe a definição de objetivos e metas ao nível económico, político e social, e que à *governação* o fazer uso dos instrumentos que permitam a execução, gestão e avaliação dos objetivos e metas traçados pelo governo. A tese do autor “é precisamente o de que a governação (enquanto desenvolvimento destes instrumentos para lidar com os problemas a que se aplicam) está a tornar-se uma forma de governo. E isto parece ser verdade tanto para o ‘governo’ dos sistemas sociais como para o ‘governo’ das instituições” (Magalhães, 2010, p. 37, aspas do autor).

fruto de um novo modelo de universidade europeia criado a partir do Processo de Bolonha que funda uma nova estrutura de governo nas instituições de ensino superior baseada na suposta necessidade de racionalização económica e financeira. Um modelo importado pela União Europeia dos Estados Unidos da América, numa fase em que já se conhecia os resultados insatisfatórios do modelo americano, e que segundo S. Ferreira e Oliveira (2011) tem implicado desde finais do século XX uma substituição do modelo de universidade até aí dominante, o Humboldtiano, pelo modelo de universidade norte-americano assente na inovação, na especialização e no mercado<sup>39</sup>.

S. Ferreira e Oliveira (2011) entendem que os moldes da sociedade do conhecimento têm exigido à universidade na Europa que esta abra “mão de outros modelos, principalmente do ideal de Humboldt, que articula ensino e pesquisa num contexto de autonomia académica, e [converta-se] em instituição capaz de especializar-se em certas *competências* de ensino e investigação” (S. Ferreira & Oliveira, 2011, p. 48, itálico dos autores). A passagem de um modelo para outro na Europa é observável no modo como o processo de Bolonha tem sido implementado e na criação do EEES e no Espaço Europeu de Investigação (EEI).

L. C. Lima, Azevedo e Catani (2008) reiteram sobre EEES que a sua disseminação e consolidação é feita através de dois movimentos centrais: um de cariz estrutural e sistémico baseado na convergência normativa (normas, regras, critérios comuns); e outro, preparado por este último, de pendor divergente, promotor da competitividade e mercantilização interna e externa entre instituições de ensino superior. De acordo com os autores, “[c]onvergir para divergir, ou integrar para diferenciar, seriam os lemas mais adequados, no sentido de estabelecer uma dinâmica onde a rivalidade se torna imediatamente visível e comparável, traduzida na capacidade de atração de mais alunos e de certos tipos de alunos” (L. C. Lima et al., 2008, p. 51). L. C. Lima et al. (2008) reforçam que a captação de alunos estrangeiros, a que estão associados valores de propinas mais elevados, a atração dos melhores talentos, ou ainda a captação de estudantes na órbita da aprendizagem ao longo da vida, enquadram-se na lógica empresarial aplicada à universidade e à educação superior, fruto de um modelo institucional gerencialista. Este modelo é traduzido em aspetos, tais como: as universidades como fundações de direito privado; a criação de agências externas de heteroavaliação e acreditação do sistema que exercem uma função de

---

<sup>39</sup> S. Ferreira e Oliveira (2011) sintetizam de modo claro os principais modelos de universidade, com destaque para os clássicos europeus nascidos no século XIX, a saber: a) o *modelo alemão ou humboldtiano*, assente na autonomia da academia e na relação entre ensino e investigação, na lógica de um lugar de alta cultura e formador das elites, cujo financiamento é da responsabilidade do Estado; b) o *modelo francês* de uma universidade pública, laica e uniformizada, muito orientada para a supressão das necessidades de quadros superiores do Estado e do mercado de trabalho em geral, uma universidade sobre a alçada do Estado; c) o *modelo inglês* não tão ligado à investigação e à formação profissional, mas vocacionado para uma formação integral e não utilitarista de cariz individual.

intermediação entre o Estado e as instituições de ensino superior, na lógica do Estado-supervisor; a produção de *rankings* internacionais, etc. Na abordagem de L. C. Lima et al. (2008), a avaliação da educação superior ditada pelo processo de Bolonha é fundamentalmente uma meta-regulação, baseada na meta-acreditação e na meta-avaliação, por via de recomendações, orientações, *standards*, que têm origem na *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)<sup>40</sup>, cujo exercício de implementação é executado pelas agências nacionais aderentes, no caso português pela A3ES<sup>41</sup>, que pela sua vez intermedeiam a ação do Estado sobre as instituições de ensino superior nacionais (L. C. Lima et al., 2008).

A internacionalização da educação superior na Europa é feita de trajetórias políticas e Susan Robertson (2010) identifica três, duas das quais [1955-1992; 1993-2002] na lógica de uma estratégia de regionalização, e a terceira trajetória, a atual [a partir de 2003], na órbita de uma estratégia de globalização. De acordo com a autora, a primeira estratégia visa “construir um conjunto coerente de estruturas que capacitem o sistema europeu de Educação Superior, e a Europa” (Robertson, 2010, p. 133). Inicia-se em 1955, na então Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, a intenção da criação da universidade europeia, algo que viria a ser efetivado em modo de convenção em 1972, pelos 6 estados membros (Bélgica, França, Alemanha, Itália, Luxemburgo e Holanda), com o Instituto Universitário Europeu em Florença, que abriu portas em 1976.

O discurso da educação superior como instrumento de integração europeia ganha relevância com a nomeação de Jacques Delors como presidente da Comissão [1985-1995], dada a atenção que este manifesta ao potencial da educação, e em particular da educação superior como coadjuvante da instauração do mercado único e do cidadão europeu. Neste contexto, surge o lançamento do programa Erasmus em 1987, com o apoio dos reitores e do meio académico em geral, e que segundo Robertson (2010), “permitiu à Comissão promover uma agenda europeia para a Educação Superior sem acusações de debilitar a soberania nacional” (p. 121). Não obstante, M. M. Vieira (2015) compreende o programa Erasmus como um exemplo de uma oportunidade de internacionalização fruto de acordos supranacionais entre os diferentes Estados da União Europeia, cuja adesão por parte dos estudantes, inclusive em Portugal, tem sido crescente e em grande número. M. M. Vieira (2015) considera que “[e]sta evolução

---

<sup>40</sup> À data de 19 de novembro de 2018 é possível observar na página da ENQA, um total de 27 países membros (o Kosovo e a Sérvia, são membros sob revisão, e caso sejam bem-sucedidos, o número aumenta para 29) da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior, não exclusivamente membros da União Europeia, mas todos signatários de Bolonha, com alguns países associados por intermédio de mais do que uma agência nacional, são os casos da Bélgica (2), França (2), Alemanha (7), Cazaquistão, (2) Holanda (3), Rússia (3), Espanha (8), Reino Unido (3). Um total de 51 agências integram a ENQA. Mais informações em <https://enqa.eu/> (ENQA, 2018).

<sup>41</sup> Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

permite afirmar que as disposições cosmopolitas, outrora apanágio de uma elite social, são hoje um atributo bastante mais disseminado e consta da experiência socializadora de muitos mais jovens dado, nomeadamente, a diversidade de oportunidades institucionais de internacionalização hoje oferecidas” (p. 32). As razões de escolha dos estudantes pelo programa Erasmus e a concretização da mobilidade relaciona-se menos com a empregabilidade futura e a construção de um projeto profissional e mais com o exercício de uma língua estrangeira em contexto de novas experiências. M. M. Vieira (2015) reitera que o que está aqui em causa é “o exercício prático de um conjunto de saberes-fazer – de competências práticas – que hoje são investidos de significados positivos nos contextos profissionais” (p. 38). Assim, “[n]este caso, a experiência prática do cosmopolitismo pressupõe o sucesso da mobilidade como competência” (M. M. Vieira, 2015, p. 36).

A partir de 1992 arranca a segunda trajetória política da internacionalização da educação superior na Europa, ainda uma estratégia de regionalização, no quadro mais amplo da assinatura do Tratado de Maastricht, num contexto recessivo e de desemprego, de transformação profunda da economia global e de proliferação da ideologia neoliberal como teoria política, em que a educação superior é vista mais como um bem privado do que público, mais como um setor de serviços, mais ao serviço do crescimento económico e do desenvolvimento do capital humano. Robertson (2010) sustenta que “[e]stes aspectos reflectiram-se nas políticas e instrumentos ao nível europeu – como a Europa do Conhecimento, a Economia Europeia baseada no Conhecimento, a política tecnológica, a investigação e o desenvolvimento, entre outros” (p. 122).

A ênfase no sistema europeu de educação superior é envolta numa dinâmica discursiva de uma economia do conhecimento, ou seja, para Robertson (2010) “a Agenda de Lisboa tinha um mecanismo apropriado à mudança das universidades: o Processo de Bolonha” (p. 123). Este processo foi alvo de atualizações significativas, de 29 para 48 signatários, a inclusão de países não membros da União Europeia, a anexação de projetos como o *Tuning Educational Structures in Europe*, o acrescento do 3.º ciclo de estudos, entre outras medidas. Atualizações que deram origem ao Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) em 2005 e ao *Europass*. Robertson (2010) escreve que,

“[e]nquanto o processo de Bolonha (reforma das estruturas), o Tuning (instrumento para a tradução) e QEQ (hierarquia de qualificações) são mecanismos para tornar as experiências educativas e os sistemas educativos através dos Estados membros inteligíveis a uma escala europeia, o Europass carrega a informação individual codificada sobre experiências de aprendizagem e de trabalho” (p. 127).

A terceira trajetória política da internacionalização da educação superior europeia, desenvolve-se a partir de 2003, como estratégia de globalização da educação superior, em resultado de um contexto

amplamente competitivo na atração de estudantes internacionais. Esta estratégia, dinamizada pela Comissão Europeia (CE), deu origem a programas focalizados na competitividade global e no crescimento de um mercado europeu da educação superior, entre eles destaca-se o *Erasmus Mundus*, com o objetivo de atrair os estudantes mais talentosos do mundo e os respeitantes à promoção dos objetivos de Bolonha para outras regiões, em especial a Ásia, com o *Asia-Link*, programa que visa o estabelecimento de parcerias entre as universidades europeias e asiáticas; e a América Latina, com o *Tuning América Latina*, com os mesmos propósitos (Robertson, 2010). Segundo a autora, a estratégia de globalização da educação superior europeia, “legitima a CE [Comissão Europeia] como um actor ao nível global e fornece um trampolim para a competição discursiva e material da Europa com os EUA pelos corações, mentes e bolsos dos indivíduos em diferentes esferas de várias partes do mundo” (Robertson, 2010, p. 133).

O EEES como hoje o conhecemos resulta de um longo e progressivo processo negocial, cujo arranque se dá em 25 de maio de 1998, com a declaração conjunta para a harmonização do desenho do sistema de educação superior europeu, iniciativa promovida pela Alemanha, França, Itália e Reino Unido, conhecida como a declaração da Sorbonne, subscrita na Universidade de Paris, pelos ministros responsáveis do ensino superior de cada um dos países<sup>42</sup>. O objetivo é criar uma área europeia dedicada à educação superior que quebre com as fronteiras e promova um quadro comum de ensino e aprendizagem assente na mobilidade de estudantes, professores e investigadores em outros países europeus diferentes aos de origem. A intenção é criar “a European area of higher education, where national identities and common interests can interact and strengthen each other for the benefit of Europe, of its students, and more generally of its citizens” (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

Em 19 de junho de 1999, 25 países europeus respondem afirmativamente ao repto lançado um ano antes, e assim surge a declaração de Bolonha (The Bologna Declaration, 1999), subscrita por um total de 29 países<sup>43</sup>, em que se assume de vital importância no quadro da Europa do Conhecimento, a toma de medidas concretas para efetivar a compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior, no objetivo de aumentar a atratividade e competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior. Os signatários, no respeito das especificidades nacionais (culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais), comprometem-se voluntariamente e através da cooperação intergovernamental a alcançar os

---

<sup>42</sup> A declaração da Sorbonne foi assinada por Claude Allègre, Ministro da Investigação Educativa Nacional y Tecnologia (França); Tessa Blackstone, Ministra da Educação Superior (Reino Unido); Luigi Berlinguer, Ministro da Educação Pública, Universidade e Investigação (Itália); Jürgen Ruetters, Ministro da Educação, Ciências, Investigação e Tecnologia (Alemanha) (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

<sup>43</sup> Os 29 países signatários da declaração da Sorbonne são: Áustria, Bélgica (Flemish community e French Community), República Checa, Bulgária, Estónia, Dinamarca, França, Finlândia, Alemanha, Hungria, Grécia, Irlanda, Islândia, Letónia, Itália, Luxemburgo, Lituânia, Holanda, Malta, Polónia, Noruega, Roménia, Portugal, Eslovénia, Eslováquia, Suécia, Espanha, Reino Unido e Suíça (The Bologna Declaration, 1999).

seguintes objetivos até ao final da primeira década do terceiro milénio: i) adotar um sistema de graus académicos facilmente legíveis e comparáveis e o Suplemento ao Diploma; ii) adotar um sistema baseado essencialmente em dois ciclos de estudos principais, graduação e pós-graduação, com o primeiro ciclo de estudos a ter uma duração mínima de três anos, exigindo-se a conclusão do mesmo para aceder ao segundo ciclo; iii) criar um sistema de créditos (*European Credit Transfer System* ou outro compatível como veículo da mobilidade estudantil); iv) promover a mobilidade de estudantes (de estudo e de estágio), professores, investigadores e pessoal administrativo; v) incentivar a cooperação europeia na garantia da qualidade, com o objetivo de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; vi) fomentar a dimensão europeia do ensino superior em áreas como o desenvolvimento curricular, a cooperação interinstitucional e os projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. A declaração termina com a intenção dos signatários em fazer um acompanhamento avaliativo da consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior dois anos depois, algo que viria a ser efetivado em Praga, com as conferências ministeriais bienais a tornarem-se regra nos anos subsequentes (The Bologna Declaration, 1999).

*A caminho da Área Europeia do Ensino Superior* é o título do comunicado da conferência ministerial de Praga (Ministerial Conference Prague, 2001), realizada a 19 de maio de 2001, com o número dos países membros da *European Higher Education Area* (EHEA) a aumentar para 32, com a entrada da Croácia, Chipre e Turquia. São introduzidos três novos objetivos aos seis iniciais do Processo de Bolonha: i) definir a aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial; ii) estabelecer as universidades e os estudantes como parceiros competentes, ativos e construtivos, na delineação do EEES; iii) promover a atratividade da mesmo. De acordo com o comunicado, os “[m]inisters recognized the need to cooperate to address the challenges brought about by transnational education. They also recognized the need for a lifelong learning perspective on education” (Ministerial Conference Prague, 2001).

Dois anos mais tarde, em Berlim, os países membros da EESS, 40, com o ingresso da Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Vaticano, Rússia, Sérvia e Montenegro e ‘Antiga República Jugoslava da Macedónia’, identificam a necessidade de convergir na Europa do Conhecimento a Área Europeia do Ensino Superior com a Área Europeia de Investigação e entendem necessário acrescentar um terceiro ciclo, o doutoramento, no Processo de Bolonha. Estabelece-se como prioridade que a investigação produzida tenha aplicabilidade em função do desenvolvimento tecnológico, social e cultural e das necessidades da sociedade. O comunicado é explícito quando defende a necessidade de encetar “closer links overall between the higher education and research systems in their respective countries. The

emerging European Higher Education Area will benefit from synergies with the European Research Area, thus strengthening the basis of the Europe of Knowledge” (Ministerial Conference Berlin, 2003).

Com a Arménia, o Azerbaijão, a Geórgia, a Moldávia e a Ucrânia como participantes no Processo de Bolonha, o número de países ascende a 45, aquando da conferência ministerial realizada em Bergen, nos dias 19 e 20 de maio de 2005. Os ministros comprometem-se a elaborar quadros nacionais de qualificações compatíveis com o quadro geral de qualificações do EEES, bem como a adotar o modelo da avaliação por pares das agências da qualidade nacionais, proposto pela ENQA<sup>44</sup> e o Registo Europeu das Agências de Garantia de Qualidade do Ensino Superior. Defende-se que os programas doutorais tenham em atenção as necessidades de um amplo mercado de trabalho e que se crie oportunidades para itinerários flexíveis na educação superior, tendo em vista a aprendizagem ao longo da vida. Defende-se medidas de apoio aos estudantes socialmente desfavorecidos no quadro da dimensão social do EEES e a necessidade de intensificar a cooperação com outras partes do mundo. O comunicado expressa que juntamente com os três ciclos de estudos, “[t]he overarching framework for qualifications, the agreed set of European standards and guidelines for quality assurance and the recognition of degrees and periods of study are also key characteristics of the structure of the EHEA” (Ministerial Conference Bergen, 2005).

A conferência ministerial seguinte dá-se em Londres, nos dias 17 e 18 de maio de 2007, com mais um membro do Processo de Bolonha, a República do Montenegro, num total de 46 países europeus. O objetivo é garantir que o EEES mantenha a competitividade e responda com eficácia aos desafios da globalização, ao mesmo tempo que se define a empregabilidade dos graduados e pós-graduados como prioridade. Identifica-se a necessidade de melhorar a disponibilidade de dados e indicadores comparáveis para avaliar a eficácia das medidas, em cada um dos sistemas educativos dos países participantes no Processo de Bolonha, nomeadamente nas seguintes prioridades: mobilidade, dimensão social, igualdade de participação e empregabilidade dos graduados. No final do comunicado os ministros solicitam “the European Commission (Eurostat), in conjunction with Eurostudent, to develop comparable and reliable indicators and data to measure progress towards the overall objective for the social dimension and student and staff mobility in all Bologna countries” (Ministerial Conference London, 2007).

A crise económica e financeira é referida no comunicado de Leuven / Louvain-la-neuve, produzido no âmbito da conferência ministerial realizada nos dias 28 e 29 de abril de 2009. Defende-se um EEES dinâmico e flexível capaz de produzir inovação numa relação mais estreita entre o ensino e a

---

<sup>44</sup> The European Association for Quality Assurance in Higher Education

investigação no ensino superior. A excelência surge como meta para todos os aspetos do ensino superior e de entre as prioridades destaca-se a necessidade de uma reforma curricular assente na flexibilidade e a necessidade de as instituições irem à procura de novos e diversificados meios de financiamento. Estabelece-se o objetivo de atingir pelo menos 20% de diplomados no EEES com experiência de estudo ou estágio em outros países europeus. Salieta-se a relevância de dados que permitam comparar instituições de ensino superior (Ministerial Conference Leuven / Louvain-la-Neuve, 2009).

Em 12 de março de 2010, 47 países participantes no Processo de Bolonha, incluindo o seu membro mais recente, o Cazaquistão, oficializam o lançamento do EEES na declaração Budapeste-Viena. Comprometem-se na execução de alguns objetivos que não foram adequadamente implementados, a melhorar a informação às partes interessadas e à sociedade em geral relativa à compreensão dos objetivos de Bolonha e a intensificar o diálogo político e cooperativo com outras regiões do mundo. Comprometem-se com os percursos flexíveis da aprendizagem centrada no aluno e a fomentar a cooperação entre professores e investigadores em redes internacionais. Acreditam na educação como uma das principais forças da inovação e do desenvolvimento económico e social (Ministerial Conference Budapest-Vienna, 2010).

A reunião seguinte deu-se em Bucareste, nos dias 26 e 27 de abril de 2012, em plena crise económica e financeira global com o ensino superior a ser assumido como um dos veículos para a superação da mesma. Define-se a necessidade de as instituições de ensino superior formarem estudantes para que estes sejam criativos, inovadores, críticos e responsáveis. Mas a novidade do documento é a abertura dos ministros para mudanças na governança das instituições de ensino superior dos países participantes no Processo de Bolonha. Os ministros reconhecem a necessidade de um diálogo sobre o financiamento e a governança do ensino superior e relevam a importância de desenvolver estruturas mais eficazes na gestão e governança das instituições. Quatro grandes objetivos são delineados no EEES a executar até 2015: i) proporcionar a todos um ensino superior de qualidade através da ampliação do acesso, da aprendizagem centrada no aluno e da garantia da qualidade; ii) melhorar a integração profissional para atender às necessidades do mercado de trabalho da Europa, através da intensificação das parcerias entre empresas e as universidades, da aprendizagem ao longo da vida, da relação entre ensino e investigação, de currículos potenciadores da inovação e do reconhecimento das qualificações profissionais entre os países membros; iii) reforçar a mobilidade para melhorar a aprendizagem através da portabilidade das bolsas de estudo e empréstimos, de um justo reconhecimento de competências académicas e não académicas (formais e informais), de programas e cursos conjuntos entre instituições de ensino e uma maior abertura internacional a outras regiões do mundo; iv) melhorar

a recolha de dados para a monitorização das reformas e desenvolver um sistema voluntário de aprendizagem e revisão entre pares até 2013, nos países que o solicitem (Ministerial Conference Bucharest, 2012).

Em 2015, 48 países, com a inclusão da Bielorrússia como membro de pleno direito, traçam as principais prioridades que o EEES deve alcançar até 2020. Os ministros reunidos em Yerevan na Arménia, defendem uma visão renovada do EEES que fortaleça a cidadania europeia e definem os seguintes objetivos a alcançar num modelo estruturado de cooperação: i) melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior, através da inovação pedagógica, da utilização das tecnologias digitais, de uma maior proximidade entre ensino, aprendizagem e pesquisa, da realização de aprendizagens eficazes e do desenvolvimento da criatividade, inovação e empreendedorismo; ii) promover a empregabilidade dos diplomados ao longo das suas vidas profissionais; iii) tornar os sistemas nacionais de ensino superior mais inclusivos; iv) intensificar a implementação das reformas estruturais acordadas, uma vez que segundo o comunicado, a não execução das medidas por parte de alguns países membros coloca em causa a credibilidade e o funcionamento de todo o EEES (Ministerial Conference Yerevan, 2015).

Em Paris, nos dias 24 e 25 de maio teve lugar a mais recente conferência ministerial dos países participantes no EEES. O comunicado final dá conta do momento que a Europa atravessa, com o aumento dos fluxos migratórios e dos movimentos políticos extremistas, violentos e xenófobos. Face a esta conjuntura defende-se um ensino superior cumpridor da missão de responsabilidade que lhe está inerente, na promoção de uma sociedade mais coesa e inclusiva. Com o horizonte em 2020, os ministros acordam num EEES mais ambicioso e revelador de todo o seu potencial. Defende-se a implementação de medidas como a digitalização do suplemento ao diploma, um sistema de três ciclos de estudos compatível com o quadro comum de qualificações do EEES, com os dois primeiros ciclos organizados pelo ECTS. A novidade do comunicado é o reforço no EEES de práticas inovadoras no ensino e na aprendizagem, algo que deverá ser feito em cooperação interdisciplinar e transfronteiriça fazendo uso das boas práticas existentes. A prioridade é que as instituições de ensino superior preparem os seus alunos para o ambiente digital. Os sistemas de ensino devem fazer um bom uso da educação digital, tendo em vista a potenciação da aprendizagem contínua e flexível e uma melhor oferta educativa, aberta e digital (Ministerial Conference Paris, 2018)

**Quadro 2.** Aspectos centrais inscritos nas declarações e comunicados emitidos no âmbito das conferências ministeriais do processo de Bolonha e do Espaço Europeu do Ensino Superior, entre 1998 e 2018

<b>Declarações e Comunicados</b>	<b>Aspectos importantes</b>
Paris, Sorbonne, 1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de um quadro comum de referência dedicado a melhorar o reconhecimento externo e facilitar tanto a mobilidade estudantil como as oportunidades de emprego.</li> <li>• Necessidade de uma área europeia dedicada à educação superior.</li> <li>• Consolidação da presença da Europa no mundo através da educação superior.</li> </ul>
Bolonha, 1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Europa do Conhecimento reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano e como elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania europeia.</li> <li>• Maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior.</li> <li>• Aumento da competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior.</li> <li>• Criar o Espaço Europeu do Ensino Superior até 2010.</li> </ul>
Praga, 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial da Área Europeia do Ensino Superior.</li> <li>• As universidades e os estudantes como parceiros competentes, ativos e construtivos no estabelecimento e configuração da Área Europeia da Educação Superior.</li> <li>• A qualidade como condição básica mais importante para a confiança, relevância, mobilidade, compatibilidade e atratividade da Área Europeia do Ensino Superior.</li> <li>• Programas de estudo que combinem a qualidade académica com a relevância para uma empregabilidade duradoura.</li> <li>• Desenvolvimento de um quadro comum de qualificações e mecanismos coerentes de garantia de qualidade e acreditação/certificação.</li> </ul>
Berlim, 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laços mais fortes entre os sistemas de ensino superior e de investigação.</li> <li>• A partir de 2005, os sistemas nacionais de certificação deverão contemplar: i) uma definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; ii) a avaliação dos programas ou das instituições, incluindo a avaliação externa, a participação dos estudantes e a publicação dos resultados; iii) um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis; iv) a participação internacional, cooperação e sistema de redes.</li> <li>• Desenvolvimento da cobertura de dados estatísticos relativos à mobilidade dos estudantes.</li> <li>• Necessidade de dados comparativos da situação social e económica dos estudantes.</li> <li>• Alargar o atual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, o doutoramento.</li> </ul>
Bergen, 2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadros de qualificações nacionais compatíveis com o quadro geral de qualificações no Espaço Europeu do Ensino Superior.</li> <li>• Registo Europeu das Agências de Garantia de Qualidade do Ensino Superior.</li> <li>• Exige-se que as qualificações do nível doutoral correspondam ao quadro global das qualificações do EEES.</li> <li>• O EEES aberto e atrativo a outras partes do mundo.</li> <li>• Promoção de oportunidades para itinerários flexíveis de aprendizagem na educação superior.</li> </ul>
Londres, 2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir que o EEES mantenha a competitividade e responda com eficácia aos desafios da globalização.</li> <li>• Estabelecer dados e indicadores comparáveis e contrastados que permitam medir os avanços realizados em cada um dos países participantes do Processo de Bolonha.</li> <li>• Incrementar a empregabilidade em cada um dos três ciclos, assim como o contexto da aprendizagem ao longo da vida. Os governos e as instituições do ensino superior devem promover uma maior comunicação com os empregadores e outros implicados como pilar fundamental para as suas reformas.</li> </ul>

Leuven,/ Louvain-la-Neuve, 2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino superior europeu tem de ser dinâmico e flexível.</li> <li>• Compromisso pela excelência no ensino superior.</li> <li>• Necessidade de uma reforma curricular definida em resultados da aprendizagem.</li> <li>• Até 2020 pelo menos 20% dos diplomados do Espaço Europeu do Ensino Superior com experiências de mobilidade fora dos seus países de origem.</li> <li>• As instituições de ensino superior devem procurar novas fontes e métodos de financiamento.</li> </ul>
Budapeste-Viena, 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento oficial do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).</li> <li>• Melhorar a informação às partes interessadas e à sociedade em geral relativa à compreensão dos objetivos de Bolonha.</li> <li>• Intensificar o diálogo político e cooperativo com outras regiões do mundo.</li> <li>• Comprometem-se com os percursos flexíveis da aprendizagem centrada no aluno e a fomentar a cooperação entre professores e investigadores em redes internacionais.</li> </ul>
Budapeste, 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino superior como meio de superar a crise.</li> <li>• Necessidade de um diálogo sobre o financiamento e a governança do ensino superior, fundamentados na importância de desenvolver estruturas mais eficazes na gestão e governança das instituições de ensino superior.</li> <li>• Proporcionar a todos um ensino superior de qualidade.</li> <li>• Reforçar a empregabilidade para servir as necessidades do mercado de trabalho na Europa.</li> <li>• Reforçar a mobilidade para melhorar a aprendizagem.</li> <li>• Melhorar a coleta de dados e a transparência na execução das metas políticas do EEES.</li> <li>• Tornar os sistemas nacionais de ensino superior mais inclusivos.</li> </ul>
Ereven, 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renovar a visão original do EEES e consolidar a sua estrutura. Fortalecer a cidadania europeia e reforçar a ligação entre o EEES e o Espaço Europeu da Investigação.</li> <li>• Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (aprendizagens eficazes).</li> <li>• Promover a empregabilidade dos diplomados ao longo das suas vidas profissionais.</li> <li>• Intensificar a implementação das reformas estruturais acordadas.</li> </ul>
Paris, 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovação no ensino e na aprendizagem.</li> <li>• Cooperação interdisciplinar e transfronteiriça na execução de práticas inovadoras no ensino e na aprendizagem. Melhor uso da educação digital por parte das instituições de ensino superior. Oferta educativa aberta e digital. Preparar os alunos e apoiar os professores no ambiente digital.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria. Declarações e comunicados emitidos na sequência das conferências ministeriais dos países membros do processo de Bolonha e do Espaço Europeu do Ensino Superior, entre 1998 e 2018. As declarações e os comunicados foram obtidos em <http://www.ehea.info/pid34135/accueil.html> e consultados em 17 de dezembro de 2018.

### 1.3. O ensino superior em Portugal

O ensino superior em Portugal está estruturado num sistema binário constituído pelo ensino universitário (universidades, institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário), dirigido à preparação científica e cultural e o ensino politécnico (institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico), dirigido à formação cultural e técnica de nível superior. Ambos (o universitário e o politécnico) são ministrados em instituições públicas e privadas e as instituições de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar. Na sequência das deliberações do Processo de Bolonha, Portugal, em 2005, dá início a uma reforma da Lei de Bases do

Sistema Educativo, introduzindo no sistema de ensino superior português aspetos como o *European Credit Transfer System* (ECTS), os mecanismos de mobilidade, o suplemento ao diploma, entre outros.

A partir do ano letivo de 2009/2010, todo o sistema passou a estar organizado em três ciclos de estudos, correspondentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. É possível continuar a ler no portal da Direção-Geral do Ensino superior<sup>45</sup> que “foram também estabelecidos, para cada ciclo de estudos, descritores de qualificação genéricos, com base nas competências adquiridas, assim como a definição de intervalos ECTS para o primeiro e segundo ciclo de estudos” (DGES, 2018). Em 2014, foi criado “o curso técnico superior profissional, que corresponde ao ciclo de estudos curto ligado ao 1.º ciclo previsto no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior” (DGES, 2018).

*O ensino superior em Portugal* de Jorge Carvalho Arroteia é uma obra que sintetiza de modo claro a origem deste nível de ensino no nosso país e a sua construção histórica, desde o século XIII até aos anos iniciais da década de 1990. Arroteia (1996), a partir do contributo de outros autores, releva a consolidação do ensino superior em Portugal, evidenciada naquilo que designa como *desafio da República* (1910). Na transição da monarquia para a República, Portugal caracteriza-se como um país predominante rural, de camponeses e artesãos assalariados, com níveis de industrialização muito baixos, com uma pequena elite urbana e a universidade de Coimbra como única instituição de ensino superior. Diga-se através da leitura de Arroteia (1996), que esta instituição é fundada em 1290, por D. Dinis [1279 – 1325], com respetivo diferimento do Papa Nicolau IV, mas fixada em Coimbra em 1537, por D. João III [1521-1557], no âmbito de uma reforma que D. João IV [1640-1656] prosseguiu, baseada na reformulação dos estudos de Teologia, Direito Canónico (Cânones), Direito Civil (Leis), Medicina, Artes e Matemática, e que de entre outras medidas implicou a contratação de professores nacionais e estrangeiros. A reforma institui o designado ensino Coimbrão, dividido em Escolas maiores e Escolas menores e os seus fundamentos perduram até ao século XVIII.

É com Marquês de Pombal, no Reinado de D. José I [1750-1777], que a universidade portuguesa volta a ter uma nova e grande reforma, de renovação dos conhecimentos científicos, de promoção do ensino experimental e de criação de novas faculdades. Arroteia (1996) recorda a importância de Passos Manuel (1801-1862), no período da revolução liberal, em que foram criadas a Academia Politécnica do Porto e a Escola Politécnica de Lisboa, em 1837, as Escolas Médico-Cirúrgicas e as de Belas Artes em ambas as cidades e o Conservatório de Arte Dramática em Lisboa. De acordo com Arroteia (1996),

---

<sup>45</sup> Consultado no dia 12 de dezembro de 2018, em <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371>

“embora Coimbra se tivesse afirmado como o principal centro cultural e académico de Portugal, contribuindo para a formação de um numeroso escol de quadros que o país precisava, as Academias Politécnicas de Lisboa e do Porto exerceram igualmente um papel preponderante no domínio da formação de militares e de quadros técnicos especialmente no domínio das ciências” (p. 18).

Com a implementação da República em 1910, veio a escola republicana e o direito de todos os cidadãos acederem à instrução na base da igualdade de oportunidades e da educação universal. Quem o escreve é Arroteia (1996), que enaltece um conjunto de medidas executadas, nomeadamente, no secundário com a continuação vinda desde 1905 do curso geral e do curso complementar e no superior com a formação de professores por via das Escolas Normais, a constituição formal da Universidade de Lisboa e da Universidade do Porto, em 1911 e ainda a criação do Instituto Superior de Agronomia e da Escola de Medicina Veterinária (em resultado da extinção do Instituto de Agronomia e Veterinária) e do Instituto Superior Técnico (em virtude da diluição do Instituto Industrial e Comércio de Lisboa).

A queda da Primeira República com o golpe militar de 1926 e o subsequente surgimento do Estado Novo na aprovação da Constituição portuguesa de 1933, implicou um travão às mudanças implementadas no campo da educação, também no ensino superior, uma vez que este regime tinha o entendimento da universidade como território das elites, impondo um acesso mais restritivo, na lógica de um Estado-autoritário que vigora até 1974 (Arroteia, 1996).

Sobre a universidade do Salazarismo e do Marcelismo, B. S. Santos (1975) a define como uma *instituição conservadora* e a caracteriza a três níveis: i) ao nível político como fascista, com momentos pontuados de contradição controlada face ao regime, encetados sobretudo pelos estudantes, dado que os professores de modo geral, inclusive os que se assumiram fora da instituição como liberais ou mesmo como revolucionários nas suas práticas diárias revelaram-se profundamente reacionários e conservadores; ii) ao nível económico como capitalista, como formadora de quadros técnicos e burocráticos superiores às necessidades ao regime; iii) ao nível ideológico como reprodutora da ideologia dominante.

Não obstante, Arroteia (1996) admite algumas exceções protagonizadas sobretudo por Leite Pinto, ministro da educação nacional entre 1955 e 1961, com o *Projecto Regional do Mediterrâneo* e por Galvão Teles, ministro da educação nacional entre 1962 e 1968, com o *Projecto de Estatuto da Educação Nacional*. É neste último que a ligação entre educação e desenvolvimento surge pela primeira vez em Portugal de um modo explícito. Arroteia (1996) destaca “a importância que os políticos passaram a atribuir à educação, encarando-a como factor de desenvolvimento económico, pensamento que se inscreve na *ideologia político-educacional própria do desenvolvimento capitalista europeu* que teve em Veiga Simão um poderoso e influente defensor” (pp. 24-25, itálico do autor).

A universidade portuguesa da década de 1960 enfrenta um problema acentuado de eficiência interna e externa, a que se junta uma rede de estabelecimentos insuficiente (Nunes, 1968). Seda Nunes (1968) escreve que o sistema universitário português devia ser ampliado e renovado, não apenas em termos do número de estabelecimentos, mas também na sua organização institucional. Na década de 1960, o autor refere que “[a] repartição dos estudantes pelos diferentes ramos de ensino não parece a mais adequada às necessidades sociais. A baixa eficiência interna do sistema universitário dá lugar a que, por comparação com o volume dos seus alunos, as Universidades produzam um número demasiado restrito de graduados” (Nunes, 1968, p. 295).

Na senda de Arroteia (1996), verifica-se que partir de 1970, com a entrada para o Ministério da Educação Nacional de Veiga Simão, cargo que ocupa até à queda do regime liderado desde 27 de setembro de 1968 por Marcelo Caetano, e especificamente com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho e o Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto, estabelece-se um alargamento da rede pública de ensino superior com a criação de novas universidades, politécnicos e escolas normais superiores. São criadas em 1973, as Universidades de Aveiro, Nova de Lisboa e Minho, o Instituto Universitário de Évora e os Institutos Politécnicos de Évora, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar, Vila Real e da Covilhã. A estas instituições devemos juntar a criação, um ano antes (1972), do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, pelo Decreto-Lei n.º 522/72, de 15 de dezembro.

Todo este processo, para Arroteia (1996), não resulta da convicção de um ensino superior aberto e não elitista, apesar do elevar no número de matrículas no ensino superior em 1970/1971 (46.019), face por exemplo ao registado em 1966/1967 (35.9333), mas a resposta do regime à necessidade cada vez mais premente de técnicos e quadros superiores, em virtude da evolução positiva (ainda que reduzida) da economia no início da década de 1970, bem como dos efeitos internos do *Maio de 1968*. A estas duas razões soma-se ainda, na perspetiva do autor, as “aspirações da população jovem e dos seus familiares no sentido de adquirirem um novo estatuto social legitimado pela obtenção de um diploma universitário que lhes facultasse uma mobilidade social ascendente e rompesse com a *herança cultural* determinante do seu estatuto social e profissional” (Arroteia, 1996, p. 27, itálico do autor).

Em 1974, dá-se a Revolução democrática do 25 de abril, a que sucedeu o período revolucionário. Sobre a universidade no período revolucionário importa fazer referência a uma obra em específico. Escrito na segunda quinzena de janeiro de 1975 (e como tal, antes do 11 de março e dos acontecimentos

subsequentes<sup>46</sup>), *Democratizar a Universidade* da autoria de Boaventura de Sousa Santos, espelha bem as vivências dessa época, numa leitura marcada pela convicção (assumida pelo autor), que a sociedade portuguesa encontra-se em plena transição desejável para o socialismo. B. S. Santos (1975) apresenta uma reestruturação do ensino superior em Portugal, a que dá o nome de *plano de pan-democratização*, em termos administrativos, geográficos, curriculares, pedagógicos, institucionais, profissionais e socioeconómicos.

A democratização da universidade, como é proposta por B. S. Santos (1975), passa por deslocar a cultura universitária, que o autor define como erudita, fortemente fechada sobre si mesma e veículo da dominação das classes dominantes, para a cultura popular na sua interpretação mais alargada. As medidas apresentadas são transversais e envolvem um *plano de pan-democratização* em sete esferas diferenciadas, que apresentamos em seguida, também para dar a conhecer um outro modelo de universidade pensado num período específico da história recente de Portugal.

B. S. Santos (1975) apresenta as seguintes propostas: i) ao nível administrativo (das unidades centrais às unidades básicas) a prioridade central é criar as condições favoráveis à produção de conhecimento científico, para que o país ultrapasse a mera distribuição e consumo de pesquisa realizada no estrangeiro; ii) ao nível geográfico, o objetivo é o de alargar num movimento Litoral - Interior, o número de instituições de ensino superior, no sentido de combater a discriminação sobre *os filhos das regiões do interior*; iii) ao nível curricular, a democratização proposta fundamenta-se num currículo flexível em que os estudantes adquiram algum controlo sobre a definição da sua trajetória académica; iv) ao nível pedagógico, defende-se um professor do ensino superior que se dilui no grupo, com o conhecimento a edificar-se também coletivamente numa participação ativa dos alunos nesta matéria. B. S. Santos (1975) acrescenta que, sem uma democratização pedagógica na universidade, toda e qualquer mudança ao nível administrativo é e será um *logro*; v) ao nível institucional exige-se uma abertura da universidade à comunidade, entendida como *extensão cultural* desde que esta “reflecta e participe, pelos seus meios, no processo revolucionário para o socialismo, [...]”; que seja planeada desde o início como fase intermédia que antecede a extinção da universidade como saber separado e separatista; que nesse planeamento se prevejam mecanismos de avaliação e de auto-crítica permanentes” (B. S. Santos, 1975, p. 48); vi) ao nível da democratização profissional, defende que as escolhas definitivas dos alunos quanto à sua trajetória académica devem ser feitas em etapas tardias do percurso escolar e executadas num

---

<sup>46</sup> Pelas palavras de Stoleroff (1988) compreende-se que “[o]subperíodo do 11 de Março de 1975 até o 25 de novembro de 1975 caracterizou-se pelas tensões revolucionárias [...]. Neste período realizaram-se as nacionalizações e criou-se a situação propícia para a subsequente codificação dum conjunto de normas particularmente favorável aos sindicatos e à classe operária” (Stoleroff, 1988, p. 156).

enquadramento o mais esclarecedor e informativo possível, a ser realizado por um *trabalho de propaganda* anti-capitalista<sup>47</sup>, que elimine as barreiras enraizadas de sobrevalorização distintiva da cultura académica face à educação e ao ensino profissional, com o contributo de comissões de orientação profissional; vii) ao nível socioeconómico releva-se a questão do acesso ao ensino superior que B. S. Santos (1975) caracteriza como um problema que não é meramente técnico, pois expressa que “[o] problema do acesso à universidade é, simultaneamente, um problema técnico e um problema político. [Entende que] [...] um dos modos políticos de tratar um problema consiste precisamente em reduzir a sua discussão aos aspetos técnicos” (B. S. Santos, 1975, p. 9).

De acordo com B. S. Santos (1975), a democratização do acesso ao ensino superior tem de ser feita na lógica da democratização da sociedade portuguesa, caso contrário estamos diante daquilo que designa como *a falsa democratização da universidade*, baseada na reprodução do *status quo*. Ter a ideia de que o acesso ilimitado ao ensino superior corresponde à democratização do acesso não está certa, pois encobre um conjunto de aspetos relevantes, nomeadamente: i) de que o mecanismo mais relevante de seleção desenrola-se na transição entre o ensino básico e o ensino secundário; ii) o problema do abandono escolar que afeta em grande medida aqueles alunos de classes mais desfavorecidas e os grupos minoritários; iii) o facto de o acesso ilimitado constituir um meio de difusão da ideologia da igualdade de oportunidades, que se dá através de instrumentos de mobilidade social ascendente delineados pelo sistema capitalista, no quadro da sua sobrevivência, em que o foco está na promoção individual, inclusive dos filhos das classes trabalhadoras. Nas palavras de B. S. Santos (1975), “[é] importante, neste contexto, distinguir entre promoção colectiva e promoção individual dos filhos das classes exploradas. A promoção colectiva pressupõe a superação do capitalismo e realiza-se com a revolução socialista” (p. 17).

### **1.3.1. Transformações no ensino superior em Portugal**

A. J. Afonso (2013) considera que a criação das *universidades novas* e a perda de exclusividade nesta matéria das universidades de Coimbra, Porto e Lisboa, algo que se deu a partir dos anos de 1970, constitui o arranque das transformações no ensino superior em Portugal, em termos da oferta da formação. Seixas (2003) classifica como fase de expansão do sistema de ensino superior em Portugal, o período compreendido entre a década de 1960 e o final da década de 1970, especialmente entre 1974/75 e 1976/77, com a procura social por este nível de ensino a progredir significativamente, em

---

<sup>47</sup> O autor exemplifica com o trabalho realizado nesta matéria em Cuba.

virtude fundamentalmente da criação de novas instituições de ensino superior e da alteração das antigas escolas técnicas em escolas superiores (Seixas, 2003).

A expansão do sistema de ensino superior português acelera a partir de finais da década de 1980. Em 2017, o número de matriculados no ensino superior em Portugal situou-se em 361.943, um crescimento de 281.054 alunos face ao registado 37 anos antes. Em 1980, o número de matriculados ficava-se aproximadamente em 81 mil alunos, revelador da expansão do ensino superior em Portugal. É no decurso da década de 1990 que o ritmo desse crescimento é avassalador. No ano de 1990, o número de matriculados fixa-se em 157.869, dez anos depois ascende aos 373.745 (*cf.* Quadro 3). João Filipe Queiró refere que tal “corresponde a uma alteração social muito marcada, quase única na história do nosso país no que se refere a importantes características da população. Em Portugal está a acontecer em poucas décadas o que noutros países, sobretudo do norte da Europa, demorou séculos [...]” (Queiró, 2017, p. 24).

A feminização do ensino superior em Portugal é outro dado relevante, com o número de estudantes do sexo feminino no ensino superior a ultrapassar os do sexo masculino, pela primeira vez, no final da década de 1980 (o ano de 1986 é o da viragem), algo que se mantém até hoje e de modo crescente. Em 2017, o número de estudantes do sexo feminino matriculados no ensino superior foi de 194.024, mais 26.105 do que o número de estudantes do sexo masculino (167.919) (*cf.* Quadro 3). Segundo Queiró (2017), “em 40 anos a percentagem de mulheres passou de 42% para 54% (tendo chegado a ultrapassar os 58% no princípio da década de 90)” (p. 24). Um estudo recente publicado pela PORDATA em parceria com a Agência Lusa, no âmbito das comemorações dos 30 anos em 2016 da Agência de Notícias de Portugal, especifica que a feminização do ensino superior em Portugal tem vindo a processar-se nos ciclos mais avançados do sistema, nomeadamente no 3.º Ciclo. É no prolongamento das trajetórias escolares no ensino superior que reside a vantagem escolar das raparigas face aos rapazes. Em 1986, 216 estudantes obtiveram o doutoramento, a sua grande maioria (68%) são homens, somente 32% são protagonizados por mulheres. Em 2013, o número de doutoramentos fixa-se em 2668, um aumento significativo, tanto mais que 55% são concretizados por mulheres e 45% por homens, consequência do salto qualificativo protagonizado pelas estudantes do sexo feminino. De acordo com a investigação, comparando o ano de 1986 com o ano de 2013, “o número de doutoramentos aumentou 12 vezes, e desde 2008 que as mulheres estão em maioria” (FFMS & LUSA, 2016, p. 24).

A aceleração da expansão está relacionada com o alargamento da rede do ensino superior (pública e privada), especificamente com a implementação dos institutos politécnicos públicos<sup>48</sup> e a proliferação do ensino privado (A. J. Afonso, 2013a). O número de alunos matriculados nos politécnicos passa de 29.367 (ano 1990) para 120.833 (ano 2000) e o ensino superior privado, no mesmo período, vê inscritos nas suas fileiras mais 80 mil alunos (*cf.* Quadro 3). Antunes (2017) refere que esta expansão “teve lugar no contexto de uma procura não satisfeita que se alargou ao longo de toda essa década, propiciando um crescimento espetacular do setor privado [...]” (Antunes, 2017, p. 166).

Na leitura de Arroiteia (2011), o ritmo acelerado do crescimento do ensino superior em Portugal nas décadas de 1980 e 1990 também justifica-se pelas melhores condições de vida dos portugueses, de mais e melhores apoios sociais concedidos aos estudantes, da maior permanência em extensão dos jovens no sistema escolar, do que designa de *efeito de onda* gerado pela democratização do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória, a diversificação das vias de ensino e a taxa de *reserva demográfica* de jovens em função de altas taxas de natalidade e de fecundidade feminina de anos anteriores.

No ano 2000, frequentam o ensino superior privado aproximadamente 119 mil alunos, em 2010, o número desce para os 90 mil, e em 2017, o número de alunos matriculados neste subsistema de ensino é de 59 mil (*cf.* Quadro 3), numa tendência de perda de alunos contínua. Alves (2014)<sup>49</sup>, sobre o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, entre 2000-2010, destaca a preponderância cada vez maior do ensino público, universitário e politécnico, com um crescimento de 14% em detrimento do ensino privado, que entre o ano letivo de 2000/2001 e o ano letivo de 2010/2011 viu o número de estudantes matriculados em várias etapas no ensino superior diminuir 21% (Alves, 2014).

A explicação para a descida significativa em termos do número de alunos no ensino superior privado pode ser encontrada na abordagem de L. C. Lima (1997), num texto de final da década de 1990 sobre a imagem organizacional da universidade portuguesa. O autor identifica uma crise institucional fruto da tensão entre três modelos institucionais de universidade, divergentes e incompatíveis pelas suas características. O texto é escrito em 1996, mas a sua atualidade é inquestionável e em certos aspetos

---

<sup>48</sup> O Decreto-Lei n.º 513 – T/79, de 26 de dezembro, no seu artigo 5.º cria os Institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu (Decreto-Lei n.º 513 - T/79 de 26 de dezembro). O Instituto Politécnico de Faro é extinto em 1992, pelo Decreto-Lei n.º 241/92, de 29 de outubro. O pessoal e património transitou para a Universidade do Algarve (Decreto-Lei n.º 241/92 de 29 de outubro).

<sup>49</sup> Alves (2014) propôs-se analisar estruturalmente *o desenvolvimento do ensino superior em Portugal*, entre 2000-2010, através de estatísticas oficiais publicadas pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência em 2011 e 2012, e pela OCDE em 2012. A análise que o autor faz releva as seguintes categorias: setor de ensino (público/privado), subsistema de ensino (universitário/politécnico) e áreas de educação e formação. Recorre ao número de vagas, ao número de inscritos no 1.º ano pela primeira vez, ao total de inscritos no ensino superior, ao número de diplomados do ensino superior, ao número de diplomados segundo o grau académico, à taxa de qualificação terciária, à taxa de graduação terciária e à participação no ensino superior por nível de escolaridade dos pais.

antecipa muito do que é a universidade portuguesa de hoje. Em pleno crescimento do ensino superior privado, quer em número de instituições como em número de vagas, L. C. Lima (1997) chama a atenção de modo premonitório que a abertura do ensino superior ao setor privado deveria ser acompanhada por um trabalho de desenvolvimento de uma educação alargada ao campo social, cívico, cultural e desportivo, por parte destas novas instituições. Caso contrário, muitas delas pereceriam à luz da própria retórica. A realidade viria a dar-lhe razão. O autor vaticina que a “acontecer que as regras de ‘mercado’ e a retórica da ‘excelência’ e da ‘qualidade’ [sejam] levadas a sério, então boa parte do setor privado sucumbirá; aquela parte, considerável, que oportunisticamente aproveitou uma conjuntura favorável, transformando-se numa ‘indústria do ensino’ [...]” (L. C. Lima, 1997, p. 54, aspas do autor).

Segundo L. C. Lima (1997), a ênfase discursiva de valorização do ensino superior privado face a um ensino superior público definido por conservadores e tecnocráticos como despesista e ineficiente, desponta em Portugal no final da década de 1990, e representa a entrada em campo de um outro modelo institucional de universidade de seu nome *gerencialista*. Este modelo, de acordo com L. C. Lima (1997), parte da justificativa de que a universidade deve modernizar-se e ajudar na modernização da sociedade, para promover a entrada na instituição pública e na sua gestão do *modus operandi* do setor empresarial, catalogado como mais racional, mais produtivo, mais eficiente e aquele com a capacidade de elevar a qualidade das instituições públicas. Na aceção do autor, este modelo “tende a transferir o controle organizacional para a tecno-estrutura de gestão e para o mercado, adotando conceções instrumentais/funcionais de autonomia e de participação, agora sobretudo representadas como técnicas de gestão eficazes [...]” (L. C. Lima, 1997, p. 49). É no quadro deste modelo que na leitura de L. C. Lima (1997) devemos situar aquilo que designa de *educação contábil*. Um paradigma da educação dirigida por objetivos mensuráveis, cuja avaliação (dos alunos, dos professores, dos cursos, das instituições, do pessoal) é reposicionada como técnica de gestão e guardiã da qualidade. A *educação contábil* nas palavras de L. C. Lima (1997), “[t]rata-se de uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas, entre outros” (p. 43).

A *crise institucional* do ensino superior em Portugal identificada por L. C. Lima (1997), resulta do confronto entre modelos institucionais de universidade incompatíveis. A tensão mais significativa é entre o modelo gerencialista e o modelo político-participativo, no exato momento em que este último saído formalmente pela Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, encontrava-se ainda em fase de implementação, após um longo confronto com o modelo institucional que mais tempo vigorou, o

corporativo. De acordo com L. C. Lima (1997), “no exato momento em que o novo modelo institucional político-participativo emerge, em busca de novos ordenamentos e de novas regras e práticas sociais, em tensão com um modelo institucional corporativo e centralista [...], ocorre uma segunda tensão com a entrada em cena de um terceiro modelo institucional” (p. 46).

A Lei de 1988 retira a universidade do controlo direto do Estado (característica primeira do modelo corporativo) conferindo-lhe autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, com órgãos de governo próprios e de cariz participativo. Para L. C. Lima (1997), a legitimidade deste modelo deriva da “forma de governo democrática e participativa (participação no processo de decisão), representando a universidade como uma ‘arena política’ constituída por atores, projetos e interesses diversos e eventualmente antagônicos, com liberdade de expressão, democraticamente dirimidos por processos de participação e de escolha democrática, em órgãos de governo participativos (modelo colegial-participativo) [...]” (p. 48, aspas do autor).

Em plena fase de implementação do modelo político-participativo e da intensificação do domínio público e político da universidade, esta é confrontada pelo surgimento do modelo gerencialista e a subsequente ênfase na produtividade social gestonária. L. C. Lima (1997) aponta para a necessidade do modelo institucional político-participativo reforçar-se para conter os avanços do modelo gerencialista, especificamente, através: i) de um maior e mais intenso papel da universidade na promoção e defesa de causas sociais e humanitárias, no âmbito da *cidadania democrática*; ii) de uma maior abertura por parte da universidade a outros saberes e a novos movimentos sociais; iii) da aceitação categórica da singularidade organizacional da universidade e o distanciamento face a modelos empresariais, burocráticos e racionalistas.

Em 1998, dá-se início ao designado processo de Bolonha, o que exigiu uma intensa reorganização do ensino superior em Portugal, e esta tornou-se visível num conjunto de medidas instituídas entre 2005 e 2007, na sequência da *Estratégia de Lisboa* e de uma agenda política que estabelece a economia do conhecimento como o veículo para o crescimento económico e social da Europa. Segundo Arroiteia (2011), este período é marcado por reorientações legais e normativas significativas, nomeadamente: i) a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto); ii) o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior, com os três ciclos de formação (1.º, 2.º, 3.º) e a anexação ao sistema europeu de créditos (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*); iii) a diferenciação da formação superior (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março); iv) o Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto); v) o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior e a possibilidade das instituições

públicas aderirem ao regime jurídico fundacional<sup>50</sup> (Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro); vi) as condições especiais de acesso ao ensino superior a maiores de 23 anos (Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de março); vii) os cursos de especialização Tecnológica (CETs) (Decreto-Lei n.º 88/2006 de 25 de maio); e viii) a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) (Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro).

A. J. Afonso (2013a) entende que é em 2007 que surge um segundo modelo de *accountability*<sup>51</sup>, muito mais consistente na interligação dos pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização, manifesto na Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto sobre a avaliação no ensino superior, no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro e na criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e respetivos estatutos (A3ES), pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. A. J. Afonso (2013a) esclarece que é por meio da A3ES que este novo modelo é configurado ao nível político e organizacional. O autor escreve que de facto a avaliação do ensino superior em Portugal é recente, data de 1994, algo que não difere da realidade europeia nesta matéria, mas nas palavras de A. J. Afonso (2013a), “não deixa de ser particularmente marcante o tríptico legislativo que se concentra (com interfaces e modelações várias e mais ou menos articuladas) no ano de 2007 [...] e que introduz importantes ruturas políticas, metodológicas e organizacionais, não isentas de implicações discutíveis em muitos dos seus aspetos” (p. 48).

É neste enquadramento que devemos compreender a perda contínua de alunos na área da educação e que é dramática para a própria sobrevivência desta área de conhecimento. Em 2000, estavam matriculados em cursos da área da educação 47.129 mil alunos, dezassete anos depois este número situa-se em 13.603, uma perda de mais de 47 mil alunos (*cf.* Quadro 3). Na abordagem de A. J. Afonso (2015), a valorização do conhecimento dito produtivo e a incitação a uma relação de maior proximidade lucrativa entre as instituições de ensino superior e o tecido empresarial, levada a efeito pelo *capitalismo académico* é acompanhada de estratégias de restrição às ciências sociais e humanas e especialmente às ciências da educação. *A subalternização* das ciências da educação, na expressão de A. J. Afonso (2015), resulta fundamentalmente de agendas neoliberais e neoconservadoras radicais e da

---

<sup>50</sup> O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro) é algo que segundo Paraskeva, “vitupera por completo o direito inalienável dos cidadãos a uma educação pública gratuita e reforça, entre outras questões, o ensino superior como um poderoso espaço no projecto político de ocidentalização do ocidente [...] sob a batuta do mercado” (Paraskeva, 2009, p. 141).

<sup>51</sup> O primeiro menos consistente é traduzido pela Lei n.º 38/1994, de 21 de Novembro, sobre a avaliação no ensino superior, na qual resultaria o lançamento para a criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), pelo Decreto-Lei n.º 205/1998. A menor consistência deste modelo (comparativamente ao que viria a surgir em 2007) advém segundo A. J. Afonso (2013), da inoperância em termos das consequências da avaliação da atuação do CNAVES.

hostilidade que evidenciam ao conhecimento crítico e problematizador das sociedades (A. J. Afonso, 2015, p. 282).

No caso português, A. J. Afonso (2015) reportando-se à atuação do XIX Governo Constitucional (2011-2015), esclarece que a subalternização das ciências sociais e humanas é explicada pelos seguintes fatores interligados: i) a opção política que foi tomada no sentido da exclusiva valorização das áreas de estudo da Saúde, Tecnologias e Ciências e a redução de vagas nas restantes áreas; ii) a modificação dos critérios avaliadores dos centros de investigação em linha com a opção política referida no ponto i), e que teve consequências negativas sobre o financiamento das instituições e dos projetos relacionados com as áreas das ciências sociais e humanas; iii) o forte incentivo dirigido às universidades públicas para que estas se tornassem fundações públicas com regime de direito privado<sup>52</sup>; iv) a alteração legislativa que reduziu na formação dos professores (em prol das didáticas) os elementos na área das ciências da educação, como a sociologia da educação.

Quanto a este último ponto, A. J. Afonso (2015) considera fulcral para o desenvolvimento das ciências sociais e humanas e em particular das ciências da educação que a formação de professores se reinvente no sentido de um *novo profissionalismo para o século XXI*, na lógica de um *profissionalismo de resistência* (A. J. Afonso, 2015). Também Dionísio, Torres e Alves (2018) sobre os *espaços institucionais da sociologia da educação*, referem que estes têm tido profundas mudanças, fundamentalmente quanto à formação de professores, o que tem originado uma quebra da procura pelos respetivos cursos e na recomposição da formação existente no sentido da psicologização e didatização, também fruto das alterações advindas do Processo de Bolonha. Os cursos de formação de professores e a sua expansão nas décadas de 1970 e 1980 foram cruciais para a afirmação da sociologia da educação no ensino superior, mas esta procura tem vindo a desvanecer, equilibrada a partir da década de 1990, com a proliferação dos cursos de sociologia e a integração da sociologia da educação nos planos de estudo, com relevância nos concernentes à formação avançada (Dionísio et al., 2018).

Através das palavras de A. J. Afonso (2015) é assim possível entender que a subalternização referenciada advém de “fatores político-ideológicos, bem como [de] fatores ligados à internacionalização do capitalismo, à competitividade e à emergência da economia do conhecimento. São ainda de salientar os fatores que estão a alterar a demanda por cursos superiores em decorrência das mutações nos

---

<sup>52</sup> L. C. Lima (2018) especifica que “acederam a esse regime, numa primeira fase, três universidades, e num segundo momento outras duas, o que perfaz neste momento um terço das universidades públicas portuguesas já sob aquele regime, estando em curso novas mudanças de estatuto de mais universidades e, pela primeira vez, de alguns institutos politécnicos. Apesar das promessas governamentais e da assinatura inicial de contratos programa plurianuais que previam o acesso a mais financiamento para as três primeiras universidades fundacionais, tal não veio a suceder após a sua passagem a fundação, sendo hoje claro que essa não será uma das vantagens da adesão ao modelo” (L. C. Lima, 2018, p. 141).

sistemas de emprego e nas expectativas dos jovens e, ainda, os fatores ligados à retração do Estado como se pode facilmente observar pelo forte desinvestimento em políticas públicas” (p. 285).

Ribeiro e Vieira (2015) analisam um conjunto de dados sobre o acesso, a participação, os apoios e os custos no ensino superior em Portugal e concluem que a crise económica e financeira que o país atravessou e que obrigou à intervenção externa produziu efeitos sobre o sistema, nomeadamente, a partir de 2011. Estas consequências traduziram-se: i) na redução do número de alunos no ensino superior, em especial no subsistema de ensino privado e com incidência primeiramente nos maiores de 23 anos; ii) na diminuição do apoio financeiro aos estudantes com a percentagem de bolseiros da ação social a contrair significativamente entre 2010 e 2012, em virtude do racionamento dos recursos e da inconstância quanto aos critérios de elegibilidade, acompanhada da diminuição no número de empréstimos associado à linha de crédito para estudantes com garantia mútua; iii) no aumento dos custos financeiros com o ensino superior quanto ao valor das propinas (Portugal é um dos países da Europa com propinas mais altas)<sup>53</sup>, mas também em alimentação, alojamento e materiais escolares, encargos dirigidos aos estudantes e às famílias e que “terá levado a que muitos estudantes abandonassem os estudos por insuficiência económica, [e] terá também aumentado o número de propinas em dívida” (Ribeiro & Vieira, 2015, p. 10).

A fase de expansão do ensino superior em Portugal atinge o seu pico no início da década de 2000, mas é a partir da década de 2010 que o ensino superior tem vindo a perder alunos de modo significativo. No ano de 2010, estavam matriculados 383.627 alunos, em 2017 são 361.943. O número de diplomados também decresceu (de 78.609 em 2010 para 77.034 em 2017) (cf. Quadro 3). Esta tendência segundo Pedrosa, Teixeira, Moreira e Santoalha (2017) pode ser invertida se atendermos a dois aspetos centrais: que apenas 20% dos alunos que concluem a educação profissional segue para o ensino superior, e que há uma população ativa, aproximadamente 600 mil, na faixa etária entre os 25 e os 34 anos, cuja habilitação escolar não excede o 9.º ano de escolaridade (Pedrosa, Teixeira, Moreira, & Santoalha, 2017). O relatório *Education at a Glance 2016* faz menção que em Portugal a percentagem de indivíduos na faixa etária entre os 25-34 anos com o ensino secundário como nível de habilitação máximo é de 34%, sendo que 41% completou este nível de ensino pela via do ensino profissional, abaixo da média dos países da OCDE (59%) (OECD, 2016a).

---

<sup>53</sup> Ver a este respeito notícia publicada pelo Público *online*, de 11 de setembro de 2012, que dava conta das conclusões de um relatório da Eurydice sobre o ensino superior, no qual as instituições públicas portuguesas situavam-se entre as que cobravam um valor mais elevado pelas propinas. Portugal situava-se entre os 10 países da Europa com propinas mais elevadas e somente 26% dos estudantes usufruía de ação social direta por via de bolsas de estudo. Ver em: <https://www.publico.pt/2012/09/11/educacao/noticia/portugal-entre-os-dez-paises-da-europa-com-propinas-mais-altas-1562536>

Quanto à percentagem de indivíduos na faixa etária entre os 25 e os 34 anos com curso de ensino superior completo, em 2016 situou-se em 35%. Em 2012, a percentagem fixava-se nos 28% (OECD, 2014), numa evolução positiva de 7 pontos percentuais face a 2012. Ainda assim abaixo da média dos países da OCDE, mas a um ritmo de crescimento maior. Entre o ano 2000 e o ano de 2016, assistiu-se em Portugal a uma subida de 22 pontos percentuais nos indivíduos na faixa anteriormente referenciada (25-34 anos) com curso superior completo, especificamente a evolução deu-se de 13% para 35% (OECD, 2016b). A população com o ensino superior em percentagem da população entre os 25 e os 34 anos em 2017 foi de 34% (*cf.* Quadro 3), menos 1 ponto percentual do que o registado em 2016, numa inversão a que devemos estar atentos para compreender se estamos perante uma situação pontual ou no início de uma quebra significativa. Ribeiro e Vieira (2015) consideram que apesar das estratégias em curso de captação de alunos internacionais por parte das instituições de ensino superior portuguesas ao abrigo do Estatuto do Estudante Internacional<sup>54</sup>, só com o regresso bem-sucedido ao ensino superior dos maiores de 23 anos, o compromisso assumido de 40% de diplomados entre os 30 e os 34 anos com o ensino superior até 2020 pode ser alcançado.

Um relatório da DGEEC sobre os diplomados no ensino superior especifica que para se atingir a meta de 40% “será necessário atrair para o ensino superior, durante o conjunto dos três anos académicos de 2016/17 a 2019/20, 20.000 alunos com idades entre os 26 e os 32 anos” (DGEEC, 2016, p. 5). Algo que as projeções indicam não vir a acontecer. Ribeiro e Vieira (2015) identificam a necessidade de se criarem condições para que tal se efetive, nomeadamente através da dinamização e atualização do Programa Retomar<sup>55</sup> (Despacho Normativo n.º 8-A/2014 de 17 de julho). Segundo Ribeiro e Vieira, “[o] facto de o programa não contemplar modalidades de perdão ou quitação progressiva de dívidas anteriormente contraídas relativamente a propinas ou juros das mesmas torna, porventura, o programa desencorajador para candidatos em vulnerabilidade económica que pretendam retomar os seus estudos” (p. 11). Entendem ser necessário que se tomem medidas no sentido da flexibilização curricular e a introdução de horários ajustados às especificidades profissionais e familiares destes estudantes. Para Ribeiro e Vieira (2015), “[i]sto poderá ser feito através de regimes de aprendizagem mistos utilizando o ensino à distância; através da implementação de um regime de reconhecimento e validação de competências no ensino superior; ou encontrando sistemas de avaliação alternativos à avaliação contínua” (p. 11). Neste sentido, compreende-se os resultados do estudo coordenado por Pedrosa et al. (2017) em que se explica que a rede da educação superior em Portugal e o respetivo sistema binário

---

<sup>54</sup> O Estatuto do Estudante Internacional é à data de 18 de dezembro de 2018 regido pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto.

<sup>55</sup> Em 2016, o XXI Governo Constitucional decidiu extinguir o Programa Retomar, mantendo o Programa + Superior com nova configuração.

diferenciado, não é excedentário em número de instituições, é fator relevante do desenvolvimento das regiões, mas está necessitado de uma clarificação por subsistema de ensino (universidade e politécnico) quanto à missão, financiamento, oferta formativa e estatuto da carreira docente.

**Quadro 3.** A evolução em números do ensino superior em Portugal

		1980	1990*	2000	2010	2017
Alunos matriculados		80.919	157.869	373.745	383.627	361.943
Alunos matriculados por sexo	Feminino	35.549	89.746	211.221	204.476	194.024
	Masculino	45.370	68.123	162.524	179.151	167.919
Alunos matriculados por subsistema de ensino	Público	73.869	119.733	255.008	293.828	302.596
	Privado	7.050	38.136	118.737	89.799	59.347
Alunos matriculados por tipo de ensino	Universitário	-	128.502	252.912	243.980	235.214
	Politécnico	-	29.367	120.833	139.647	126.729
Alunos matriculados por área de educação	Educação	-	19.471	47.129	20.750	13.603
	Artes e Humanidades	-	19.721	32.954	34.187	37.558
	Ciências Sociais, Comércio e Direito	-	69.850	129.508	121.926	115.952
	Ciências, Matemática e Informática	-	17.774	32.632	28.367	30.207
	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	-	35.438	80.164	88.644	78.027
	Agricultura	-	6.995	10.777	7.024	8.047
	Saúde e Proteção Social	-	11.992	28.501	62.528	56.113
	Serviços	-	5.539	12.080	20.201	22.198
População com o ensino superior em % da população entre os 25 e os 34 anos		-	14,4	12,8	25,5	34,0
Diplomados no ensino superior		-	18.671	54.255	78.609	77.034

Simbologia: - ausência de valor. \* Nos alunos matriculados por área de educação e nos diplomados no ensino superior os valores reportam-se não ao ano de 1990, mas ao ano de 1991. Na população com o ensino superior em percentagem da população entre os 25 e os 34 anos, os valores reportam-se não ao ano de 1990, mas ao ano de 1992.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela PORDATA, consultados no dia 7 de dezembro de 2018 (PORDATA, 2018).

## **CAPÍTULO V. MODELO CIRCULAR CONCÊNTRICO DE ANÁLISE DOS PERCURSOS ESTUDANTIS NO ENSINO SUPERIOR**

Compreender como se desenrolam os percursos no ensino superior daqueles que no ensino secundário obtiveram excelentes resultados é o objetivo principal desta tese de doutoramento. E para tal, é do nosso ponto de vista relevante dar a conhecer quais as dimensões e variáveis que influem sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Apresentaremos, num primeiro momento, a perspetiva teórica da integração que, de acordo com M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013), tem a desmotivação e o abandono escolar dos estudantes no ensino superior como preocupação e cujas pesquisas visam contribuir para uma melhor integração do estudante no contexto académico, institucional e social. Segundo M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013) “o que ressalta desta abordagem é, de alguma maneira, uma certa preocupação com a conformidade (integradora) à ordem institucional” (p. 60).

Num segundo momento, este capítulo vai dar espaço a uma outra abordagem teórica, a perspetiva da experiência, sustentada fundamentalmente na tese da experiência social de Dubet (1996, 2017) e nas pesquisas sobre o (in)sucesso escolar no ensino superior e os significados que os estudantes atribuem aos seus estudos, protagonizadas por A. N. Almeida e Vieira (2008); M. M. Vieira (2007, 2010b); M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013); M. M. Vieira, Pappámikail e Nunes (2012). A perspetiva da experiência segundo M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013), “interessa-se mais pelos processos de individuação do que pelos de integração institucional dos estudantes [...] o que significa que reconhece a possibilidade de (co)existirem múltiplas formas de se ser estudante” (p. 60). Neste sentido, relevamos três tipologias de percursos dos estudantes: a de Vieira, Pappámikail e Nunes (2012), a de Lopes e Costa (2013) e a de Dubet (1996, 2017).

Num terceiro momento, faremos uma síntese das principais dimensões e variáveis que tendem a explicar os percursos estudantis no ensino superior, para de seguida apresentar num quarto momento, um modelo analítico próprio intitulado: *Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior*. Modelo que interliga a abordagem teórica da integração com a da experiência, permitindo elucidar sobre os principais fatores que influem sobre a experiência estudantil no ensino superior, ao mesmo tempo que dá visibilidade a diferentes modos de se ser estudante no ensino superior. Através do modelo de análise, pretendemos compreender as razões que levam alunos com um desempenho escolar de excelência no ensino secundário, a não manterem o desempenho no ensino

superior e os fatores subjacentes a tal discrepância e, simultaneamente, identificar perfis diferenciados de percursos escolares no ensino superior protagonizados pelos sujeitos da nossa investigação.

## **1. A abordagem teórica da integração na explicação dos percursos estudantis**

Neste ponto iremos apresentar um conjunto de teorias e esquemas de cariz sociológico que aglomeram uma multiplicidade de fatores explicativos do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. São teorias e esquemas que visam a integração do estudante na vida universitária, e como tal, muito dependentes (uns mais outros menos) da perspetiva institucional de sucesso. O conceito sociológico de integração afigura-se central, quer na sua vertente de domínio social quer na sua vertente de domínio sistémico. Ainda que com diferentes conceptualizações, é prática corrente o recurso ao conceito de integração para problematizar e questionar os vínculos entre os estudantes e os estabelecimentos do ensino superior (Costa et al., 2014).

Pires (2012) sobre o problema da integração na sociologia apresenta de modo claro a distinção entre os dois domínios da integração<sup>56</sup> (o social e o sistémico), útil na leitura das propostas teóricas que iremos apresentar. Assim, de acordo com o autor, “por integração social entende-se a constituição dos laços e símbolos de pertença coletiva nas relações entre pessoas e conjunto de pessoas; os principais mecanismos de integração social são a pertença a grupos no plano relacional, e o desenvolvimento de conhecimento comum, no plano simbólico” (Pires, 2012, p. 78). Já relativamente à integração sistémica, para Pires (2012) esta define-se como “a combinação das partes de um mesmo sistema social através do desenvolvimento de sistematicidade, isto é, de interdependências entre essas partes; a multiplicação das partes dos sistemas sociais faz-se quer no plano estrutural quer no plano funcional” (p. 84).

Vamos dar a conhecer de seguida e em profundidade esquemas teóricos no quadro dos mecanismos de integração do estudante à universidade elaborados por autores estrangeiros (Astin, 1984; Bean, 1981; Cabrera, Nora, & B. Castaneda, 1993; Coulon, 1997, 2017; Kerby, 2015; Tinto, 1993, 1997) e por autores nacionais (Alarcão, 2000; Passos, Ramalho, Silva, Andrade, & Caetano, 2016; Pinto, 2002), escolhidos pela relevância que têm na literatura científica e que, no nosso entendimento, melhor se ajustam ao objeto de estudo.

---

<sup>56</sup> De acordo com Pires (2012), “[a] distinção entre os domínios social e sistémico da integração não é apenas analítica. Existem sociedades porque existem relações entre pessoas, mas só existem sociedades em que a maior parte das pessoas não tem entre si qualquer relação de interação porque existem relações sistémicas para além da interação. Relações sistémicas que, no entanto, só são reproduzidas ou transformadas através das ações e relações de interação por elas reguladas e condicionadas” (p. 85).

### 1.1. A afiliação à universidade segundo Alain Coulon

No âmbito da sua função de professor de Ciências de Educação na Universidade de Paris 8, Saint-Denis, França, Alain Coulon, sociólogo, solicita aos estudantes recém-ingressados, a escrita diária sobre a experiência do primeiro contacto com o mundo universitário. O autor manteve esta experiência ao longo de cinco anos. O *diário de afiliação* como Coulon (1997) o designa, visa constituir-se como um instrumento facilitador da integração académica, no sentido de capacitar os estudantes a transformar o dispositivo normativo institucional em ações práticas, por via da reflexão escrita do percurso encetado pelos próprios. Coulon (1997) pede a todos os seus alunos que escrevam de modo aprofundado sobre o ingresso na universidade, o modo de vida adotado, o currículo, os horários, o contexto da sala de aula, a utilização das bibliotecas, a relação estabelecida com os colegas, professores e funcionários administrativos. Também tem especial interesse em compreender a relação dos recém-ingressados com os serviços académicos da universidade.

Ao manancial de dados recolhidos, Coulon (1997) num período temporal posterior, entende encará-los como fonte de pesquisa científica que culmina com a publicação da obra: *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. O autor tem como hipótese a ideia de que os estudantes que alcançam a *afiliação institucional e intelectual*<sup>57</sup>, são aqueles que obtêm sucesso no ensino superior. Os estudantes que adquiram a capacidade de operar na prática em seu proveito as regras (explícitas e implícitas) institucionais, inclusive aquelas que se cingem ao ofício de estudante universitário, são os que alcançam a última fase da integração, *o tempo da afiliação*. O estudante afiliado é aquele que atua através da ação prática e no tempo devido, os dispositivos (retroativos e presentes) que lhe permitem interpretar e fazer uso das regras, inclusive através da sua transgressão (com todas as dificuldades inerentes) do mundo universitário, tendo em vista a concretização de um percurso escolar estrategicamente delineado. O estudante afiliado é aquele que absorve os parâmetros de funcionamento do seu novo contexto institucional e organizacional e que é reconhecido pela sua competência pelos pares, num conjunto de rotinas que acabam por naturalizar aquilo que há pouco tempo lhe era estranho. Um estudante afiliado é capaz de identificar as práticas institucionais do contexto estudantil onde está inserido e é igualmente aquele que tem uma visão para o futuro fundamentada no conhecimento profundo dos contornos da sua situação atual e das regras que regem essa mesma situação. Um

---

<sup>57</sup> O conceito de afiliação segundo as próprias palavras de Coulon (2017) refere-se ao "processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando" (p. 1247).

estudante afiliado é aquele que decodificou as regras da entrega dos trabalhos e que compreende as diversas dimensões da vida estudantil e a sua ordem temporal. De acordo com o autor,

“Ser afiliado é ter adquirido a fluência que se funda na atualização dos códigos que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais. Uma das maiores razões dos abandonos e dos fracassos é o facto de o estudante não decifrar e, depois, incorporar esses códigos que chamei de marcadores de afiliação. A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo” (Coulon, 2017, p. 1247, itálico do autor).

Coulon (1997) reitera que as propriedades *adormecidas* das regras assumem visibilidade exclusivamente pela ação prática, mesmo que os seus significados tenham sido compreendidos pelos indivíduos. É na praticidade que as características intrínsecas das regras (ordem, racionalidade, temporalidade, lógica, obrigatoriedade e flexibilidade) evidenciam-se. Para a materialização da afiliação à instituição de ensino superior que o acolhe, contribui a capacidade de o estudante estabelecer relações alargadas de sociabilidade, com a participação ativa nas estruturas estudantis e com os colegas mais velhos.

Quanto ao trabalho intelectual em específico, Coulon (1997) explicita que para aqueles que acabam de ingressar na universidade, é fundamental que tornem presente de que a sua nova condição de estudante representa um ofício, e como todos os ofícios, deve ser exercido profissionalmente, o que exige que sejam apreendidas as ferramentas para a sua realização, inclusive do trabalho autónomo, com o intento de os professores virem a reconhecê-los como membros competentes quanto ao seu manuseamento. Para este processo de aprendizagem ser bem-sucedido, os estudantes devem encetar estratégias que estejam em concordância com as obrigações assumidas fora da universidade. O trabalho intelectual deve ser percebido como contínuo, inclusive nas atividades extracurriculares que o estudante realiza (idas a exposições, visitas a museus, frequência de bibliotecas, etc.), que devem contribuir positivamente para o mesmo. Um estudante afiliado com o seu ofício não se desliga deste quando as aulas terminam ou quando não está na universidade, o estudante afiliado é também aquele que já compreende as orientações, exigências e as expectativas implícitas nas tarefas propostas pelos seus professores, aquele que sabe como participar nas aulas e organizar o pensamento e que se adapta ao estilo pedagógico de cada docente; aquele que recorre com eficácia à biblioteca da instituição através de uma adequada pesquisa documental; aquele que compreende, decifra e toma posse dos códigos implícitos do trabalho intelectual, que escuta o que não foi verbalizado, que vê o que não está visível, quando transforma em rotina aquilo que anteriormente lhe era estranho.

Coulon (1997) refere que os estudantes nos diários que elaboram são críticos em relação ao trabalho pedagógico de muitos professores, aos conteúdos que são transmitidos e aos instrumentos de avaliação. Esta crítica é expressa não tanto sobre a capacidade de transmissão dos conhecimentos por parte dos docentes, mas na revelação de sentimentos de injustiça e parcialidade que os próprios manifestam em relação à interpretação que fazem das atitudes de alguns professores.

A chegada à etapa da afiliação pressupõe que os estudantes no ensino superior tenham transposto com sucesso dois tempos anteriores: o de estranheza e o da aprendizagem. O *tempo de estranheza* relaciona-se com o facto de estarem a ingressar num contexto desconhecido, exigente num conjunto de ruturas com o passado imediato, nomeadamente com a escola secundária, a sua organização e regras, os métodos de estudo aprendidos, o tempo e ritmo de estudo, o tempo das aulas, a relação com o saber, a relação com os professores e a sua pedagogia, o espaço físico, a relação com as regras (de matrícula, de orientação, de comportamento, de linguagem, etc.), o modo de obter informação precisa e de a validar adequadamente, o modo de vida, as relações de amizade de origem, etc.

Os recém-ingressados deparam-se com uma engrenagem institucional complexa que inicia-se no momento exigente da inscrição e os múltiplos procedimentos regulamentares que devem atender, num ritmo acelerado e que são causadores de estranheza e de potencial desestabilização, uma vez que se constituem como dissuasores do trabalho intelectual. O autor salienta que nos diários dos estudantes são recorrentes as referências às regras que devem seguir. Aliás, na compreensão das regras institucionais e para o próprio processo de afiliação, os serviços académicos ganham um papel importante, pois são fonte de jurisprudência e os estudantes devem atentar para a sua importância. O tempo de estranheza é relevante, é nesta etapa que o estudante inicia a desconstrução de ideias preconcebidas sobre a universidade e sobre o ensino superior que se foram erigindo ao longo do percurso estudantil anterior (Coulon, 1997).

Também C. Machado e Almeida (2000) compartilham esta ideia quando afirmam que os recém-ingressados ao ensino superior são confrontados com um novo e exigente contexto institucional e normativo. Exigente no plano afetivo e interpessoal, no modo de estudar e na organização do estudo, bem como quanto ao padrão de vida, à construção de uma identidade e à definição de um projeto profissional futuro, e ainda no relacionamento com professores, colegas e familiares, nas relações de intimidade e nas escolhas escolares. Segundo os autores,

“[e]ntrar na universidade é confrontar-se com um novo espaço institucional, com as suas normas próprias – por vezes muito diluídas –, com tarefas académicas que exigem novas competências

de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno. A vida universitária representa, igualmente, um importante desafio ao desenvolvimento afectivo e interpessoal do jovem. Para muitos destes jovens, é o sair de casa, separação vivida por uns de forma bastante dolorosa e acompanhada de sentimentos de solidão, isolamento ou de abandono, enquanto outros a tomam como experiência inebriante de uma aparente liberdade total. As relações quer com colegas, quer com professores, quer com a família, exigem agora novas competências e a estruturação de um novo discurso, potencializador da construção de relações de intimidade fora do contexto familiar. A vivência universitária aparece, assim, como um momento fundamental na construção da autonomia. Por último, o percurso universitário está sem dúvida associado à construção de um estilo de vida e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional. Tal percurso estimula e exige a exploração e as tomadas de decisão, necessárias ao investimento no curso e à preparação da transição para o mundo do trabalho” (C. Machado & Almeida, 2000, p. 135).

Diversos estudos sinalizam as elevadas taxas de insucesso escolar que caracterizam o primeiro ano do ensino superior e os desafios e as dificuldades que os estudantes experienciam na transição para este nível de ensino (Azevedo & Faria, 2003). A transição do ensino secundário para o ensino superior acarreta dificuldades acrescidas para os recém-ingressados neste nível de ensino, que se traduzem muitas vezes em problemas de adaptação e em diminuto desempenho escolar, com destaque neste particular para a frequência do 1.º ano (L. Santos & Almeida, 2001). Tavares, Santiago e Lencastre (1998)<sup>58</sup> referem que as taxas de insucesso e abandono no ensino superior assumem percentagens mais elevadas nos primeiros anos, em particular no 1.º ano, o que permite depreender que o (in)sucesso no ensino superior depende em muito da qualidade das vivências experienciadas pelos estudantes à entrada do ensino superior. As primeiras seis semanas na faculdade são apontadas como o período crítico de adaptação dos alunos à universidade. Uma má experiência neste período de tempo tende a ter efeitos a longo curso, nomeadamente no desempenho académico, podendo culminar no abandono da instituição (Garza & Bowden, 2014)

Entre *o tempo de estranheza* e *o tempo da afiliação* encontra-se aquilo que Coulon (1997) menciona de *tempo da aprendizagem*, que consiste na adaptação dos estudantes a novas rotinas, é o tempo de aquisição de símbolos que lhes são estranhos, é o período decisivo e que comporta riscos. É o tempo em que o estudante deixa cair as regras do passado para adquirir as que regem a sua condição de estudante universitário. Os estudantes são assolados por incertezas e inseguranças, uma vez que os requisitos da universidade divergem dos exigidos pelas instituições escolares anteriores, mas também porque os estudantes entendem que os ciclos de ensino no superior são a linha de chegada do percurso

---

<sup>58</sup>Com a obra intitulada: *Insucesso no 1.º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*, Tavares, Santiago e Lencastre (1998) propõem-se a “compreender alguns dos principais factores suscetíveis de esclarecer melhor as dificuldades de aprendizagem e qualidade dos desempenhos dos alunos que ingressam no Ensino Superior nas áreas de Ciências e Engenharia” (p. 10). A publicação desta obra tem dois objetivos específicos: i) identificar e descrever os principais fatores que exercem influência sobre o (in)sucesso académico dos estudantes no ensino superior; e ii) apresentar um conjunto de recomendações que potenciem o sucesso escolar dos estudantes (Tavares, Santiago, & Lencastre, 1998).

estudantil. A estes ciclos não se seguirão outros, pois o término dos estudos superiores é associado à integração no mercado de trabalho.

No processo de aprendizagem, o modo como o estudante lida com o maior grau de autonomia é crucial, uma vez que se o estudante associar essa maior liberdade com desocupação e facilitismo, a autonomia poderá constituir-se como prejudicial no seu processo de afiliação. A aprendizagem da gestão do tempo livre num contexto menos diretório como é a universidade é muito importante. Os estudantes têm de fazer as escolhas certas em função da sua biografia individual, ao mesmo tempo que são confrontados com novas situações normativas e intelectuais. Coulon (1997) refere que nos diários é recorrente afirmações de que o currículo do ensino secundário é mais difícil do que o do curso do ensino superior que frequentam, algo que é induzido pela maior liberdade e autonomia conferida no ensino superior e que obriga a que os estudantes entendam que o trabalho intelectual deve ser contínuo, mesmo quando não expressamente requerido, num processo de decifração que será coroado de êxito quando o estudante o passar a efetivar na quantidade e no tempo certo e de modo rotineiro, sem aperceber-se que a sua ação neste domínio já se naturalizou, diminuindo os níveis de surpresa e de desestabilização.

Não obstante, Coulon (1997) é perentório quando aduz que as escolhas escolares dos estudantes são modeladas por conjunto de limitações reais (percurso escolar anterior, recursos culturais e sociais, institucionais, desempenho académico, informações obtidas, expectativas futuras) ou imaginárias (rumores que circulam entre os estudantes sobre a exigência de determinado professor, as dificuldades de sucesso numa determinada unidade curricular, etc.). As escolhas escolares dos estudantes e as suas estratégias são formadas por elementos conscientes, em resultado da vivência de situações semelhantes no passado que acionam na resolução de situações no presente e elementos inconscientes fruto de uma autoavaliação construída sobre o *habitus*.

## **1.2. Modelo de integração do estudante no ensino superior de Vincent Tinto**

*Leaving College, Rethinking the Causes and Cure Of Student Attrition*, obra de Vincent Tinto, cuja primeira edição data de 1987, é uma das mais relevantes quanto à explicação do abandono dos estudos superiores no ensino superior, um modelo funcionalista criado na década de 1970 (Tinto, 1975), a partir das abordagens do sociólogo Émile Durkheim e do antropólogo social Arnold Van Gennep<sup>59</sup>. Tinto (1993) enfatiza os efeitos nos percursos estudantis das experiências institucionais (*Institucional Experiences*) que os alunos vivenciam por via da interação que desenvolvem nos sistemas académico e social da

---

<sup>59</sup> De Arnold Van Gennep, vai buscar a ideia de ritos de passagem e o processo de conversão do indivíduo como membro da sociedade.

universidade, não menosprezando a influência (ainda que menor) positiva ou negativa dos compromissos fora da universidade assumidos pelos estudantes sobre essa mesma experiência. Tinto (1993), com o seu modelo quer deixar bem evidente a responsabilidade das instituições de ensino superior e dos seus membros, nomeadamente os professores, na promoção de um ambiente que favoreça a persistência dos estudantes no sistema.

Aquando do ingresso na universidade, o aluno traz consigo um conjunto de atributos resultantes do *Background* familiar (condição socioeconómica de origem, escolaridade do pai e da mãe, expectativas dos pais), das competências individuais que possui e das experiências vivenciadas no trajeto escolar anterior. Estes atributos mais os compromissos externos assumidos<sup>60</sup>, com a família, amigos, trabalho (a existir), definem as intenções, os objetivos educacionais e o compromisso institucional do aluno na fase inicial do percurso no ensino superior e constituem o ponto de partida antes da consolidação da experiência institucional na universidade, sendo que a qualidade dessa experiência, ou seja, a qualidade da interação que o aluno mantém com os diferentes membros da instituição é o que vai influenciar a sua integração e alterar as intenções, os objetivos e os compromissos iniciais no sentido da persistência ou não persistência do aluno na instituição (*cf.* Figura 1).

A universidade é constituída por diversas comunidades académicas e sociais (de alunos, professores, membros diretivos, pessoal não docente, etc.), cada qual, com regras e padrões interacionais próprios, sendo que quanto melhor for a interação institucional vivenciada pelos estudantes no sistema académico, pelos resultados obtidos e interação com os professores (principalmente, mas não só, também com o restante pessoal da universidade), e no sistema social pelas atividades extracurriculares realizadas e interação com o grupo de pares, maiores os níveis de integração com repercussões positivas no comprometimento dos alunos com o curso/instituição e, conseqüentemente, na qualidade do percurso no ensino superior.

A boa ou má experiência institucional resulta da ação dos diversos membros das comunidades universitárias. Tinto (1993) releva a importância, sobretudo no 1.º ano da faculdade, de uma maior interação professor-aluno como fator de filiação.

Sobre o abandono dos estudos no superior, entre os sistemas académico e social, aquele com maior influência, de acordo com o autor, é o primeiro. Talvez por essa razão, Tinto (1997) atualizará novamente o modelo analítico introduzindo como elo de ligação entre os sistemas académico e social, as salas de aula (*Classes, Labs, Studios*) como comunidades (mais pequenas) de aprendizagem,

---

<sup>60</sup> No modelo proposto por Tinto (1993), os compromissos externos exercem uma ação contínua ao longo do percurso estudantil e podem assumir um cariz favorável ou desfavorável à integração.

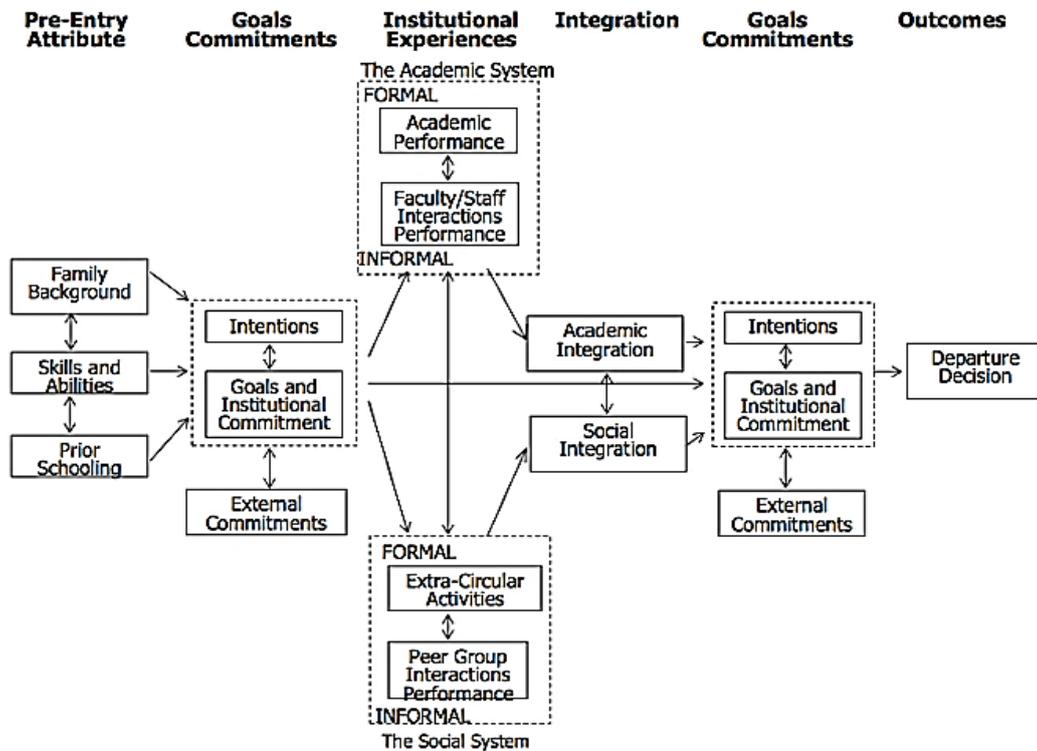
relevando a importância das interações que aí decorrem no acesso dos estudantes às comunidades (acadêmicas e sociais) mais alargadas da universidade, cuja experiência positiva reforçará o compromisso do estudante com a aprendizagem, contribuindo para a consolidação do estudante na instituição. É também nesta atualização que o autor assume de maneira mais explícita a influência positiva ou negativa sobre o percurso estudantil no ensino superior das comunidades externas à universidade (familiares, de vizinhança, de amizade, de trabalho) a que os alunos pertencem com os inerentes compromissos associados, influência contínua que poderá em situação de conflito de papéis, fruto de expectativas inconciliáveis, prejudicar o desempenho acadêmico e, em última instância, levar ao abandono da instituição (Tinto, 1997).

De acordo com o autor, o modelo que apresenta é mais do que um modelo sobre os fatores envolvidos na persistência dos estudantes no ensino superior, “is, at its core, a model of educational communities that highlights the critical importance of student engagement or involvement in the learning communities of the college” (Tinto, 1993, p. 132). O compromisso e o envolvimento dos alunos nas comunidades acadêmicas e sociais, formais e informais de aprendizagem da universidade ditará o percurso de sucesso, insucesso e abandono dos estudantes no ensino superior.

Terenzini, Lorang e Pascarella (1981) propuseram-se testar, a partir de dois estudos de larga abrangência a estudantes de primeiro ano de duas universidades norte-americanas, a validade do modelo de integração social e acadêmica da autoria de Vincent Tinto e identificam como preditores do comportamento estudantil as seguintes categorias: i) relação com o grupo de pares (nomeadamente, o relacionamento pessoal com outros alunos e a constituição de amizades estudantis satisfatórias); ii) interação informal com os elementos da faculdade (em específico, com os professores em sala de aula); iii) preocupação do professor com os estudantes (professores genuinamente interessados nos alunos); iv) vivência no trabalho escolar; e v) compromisso institucional e de objetivos assumido pelo estudante (visível em níveis elevados de importância conferidos à conclusão dos estudos superiores na faculdade em específico e na confiança quanto à escolha da faculdade).

De entre as cinco categorias identificadas aquela com maior peso influenciador sobre o atrito estudantil é o *Institutional and Goal Commitments*. De acordo com os autores, “the results of both generally support the construct and predictive validity of Tinto's model of college student attrition. The role of the model's institutional and goal commitment construct was central in both studies” (Terenzini, Lorang, & Pascarella, 1981, p. 126).

**Figura 1.** Modelo de integração do estudante no ensino superior proposto por Tinto



Fonte: Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2.ª ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press, p. 114).

### 1.3. Teoria pedagógica do envolvimento do aluno de Alexander W. Astin

Astin (1984) apresenta-nos aquilo que designa de teoria pedagógica do envolvimento do aluno ao contexto académico, sendo que quanto maior e mais variado for esse envolvimento melhor é o seu percurso estudantil no ensino superior, nomeadamente quanto ao desempenho académico e ao desenvolvimento pessoal. O autor é claro quando refere que o conceito de envolvimento que propõe não se resume a estados psicológicos de motivação ou ao que sente e pensa o aluno, mas à energia física e psicológica que este dedica aos diferentes elementos da experiência académica, observável quantitativamente e qualitativamente em termos do tempo e esforço empreendidos no seu desenvolvimento educacional. Ao analisarmos o percurso estudantil, devemos contar com o modo como o estudante faz uso do tempo que dispõe e quer dispor às exigências do trabalho académico, pois o tempo é um recurso finito, face às solicitações familiares, de amizade, de trabalho, e outras que invariavelmente diminuem o tempo e a energia disponível para a experiência académica. De acordo com o autor,

“a highly involved student is one who, for example, devotes considerable energy to studying, spends much time on campus, participates actively in student organizations, and interacts frequently with

faculty members and other students. Conversely, a typical uninvolved student neglects studies, spends little time on campus, abstains from extracurricular activities, and has infrequent contact with faculty members or other students” (Astin, 1984, p. 518).

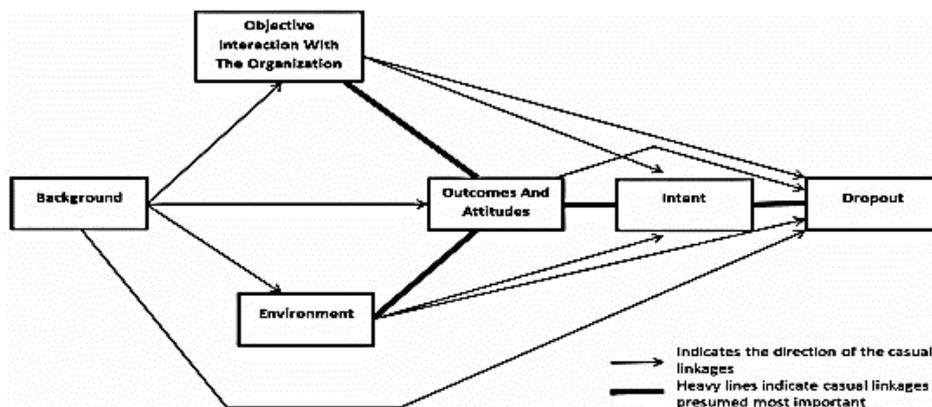
A pesquisa de Astin (1984), de cariz longitudinal, abrangeu dados de mais de 200 mil alunos do ensino superior (meados da década de 1970) e comprova que quanto maior for o tempo dedicado a atividades inerentes à experiência académica, atividades da e na universidade (curriculares e não curriculares), maior é a probabilidade de os estudantes desenvolverem uma forte pertença ao curso/instituição que frequentam, com efeitos positivos no desempenho académico obtido. Os resultados da investigação detalham o seguinte: i) os estudantes que saem de casa dos pais para estudar no ensino superior obtêm melhores resultados, pois esta mudança, especialmente naqueles que vivem em residências no campus, possibilita o contacto quotidiano com variadas formas de envolvimento, nomeadamente na interação com os professores, na participação em atividades extracurriculares, desportivas ou outras. Formas que tendem a elevar a satisfação da experiência académica; ii) os alunos que participam em atividades desportivas promovidas pela universidade tendem a manifestar uma maior satisfação quanto ao prestígio da instituição, ao ambiente intelectual, às sociabilidades erigidas e ao governo da instituição; iii) os alunos com contactos frequentes com os professores, na interação aluno/professor e com o pessoal da universidade de modo geral, tendem a manifestar níveis de satisfação mais elevados e transversais a diversas vertentes da experiência académica (ambiente intelectual, curso, sociabilidades, funcionamento da instituição, etc.); iv) os alunos com níveis elevados de envolvimento no trabalho académico (no número de horas de estudo; nos hábitos de estudo; no interesse face aos curso, etc.), manifestam satisfação com a experiência académica em todas as vertentes (o que pode estar relacionado com as recompensas institucionais associadas ao bom desempenho), menos em uma, as amizades estabelecidas. Astin (1984) entende que “[t]his pattern reinforces the hypothesis that students who become intensely involved in their college studies tend to become isolated from their peers [...]” (p. 525). O envolvimento intensivo no trabalho académico, como o envolvimento como atleta desportivo na academia, tende a gerar um isolamento prejudicial ao nível das sociabilidades, mas benéfico quanto ao desempenho académico, pois o muito tempo que estas exigem faz com que o efeito do grupo de pares em atividades fora dos muros da universidade seja minimizado; v) os estudantes envolvidos na participação em órgãos académicos tendem pela dedicação aos mesmos e à forte envolvência extraescolar, a descurar em nível mais elevado, o trabalho escolar na Universidade.

#### 1.4. Modelo teórico do abandono dos estudos superiores de John P. Bean

Ainda que sobre o abandono escolar no ensino superior, os modelos teóricos explicativos deste âmbito são centrais, no nosso entendimento, para identificar as variáveis com maior nível de influência sobre os percursos estudantis neste nível de ensino. Um desses modelos é o erigido por Bean (1981), um modelo que o autor designa de síntese e que dá uma importância acrescida à intenção de sair (*Intent to Leave*) como variável de grande influência sobre o abandono escolar. Mas não é a única variável referenciada no modelo que apresenta (*cf.* Figura 2). Este comporta quatro grandes grupos de variáveis: i) as variáveis precedentes ao ingresso no ensino superior (*Background Variables*), dados objetivos inerentes ao aluno e que este transporta consigo no ingresso. Destaca-se aqui a escolaridade da mãe e do pai, mas sobretudo o desempenho escolar alcançado no ensino secundário (nota interna e exame). Bean (1981) é perentório quando defende que “[t]he most important of these variables is probably performance (high school grades and ACT scores), which predicts about 50% of the variance in college grades” (p. 18); ii) as variáveis organizacionais (*Organizational Variables*) que retratam a interação que o aluno mantém com a instituição, e que são variáveis importantes para aferir do grau de comprometimento do aluno com a instituição na vertente académica e social. Releva-se o desempenho académico (notas alcançadas), o número de amizades próximas no contexto universitário, a frequência do contacto informal com elementos da faculdade, principalmente com os professores, a participação nos órgãos académicos e associativos, o conhecimento das regras da instituição, etc. De acordo com o autor, “[o]rganizational variables should include only those variables which could be verified by observing a student or the student's record” (Bean, 1981, p. 22); iii) as variáveis ambientais (*Environment Variables*), variáveis não relacionadas com a instituição ou em que esta tem pouca ou nenhuma interferência, variáveis que também não se referem às características do aluno ou ao seu *background*, mas que intervêm nos percursos estudantis, em específico na intenção de sair da universidade. As de maior influência são: a oportunidade de emprego ou de transferência de instituição; a (des)aprovação familiar sobre o percurso escolar do aluno; as dificuldades de custear os estudos; as responsabilidades familiares do próprio; o contrair matrimónio, etc.; iv) variáveis atitudinais, variáveis de cariz sobretudo subjetivo com peso significativo sobre a intenção de sair, relacionadas com a avaliação que o aluno faz do seu percurso no ensino superior, atitudes que o aluno manifesta sobre a instituição que frequenta, o processo de ensino e de avaliação, a política institucional, o curso escolhido, etc. Nas palavras de Bean (1981),

“These variables include assessments of the practical value of ones education, the institution's quality, and one's own self development, the satisfaction and boredom one feels at school, confidence in being a successful student, adjustment to the institution, certainty of choice in attending the institution, loyalty (the importance of graduating from this institution as opposed to some other), major and occupational certainty, and educational goals” (Bean, 1981, p. 20).

**Figura 2.** Modelo do atrito do estudante no ensino superior elaborado por Bean



Fonte: Bean, J. P. (1981). The synthesis of a theoretical model of student attrition. Comunicação apresentada at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, California, p. 33.

### 1.5. Modelo preditivo da retenção estudantil da autoria de Molly B. Kerby

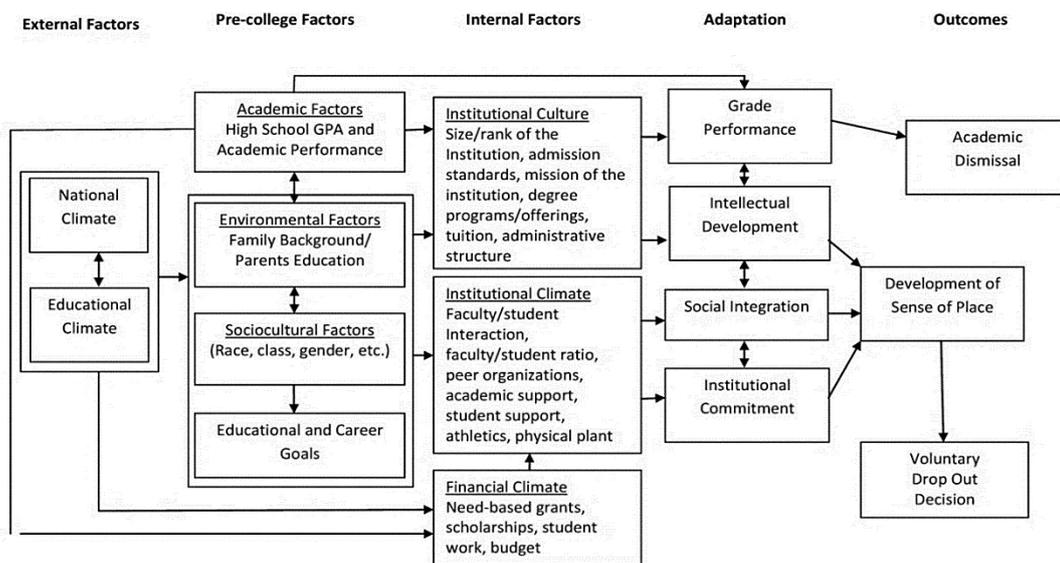
Kerby (2015), a partir de uma análise pormenorizada aos modelos de desistência/abandono dos estudos superiores de Vincent Tinto, Spady e Bean, apresenta um novo modelo (*cf.* Figura 3) em que destaca a importância dos fatores externos estruturais, como o contexto político num dado momento e o contexto educacional associado (a autora sobre os EUA dá o exemplo do pós 11 de setembro e a guerra no Afeganistão, que levou a alterações significativas no financiamento do ensino e na implementação de uma visão mais restritiva da educação), fatores externos com uma relação direta com os *Pre-college Factors*, em específico o *Background* familiar do aluno.

O modelo proposto diverge dos anteriores, pois assume que a desistência/abandono dos estudantes de uma dada instituição do ensino superior e os fatores externos envolvidos são diversos e podem afetar de modo diferente as instituições. De acordo com a autora, “[w]hile some universities may have increased attrition because of economic struggles and state budget cuts, other institutions may experience withdrawals and transfers because of poor faculty–student relationships and large class sizes” (Kerby, 2015, p. 19). A interação entre os fatores externos não controlados pelas instituições e os fatores internos (cultura institucional, clima institucional, apoio financeiro) devem ser tidos em conta na atuação que cada instituição exerce para promover os diferentes níveis de integração (no desempenho académico, no desenvolvimento intelectual, na integração social e no comprometimento institucional).

Segundo Kerby (2015), “[n]ew models that consider the causal effects between contemporary external (exogenous) factors and multifaceted internal (endogenous) factors are necessary in forming constructs that accurately test and measure the causal relationship within the model” (Kerby, 2015, p. 17).

O modelo proposto contempla ainda uma dimensão sobre os percursos estudantis por vezes menosprezada que é a decisão voluntária, ou seja, a desistência dos estudos superiores resultar da vontade expressa pelos próprios não relacionada com problemas de integração académica ou social.

**Figura 3.** Modelo preditivo da retenção estudantil no ensino superior da autoria de Kerby



Fonte: Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), p. 17.

### 1.6. Modelo integrado de retenção do estudante proposto por Cabrera, Nora e Castañeda

Cabrera, Nora e Castañeda (1993) numa investigação longitudinal administram um inquérito por questionário sobre os fatores implicados na decisão da permanência ou não permanência dos estudantes numa dada instituição de ensino superior. A pesquisa envolve um conjunto alargado (N = 2459) de estudantes tradicionais, solteiros, com idade inferior a 24 anos, que no ano letivo de 1988/1989 eram caloiros numa universidade dos EUA.

Propõem um modelo de integração baseado na articulação do modelo de integração do estudante de Vincent Tinto e o foco na experiência institucional (académica e social), com o modelo de desgaste proposto por John P. Bean, centrado na importância para a persistência dos fatores externos à vida universitária. O modelo (cf. Figura 4) contempla fatores exógenos em dois grandes grupos de

variáveis: um primeiro, designado de *Incentivo dos amigos e família*, materializado em três indicadores: Aprovação familiar da escolha institucional do aluno; encorajamento familiar para que o aluno continue a frequentar a instituição; encorajamento dos amigos mais próximos para que o aluno continue a frequentar a instituição; e um segundo grupo de variáveis, intitulado *Atitudes financeiras*, relativo ao grau de satisfação do aluno relativamente ao apoio financeiro para os estudos (da família, da instituição, do Estado).

Aos fatores exógenos somam-se os fatores endógenos divididos pelas seguintes variáveis e respetivos indicadores: i) *integração académica* (desempenho académico<sup>61</sup>, expectativa sobre o desempenho académico, satisfação com a experiência académica e satisfação com o currículo do curso); ii) *integração social* (desenvolvimento de relações pessoais de proximidade com outros estudantes, facilidade em fazer amizade com outros estudantes da instituição); iii) *compromisso institucional* (confiança de ter tomado a decisão certa quanto à escolha da instituição/curso, avaliação da estrutura e qualidade da instituição, importância de frequentar a instituição em concreto e não outra, sentimento de pertença à instituição, expectativas elevadas quanto à obtenção de emprego pelo facto de estar a frequentar a instituição, a opinião favorável dos amigos próximos sobre a qualidade educacional da instituição de ensino); iv) *compromisso com os objetivos educacionais* (importância da obtenção do diploma universitário, importância de concluir os estudos superiores); v) *intenção em continuar a estudar na instituição* (provável matrícula e inscrição no próximo ano letivo); vi) *persistência* (ponto da situação da inscrição do aluno no semestre/ano letivo seguinte – reinscrição ou retirada voluntária).

Com o modelo proposto (*cf.* Figura 4), os autores avaliam os efeitos diretos e indiretos dos fatores exógenos e endógenos sobre duas categorias analíticas da retenção estudantil no ensino superior, especificamente, a persistência e a intenção em persistir. Os autores identificam por ordem decrescente de influência as seguintes variáveis que contribuem para a persistência dos estudantes na instituição, são elas: i) a intenção de persistir; ii) o desempenho académico; iii) o compromisso institucional; iv) o incentivo de amigos e família; v) o compromisso com os objetivos educacionais; vi) a integração académica; vii) as atitudes financeiras; e viii) a integração social.

Relativamente à intenção em persistir e por ordem decrescente de influência sobressaem na pesquisa: i) o compromisso institucional; ii) o incentivo de amigos e família; iii) o compromisso com os objetivos educacionais; iv) a integração académica; v) a integração social; e vi) as atitudes financeiras (Cabrera et al., 1993).

---

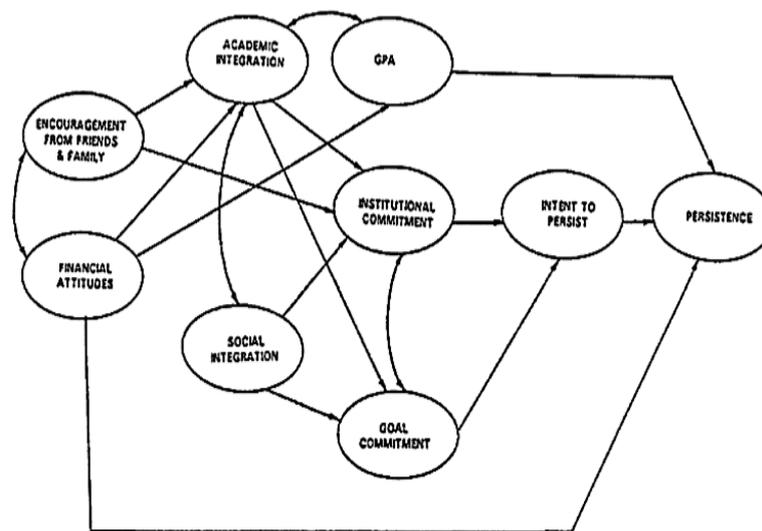
<sup>61</sup> Média da classificação alcançada pelos estudantes no semestre da primavera de 1989.

Os resultados identificam, comparativamente ao modelo de Vincent Tinto, uma elevada influência dos fatores exógenos sobre a persistência dos alunos na universidade, em especial do incentivo dos amigos mais próximos e família. Para Cabrera, Nora e Castañeda (1993),

“[w]hereas Tinto constrained the role of environmental factors to merely shaping commitments, the present study suggests that these factors exert an influence in the socialization and academic experiences of the students. From this perspective, findings support Bean's propositions that environmental factors should be taken into account in explaining persistence processes” (p. 135).

Apesar da cautela sobre a generalização dos resultados para além da instituição estudada, os autores defendem que outros fatores ambientais deverão ser contemplados em futuras pesquisas e a intervenção das universidades sobre a desistência estudantil deverá ter em conta os efeitos das variáveis exógenas, articulando-as com medidas de integração social e de reforço do comprometimento dos alunos com os seus objetivos educacionais. Uma intervenção também ela articulada com o agrupamento de diferentes serviços de apoio existentes (ajuda financeira, aconselhamento e orientação, entre outros serviços) numa única unidade, com um plano de intervenção cuja eficácia deve ser reiteradamente monitorizada.

**Figura 4.** Modelo integrado sobre a retenção do estudante no ensino superior elaborado por Cabrera, Nora e Castañeda



Fonte: Cabrera, A., Nora, A., & B. Castaneda, M. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), p. 128

### 1.7. Fatores que influem no (in)sucesso académico da autoria de José Madureira Pinto

Quanto à realidade nacional, Pinto (2002), no âmbito do seminário *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, iniciativa promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que decorreu no dia 17 de janeiro de 2002, foi desafiado a olhar sobre os *Factores de Sucesso/Insucesso no Ensino Superior* em Portugal. É neste contexto que o autor apresenta um modelo interpretativo sobre os fatores que, no seu entender, influem no (in)sucesso escolar neste nível de ensino (cf. Figura 5.)

De acordo com Pinto (2002), ao esquema (cf. Figura 5) estão subjacentes dois grandes princípios: “a de que o sistema de ensino superior é um subsistema que estabelece *relações sociais específicas* entre agentes; e a de que essas relações não são pensáveis sem referência a *traços estruturais e vectores de transformação da sociedade global*” (p. 121, itálico do autor). Relativamente aos traços estruturais, Pinto (2002) identifica no seu modelo quatro grandes blocos: a) Estratégias de reprodução/reconversão sociais; b) sistema de emprego e perspectiva de saídas profissionais; c) políticas educativas e científicas; d) valores, representações e padrões culturais juvenis. A estes blocos que influem sobre o subsistema do ensino superior e que devem ser considerados num modelo analítico sobre (in)sucesso académico no ensino superior, devem juntar-se fatores evidenciadores da especificidade do subsistema e que segundo as palavras do autor, “significa encará-lo como conjunto de *organizações de trabalho* dotadas de alguns particularismos, por um lado, e como instância de *ensino/aprendizagem e de reconfiguração das sociabilidades juvenis*, por outro” (Pinto, 2002, p. 121, itálico do autor).

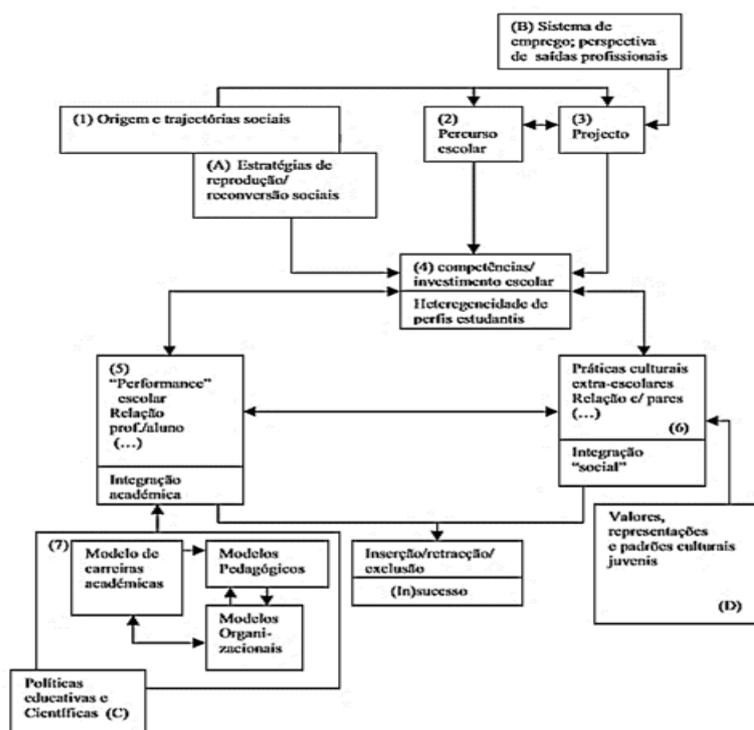
Na abordagem de Pinto (2002), o sistema de ensino superior em Portugal caracteriza-se por um conjunto de *traços marcantes*. O primeiro e quiçá o mais relevante é a sua *diferenciação interna*, expressa nos seguintes itens: i) nas dicotomias universidade/politécnico e público/privado; ii) na ampla e dispersa rede de instituições de ensino superior; iii) na sobreposição de cursos; iv) na divisão em grandes eixos disciplinares (Ciências Exatas, Ciências Experimentais, Ciências Sociais, Humanidades); e v) na desvalorização da componente do ensino em detrimento da investigação e da prestação de serviços.

Como lugar de *ensino/aprendizagem*, Pinto (2002) chama a atenção para a alteração da composição do tecido da população estudantil e da diferenciação social dos públicos escolares que a universidade de hoje comporta, isto sem escamotear as desigualdades de acesso a este nível de ensino que ainda persistem. Diferenciação social quanto a origens de classe, trajetórias escolares anteriores, região de residência de origem, género, etc. Para Pinto (2002), as alterações do universo estudantil no ensino superior em Portugal não têm sido acompanhadas de mudanças significativas nas práticas pedagógicas, o que é uma demonstração do *défice de reflexividade pedagógica* existente.

As instituições de ensino superior são também lugares de *reconfiguração de sociabilidades juvenis* (Pinto, 2002), o que perfaz que o desempenho académico dos estudantes não resulta em exclusivo das lógicas de ensino-aprendizagem que se desenvolvem em contexto de sala de aula, mas também de outros enquadramentos de sociabilidades promovidos pelas instituições de ensino. Nas palavras de Pinto (2002),

“as aulas e bibliotecas, os bares, as cantinas das faculdades, bem como, obviamente as respectivas festas, surgem em lugar de relevo no conjunto de locais de encontro com os amigos que são referenciados no grupo juvenil sob análise. Por outro lado, o facto de ser elevada a proporção dos encontros no espaço doméstico que se destinam a estudar ou trabalhar dá a entender que as sociabilidades construídas em torno das rotinas e rituais escolares se projectam para além dos seus limites ‘naturais’” (p. 129, aspas do autor).

**Figura 5.** Elementos para uma interpretação global dos fatores de sucesso e insucesso no ensino superior, propostos por José Madureira Pinto



Fonte: Pinto, J. M. (2002). Factores de sucesso/insucesso. In CNE (Ed.), *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*. Lisboa: CNE, p. 136.

Na problemática do (in)sucesso no ensino superior, as origens sociais dos estudantes, os percursos escolares anteriores, as expectativas futuras de inserção profissional constituem-se como fatores que deverão estar presentes em qualquer modelo interpretativo sobre o tema. Escreve Pinto (2002) que umas das evidências mais significativas que a sociologia da educação nos deu a conhecer é

a relação entre a condição socioeconómica e cultural de origem dos estudantes e o seu desempenho académico e a mensagem que o sistema educativo tende a reproduzir as desigualdades sociais e a revalidar *hierarquias simbólico-culturais*. Contudo, salienta que a este modelo inicial seguiram-se abordagens que não se limitam a identificar os mecanismos objetivos de reprodução por via do sistema de ensino e formação, mas que acrescentam à linha de análise não apenas as estratégias de reconversão ou revalidação classista, encetadas pelos próprios estudantes e familiares, mas a especificidade dos percursos estudantis e a relação que estes estabelecem com as singularidades (organizacionais, pedagógicas e interacionais) do estabelecimento de ensino em que decorrem. Segundo Pinto (2002), a ideia foi relevar “a primeiro plano, nas explicações sociológicas e propostas de intervenção em matéria de insucesso académico, a espessura própria das relações sociais que, a nível institucional, impõem limites e abrem oportunidades às práticas, segundo lógicas não redutíveis a determinações estritamente classistas” (p. 131).

Em sequência, e no mesmo plano, encontra-se o reconhecimento da relevância que as políticas educativas e científicas têm no sucesso escolar e que devem ser tidas em atenção como *elementos para uma interpretação global* do fenómeno. Ao esquema proposto, Pinto (2002) acrescenta ainda as

“trajectórias sociais virtuais, tal como surgem interiorizadas nos estudantes, sob a forma de projectos (nomeadamente projectos socioprofissionais acoplados a sistemas de aspirações e expectativas de mobilidade). O jogo entre estados e tendências objectivas do sistema de emprego, por um lado, e das avaliações que são feitas, por antecipação, do volume e composição das saídas profissionais (prováveis ou desejadas), por outro, é determinante quanto aos padrões sociais a considerar a este propósito)” (pp. 131-132).

### **1.8. Modelo dinâmico de análise dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior elaborado por Isabel Alarcão**

É a preocupação com o insucesso escolar no ensino superior que leva Alarcão (2000) a construir um modelo dinâmico de análise dos *fenómenos de insucesso/sucesso escolares neste nível de ensino*, que convoca os fatores que no seu entendimento estão na base do insucesso e do sucesso escolar no ensino superior. O modelo de análise apresentado assume duas configurações: i) a que apresenta os fatores de insucesso académico; e ii) a que junta os fatores envolvidos no sucesso académico. Alarcão (2000) faz questão de escrever que cada uma das figuras (*cf.* Figura 6) deve ser interpretada “como um quadro de referência com base no qual se podem derivar e combinar hipóteses” [...]. Deve, pois, ser utilizado como grelha de análise valorativa das várias situações em estudo” (pp. 16-17). Ou seja, o modelo tem a capacidade de permitir ao investigador colocar em ação os fatores explicativos que se

adequam ao contexto institucional que está a estudar, o que segundo a própria poderá “contribuir para a identificação do perfil da qualidade institucional” (Alarcão, 2000, p. 17).

O modelo de análise dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior construído por Alarcão (2000) contempla os fatores que estão envolvidos no insucesso/sucesso académico dos estudantes, segundo quatro grupos de categorias: aluno, professor, currículo, instituição. Estas categorias de fatores de perfil interdependente são contextualizadas por um invólucro macro analítico, designado, *ideologias, valores e preconceitos vigentes*, que Alarcão (2000) considera desempenharem um papel muito relevante no “pensamento e na actuação das pessoas e das organizações que elas constituem” (p. 16).

Quanto ao quadro de referência dos fatores envolvidos no insucesso académico, é possível ler na figura desenhada por Alarcão (2000) na categoria *aluno*, os elementos respeitantes ao processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, nomeadamente: i) os de cariz psicossocial (saída da casa dos pais e mudança de contexto residencial, a perceção de conquista de uma maior autonomia e liberdade, embate de valores entre os diversos tabuleiros de vida); ii) os de cariz metodológico (a não comparência às aulas, o assumir que no ensino superior a reprovação é usual, a participação em atividades de índole diversificada em grande número, métodos de estudo não adequados); iii) os de perfil institucional (receio da praxe, o ingresso num curso que não se deseja, o acesso a um curso como primeira opção, mas por determinação familiar); iv) os de perfil socioeconómico de origem e profissional (dificuldades financeiras, problemas pessoais, qualidade de trabalhador-estudante).

Relativamente aos fatores de insucesso inerentes à categoria do professor, Alarcão (2000) destaca os que estão relacionados com a formação adquirida para o exercício da função (dificuldades na transmissão dos conteúdos curriculares, débil competência científica, afastamento excessivo em relação aos alunos, incoerência entre o modo de ensinar e a avaliação, pouca capacidade de antecipação das dificuldades dos alunos de modo a atuar em conformidade, hierarquização dos alunos segundo o desempenho académico) e os de cariz estatutário (disseminação por excessivas atividades e a reduzida importância conferida às tarefas pedagógicas para resultados na progressão na carreira).

É ainda possível ver o destaque que é dado por Alarcão (2000) ao currículo e aos fatores de insucesso académico no ensino superior inerentes a esta categoria, designadamente os que se relacionam com discrepâncias entre níveis de ensino que podem desencadear dificuldades nos alunos, por via da falta de bases, ou pelo surgimento de sentimentos de decepção e desinteresse, por via da repetição de conteúdos. Ainda nesta categoria, são apontados os seguintes fatores: recursos didáticos desajustados, excessiva rigidez curricular, pouca coerência entre matérias, fraca articulação entre a teoria

e a prática, horários e agendamento dos momentos de avaliação mal delineados, focalização nos exames em prejuízo do tempo que devia ser dedicado ao ensino e à aprendizagem.

No que concerne à categoria instituição, os fatores identificados por Alarcão (2000) prendem-se com as condições físicas e materiais (carência de locais de estudo, carência de equipamentos e de laboratórios); as condições organizacionais (número elevado de alunos por turma, pouca sintonia e articulação entre serviços e órgãos de gestão, mau funcionamento dos conselhos pedagógicos); as condições de integração institucional (mecanismos deficitários de acompanhamento e aconselhamento, pouca informação aos alunos recém-chegados sobre os direitos e deveres no novo contexto institucional).

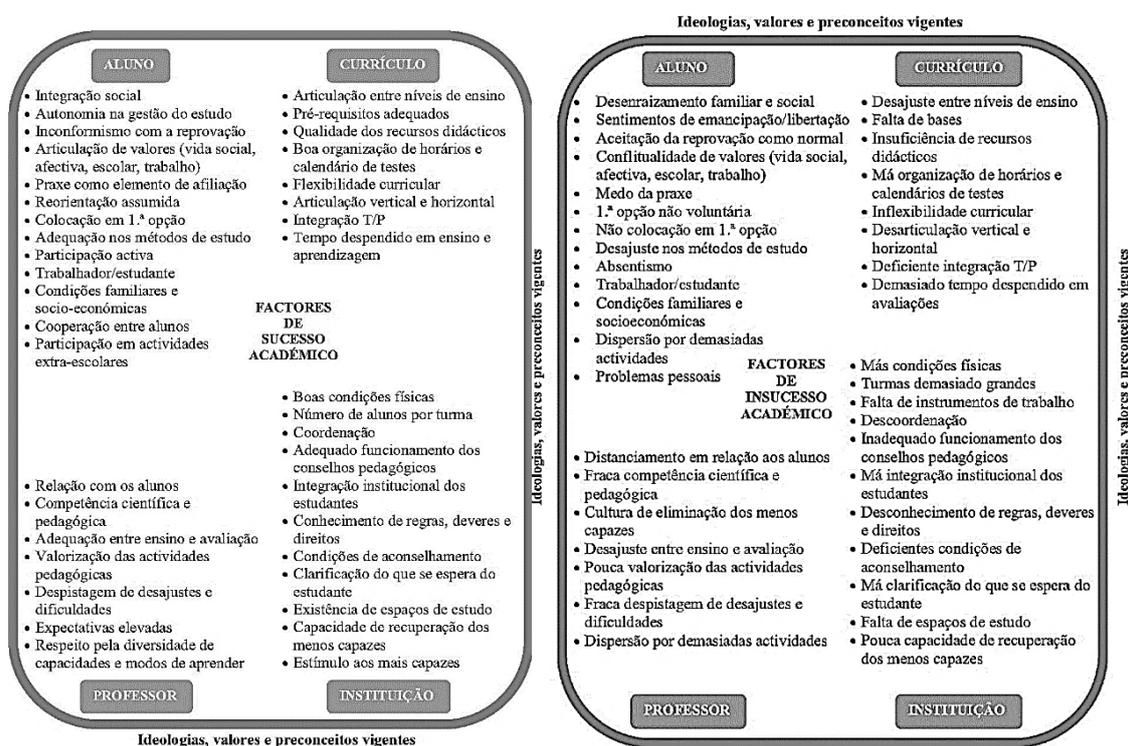
Os fatores associados a cada categoria devem ser interpretados à luz das *ideologias, valores e preconceitos vigentes*, algo que Alarcão (2000) faz questão de reforçar, exemplificando com as seguintes palavras,

“[q]uem não conhece, por exemplo, casos de professores que, logo na primeira aula, avisam os alunos de que a sua disciplina não é para fazer à primeira vez? Ou de alunos que, mal acabaram de entrar na universidade e já dizem que esta ou aquela disciplina é para deixar para o último ano? Ou que é melhor escolher a opção X porque é de borla, embora não interesse muito à formação que pretendem? Quem não conhece os mecanismos que fazem com que o currículo oculto rapidamente se espalhe nas nossas instituições, de uma forma sub-reptícia e acrítica?” (Alarcão, 2000, pp. 19-20).

À conceptualização dos fenómenos de insucesso, Alarcão (2000) junta um quadro de referência que identifica os fatores que na sua ótica fomentam o sucesso escolar dos estudantes no ensino superior. O modelo de análise do sucesso é semelhante ao do insucesso, influenciado igualmente pelas ideologias, valores e preconceitos vigentes, contemplando também as mesmas categorias: aluno, professor, currículo e instituição, sendo que os fatores de sucesso são de acordo com a autora, “o espelho positivo dos factores de insucesso” (p. 20).

O sucesso académico dos estudantes está invariavelmente dependente, no entendimento de Alarcão (2000), da coexistência de um conjunto de fatores, entre eles: a adequada integração social do estudante na nova realidade social, a efetivação de uma praxe promotora de integração, um contexto socioeconómico de origem favorável, o ingresso no curso pretendido, a satisfação por um curso que não foi primeira opção, a boa gestão do tempo de estudo e a participação em outras atividades, adequados métodos de estudo, favoráveis condições institucionais, apropriada gestão e organização curriculares, o contacto com professores competentes a nível científico, pedagógico e relacional, atentos às especificidades dos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem e com capacidade de ajustar as próprias expectativas.

**Figura 6.** Fatores de sucesso e de insucesso académico no ensino superior da autoria de Isabel Alarcão



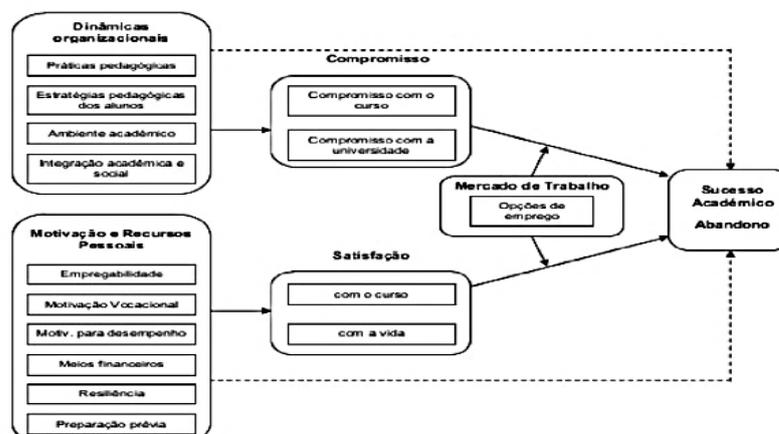
Fonte: Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *(In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, pp. 18-19.

### 1.9. O modelo global integrado de análise do sucesso académico e do abandono da autoria de Passos, Ramalho, Silva, Andrade e Caetano

Numa pesquisa qualitativa, Passos, Ramalho, Silva, Andrade e Caetano (2016) apresentam um *modelo global integrado de análise do sucesso académico e do abandono*<sup>22</sup> (cf. Figura 7) no ensino superior, modelo a ser lido num *continuum* temporal, constituído pelas dimensões: motivação e recursos pessoais, dinâmicas organizacionais, compromisso, satisfação e mercado de trabalho.

<sup>22</sup> Apresentado no capítulo 7, página 216, em *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal* (2016). Compreender os fatores envolvidos no sucesso, insucesso e abandono no ensino superior é o objetivo principal do projeto de investigação: *Fatores de Sucesso e Abandono Escolar no Ensino Superior em Portugal*, promovido e dinamizado entre junho de 2007 e dezembro de 2008, em parceria entre equipas de investigação das seguintes instituições: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC), Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa (CIS/IUL) e o Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa (SOCIUS/ISEG/UL). É com base no relatório final do projeto de investigação que é publicado pela Almedina em 2016, a obra *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal*, organizada por José Manuel Mendes, António Caetano e José Maria Carvalho Ferreira. De entre as fontes primárias de dados destaca-se o questionário aplicado, entre novembro de 2007 e abril de 2008, respondido por alunos do 3.º ano dos cursos de Comunicação Social, Jornalismo, Gestão, Medicina Veterinária, Eng. Informática, Eng. Eletrotécnica, Eng. Mecânica, Eng. Civil, Eng. Química, Eng. de Telecomunicações e Informática e por alunos do 4.º ano dos cursos de Medicina e Arquitetura. No total responderam 1689 estudantes do ensino superior público universitário das seguintes instituições: Universidade de Coimbra, Universidade Técnica de Lisboa/Universidade de Lisboa e Instituto de Ciências do Trabalho e do Emprego/Instituto Universitário de Lisboa. A pesquisa abrangeu as seguintes áreas disciplinares: Artes e Letras, Economia e Gestão, Ciências Médicas e Farmacêuticas e Engenharias (J. M. Mendes, Caetano, & Ferreira, 2016).

**Figura 7.** Modelo global integrado de análise do sucesso académico e do abandono elaborado por Passos, Ramalho, Silva, Andrade e Caetano



Fonte: Passos, A., Ramalho, N., Silva, S., Andrade, C., & Caetano, A. (2016). Análise das dimensões psicossociais do sucesso académico. In J. M. Mendes, A. Caetano, & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina, S.A, p. 216.

Os autores destacam como variáveis antecedentes ao ingresso no ensino superior: a empregabilidade percebida, a motivação vocacional na escolha do curso, a motivação para o desempenho académico, os meios financeiros, a resiliência nas dificuldades, a preparação académica prévia. No que concerne às variáveis organizacionais associadas à faculdade/instituto, relevam: as práticas pedagógicas dos professores percebidas pelos estudantes, as estratégias pedagógicas dos alunos, o ambiente geral da faculdade/instituto e a integração académica e social. Os efeitos da *motivação e recursos pessoais* e das *dinâmicas organizacionais* sobre o desempenho académico são mediados pelo *compromisso* do estudante (com o curso, com a universidade/faculdade) e pela *satisfação* (com o curso, com a vida e com o desempenho) e a influência do compromisso e da satisfação mediada pelo *mercado de trabalho* e as opções de emprego existentes num dado momento.

O sucesso académico é operacionalizado pela perceção do aluno sobre o seu desempenho em comparação com o obtido pelos colegas e a perceção do aluno sobre a realização das expectativas, nomeadamente quanto à avaliação nas disciplinas e à globalidade do percurso estudantil. Relativamente ao abandono, a variável é operacionalizada pela intenção em desistir do curso. *O modelo global integrado de análise do sucesso académico e do abandono* é testado a partir dos resultados obtidos da administração de um questionário a 1689 alunos, distribuídos por três instituições públicas de ensino superior (Passos et al., 2016).

Os investigadores chegam à conclusão que há uma ausência de relação entre o sucesso académico e o abandono dos estudos, isto é, o modelo empírico torna clara a divergência de fatores

influenciadores de cada um dos fenômenos. Apenas a preparação prévia que o estudante teve no trajeto pré-universitário surge em ambos os percursos (o de sucesso acadêmico e o de abandono). Na órbita do sucesso acadêmico realçam-se a preparação prévia, a motivação vocacional, a resiliência, as estratégias pedagógicas dos alunos, em específico a participação ativa em sala de aula, a motivação para o desempenho (o querer ter notas elevadas e o querer estar entre os melhores) e a satisfação com a vida. Na órbita do abandono são influenciadores a preparação prévia, o compromisso com o curso e as oportunidades de emprego. De acordo com Passos et al. (2016),

“[a] decisão de abandonar decorre das questões financeiras a par de uma pressão para o exercício da profissão em conjugação com as oportunidades de emprego. O outro percurso, de sucesso, ancora-se numa visão identitária profissional em que a motivação para obter um bom desempenho está fortemente presente e que, a par de uma preparação prévia ajustada e de um sentimento de satisfação com a vida, permite ao aluno investir para atingir um desempenho mais elevado” (p. 242).

Especificamente, sobre a *motivação e recursos pessoais*, Passos et al. (2016) destacam o seguinte: i) a percentagem elevada de inquiridos (73,1%) que avalia positivamente a capacidade de recuperar de adversidades (resiliência); ii) a percentagem significativa de inquiridos, 70,1%, com opinião positiva sobre a empregabilidade do curso; iii) a percentagem (63,7%) que considera ter poucas dificuldades financeiras; iv) a percentagem relevante de inquiridos que avalia negativamente a preparação académica que teve no trajeto escolar anterior (23,1%); v) os alunos dos cursos de Medicina e Medicina Veterinária como aqueles que quanto à razão principal da escolha do curso identificam a vocação; vi) os alunos que frequentam a instituição de 1.<sup>a</sup> opção ou o curso de 1.<sup>a</sup> opção, como aqueles que manifestam níveis mais positivos sobre a *empregabilidade* do curso, a *motivação vocacional* e a *resiliência*; vii) os estudantes com média de ingresso no ensino superior entre os 13 e os 14 valores atribuem a si níveis de resiliência mais baixos, consideram-se menos bem preparados academicamente pelo trajeto escolar anterior e são aqueles com a perceção mais positiva sobre a empregabilidade do curso que frequentam; viii) os estudantes com média de ingresso igual ou superior a 17 valores são de entre os inquiridos aqueles com uma perceção mais negativa da empregabilidade do curso que frequentam; ix) os estudantes com média de ingresso igual ou inferior a 12 valores são os que manifestam uma perceção mais negativa quanto à motivação e aos recursos pessoais; x) os alunos fora da sua residência habitual, bem como aqueles que têm uma atividade profissional durante o percurso no ensino superior têm uma perceção mais negativa da empregabilidade do curso, da preparação académica obtida no ensino secundário e mais dificuldades financeiras; e xi) os estudantes que usufruíram da mobilidade estudantil

em termos de programas específicos como o Erasmus, manifestam uma opinião favorável sobre a empregabilidade, a preparação académica prévia e menos dificuldades.

## **2. A perspetiva teórica da experiência e os modos de se ser estudante no ensino superior**

As pesquisas que fazem uma leitura dos percursos dos estudantes no ensino superior sob o prisma da integração tendem a conceptualizar os mesmos como uma corrida por etapas em que o ponto de chegada desejável é o sucesso institucional. Não obstante, A. N. Almeida e Vieira (2008) mencionam que são múltiplos os caminhos que os estudantes no ensino superior seguem na tentativa de cumprir as aspirações que têm, numa busca pelo sucesso que pode não ser aquele que é definido institucionalmente. É um facto que os estudantes do ensino superior, sobretudo os recém-ingressados enfrentam um conjunto de desafios que podem comprometer o sucesso académico no ensino superior, mas nem toda a disrupção nos percursos estudantis pode ser categorizada como insucesso, como alguns estudos o fazem ao recorrerem exclusivamente à taxa de insucesso. Para A. N. Almeida e Vieira (2008), a investigação sobre o insucesso no ensino superior não deve apenas basear-se num único indicador. As autoras consideram que a taxa oficial que mede o insucesso, repetidamente categoriza casos de insucesso que verdadeiramente não o são, porque não faz a distinção entre os que efetivamente não almejam as classificações necessárias para transitar de ano, dos que desistem ou mesmo daqueles que adotam estratégias de prolongamento dos estudos em virtude de serem trabalhadores-estudantes ou porque voluntariamente decidem uma transferência para o curso pretendido. Também Alijohani (2016) critica as pesquisas que sobre a desistência estudantil numa dada instituição de ensino superior dão como resposta a oportunidade de transferência, descurando as motivações que levam o aluno a efetivar essa oportunidade. Um estudante em concreto pode transferir-se, pois considera que o seu desempenho é elevado e quer frequentar aquilo que considera uma melhor instituição que vá ao encontro dos exigentes objetivos educativos que se propôs alcançar; ou pode transferir-se pois entende que a exigência é elevada e face ao fraco desempenho pretende ingressar numa instituição não tão rigorosa. Segundo o autor, “[i]n both scenarios, the direct withdrawal reasons reported by the non-persister students are the same, transfer; however, the motivations are contrastive” (Alijohani, 2016, p. 14).

Chama-se também à atenção para a identificação de quem vivencia dificuldades no ensino superior, uma vez que estas evidenciam-se em alunos com fracas notas de candidatura como também em estudantes que alcançaram no ensino secundário *performances* escolares de alto rendimento (A. N. Almeida & Vieira, 2008).

Na perspectiva teórica da experiência, a integração no contexto académico e social da universidade como única dimensão na análise dos percursos estudantis, não permite compreender a complexidade e a multiplicidade de se ser estudante numa universidade de massas. A *experiência vivida*, na lógica da subjetivação e da estratégia, afigura-se central como lugar analítico (M. M. Vieira et al., 2013). Na definição de (in)sucesso académico, a temporalidade biográfica dos percursos deve ser contemplada. M. M. Vieira (2007) considera insuficiente qualquer abordagem ao fenómeno do sucesso escolar no ensino superior feita exclusivamente pela via da *perspetiva institucional*, na qual se baseiam as estatísticas oficiais (ex. OCDE). Com esta lente o estudante bem-sucedido é aquele que protagoniza um trajeto escolar linear e que de modo sucessivo vai passando pelas etapas do plano de estudos do curso do ensino superior que frequenta. A autora argumenta que “esta definição de sucesso pode não corresponder, necessariamente, a uma experiência vivida como sucesso para o estudante (M. M. Vieira, 2007, p. 139). Por outras palavras, o *tempo institucional* do sucesso escolar pode ser descoincidente com a *experiência individual* do sucesso escolar. M. M. Vieira (2007) escreve que

“em contextos de modernidade avançada, a procura activa da realização individual, por parte de cada jovem, pode determinar o questionamento das escolhas e conduzir à reversibilidade de percursos, ou seja, à possibilidade de estes serem sinuosos, não lineares, retardados relativamente ao tempo-padrão institucionalmente previsto de permanência num dado curso do ensino superior” (M. M. Vieira, 2007, p. 139).

Identificar como insucesso escolar toda e qualquer não linearidade dos trajetos escolares é redutor porque poderá significar precisamente o oposto para o estudante que deliberadamente quebra a sequencialidade do seu percurso escolar para enjeitar segundo M. M. Vieira (2007), “um teimoso comprometimento com um ‘eu revelado’, quer uma busca incessante dos talentos ocultos, feita de experimentação” (p. 144, aspas da autora). Na abordagem de M. M. Vieira (2010b), o que é institucionalmente um percurso de insucesso pode não significar um verdadeiro insucesso para quem o vivencia, mas um *sucesso protelado*, de avanços e recuos estratégicos mais ou menos duradouros, intencionais, de afirmação da não sequencialidade dos percursos como via de trânsito na procura da *realização pessoal*.

Para M. M. Vieira (2010b), enquadram-se nesta abordagem os estudantes que colocados em cursos não pretendidos no 1.º ano da faculdade, exercem uma desistência intencional em prol da *vocação negada*. Este tipo de desistência que conta com o apoio familiar é identificado nos que ingressam nas faculdades de Farmácia e Medicina Dentária, estudantes de meios económicos e culturais favorecidos com elevado desempenho académico no ensino secundário, mas que pelo facto de não

acederam ao curso desejado, Medicina, interrompem a linearidade do seu percurso escolar à procura daquilo que entendem ser a sua vocação (p. 173). Noutro plano, encontram-se aqueles estudantes também de condições económicas e culturais favoráveis, que ingressam no ensino superior no par estabelecimento/curso desejado com notas de candidatura elevadas, que após uma análise crítica da vivência institucional chegam à conclusão que as suas expectativas estão a ser defraudadas, e como tal, autonomamente decidem quebrar a linearidade do seu trajeto escolar e mudar de curso. Este tipo de percurso é identificado por M. M. Vieira (2010b) em maior proporção na faculdade de Belas Artes. De acordo com a autora,

“[r]econhecer ‘não se adaptar’ a um dado curso ou instituição pode desembocar em flutuações inicialmente não previstas, que certamente prolongam o tempo-padrão de permanência no ensino superior. Mas constituem a resposta activa, não ‘apática’ ou conformista – ainda que eventualmente errática – a uma experiência socializadora não gratificante para o próprio sujeito. No actual contexto de maior autonomia concedida ao indivíduo (e ao jovem) para construir, pelos seus próprios meios, a sua esfera de liberdade, esta reversibilidade de percurso seria justamente a prova bem sucedida dessa capacidade - a capacidade de mobilização pessoal e de auto-investimento em prol da realização pessoal” (M. M. Vieira, 2010b, pp. 176-177, aspas da autora).

Para M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013), “[a]o entrar para a universidade e ao mesmo tempo que reajusta o desempenho do ‘ofício do aluno’ à sua nova condição de ‘estudante’, o jovem é confrontado com outros desafios que o interpelam enquanto indivíduo (subjetivação)” (p. 72, aspas das autoras). Nesta interpelação enquanto indivíduos, os recém-ingressados veem-se perante os seguintes desafios: i) o de encontrar um sentido, uma vocação, que justifique a frequência do curso em que acabaram de ser colocados; ii) o de ser sujeito a um *juízo académico* que pode tornar-se dissonante com o julgamento escolar emitido nos níveis de ensino anteriores. Isto é, estudantes com bons desempenhos no ensino secundário podem, devido a um desempenho académico inferior ao que expectavam, gerar sentimentos de desconfiança quanto às suas capacidades para levar a bom porto o seu trajeto escolar no ensino superior; e iii) o de *conciliação entre as diferentes esferas da vida*, pois a condição de estudante do ensino superior é somente uma dessas esferas, de entre a vida familiar, o relacionamento com os colegas e amigos, o exercício de uma atividade profissional se for o caso, a condição juvenil, etc. Segundo M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013), “[p]ara alguns dos entrevistados, ser estudante interfere continuamente com o ser jovem. A sociabilidade intensa praticada e os rituais de celebração juvenil nos quais se deseja participar (festas, atividades culturais, saídas à noite, namoro) requerem tempo que o estudo muitas vezes não permite, especialmente durante o período de exames” (pp. 75-76).

Contudo, nem todos os alunos estão em posição e na posse dos recursos (culturais, económicos) para levar a efeito estratégias articuladas e experimentais com vista à concretização dos seus *projetos individuais*. Nem todos os estudantes têm as condições para viajar nos *novos caminhos vocacionais*, pois são sobretudo aqueles com mais recursos (de tempo inclusive) que têm esta atitude face aos estudos, algo que não é tido em conta, quando as sociedades atuais elogiam estes comportamentos dos estudantes, associando-os à *autonomia individual* e à capacidade de empregar dinamismo, empreendedorismo e não conformismo, na procura da *sua autenticidade* (A. N. Almeida & Vieira, 2008). O discurso da apologia da autonomia individual tem vindo a romper para dentro do sistema de ensino superior, o que envolve riscos acrescidos para determinados estudantes oriundos de meios mais desfavorecidos, num contexto (o ensino superior) já de si menos enquadrador do que o ensino secundário. Conforme M. M. Vieira (2010b), não convém esquecer que apesar de todo um discurso de exaltação das capacidades individuais para atingir o sucesso, concretamente o sucesso académico, o elevado nível de desigualdade económica, social e cultural existente nas sociedades modernas faz com que nem todos possam ter os recursos necessários para a ativação da sua autonomia individual.

### **2.1. Modelo tipológico de percursos escolares de M. M. Vieira, Pappámikail e Nunes**

Na lógica de uma análise tridimensional dos percursos escolares, o modelo tipológico (*cf.* Figura 8) criado pelas autoras Maria Manuel Vieira, Lia Pappámikail e Cátia Nunes (2012), apesar de não estar focado no ensino superior, pode no nosso entendimento ser adaptado a esse nível de ensino pela sua riqueza analítica.

M. M. Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) propõem um modelo de interpretação das trajetórias no ensino secundário que vai além da definição institucional do que é o (in)sucesso escolar, ao contemplar o impacto da *temporalidade biográfica* e dos processos de *individuação*<sup>33</sup> sobre as escolhas escolares dos estudantes, nomeadamente na transição entre o ensino básico e o ensino secundário, que é uma etapa importante, porque envolve obrigatoriamente a seleção de uma via escolar pela qual os estudantes adolescentes iniciam o percurso no ensino secundário, a que está associada também um projeto de futuro. Neste processo de escolhas escolares, nem sempre as exigências de sequencialidade, linearidade e cumulatividade inscritas no tempo institucional da escola, coincidem com o tempo de construção identitária dos jovens alunos, o que poderá dar origem a conflitos e tensões que se repercutem em dificuldades nos percursos escolares. M. M. Vieira (2010a), sobre a *escolarização como*

---

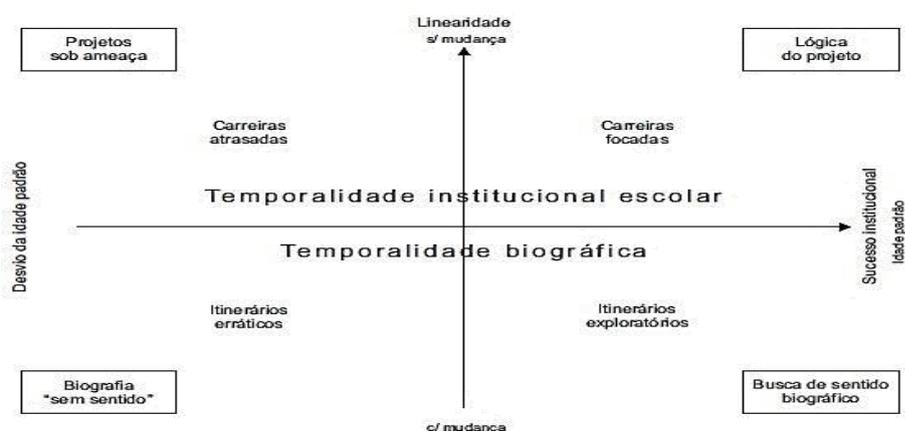
<sup>33</sup> As autoras recorrem ao conceito de 'individuação' de Ulrich Beck.

*processo de construção biográfica*<sup>44</sup>, realça que apesar de as fronteiras entre a escola e o contexto exterior serem menos definíveis, fruto das consequências da massificação escolar e da concorrência de novos agentes socializadores (além da escola e da família), o peso da instituição escolar na edificação biográfica dos jovens mantém-se e constitui nos dias de hoje peça fulcral dos processos de individuação. De acordo com a autora,

“[a] frequência duradoura da escola, como *norma única* de educação e de formação dos mais novos, consagra a própria institucionalização dos padrões biográficos. É por ser o único lugar hoje aberto às crianças e aos jovens que a sua identidade social decorre decisivamente da sua condição de aluno” (M. M. Vieira, 2010a, p. 269, itálico da autora).

O modelo analítico proposto por M. M. Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) faz-nos também compreender que possíveis tensões entre a *temporalidade institucional* e a *temporalidade biográfica* nem sempre são sinónimas de insucesso, mas uma busca pela realização das próprias capacidades e habilidades.

**Figura 8.** Modelo tipológico dos percursos escolares de Vieira, Pappámikail e Nunes



Fonte: M. M. Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*(70), p. 50.

O modelo tipológico de percursos escolares edificado por M. M. Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) começa por cruzar a linearidade do percurso, definida em termos de mudança ou não de curso e/ou escola, com o sucesso institucional definido em termos de reciprocidade entre a idade do estudante e a idade que serve de referência de frequência no 10.º e 12.º anos de escolaridade. Segundo as autoras,

<sup>44</sup> A partir dos resultados de um inquérito por questionário administrado em abril de 2008 ao universo dos estudantes do 10.º e 12.º anos de escolaridade de seis escolas secundárias públicas (n = 1793), no âmbito do projeto de investigação: *O futuro em aberto? Incertezas e riscos nas escolhas escolares* (PTDC/CED/67590/2006).

“[a] coincidência indica que o aluno nunca repetiu nenhum ano ao longo do seu percurso (no básico e secundário), ao passo que quando se verifica um desvio (de um ou mais anos) é certo que o aluno repetiu, seja por insucesso no seu desempenho, seja por escolha voluntária em repetir um ano aquando, por exemplo, uma mudança de curso ou escola. Este indicador permite, pois, aferir objetivamente quais os alunos cujos percursos não registam intermitências ou retenções” (M. M. Vieira, Pappámikail, & Nunes, 2012, p. 50).

A estes dois eixos de análise, as autoras acrescentam dois tempos não reciprocamente restritivos, nos quais se podem desenrolar os percursos escolares dos estudantes: o padrão, isto é, o *institucional escolar* de cariz linear e cumulativo e o *biográfico* de perfil exploratório e personalizado. O entrecruzar das quatro variáveis permite que M. M. Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) construam um sistema de classificação de quatro *percursos escolares*, cada um com características diferenciadas: i) as *carreiras focadas* que na órbita da temporalidade institucional e da projeção no futuro são protagonizadas por estudantes com trajetos lineares (sem mudanças de curso e/ou de escola), sem repetências e com desempenho académico positivo; ii) as *carreiras atrasadas* que se desenrolam na esfera da temporalidade institucional escolar e que são protagonizadas por estudantes com trajetos lineares (sem mudanças de curso e/ou de escola), mas que veem os projetos futuros ameaçados por desempenhos escolares negativos que culminam em repetências; iii) os *itinerários exploratórios* delineados por estudantes com desempenhos escolares positivos que procuram um *sentido biográfico* através das suas escolhas escolares e que implicam trajetos não lineares com mudanças de curso e/ou escola; iv) os *itinerários erráticos* de estudantes com repetências por maus resultados escolares e que são sujeitos pelo sistema de ensino a mudanças de curso e/ou escola numa *biografia sem sentido*.

## **2.2. Tipos de percursos dos estudantes no ensino superior, segundo João Teixeira Lopes e António Firmino da Costa**

Lopes e Costa (2013) consideram que a investigação científica sobre as desigualdades no ensino superior tem vindo a centrar-se essencialmente nas desigualdades sociais de acesso (e a relação entre as oportunidades sociais de acesso e a classe social dos estudantes) e nas desigualdades escolares de sucesso, estas últimas discutidas com base em indicadores institucionais, muitos deles dinamizados e promovidos em estudos internacionais pela OCDE, como é exemplo a taxa de sucesso no ensino superior, indicadores que Lopes e Costa (2013) consideram opacos quanto à capacidade de interpretação das características e dos significados dos percursos dos estudantes. De acordo com os autores, é importante trazer à discussão “alguns elementos para conhecer algo menos analisado, as *desigualdades dos percursos, sociais e escolares, dos estudantes do ensino superior*” (Lopes & Costa, 2013, p. 20, itálico)

dos autores). Na argumentação apresentada é evidente a ideia de uma insuficiência analítica quanto ao conhecimento dos modos pelos quais os alunos tornam próprio e experienciam os constrangimentos e as possibilidades estruturais e institucionais que enformam os seus *percursos sociais e escolares*. É intenção de Lopes e Costa (2013),

“apreender os modos através dos quais os agentes, mediante ativações da sua complexidade disposicional e contextual, constroem, reproduzem e transformam, em parte implícita e rotineiramente, mas em parte também crítica e interpretativamente, os seus próprios percursos sociais e escolares, perante condições (sociais, estruturais, institucionais, relacionais) que se lhes deparam, simultaneamente, como campos de constrangimentos e de possibilidades” (p. 21).

No âmbito de um projeto de investigação intitulado: *ETES – Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior*, Lopes e Costa (2013) coordenadores da pesquisa, através da realização de entrevistas semidiretivas de perfil biográfico a uma amostra estratificada<sup>65</sup> de estudantes e antigos estudantes, elaboram 170 *retratos sociológicos* que deram azo à identificação de 8 *tipos de percursos dos estudantes no ensino superior*<sup>66</sup>, que de acordo com os autores, “incluem explicitamente tanto as condições estruturais partilhadas como os contextos situacionais diversificados e a efetividade da agência pessoal, nos graus e modalidades variáveis em que ela se manifesta” (Lopes & Costa, 2013, p. 22). Os 8 tipos de percursos identificados agrupam-se em quatro categorias de análise

A primeira categoria permite identificar a coerência ou a incoerência entre as condições sociais de origem do aluno (nível de escolaridade e lugar de classe da família de origem) e a concretização ou não do percurso social e escolar expectável. Nesta categoria, Lopes e Costa (2013) identificam os *percursos tendenciais*, também designados de *percursos esperados*, que se podem desenrolar *no topo* da estratificação social, com estudantes de condições económicas e/ou culturais de origem muito favorecidas que protagonizam percursos de inequívoco sucesso académico no ensino superior; como também se manifestam *na base*, com estudantes provenientes de famílias desfavorecidas ao nível económico e cultural que desenvolvem trajetos escolares no ensino superior de claro insucesso académico, culminando muito deles em abandono. Ainda nesta categoria de análise, os autores identificam os *percursos de contra tendência* ou *inesperados* que podem ser de tipo *ascendente*, ou seja,

---

<sup>65</sup> A amostra é estratificada nos seguintes critérios: resultados escolares institucionais (sucesso, insucesso e abandono); o tipo de ensino frequentado (universitário, politécnico, público, privado); área de estudos; situação profissional; género; nível de escolaridade dos pais e lugar de classe de origem.

<sup>66</sup> Em entrevista ao número 9 do *Movimento-Revista de Educação*, em 2018, João Teixeira Lopes sobre a tipologia apresentada especifica que esta visa “destacar agregações de certas regularidades nos trajetos singulares à força de alguma modelização. Na verdade, muitos desses percursos encontram fortes zonas de confluência. Trata-se, uma vez mais, de uma forma de ler/perspectivar os fenómenos em análise, que não abdica, mas antes exige, as demais camadas de interpretação” (Vargas & da Silva, 2018, pp. 320-321).

estudantes de fracos recursos económicos e culturais de origem que estabelecem no ensino superior percursos de sucesso, ou de tipo *descendente*, de estudantes com probabilidade elevada (pelo contexto económico e cultural de origem) de sucesso, mas que não o atingem.

A segunda categoria de análise realça a sequencialidade ou a não sequencialidade dos percursos protagonizados pelos estudantes no ensino superior. Neste âmbito, os autores incluem os *percursos focados na educação* e os *percursos com inflexões*. Ambos são marcados pela heterogeneidade, pois são desempenhados por estudantes de condições sociais diversas. *Os percursos focados na educação* caracterizam-se nas palavras de Lopes e Costa (2013) como

“percursos fortemente organizados em torno de um projeto de formação superior, dotados de consistência sistemática e intencionalidade explícita, prosseguidos de maneira direta, determinada e persistente com vista à concretização desse intuito [...]. Conduzem praticamente sem exceção ao sucesso escolar direto – ou, quando muito, e menos frequentemente, a formas passageiras de ‘insucesso’ formal que correspondem, afinal, a estratégias de enriquecimento deliberado da formação” (p. 23, aspas dos autores).

*Os percursos com inflexões*, como o próprio nome indica, são alunos que desenvolvem trajetos não lineares, com mudanças de grande amplitude fruto da dúvida e da indecisão quanto ao percurso escolar seguido, e que pode originar num maior ou menor comprometimento com os estudos, em que tendencialmente a conclusão dos ciclos de estudo ultrapassa o tempo padrão definido institucionalmente.

A terceira categoria proposta pelos autores estabelece a conexão dos percursos dos estudantes no ensino superior com a multiplicidade das *esferas sociais* que vivenciam durante este período. Conexão que pode ser de tipo *diacrónico* em *percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)* ou de tipo *sincrónico*, nos *percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)*.

A quarta categoria reporta-se aos percursos referenciados que estão estritamente relacionados com as questões escolares e de aprendizagem. Para Lopes e Costa (2013),

“os dois últimos – *percursos com dificuldades de integração no ensino superior* (institucional e relacional) e *percursos com problemas nos modos de estudar* – são tipos de percursos em que, [...] a componente especificamente escolar aparece como a mais saliente, num registo de problemas e dificuldades – seja nas relações com o curso ou com a instituição de ensino superior, nomeadamente nas escolhas iniciais, na integração a nível do primeiro ano, nas eventuais tensões entre integração institucional/escolar e integração social/grupal, seja nas competências e disposições de organização dos tempos de estudo e de organização cognitiva das aprendizagens” (p. 23, itálico dos autores).

### 2.3. Tipos de experiência estudantil universitária da autoria de François Dubet

Dubet (2017) propõe uma tipologia da experiência estudantil na universidade de massas baseada em três dimensões subjetivas ligadas aos elementos do sistema que, segundo o autor, organizam a experiência dos indivíduos e definem o sentido subjetivo dos estudos, são elas: o *projeto*, a *integração* e a *vocação* (cf. Figura 9). De acordo com o autor, “[c]ada 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” (Dubet, 2017, p. 176). O autor considera que a explicação baseada nas variáveis clássicas (origens sociais e as habilitações do mercado universitário) não possibilita ir ao encontro de uma universidade simultaneamente massificada e atomizada em que se desenrolam uma multiplicidade de percursos, projetos e condições de estudo. Segundo Dubet (2017), “[é], portanto, nas relações dos estudantes com os seus próprios estudos, mais do que nos fatores ‘determinantes’, que se pode procurar os princípios de identificação e construção das experiências estudantis” (p. 176, aspas do autor).

O *projeto* é a representação subjetiva da utilidade dos estudos manifestada por um estudante conceptualizado como tendo a capacidade de definir objetivos, estratégias e avaliar os riscos associados às suas escolhas. O projeto divide-se em três grandes tipos: i) o *projeto profissional*, com aqueles estudantes que anseiam após o término dos estudos superiores que o diploma seja absorvido quase de imediato pelo mercado de trabalho; ii) o *projeto escolar*, com aqueles estudantes em que a finalidade dos estudos é o próprio percurso escolar que se pode ir prolongando, numa estratégia estritamente escolar em que o que está presente é o acumular de um capital escolar que possibilite no momento das escolhas, definir um projeto profissional. A falta de uma definição antecipada e clara quanto ao projeto profissional, pode ser experienciado de um modo não necessariamente negativo, pois de acordo com Dubet (2017), os estudantes podem criar um gosto pelos seus estudos, associando-os a um tempo da juventude e da liberdade, ao mesmo tempo que podem entender ser ainda prematuro a sua entrada na vida profissional; iii) a *ausência de projeto*, com aqueles estudantes que não contam com nenhum ganho posterior ao término dos seus estudos superiores, em virtude não só da inadequação dos estudos, mas de uma ausência de utilidade perceptível dos mesmos.

A *integração* é outra dimensão da experiência estudantil referenciada por Dubet (2017) e reporta-se ao grau de socialização (mais ou menos forte) e não estritamente escolar exercido no estudante pela organização onde desenvolve os estudos. Segundo o autor, “[t]odo 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” (Dubet, 2017, p. 179).

A *vocação* é a dimensão mais pessoal da experiência estudantil e está presente em todos os estudantes, inclusive naqueles que olham para o seu percurso estudantil de modo negativo ou crítico. De acordo com o autor, “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” (Dubet, 2017, p. 181). Dubet (2017) caracteriza a vocação como o sentimento de realização pessoal vivenciado ao longo dos estudos. Segundo o autor, “[a]inda 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” (Dubet, 2017, p. 181, aspas do autor).

A dinâmica entre projeto, integração e vocação permite a Dubet (1996), no seu modelo teórico-conceptual, identificar oito tipos de experiência estudantil universitária, numerados de 1 a 8, pelo autor (*cf.* Figura 9), são eles: 1) aqueles estudantes que definem-se como tendo um projeto profissional, uma vocação intelectual e forte integração na vida estudantil, no ensino superior; 2) aqueles que experienciam um sentimento de realização nos estudos muito positivo, que são portadores de um projeto profissional bem definido, mas cuja integração na vida universitária é diminuta. Segundo Dubet (2017), estamos ainda no quadrante dos que se consideram ‘verdadeiros estudantes’, “[m]as, 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 o seu caminho ou a sua vocação intelectual” (p. 185); 3) estudantes que se definem portadores de um projeto profissional forte e com níveis de integração na vida universitária elevados, mas cujo sentimento de realização pelos estudos é baixo. Estamos na presença de estudantes que segundo Dubet (2017) “concebem seus estudos como uma segurança, como a garantia de encontrar um emprego, e com um investimento rentável para uma formação breve” (p. 185); 4) estudantes com projeto profissional, mas com níveis de integração e vocação baixos. Aqui o estudante vê a sua experiência no ensino superior como algo que deve ser concluído o mais rapidamente possível, a universidade é vista como uma passagem, a integração na vida universitária não é importante, o objetivo é obter um diploma tendo em vista a concretização de um projeto profissional. Dubet (2017) considera que neste tipo de experiência estudantil “[o] trabalho escolar é, portanto, vivido como uma preparação e a faculdade como uma provação, da qual é preciso se livrar o mais rapidamente possível” (p. 187); 5) aqueles estudantes com uma forte vocação e integração e um projeto profissional não definido. Estamos perante bons alunos imbuídos num mundo estritamente escolar, o da cultura geral, dos exercícios e da formação pessoal, e que se veem

confrontados com a imperiosidade de converter o escolar num projeto profissional; 6) aqueles estudantes em que o ensino superior é experienciado quase em exclusivo pelo interesse intelectual dos estudos. Segundo Dubet (2017), “[d]esligado 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 boémia intelectual” (p. 189); 7) o estudante cujo objetivo é desfrutar da vida social universitária, o *ocioso*, tendencialmente um jovem estudante que chegado à cidade, encontra a liberdade e a autonomia, o conforto de novas amizades e que acaba por desligar-se dos estudos; 8) aquele estudante que vive uma experiência ‘vazia’ no ensino superior, sem projeto profissional, não integrado na vida universitária e sem sentimento de realização, e que acabará por abandonar os estudos superiores, em razão de escolhas negativas, ausência de interesse e da incapacidade em criar relações com outros estudantes, numa experiência estudantil depressiva. Para Dubet (2017), este tipo de experiência estudantil é visível em “todos os estudantes da universidade de massa, notadamente os dos primeiros ciclos, [quando] 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” (p. 191).

**Figura 9.** Tipos de experiência estudantil universitária propostos por Dubet

	<i>VOCAÇÃO forte</i>		<i>VOCAÇÃO fraca</i>	
<i>PROJETO forte</i>	1	2	3	4
<i>PROJETO fraco</i>	5	6	7	8
	Forte	fraca	forte	Fraca
	<i>INTEGRAÇÃO</i>		<i>INTEGRAÇÃO</i>	

Fonte: Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência* (F. Tomaz, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget, p. 217

### **3. Fatores explicativos dos percursos estudantis no ensino superior: Em jeito de balanço crítico**

Analisar os percursos dos estudantes no ensino superior como objeto de estudo é algo de complexo, não apenas pelo número de variáveis implicadas, mas mormente pela imperiosidade de interligação de diferentes níveis de análise (macro, meso e micro). A articulação entre níveis de análise é a base do *modelo teórico e metodológico* sobre os percursos estudantis no ensino superior construído

por Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014)<sup>67</sup>, que possibilita identificar os principais fatores explicativos ao nível estrutural, contextual e individual, um modelo relevante pela ponte que cria entre as abordagens da integração e da experiência, um modelo teórico e metodológico a que também recorreremos na criação do nosso modelo analítico.

Com base na abordagem de Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014), podemos identificar ao nível de estrutural de análise dos percursos estudantis três grandes grupos de dimensões: i) as *envolventes sociais* em que o ensino superior se situa (esfera política, económica estatal, mediática, ideológica) (Costa et al., 2014). Segundo B. S. Santos (1975), neste nível de análise, o ensino superior e a universidade em específico, não deve ser observada como uma realidade monodirecional, mas como uma instituição que comporta em si múltiplas conceções, devendo ser escalpelada no quadro social, político e económico vigente. De acordo com o autor, “[a] inserção da universidade na sociedade tem de ser analisada ao nível das diferentes esferas que constituem a estrutura da sociedade, isto é, da esfera ideológica, política e económica” (B. S. Santos, 1975, p. 28); ii) as *propriedades sociais dos estudantes* que se referem segundo Costa et al. (2014), “a atributos que os caracterizam enquanto membros da sociedade e que são, de algum modo, prévios ou exteriores aos aspetos especificamente estudantis dos seus percursos” (p. 8). Assim, enquadra-se nesta lente de observação, a centralidade conferida a variáveis como a idade, o sexo, a etnia, o estado civil, a trajetória escolar antecedente (incluindo a candidatura ao ensino superior e a opção de ingresso), o desempenho de uma profissão, bem como o relevo à condição socioeconómica e cultural de origem dos estudantes, traduzida em variáveis como o rendimento, o nível de escolaridade e a morada de residência (Costa et al., 2014).

Como traz à memória José Madureira Pinto, na sociologia da educação a relação entre origens sociais e desempenho académico é um dos seus principais legados. Neste particular, é incontornável a alusão à obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, datada de 1964. Com base em estatísticas oficiais e nos dados recolhidos de um inquérito por questionário a uma amostra de estudantes universitários de cursos das ciências sociais e humanas, decorria o ano letivo de 1961/62, Bourdieu e Passeron (1964) identificam, quanto às oportunidades de acesso ao

---

<sup>67</sup> No âmbito de um projeto de investigação sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, intitulado: *Os Estudantes e os Seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas (Projeto ETES)*, desenvolvido em dois centros de investigação universitários, no CIES-UL (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa) e no ISFLUP (Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ISFLUP), cuja coordenação esteve a cargo de António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes, foi publicado em 2014, pela editora Mundos Sociais, o livro: *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, organizado pelos dois coordenadores do projeto e por Ana Caetano, com o objetivo de apresentar de modo articulado os principais resultados do projeto. É neste livro, especificamente no seu capítulo primeiro (pp. 5-31) que Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014) apresentam o *modelo teórico e metodológico* que sustentou toda a investigação.

ensino superior, a relação entre a probabilidade de ingresso e a categoria socioprofissional dos pais, em que quanto mais desfavorecida esta última, maiores os impedimentos levados a efeito pelo sistema escolar num processo designado *d' élimination* segundo a classe (Bourdieu & Passeron, 1964). Do mesmo modo, no interior do sistema, observam idêntica dinâmica de desigualdade, em especial no que concerne à escolha da instituição de ensino (e a prevalência do critério prestígio nas opções dos candidatos com maiores recursos de origem) e à área de estudos. Nas situações em que os estudantes das classes populares e médias contornam a seleção existente, Bourdieu e Passeron (1964) fazem notar um ingresso dirigido para as faculdades de Letras e Ciências, distante dos cursos das faculdades de Medicina, Farmácia e Direito, cujas fileiras recém-constituídas comportam alunos de origens sociais mais favorecidas.

Mais recentemente, também Saint Martin (2005) sobre o acesso às *Les Grandes Ecoles françaises* considera que este assenta num processo menos meritocrático e mais captativo, numa lógica evidente de reprodução social. O acesso a cargos de liderança e a posições sociais prestigiadas pressupõe o ingresso nas *Les Grandes Ecoles françaises*, cujo recrutamento é feito através de um conjunto de exames altamente seletivos e competitivos, cuja preparação é feita nas *classes préparatoires aux grandes écoles* (CPGE). O acesso a estas instituições de ensino superior é definido institucionalmente como meritocrático, mas na verdade é altamente segregativo, com os filhos dos grupos sociais mais desfavorecidos a reunirem aproximadamente menos 20% de probabilidades de acederem a estas instituições de ensino superior. A autora refere que “[I]e modèle français des grandes écoles, fondé sur le concours d'entrée, se veut méritocratique. Cependant, la légitimation scolaire, le titre de 'grande école' n'excluent pas, [...] une origine sociale élevée” (Saint Martin, 2005, p. 61, aspas da autora).

Estes resultados cingem-se ao contexto francês, mas a sua validade (apesar de todas as diferenças) é hoje inquestionável na conjuntura do sistema de ensino superior em Portugal. Com o objetivo de compreender os significados das trajetórias escolares dos alunos no ensino superior, M. M. Vieira (2007) traça o perfil sociográfico dos *recém-chegados à universidade*<sup>68</sup> e verifica um favorável contexto cultural de origem, face ao registado no conjunto da população portuguesa. 32,9% das mães dos recém-ingressados à Universidade de Lisboa, tinham em 2003/2004, como habilitação o ensino superior, percentagem muito acima dos 9,8% registados no grupo etário dos 40-60 anos da população portuguesa do sexo feminino (M. M. Vieira, 2007). A favorável condição cultural de origem de quem chega pela primeira vez ao ensino superior, distribui-se de modo desigual, segundo as faculdades de

---

<sup>68</sup> Dados obtidos através de um inquérito por questionário promovido pela Reitoria da Universidade de Lisboa e administrado no ano letivo de 2003/2004 aos alunos matriculados no 1.º ano, pela primeira vez, num total de 2939 respondentes (M. M. Vieira, 2007).

ingresso. Para M. M. Vieira (2007) é evidente a convergência dos ingressados portadores de maiores recursos de origem nas faculdades de Medicina, Belas-Artes, Farmácia e Medicina Dentária e os das classes populares pelas faculdades de Letras, Psicologia e Ciências da Educação.

Também Mauritti (2002)<sup>69</sup> aquando da sua tese de mestrado, observa nas Ciências Médicas a prevalência (85,5%) de grupos domésticos de origem com maior amplitude de recursos (nas Engenharias a percentagem é de 40%), o que segundo a autora “significa que o acesso a esta área, praticamente, só está ‘aberto’ às elites. [Havendo] uma forte componente de reprodução social e fechamento social” (Mauritti, 2002, p. 94, aspas da autora). De modo semelhante, S. C. Martins e Campos (2005)<sup>70</sup> quanto à classe social dos pais dos estudantes do ensino superior, identificam uma maioria (59,8%) a pertencer às duas categorias socioprofissionais mais bem posicionadas, especificamente: empresários, dirigentes e profissionais liberais (33,2%) e profissionais técnicos e de enquadramento (26,6%). De acordo com S. C. Martins e Campos (2005), tal é revelador da persistência no ensino superior de “marcas evidentes de reprodução social no seu recrutamento” (p. 143).

F. L. Machado et al. (2003)<sup>71</sup> sobre os *padrões de recrutamento social e as probabilidades de acesso ao ensino superior*, segundo a origem social dos estudantes, constata um *duplo padrão de recrutamento de classe*, efeito da *gradual abertura social* do ensino superior após a revolução democrática de abril de 1974 e que tem vindo a intensificar-se a partir da década de 1990. O duplo padrão de recrutamento é o seguinte: i) um perfil reprodutor, com 62,1% dos estudantes universitários inquiridos a enquadrarem-se nas categorias de classe com maiores recursos económicos, sociais, culturais e escolares — Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (29,3%), Profissionais Técnicos e de Enquadramento (32,8%) —; e ii) um padrão de mobilidade social, com uma percentagem significativa de estudantes (37,9%) a aceder ao ensino superior, cujo grupo doméstico de origem situa-se num plano menos favorecido — Trabalhadores Independentes (13,5%), Empregados Executantes (16,9%), Operários Industriais (7,5%) —. De entre as três últimas categorias sociais referenciadas, F. L. Machado et al. (2003)

---

<sup>69</sup> Mauritti (2002) com o objetivo de caracterizar os *processos de transição para a vida adulta* dos estudantes do ensino superior, administrou no âmbito da sua tese de mestrado, um inquérito por questionário a uma amostra representativa por quotas, segundo o tipo de ensino, região e área científica, a um conjunto de 2000 alunos que frequentavam cursos de licenciatura no ano letivo de 1995/1996.

<sup>70</sup> S. C. Martins e Campos (2005) desenvolvem um estudo sobre os processos de transição para o ensino superior, cujo objeto de estudo incide sobre os estudantes que no ano letivo 2003/2004 frequentam o 1.º ano do Instituto Politécnico de Santarém. Aos alunos (n = 310) distribuídos por 5 escolas: Escola Superior Agrária, Escola Superior de Desporto, Escola Superior de Educação, Escola Superior de Enfermagem e Escola Superior de Gestão, foi aplicado um inquérito por questionário que nas palavras das autoras tinha como objetivo “proceder a uma caracterização social do recrutamento e trajetórias escolares; e, em articulação, à análise da formação de escolhas [...]” (S. C. Martins & Campos, 2005, p. 125).

<sup>71</sup> É com os indicadores acima referenciados e os dados recolhidos da administração de um inquérito por questionário a aproximadamente 2000 estudantes universitários a residir em Portugal Continental, no ano de 1999, que F. L. Machado et al. (2003) debruçam-se sobre os *padrões de recrutamento social e as probabilidades de acesso ao ensino superior*.

verificam que são os filhos de empregados executantes que ingressam em maior percentagem ao ensino superior (16,9%), o que poderá estar relacionado com o seu capital cultural, em média mais elevado do que os das famílias de operários industriais e de trabalhadores independentes, que lhes possibilita mover melhor e tirar partido do modo de funcionamento do sistema de ensino.

Em tempo anterior, também J. F. Almeida, Costa e Machado (1988)<sup>72</sup>, sobre o perfil dos estudantes do ISCTE, identificam este duplo padrão de recrutamento. Verificam que a generalidade dos estudantes é oriunda da pequena burguesia (69,2%), destacando os 30,8% que se enquadram na pequena burguesia técnica e de enquadramento. J. F. Almeida, Costa e Machado (1988) reforçam que “para as classes médias, o sistema escolar (e em particular a universidade) tem constituído um dos pilares das estratégias de reprodução e, se possível, de mobilidade social ascendente” (p. 18). Não obstante, identificam também uma percentagem de estudantes provenientes de classes sociais mais desfavorecidas em termos de recursos — operariado (13,0%), frações da pequena burguesia (8,7%) —, o que “é consistente com a hipótese de que a universidade não é alheia a múltiplos trajetos de mobilidade individual que sem dúvida contribuíram, eles próprios, para as significativas alterações globais na composição da população activa e na estrutura classista da sociedade portuguesa” (J. F. Almeida, Costa, & Machado, 1988, p. 19).

Ainda assim, quando os autores comparam as origens sociais dos estudantes inquiridos com a proporção dessas categorias sociais no conjunto da população portuguesa, as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior são muito acentuadas. J. F. Almeida et al. (1988) destacam “a notavelmente superior probabilidade de a pequena burguesia técnica e de enquadramento ter filhos nas licenciaturas do ISCTE comparativamente com a generalidade das outras classes e fracções. Mesmo a burguesia, também muito sobre-representada, apresenta valores algo inferiores” (p. 20).

Quanto a níveis de escolaridade dos pais individualmente considerados revelam a presença significativa de *trajetórias intergeracionais de forte mobilidade escolar ascendente*, expressa na percentagem elevada de estudantes, cujos pais e mães detêm habilitações académicas baixas. Segundo J. F. Almeida et al. (1988), a grande maioria dos pais destes estudantes não chegaram a frequentar o ensino superior, algo que é transversal nos três cursos do ISCTE: (Gestão – Pai (81,3%), Mãe (91,6%); Sociologia – Pai (86,7%), Mãe (95,1%); Antropologia – Pai (72,3%), Mãe (79,2%)).

---

<sup>72</sup> 1988, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 4, J. F. Almeida, Costa e Machado, no âmbito do projeto de investigação *Estudantes Universitários: Classes Sociais e Representações* (CIES/ISCTE), que tinha como objetivo caracterizar os estudantes do ensino superior, segundo a classe e o quadro de valores e representações, redigem um artigo científico de divulgação de parte dos resultados (*transversais e diacrónicos*) alcançados da administração de um inquérito por questionário, cingindo a análise aos alunos que frequentavam os cursos de licenciatura (Gestão, Sociologia e Antropologia), nos anos letivos de 1985/1986, 1986/1987 e 1987/1988, no Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa (ISCTE). O total de alunos inquiridos foi de 507.

O impacto positivo da percentagem elevada de *trajetórias intergeracionais de mobilidade escolar ascendente*, diminui drasticamente quando se estabelece uma comparação com o conjunto da população portuguesa com idade igual ou superior a 40 anos, revelando as profundas desigualdades sociais no acesso ao ensino superior. J. F. Almeida et al. (1988) afirmam que “as probabilidades de colocação de filhos em cursos superiores, é sem dúvida verosímil que continuem, tal como no ISCTE, a ser muito desigualmente distribuídas pelo conjunto da população, e em relação inversa com o capital escolar dos pais” (p. 22).

Mais recentemente<sup>73</sup>, Balsa, Simões, Numes, Carmo e Campos (2001), administram um questionário a uma amostra estratificada por subsistema de ensino, área de estudos e ano de frequência, a 5065 estudantes do ensino superior em Portugal. Sobre o acesso concluem que este diverge em função do estatuto socioeconómico e cultural familiar, com 20% da amostra com pais portadores de bacharelato/licenciatura (8% ao nível nacional) e 46% pertencente aos grupos sociais com melhor condição económica (no conjunto da população portuguesa, esta percentagem situava-se nos 26%). Para Balsa et al. (2001), “a probabilidade de ingressar no ensino superior continua a ser mais elevada para os indivíduos originários das classes superiores. A mesma tendência se observa em relação ao nível de instrução [...]. Tendo em conta esta primeira comparação, podemos dizer que o acesso ao ensino superior varia em função da origem social” (p. 47). Os resultados divulgados vão no sentido de confirmar as famílias com maior capital cultural como aquelas que tendem a posicionar-se melhor na captação dos recursos mais valiosos do sistema. Na interpretação dos autores,

“o nível de qualificação das famílias é o recurso social mais importante que condiciona o acesso às melhores oportunidades do ensino superior. Podemos, então, dizer que se detectam formas de fechamento social no sistema, na medida em que existe uma relação entre o acesso às oportunidades e os factores de ordem social” (Balsa et al., 2001, p. 49).

Os constrangimentos sociais e os efeitos de condicionamento sobre os percursos estudantis persistem, com os estudantes portadores de maiores recursos económicos, sociais e culturais, a usufruírem de um acompanhamento informado sobre as melhores opções escolares a tomar a cada momento. Segundo M. M. Vieira (2007), o *background familiar*, o conhecimento familiar sobre o funcionamento do ensino superior e do sistema de ensino, a possibilidade de recolher informação

---

<sup>73</sup> Decorre o ano de 1997 quando uma parceria entre investigadores do CEOS – *Investigações Sociológicas da Universidade Nova de Lisboa* e o *Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior* (CNASES), leva a que esta última propusesse ao CEOS a realização de um estudo sobre os estudantes do ensino superior em Portugal que permitisse a sua caracterização socioeconómica, num desenho rigoroso do perfil da população estudantil deste nível de ensino. A proposta de realização deste trabalho de investigação tinha também subjacente que este orientasse a reformulação política sobre a acção social no ensino superior (Balsa et al., 2001).

privilegiada a profissionais qualificados e a especialistas de orientação vocacional, as experiências lúdico-culturais realizadas, a pressão para a conclusão (menos imediata) dos estudos superiores no tempo institucional definido por propósitos de integração no mercado de trabalho, constituem-se como ferramentas ao dispor destes estudantes para efetivarem as suas escolhas escolares.

Não obstante, a dependência entre origem social e desempenho académico não é linear. Maria Manuel Vieira destaca a ação exercida pelos estudantes no limitar ou potenciar a transferência da herança cultural (M. M. Vieira, 2001). Nuno de Almeida Alves, recorrendo a estatísticas de 2009 publicadas em 2012 pela OCDE sobre a *participação no ensino superior por qualificação escolar dos progenitores*, identifica a dinâmica escolar ascendente entre gerações, de cariz mais intenso face à média registada nos países da UE21 e da OCDE. Na análise à percentagem de estudantes do ensino superior com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos por qualificação escolar dos pais, verifica que 54% têm pais com qualificações escolares abaixo do 9.º ano de escolaridade, em contraponto com os 18% da média da UE21 e dos 17% da média da OCDE. O que significa uma expressiva “mobilidade escolar ascendente entre gerações, bastante mais acentuada do que nas médias daqueles conjuntos de países” (Alves, 2014, p. 46).

Às *envolventes sociais* e às *propriedades sociais dos estudantes*, o nível estrutural de análise comporta ainda (iii) as *relações do ensino superior com outros agentes relevantes do sistema social*, entre eles: o mercado de trabalho e o emprego, o conteúdo das políticas educativas e científicas, a juventude e as suas práticas, e as estratégias de mobilidade e transformação (Costa et al., 2014).

Um quadro estrutural de análise sobre os percursos estudantis no ensino superior não pode dissociar os mesmos de um conjunto de questões que assolam o ensino superior como um todo já referenciadas em capítulo anterior. A valorização do conhecimento dito produtivo, a incitação de uma relação de maior proximidade lucrativa entre as instituições de ensino superior e o tecido empresarial, o leque de estratégias que tentam reduzir a importância e a autonomia das ciências sociais e humanas, e em específico das ciências da educação (A. J. Afonso, 2015), são aspetos estruturais que modelam o ensino superior de hoje, e em específico a universidade pública moderna. Neste contexto, relevamos aqui: i) o ataque ao conhecimento humanístico, como instrumento de esvaziamento da universidade pública (Ridolfi et al., 2014); ii) a proliferação da *ditadura do útil* e a mensagem aos estudantes para que estes depreciem os conhecimentos catalogados como sem utilidade, num processo de formação de indivíduos utilitaristas (Duru-Bellat, 2012); iii) a conceção dominante de *accountability* no ensino superior (A. J. Afonso, 2013a); e iv) a alteração de forças entre o governo e a governação no ensino superior (Magalhães, 2010).

Os percursos dos estudantes no ensino superior não se dissociam dos fatores estruturais de uma dada conjuntura e associam-se também ao contexto institucional-organizacional e interacional específico. Como referem Costa et al. (2014), o que se trata no nível contextual de análise é da dependência dos percursos face aos aspetos organizacionais, pedagógicos e de relacionamento presentes numa dada instituição. Ao nível meso podemos lançar mão a duas lentes de investigação. A *institucional-organizacional* e a atenção ao modelo organizacional e aqui releva-se, de entre outros aspetos: *a organização do curso* (o horário, o calendário académico, a obrigatoriedade ou não da presença nas aulas, a organização semestral ou anual do curso, o número de alunos por turma, etc.) (Azevedo & Faria, 2003); e *os espaços físicos e os serviços de apoio* (a localização das instalações, o tipo de instalações e a qualidade das infraestruturas, a qualidade dos serviços de apoio à integração dos estudantes, os recursos disponibilizados) (Azevedo & Faria, 2003; Costa et al., 2014). Os efeitos dos *modelos pedagógicos* nos percursos dos estudantes é outra vertente da dimensão institucional de análise, particularmente no que diz respeito às características dos professores (o grau de exigência, o grau de empenhamento, a disponibilidade, a preparação pedagógica, a transmissão dos conhecimentos, a disposição para o diálogo, a relação entre ensino e avaliação, etc.) (Azevedo & Faria, 2003).

Ao nível meso cabe ainda as *dinâmicas relacionais contextualizadas* (Costa et al., 2014). E aqui sobressai a relação professor/aluno no quadro da *performance* escolar (Pinto, 2002), nomeadamente o conteúdo da mensagem do professor e o modo como esta é transmitida (gestos, palavras, silêncios, etc.) (B. S. Santos, 1975). No quadro interacional, ainda há espaço para os *efeitos da relação entre pares numa dimensão extraescolar*, no âmbito da *reconfiguração das sociabilidades juvenis* (Pinto, 2002). Aqui destacam-se variáveis como o apoio e a solidariedade entre colegas de curso, o apoio das amigas anteriores, a concretização de novas amigas, a construção de relações íntimas (Azevedo & Faria, 2003). Os padrões interacionais dos estudantes no ensino superior, na ótica de Costa et al. (2014) “podem ser considerados analiticamente enquanto resgate das dimensões relacionais e comunicacionais situadas, implicadas na construção intersubjetiva da realidade pela partilha de códigos, símbolos e convenções num determinado espaço-tempo” (p. 18). Neste nível de análise, “aproximamo-nos já da importância que as relações sociais contextualizadas podem assumir na socialização dos estudantes, na criação de atmosferas sociabilitárias e na articulação com competências e disposições relacionais, fortemente atualizadas *nos e pelos* quadros de interação” (Costa et al., 2014, p. 18, itálico dos autores).

Segundo Costa et al. (2014), a pesquisa sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, não deve descurar o *nível de análise individual*, numa abordagem sociológica coincidente com a de Bernard Lahire. Relembramos que este último aquando da sua pesquisa sobre os trajetos escolares

das crianças oriundas de meios populares em França, realça a necessidade de se levar em linha de análise as características que distinguem os indivíduos, mesmo aqueles com uma condição socioeconómica semelhante (Lahire, 1995). De facto, o autor defende que as diferenças individuais advêm da interação das múltiplas disposições diferenciadas, advindas de múltiplos e heterogéneos processos de socialização, através dos quais os indivíduos constroem o seu património de disposições, que se encontra em permanente atualização. Assim, a ativação de determinada disposição, resulta da fricção entre: i) forças internas, ou seja, das disposições construídas no desenvolvimento de uma socialização passada; ii) forças externas, relacionadas com os elementos do contexto que influenciam o indivíduo; e iii) de processos reflexivos de índole estratégica e calculista (Lahire, 1998). Assim, segundo o próprio,

"[s]e quisermos considerar a escola em seus aspetos mais singulares, será necessário estudar as relações que se estabelecem entre alunos singulares e professores com características relativamente singulares (homens ou mulheres, jovens ou velhos, crianças de classe alta, média ou das classes populares, seguidores de determinada pedagogia, etc.), em contextos pedagógicos sempre singulares (estilo pedagógico da escola, características da população escolarizada, modo de inserção da escola no tecido urbano, etc.)" (Lahire, 2004, p. 321).

A análise dos percursos no ensino superior numa perspetiva micro não deve ser confundida com a abordagem psicológica, mas como o modo pelo qual os estudantes tornam seu e vivenciam a influência estrutural e contextual. Relevam-se as expectativas, os projetos, os modos de estudar, o modo como o estudante articula a condição de jovem com a condição de estudante, de entre outros aspetos. Sobre este último, relevamos a abordagem de M. M. Vieira (2014), quando chama a atenção para o facto de estudantes com desempenho escolar de excelência ao longo do secundário, não estarem à margem de *tensões e dilemas* no ensino superior.

Com base no relato de sete entrevistados que em 2010 frequentavam o mestrado integrado de Medicina na Universidade de Lisboa, a autora identifica *dois domínios dilemáticos*: “[u]m diz respeito à imagem de si que o seu desempenho provoca e ao receio de não conseguir estar à altura das expectativas depositadas (por si e pelos outros). O outro refere-se à tensão entre a adesão ao mundo adulto – e a submissão ao regime escolar de ‘alta competição’ que tal implica – e a adesão ao apelo mais imediato das sociabilidades juvenis” (M. M. Vieira, 2014, pp. 59-60, aspas da autora). A generalidade dos entrevistados assume como seus os valores da cultura escolar, com a esperança de que o não usufruto de algumas dimensões da condição de *ser jovem* possa ser recompensada no futuro. A adesão aos valores da cultura escolar em detrimento das sociabilidades juvenis por parte destes estudantes não está isenta de riscos, destacando-se neste particular *a exclusão social pelos pares*. Contudo, há ajudas

significativas, entre elas: i) o incentivo (material e emocional) protagonizado pelo meio familiar de origem, especificamente os pais; e ii) a interferência dos professores na promoção escolar que transpõe em muito a mera avaliação dos conhecimentos (M. M. Vieira, 2014, p. 63). Ainda assim, segundo M. M. Vieira (2014),

“[a] este propósito, vale a pena chamar a atenção para o facto de que não há alunos de ‘risco’ ou em ‘risco’ (os maus alunos) e alunos sem ‘risco’ (os bons alunos): [...], os alunos academicamente excelentes estão igualmente em situação de risco - neste caso de falharem a entrada em Medicina; de ostracização por parte de alguns colegas; e, eventualmente, de insucesso (profissional) futuro por via de uma orientação outorgada, condenada pelo sucesso (escolar) presente” (p. 64, aspas do autor).

#### **4. O modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior**

As pesquisas sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior têm revelado dimensões e variáveis que influem sobre os percursos estudantis neste nível de ensino, mas de um modo disperso em função da diferenciação dos níveis de análise, o que no nosso entender tem originado um défice de sistematização que impossibilita uma leitura global sobre o modo como se desenrolam os percursos dos estudantes no ensino superior. Também observamos nas pesquisas sobre esta problemática, a diferenciação entre aquelas que estudam o fenómeno pela lente institucional conferindo ênfase a itens, tais como: as classificações, o aproveitamento escolar e o tempo institucional de sucesso, conceptualizando a integração do estudante como algo sequencial, numa espécie de corrida por etapas; e aquelas pesquisas cujo foco é o estudante na sua individualidade onde importa primeiramente o sentido conferido aos estudos e a percepção que o estudante faz dos resultados alcançados tendo em conta os objetivos delineados, sobressaindo o plano da experiência estudantil em que a trajetória escolar de sucesso é plural, não necessariamente linear e dependente do modo como os sujeitos avaliam o seu próprio percurso face às expectativas erigidas (M. M. Vieira et al., 2013).

Propomo-nos apresentar um modelo teórico-conceitual próprio que agregue os principais fatores que influem sobre o (in)sucesso académico no ensino superior, por nível de análise (macro, meso e micro) e que vá além da perspetiva institucional de sucesso muito focada no desempenho académico e contemple as três dimensões subjetivas ligadas aos elementos do sistema, que segundo Dubet (1996, 2017) organizam a experiência dos indivíduos e definem o sentido subjetivo dos estudos, especificamente: a representação subjetiva da utilidade dos estudos (*Projeto*); o grau de socialização não estritamente escolar exercido no estudante pela organização onde desenvolve os estudos (*Integração*); e o sentimento de realização pessoal vivenciado ao longo dos estudos superiores (*Vocação*). Partilhamos a visão de Dubet (2017) quando este afirma que “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” (Dubet, 2017, p. 176).

O modelo que apresentamos (*cf.* Figura 10) é constituído por três círculos concêntricos, respeitante a três níveis de análise, cada qual constituído por variáveis que influem sobre o modo como se desenrolam os percursos estudantis no ensino superior. As setas representadas na figura visam mostrar a influência contínua dos fatores estruturais (círculo grande), contextuais (círculo médio) e individuais (círculo pequeno) sobre o modo como os estudantes no ensino superior definem a sua relação com os estudos e constroem o seu percurso.

O nível estrutural de análise sobre os percursos estudantis no ensino superior inclui as dimensões e as variáveis externas ao sistema de ensino superior e as não relacionadas diretamente com uma dada instituição. Temos os *fatores externos estruturais* (A1), como a globalização, a dinâmica resultante do Espaço Europeu do Ensino Superior, o contexto político num dado momento e o contexto educacional associado, com efeitos na conceção dominante da excelência em educação. No leque destes fatores incluímos os referenciados por Pinto (2002), nomeadamente: as estratégias de reprodução/reconversão sociais (relação entre origem e trajetórias sociais), o sistema de emprego e as perspetivas de saídas profissionais, as políticas educativas e científicas e os valores, representações e padrões culturais juvenis.

Ao nível estrutural cabem ainda as variáveis precedentes ao ingresso no ensino superior, atributos inerentes ao aluno e que este transporta consigo no ingresso, nomeadamente: A2) *as características sociodemográficas* (sexo, idade, nacionalidade, raça, religião, estado civil, residência) e o *Background familiar* (disponibilidade financeira, perfil socioeconómico e profissional da família de origem, escolaridade do pai e da mãe, expectativas dos pais, conhecimento familiar sobre o funcionamento do ensino superior, acesso a informação privilegiada, experiências lúdico-culturais proporcionadas, apoio motivacional, níveis de pressão para conclusão dos estudos superiores, (des)aprovação familiar sobre a escolha do curso); A3) *o trajeto escolar antecedente*, incluindo os resultados da candidatura ao ensino superior. Destacamos as seguintes variáveis: desempenho escolar (reprovação, média do secundário, provas de ingresso, nota de candidatura), número de distinções por mérito escolar, área de estudos, preparação académica prévia (qualidade dos conhecimentos adquiridos), experiências escolares vivenciadas, idade de entrada no ensino superior, opção de ingresso; e A4) *compromissos assumidos* (familiares, de vizinhança, de amizade, de trabalho, associativos), *a motivação* (para o ingresso e para o desempenho) e *as representações* culturais e sociais dos próprios estudantes face ao ingresso no ensino superior e à probabilidade de sucesso.

Os elementos que compõem o círculo concêntrico estrutural relevam o envolvente e o incorporado que o recém-ingressado no ensino superior transporta consigo e que exercem uma influência variada, não determinística, mais ou menos forte, mais ou menos positiva, e mais ou menos permanente ao longo do percurso do estudante no ensino superior.

Ao círculo concêntrico estrutural, junta-se aquele que contempla os efeitos dos contextos institucionais e interacionais no desenrolar dos percursos estudantis no ensino superior. Começamos pelo *contexto institucional e organizacional* (B1), destacando as variáveis organizacionais inerentes à instituição de ensino superior, nomeadamente: o ambiente geral, a qualidade dos espaços físicos, infraestruturas, equipamentos, recursos e serviços, a organização do curso (estrutura curricular, o horário, a obrigatoriedade de presença nas aulas, a organização semestral ou anual do curso, número de alunos por turma), a qualidade educacional (a qualidade do ensino ministrado), as características dos professores (preocupação do professor com os estudantes, grau de exigência, disponibilidade, transmissão dos conhecimentos, o conteúdo da mensagem do professor e o modo como esta é transmitida (gestos, palavras, silêncios, etc.), disposição para o diálogo, adequabilidade dos métodos pedagógicos e dos processos de avaliação), os conteúdos programáticos (grau de dificuldade e da periodicidade dos exames, os prazos de entrega dos trabalhos, grau de exigência das matérias, acesso à informação em cada disciplina, quantidade de matéria lecionada) e ainda os fatores socio-organizacionais mencionados por J. M. C. Ferreira, Varanda, Bento, Zózimo e Gonçalves (2016), especificamente,

“a autonomia da escola, a liderança organizacional, a articulação curricular, a otimização do tempo, a estabilidade profissional, a formação de pessoal, o reconhecimento público das Universidades, a articulação com autoridades locais, centrais ou regionais, a divisão eficaz de tarefas no sentido da prossecução de um objetivo comum, o sistema de comunicação intraorganizacional, as expectativas institucionais em relação ao papel de cada ator, conflitos de papel (Professores), cultura organizacional da universidade, ambiente institucional, critérios de seleção” (J. M. C. Ferreira, Varanda, Bento, Zózimo, & Gonçalves, 2016, p. 179).

Ao nível meso cabe ainda a *influência do contexto interacional* (B2) no desenrolar dos percursos do estudante no ensino superior. Contexto interacional gerado quer na sala de aula, como lugar de ensino/aprendizagem, nomeadamente através da relação professor/aluno no quadro da *performance* escolar (Pinto, 2002), quer em torno das rotinas e rituais escolares entre pares na sala de aula e fora dela, quer ainda no quadro da vivência no ensino superior na *relação entre pares numa dimensão extraescolar*, no âmbito da *reconfiguração das sociabilidades juvenis* (Pinto, 2002). Na influência do contexto interacional destacam-se de modo geral variáveis, tais como: a participação em órgãos

acadêmicos e associativos, o número de amizades próximas no contexto universitário, a frequência e a qualidade do contacto informal com os membros da faculdade, especialmente os professores, as atividades extracurriculares realizadas, a qualidade da interação com grupo de pares, o desenvolvimento de relações de proximidade com os outros estudantes, a facilidade em fazer amizades satisfatórias com outros estudantes da instituição, o apoio e a solidariedade entre colegas de curso, a construção de relações íntimas.

O círculo de análise mais pequeno (C1. *atitudes e compromisso*) contempla a avaliação que o aluno faz do seu percurso no ensino superior, as atitudes que manifesta sobre a instituição que frequenta, o processo de ensino e a avaliação, a política institucional, o curso escolhido, etc. Realça-se a avaliação que o estudante faz do desempenho académico que está a obter, a satisfação que tem sobre a experiência académica e social, o currículo do curso, a vida etc. Releva-se ainda a motivação face aos estudos e o compromisso com a sua formação, isto é, a energia física e psicológica que o estudante dedica ao trabalho académico (a dedicação aos estudos, o (des)interesse pelas disciplinas, a assiduidade), as estratégias sob o modo de *trajetórias sociais virtuais*, em termos de projetos, aspirações e expectativas de mobilidade (Pinto, 2002), a adequação e organização dos modos de estudar (os métodos de estudo aprendidos, o tempo e ritmo de estudo, a gestão do tempo de aulas), a relação com o conhecimento, a relação com as regras explícitas e implícitas (de matrícula, de orientação, de comportamentos, de linguagem, etc.), o modo de obter informação precisa e de a validar adequadamente (Coulon, 1997), a gestão que faz das expectativas criadas no trajeto escolar antecedente (Alarcão, 2000; Pérez, Bollmann, & Eltermann, 2014; M. M. Vieira, 2014), e ainda o modo como articula a condição de estudante com a condição de jovem adulto e a gestão da maior autonomia pessoal.

No modelo que apresentamos, a relação entre os fatores estruturais, contextuais e individuais é conseguida pela via da abordagem da *experiência social* (Dubet, 1996) e a relevância concedida à subjetividade dos atores.

A nossa investigação mostra que um conjunto alargado de estudantes com classificações escolares excelentes no secundário estão a obter no ensino superior um desempenho académico abaixo do expectável, e procuramos ir ao encontro das razões inerentes a essa quebra e o sentido que ela assume para estes estudantes. Numa perspetiva sociológica, evitamos ler essa quebra apenas como algo estritamente negativo, e para tal, optamos por ir além da perspetiva institucional de sucesso e contemplar também o modo como estes estudantes estão a vivenciar a quebra no desempenho face ao estatuto de excelência granjeado secundário, assumindo nós que o modo como os elementos da nossa amostra vivenciam essa quebra não é única, logo, aceitamos a ideia teórica da existência de múltiplos

modos de se ser estudante no ensino superior e não apenas ler os percursos estudantis como de sucesso, insucesso ou abandono.

É neste sentido que a Sociologia da Experiência, e em específico a noção de experiência social e os tipos de experiência estudantil universitária de Dubet (1996), constituem o principal quadro orientador por nós escolhido, também porque, no nosso entendimento, é o referencial teórico-conceitual que melhor responde aos desafios da nossa investigação na articulação ator-sistema, ao possibilitar ultrapassar os riscos de uma total subjetividade numa pesquisa que releva os discursos dos estudantes, sejam estes recolhidos pela via do inquérito por questionário ou de entrevista. No nosso entendimento, a *Sociologia da Experiência*, e em específico a noção de *experiência social* (Dubet, 1996), capacita o cientista social a ir de encontro ao estudante como construtor da sua experiência estudantil, provido da capacidade de refletir sobre essa mesma experiência, sem que tal signifique retirá-lo de outras dimensões do sistema de que faz parte e que lhe fornecem os elementos simples para que possa agir do modo como age. Na senda de Dubet (1996), compreendemos que nem o estudante é apenas o que a universidade faz dele, nem o estudante é apenas um indivíduo.

Os modos de experiência estudantil universitária definidos por Dubet (1996) resultam dos efeitos da dinâmica entre três lógicas diferenciadas da ação: i) a *ação estratégica*, efetivada por aqueles alunos que fazem do desempenho o critério de planeamento das suas trajetórias escolares, na lógica do princípio de utilidade dos estudos como meio de alcançar um *projeto* bem definido; ii) a da *integração*, com aqueles estudantes para quem a dimensão social e de relacionamento interpessoal, intragrupal e intergrupala na escola é valorizada em detrimento de objetivos distintivos e competitivos; e iii) a da *subjetivação*, por aqueles estudantes que norteiam a experiência escolar pela procura da *autenticidade* no intento daquilo que consideram ser a sua vocação intelectual. É da articulação (ao nível da oferta e da procura) entre as dimensões do Projeto (Investimento estratégico), da Integração (Socialização) e da Vocação (Subjetivação), que de acordo com Dubet (1996) se constroem os modos de se ser estudante no ensino superior.

Compartilhamos a sua visão, mas também entendemos que o modelo proposto centrado na capacidade do estudante em refletir sobre a sua experiência estudantil, tende a valorizar dessa reflexão elementos sobretudo ligados à vivência do estudante na universidade, seja, na integração cognitiva ou social, na utilidade dos estudos ou em modo de projeto, não atendendo de modo devido a outras dimensões do sistema de que o estudante faz parte. Assim, para realçar a influência da matriz das relações estruturais nos modos de se ser estudante no ensino superior, entendemos chamar à nossa proposta a noção de *superfície social*, da autoria de Bourdieu (2006), “isto é, o conjunto das posições

simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos” (p. 190). Ou seja, do nosso ponto de vista, a experiência do estudante no ensino superior é definida pela relação das três lógicas diferenciadas da ação, mas estas são influenciadas pelas posições simultaneamente ocupadas num dado momento pelo próprio que lhe fornecem um conjunto de atributos e atribuições que leva a que o estudante na sua individualidade intervenha e se faça existir como agente eficiente em diferentes campos. Na verdade, e especificamente quanto aos jovens, há uma diversidade de situações nas quais estes “combinam estatutos independentes com situações de dependência” (P. M. Ferreira, 2003, p. 4).

Ao nosso modelo está também subjacente a noção de juventude como categoria diversificada desligada de abordagens que conceptualizam a mesma como categoria unificada inerente a uma determinada fase de vida definida pela idade (Pais, 2003). A diversidade dos percursos estudantis no ensino superior reflete a própria diversidade juvenil, e a juventude como categoria social diversificada implica invariavelmente um olhar sociológico que contemple os diferentes tipos de experiência estudantil. De acordo com Pais (2003), as culturas juvenis resultam de “diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferenças parcelas de poder [...] isto é, nesta tendência, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser construído por jovens em diferentes situações sociais” (Pais, 2003, p. 29).

À luz dos tipos de experiência estudantil universitária (Dubet, 1996), do indicador de modelos de orientação de vida dos estudantes universitários<sup>74</sup> (J. F. Almeida et al., 1988; Costa, Machado, & Almeida, 1990; F. L. Machado, Costa, & Almeida, 1989; F. L. Machado et al., 2003), das estratégias dos alunos diante do trabalho escolar (Perrenoud, 1988)<sup>75</sup> e da (des)coincidência entre o tempo institucional de (in)sucesso e a experiência individual de (in)sucesso (M. M. Vieira, 2007), produzimos um modelo de

---

<sup>74</sup> De acordo com F. L. Machado et al. (2003), “[o] indicador das orientações de vida, elaborado em meados dos anos 80 [...]. É um indicador integrado, que procura captar grandes linhas de força estruturadoras dos quadros simbólico-ideológicos dos agentes sociais, a partir do cruzamento de dois eixos importantes – o eixo quotidiano-projecto e o eixo autocentramento-sociocentramento –, gerando quatro tipos de orientações: quotidiano autocentrado, ou orientação narcisista; projecto autocentrado, ou orientação acumulativa; quotidiano sociocentrado, ou orientação convivial; projecto sociocentrado ou orientação activista” (F. L. Machado et al., 2003, p. 71).

<sup>75</sup> De acordo com Perrenoud (1988), são diversas as estratégias dos alunos diante do trabalho escolar, mas estas divergem conforme o tipo de didática a que estão sujeitos na escola, uma vez que as tarefas escolares exigidas pelos professores se diferenciam também elas face à didática praticada (tradicional ou no quadro das novas didáticas). No quadro da *didática tradicional*, a lógica predominante é a de controle e as tarefas escolares propostas pelos professores são alinhadas segundo esta lógica. O controle do professor sobre os alunos na sala de aula, depende da natureza das tarefas escolares. Face ao tipo de trabalho escolar proposto, assente em tarefas de curta duração, fechadas, estandardizadas, padronizadas, cuja resolução por parte dos alunos é feita principalmente por escrito e de modo sincrónico, estes tendem a adotar uma de cinco estratégias clássicas: i) *Boire le calice jusqu'à la lie*; ii) *Vite ! vite ! vite ! ou comment s'en débarrasser*; iii) *Hâte-toi lentement*; iv) *J'y comprends rien !*; v) *Contestation ouverte*. (Perrenoud, 1988).

análise que identifica dez modos de se ser estudante no ensino superior, na salvaguarda que as tipologias são um mero dispositivo analítico que ajudam a compreender a realidade, não devendo ser confundida com a mesma.

Os perfis são os seguintes:

i) *O ideal de estudante* - aquele que experiencia um forte sentimento de realização nos estudos, com uma representação forte sobre a utilidade dos estudos, é portador de um projeto profissional bem definido, sem mudanças de curso e/ou instituição, no quadro do tempo padrão institucional, sem repetências, focado em obter a confiança do professor e em ir ao encontro das suas expectativas, que na generalidade gosta e sente mais segurança num trabalho académico supervisionado, com prazos bem definidos e tarefas fechadas e padronizadas, com um desempenho académico muito positivo e um forte nível de integração social na vida universitária. Um estudante com um modelo de orientação de vida autocentrado e acumulativo em que a atuação no presente é guiada por um projeto de futuro bem-sucedido construído com persistência e dinamismo.

ii) *O autêntico* - aquele estudante que executa dinâmicas de reversibilidade, com mudanças de curso e/ou instituição, por decisão voluntária, no intuito de ir à procura de um forte sentimento de realização nos estudos, apesar do desempenho académico muito positivo no curso inicial. Tendencialmente, um estudante que não se sente à vontade num trabalho escolar excessivamente supervisionado com tarefas padronizadas. Tendencialmente um estudante na posse de recursos económicos e culturais suficientes para que possa ir ao encontro do que entende ser 'o seu eu'. Um estudante com um modelo de orientação de vida sociocentrado de orientação ativista, em que há o desejo de com outros participar em atividades quotidianas, na finalidade de um mundo melhor.

iii) *O crítico* - aquele que vivencia o curso que frequenta como uma vocação intelectual, tendo uma representação forte sobre a utilidade dos estudos, com um projeto profissional bem definido, um bom desempenho académico, mas que considera que o grau de socialização exercido em si pela organização onde desenvolve os estudos é diminuto. Um estudante que critica a excessiva supervisão sobre o trabalho académico. Um estudante cujo percurso no ensino superior tende a desenvolver-se na temporalidade institucional, sem mudanças de curso e/ou instituição. Um estudante com um modelo de orientação de vida autocentrado e acumulativo em que a atuação no presente é guiada por um projeto de futuro bem-sucedido construído com persistência e dinamismo.

iv) *O pragmático* - aquele estudante com bom desempenho académico, uma representação positiva da utilidade dos estudos, com um projeto profissional bem definido, com forte integração na dimensão social da universidade, mas para quem o curso que frequenta não é representado como sendo

a sua vocação intelectual, não conferindo especial relevância a esse facto. Um estudante focado em obter a confiança do professor e em ir ao encontro das suas expectativas, na corrida pelos melhores resultados escolares. Estamos na presença de um estudante para quem a sua experiência escolar tende a não ser orientada pela procura da autenticidade. Um estudante com um modelo de orientação de vida autocentrado e acumulativo em que a atuação no presente é guiada por um projeto de futuro bem-sucedido construído com persistência e dinamismo.

v) *O utilitário* - aquele estudante que faz do desempenho o critério exclusivo da sua experiência estudantil no ensino superior, com uma representação positiva da utilidade dos estudos, com um projeto profissional bem definido, desvaloriza a necessidade de integração social na vida universitária, abdicando dos apelos mais imediatos das sociabilidades juvenis e com um sentimento de realização nos estudos diminuto. O ensino superior é visto como uma provação, como algo que deve ser concluído o mais rapidamente possível. Encontramos neste perfil quer estudantes que obtêm um desempenho académico positivo, quer aqueles que focados no desempenho não o conseguem alcançar satisfatoriamente. Tendencialmente, um estudante obediente, pouco questionador e cumpridor das tarefas escolares. Tendencialmente, um estudante portador de menores recursos culturais e económicos de origem que sente uma maior pressão para concluir os estudos superiores no tempo institucional, com vista o ingresso no mercado de trabalho. Um estudante com um modelo de orientação de vida autocentrado e acumulativo em que a atuação no presente é guiada por um projeto de futuro bem-sucedido construído com persistência e dinamismo.

vi) *O da cultura geral* - aquele estudante que representa o curso que frequenta como uma vocação intelectual, com um sentimento de realização pessoal positivo, bem integrado na vida social da universidade, tem uma representação sobre a utilidade dos estudos baixa e um projeto profissional indefinido. Imbuído num mundo estritamente escolar, o da cultura geral, dos exercícios e da formação pessoal, vê-se confrontado com a imperiosidade de converter o escolar num projeto profissional. Estamos na presença tendencialmente de um estudante participativo em sala de aula, com bom desempenho académico e enquadrado na definição institucional de sucesso, um percurso tendencialmente sequencial, cujo sentido orientador do percurso é a própria vivência no ensino superior. Um estudante com um modelo de orientação de vida sociocentrado de orientação ativista, em que há o desejo de com outros participar em atividades quotidianas na finalidade de um mundo melhor.

vii) *O boémio intelectual* - sem projeto profissional definido, com uma representação negativa sobre a utilidade dos estudos, com fracos níveis de integração cognitiva (desempenho académico) e social na vida universitária, o ensino superior é vivenciado quase por inteiro pelo forte sentimento de

realização intelectual nos estudos. Orienta a experiência estudantil no ensino superior quase em exclusivo na procura da autenticidade, no quadro daquilo que considera ser a sua vocação, o que implica tendencialmente mudanças voluntárias de curso e/ou instituição, através de dinâmicas de reversibilidade. Por vezes, essa busca leva a descurar as tarefas do trabalho intelectual. Entende o seu percurso no ensino superior como uma etapa de desenvolvimento pessoal, assente na procura de sentido para a sua trajetória individual, mesmo que tal implique classificações abaixo das que obteve no ensino secundário. Um estudante com um modelo de orientação de vida assente num quotidiano sociocentrado de orientação convivial em que o estudante se centra em viver em partilha o quotidiano sem grandes preocupações com o futuro.

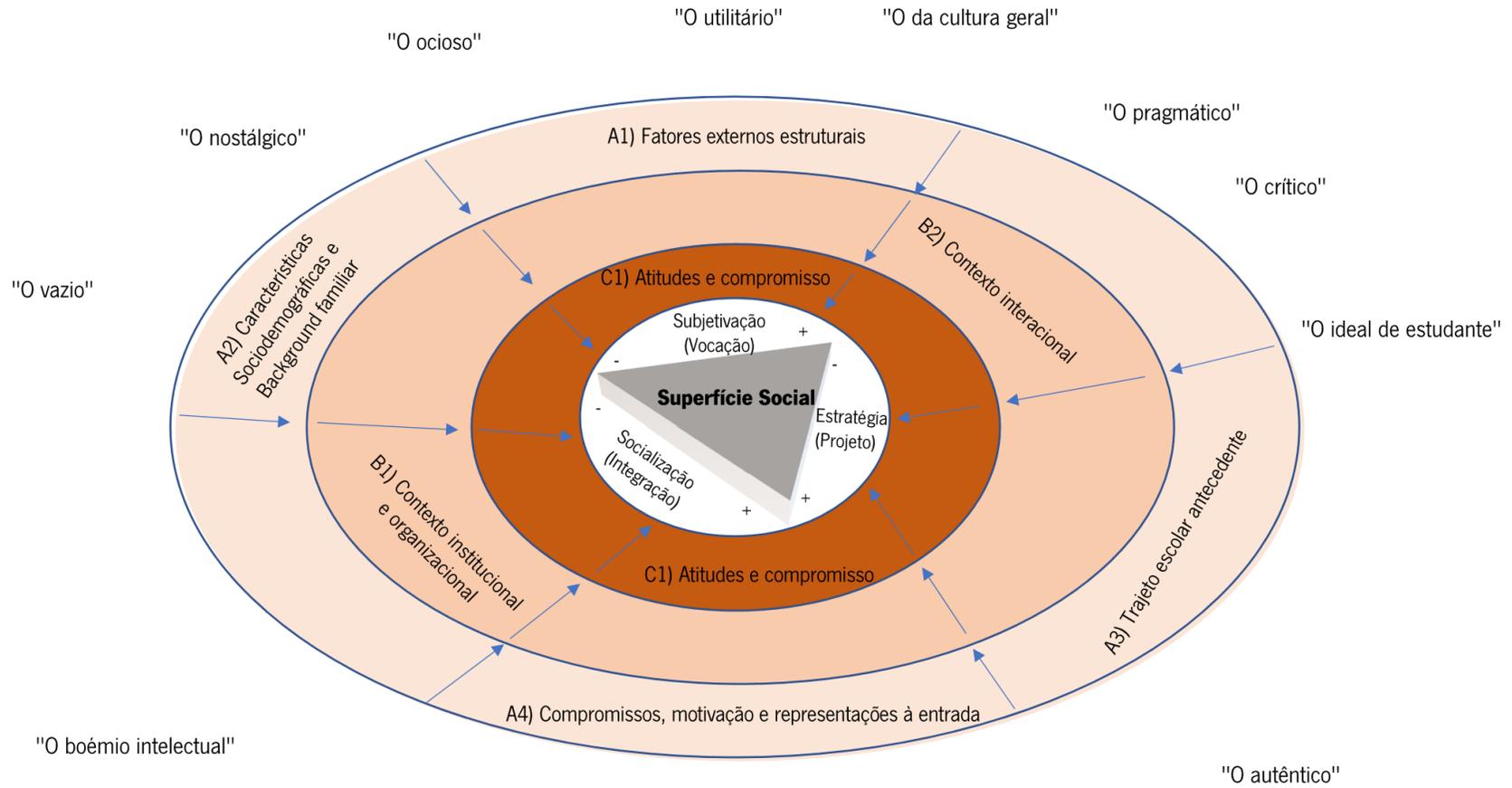
viii) *O ocioso* - aquele estudante em que a experiência estudantil no ensino superior define-se exclusivamente pela dimensão social, isto é, o foco está no relacionamento entre pares num contexto extraescolar, com uma forte integração social, descara o desempenho académico, com uma representação negativa da utilidade dos estudos e longe de considerar o curso que frequenta como uma vocação intelectual, num sentimento de realização pessoal dos estudos quase inexistente. Estamos a falar tendencialmente de um percurso no ensino superior que se desenrola no quadro da temporalidade institucional, sem mudanças de curso e/ou instituição, marcado por repetências e mau desempenho académico. Um estudante que perante tarefas escolares opta por despachar as mesmas o mais depressa possível sem refletir sobre elas, por vezes copiando do colega do lado. O objetivo é arrumar o mais depressa as tarefas escolares com o mínimo de esforço para se dedicar a outras coisas. Um estudante com um modelo de orientação de vida baseado num quotidiano autocentrado de orientação narcisista, na finalidade de aproveitar as coisas boas da vida.

ix) *O nostálgico* - aquele estudante que manifesta ao longo do percurso no ensino superior, incerteza quanto à utilidade dos estudos que frequenta, com níveis reduzidos de realização pessoal através dos estudos, com incertezas quanto ao projeto profissional, níveis baixos de integração social na vida universitária e com um desempenho académico significativamente abaixo daquele que obteve no trajeto escolar antecedente. Um estudante amarrado ao passado escolar de excelência e à imagem de aluno excelente que o faz não aceitar o desempenho mais fraco no ensino superior, revelando dificuldades na desconstrução desse ideal, não conseguindo lidar com os desafios do trabalho académico do ensino superior, apesar das muitas horas que se dedica a estudar individualmente. Estamos perante um estudante pouco participativo em sala de aula e com uma grande indefinição quanto ao modelo de orientação de vida, mas que se esforça por alcançar um projeto de futuro bem-sucedido.

x) *O vazio* - é aquele estudante que vive uma experiência 'vazia' no ensino superior, sem projeto profissional definido, com uma representação negativa sobre a utilidade dos estudos, não integrado na vida social da universidade e uma ausência de realização pessoal nos estudos. Um estudante que até pode dar a entender ao professor interesse na resolução da tarefa, mas na realidade está a adiar a conclusão do trabalho. Um percurso marcado pelo mau desempenho académico, com ou sem mudanças de curso e/ou instituição e uma total indefinição quanto ao modelo de orientação de vida.

O modelo circular concêntrico que acabamos de apresentar, permite do nosso ponto de vista, simultaneamente ao investigador compreender os principais fatores explicativos envolvidos no (in)sucesso no ensino superior e captar diferentes modos de se ser estudante no ensino superior. Este modelo analítico promove uma síntese dos aspetos que fluem sobre os percursos estudantis no ensino superior, ao nível estrutural (círculo grande), contextual (círculo médio) e individual (círculo pequeno), para que possa servir como modelo orientador para futuras pesquisas nesta matéria, o que significa que esta tese não trabalha nos três níveis de análise que são apresentados, mas apenas num desses níveis, aquele referente às representações dos estudantes sobre o próprio trajeto, o nível micro, ainda que, pelas dimensões subjetivas ligadas aos elementos do sistema, propostos por Dubet (1996), se aborde os aspetos inscritos nos restantes níveis de análise (macro e meso). Há o risco de ser interpretado como um modelo quase totalitário, mas aceitamos esse risco, em prol de uma abordagem mais unificada dos aspetos que moldam os percursos estudantis.

**Figura 10.** Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior



Fonte: Elaboração própria

## Variáveis prévias ao ingresso e externas ao sistema de ensino superior

**A1) Os fatores externos estruturais** – Ideologias; valores e preconceitos vigentes; contexto político num dado momento; conceção dominante da excelência em educação; efeitos da globalização; dinâmica resultante do Espaço Europeu do Ensino Superior; estratégias de reprodução/reconversão sociais (relação entre origem e trajetórias sociais); sistema de emprego e as perspetivas de saídas profissionais; políticas educativas e científicas; valores, representações e padrões culturais juvenis.

**A2) Características sociodemográficas e *Background* familiar** – Sexo; idade; nacionalidade; raça; religião; estado civil; residência; disponibilidade financeira; perfil socioeconómico e profissional da família de origem; escolaridade do pai e da mãe; expectativas dos pais; conhecimento familiar sobre o funcionamento do ensino superior; acesso a informação privilegiada; experiências lúdico-culturais promovidas pela família; apoio motivacional; níveis de pressão para a conclusão dos estudos superiores; (des)aprovação familiar sobre a escolha do curso.

**A3) Trajeto escolar antecedente e resultados da candidatura ao ensino superior** - Desempenho escolar (reprovação, média do secundário, provas de ingresso, nota de candidatura); número de distinções por mérito escolar; área de estudos; preparação académica prévia (qualidade dos conhecimentos adquiridos); experiências escolares vivenciadas; idade de entrada no ensino superior; opção de ingresso; saída da casa dos pais.

**A4) Compromissos, motivação e representações à entrada** - Compromissos assumidos (familiares, de vizinhança, de amizade, de trabalho, associativos); a motivação (para o ingresso e para o desempenho) e as representações culturais e sociais dos próprio estudante face ao ingresso no ensino superior e à probabilidade de sucesso.

**Efeitos do contexto institucional, organizacional, pedagógico e interacional, no qual o estudante desenvolve os seus estudos superiores**

**B1) Contexto institucional e organizacional** - Ambiente geral; a qualidade dos espaços físicos, infraestruturas, equipamentos, recursos e serviços; a organização do curso (estrutura curricular, o horário, a obrigatoriedade de presença nas aulas, a organização semestral ou anual do curso, número de alunos por turma); a qualidade educacional (a qualidade do ensino ministrado); as características dos professores (preocupação do professor com os estudantes, grau de exigência, disponibilidade e disposição para o diálogo, transmissão dos conhecimentos, o conteúdo da mensagem do professor e o modo como esta é transmitida (gestos, palavras, silêncios, etc.), adequabilidade da preparação, métodos pedagógicos e processos de avaliação); os conteúdos programáticos (grau de dificuldade e da periodicidade dos exames, os prazos de entrega dos trabalhos, grau de exigência das matérias, acesso à informação em cada disciplina, quantidade de matéria lecionada); fatores socio-organizacionais (cultura organizacional, autonomia, liderança, estabilidade profissional do corpo docente, sistema de comunicação).

**B2) Contexto interacional** -Contexto interacional gerado quer na sala de aula entre professor e aluno, quer em torno das rotinas e rituais escolares entre pares na sala de aula e fora dela, quer ainda no quadro da vivência extraescolar no ensino superior. Na influência do contexto interacional destacam-se de modo geral variáveis tais como: a participação em órgãos académicos e associativos; o número de amizades próximas no contexto universitário; a frequência e a qualidade do contacto informal com os membros da faculdade, especialmente os professores; as atividades extracurriculares realizadas e a qualidade da interação com grupo de pares; o desenvolvimento de relações de proximidade com os outros estudantes; a facilidade em fazer amizades satisfatórias com outros estudantes da instituição; o apoio e a solidariedade entre colegas de curso; a construção de relações íntimas.

## Atitudes e compromisso

**C1) Atitudes e compromisso** -cabe a avaliação que o aluno faz do seu percurso no ensino superior, as atitudes que manifesta sobre a instituição que frequenta, o processo de ensino e de avaliação, a política institucional, o curso escolhido, etc. Realça-se a avaliação que o estudante faz do desempenho acadêmico que está a obter, a satisfação que tem sobre a experiência acadêmica e social, o currículo do curso, a vida etc. Releva-se ainda a motivação face aos estudos e o compromisso com a sua formação, isto é, a energia física e psicológica que o estudante dedica ao trabalho acadêmico (a dedicação aos estudos, o (des)interesse pelas disciplinas, a assiduidade), as estratégias sob o modo de *trajetórias sociais virtuais*, em termos de projetos, aspirações e expectativas de mobilidade, a adequação e organização dos modos de estudar (os métodos de estudo aprendidos, o tempo e ritmo de estudo, a gestão do tempo de aulas), a relação com o conhecimento, a relação com as regras explícitas e implícitas (de matrícula, de orientação, de comportamentos, de linguagem, etc.), o modo de obter informação precisa e de a validar adequadamente; a gestão que se faz das expectativas criadas no trajeto escolar antecedente e ainda o modo como se articula a condição de estudante com a condição de jovem adulto e a gestão da maior autonomia pessoal.

## CAPÍTULO VI. A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O capítulo que agora se inicia tem como objetivo dar a conhecer não apenas o método e as técnicas que suportam esta investigação, mas também uma reflexão epistemológica sobre o processo de produção de conhecimento inerente a uma pesquisa que tem o objetivo de conhecer os percursos no ensino superior, daqueles que no trajeto escolar antecedente obtiveram na escola pública classificações de excelência [18 a 20 valores]. Identificamos o perfil dos participantes na investigação e apresentamos o desenho metodológico, paralelamente à reflexão sobre os obstáculos encontrados, quer os respeitantes ao objeto de investigação, quer de quem investiga, quer os associados ao desenvolvimento do trabalho no campo.

A ciência comporta em si duas grandes ramificações: a ciência como produto de uma dada atividade humana a que o investigador se dedica; e a ciência como sistema de produção, aquela que designa as condições concretas nas quais é exercida a atividade (Nunes, 1977). Neste sentido, a intenção deste capítulo é também dar a conhecer a reflexão de um doutorando sobre a elaboração de uma tese de doutoramento, os avanços e recuos, as certezas e as incertezas, de um processo longo, moroso, solitário e muitas vezes incompreendido, no quadro de uma cultura de produtivismo e da *luta pela visibilidade* (Ball, 2002) que tem vindo a assolar o ensino superior. Na senda de Estanque (2014), defendemos que a reflexão do investigador não deve cingir-se ao objeto de estudo e aos resultados alcançados, deve também abranger o próprio trabalho de pesquisa, pois o processo de conhecimento é invariavelmente um processo social. Segundo o autor, no quadro de uma *sociologia auto-reflexiva* é crucial “considerar a prática de investigação enquanto processo social orientado por uma dada estratégia, mas sujeito a uma infinidade de contingências. A estratégia seguida e os procedimentos adoptados devem, pois, ser expostos a avaliação do mesmo modo que o são os resultados obtidos” (Estanque, 2014, p. 67).

No quadro de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa, importa mencionar que é ao código de leitura do *real-concreto social* (Nunes, 1977) da Sociologia<sup>76</sup> que esta tese recorre no trabalho de pesquisa. Na

---

<sup>76</sup> No campo de estudo da Sociologia importa trazer aqui a classificação definida por Boudon (1990) quanto às categorias de investigação. O autor apresenta três categorias: i) o das *Sociedades Globais*, em que o quadro de análise é a sociedade global, com estudos focados na análise das mudanças sociais (uns a partir de dados qualitativos outros a partir de dados quantitativos), ou na análise dos sistemas sociais; ii) o das *Segmentos Sociais*, em que o quadro de análise deixa de ser a sociedade global para centrar-se no indivíduo e no meio no qual este se situa; iii) o das *Unidades Sociais 'Naturais'*, aquelas diretamente observáveis, como os grupos, as instituições ou as comunidades. De acordo com o autor, “[n]ão foram somente as discussões históricas que deram origem

lógica de Nunes (1977), convém recordar que as ciências sociais estudam a mesma realidade, divergindo quanto ao método de análise. As ciências sociais diferem entre si, quer nos fins ou objetivos que guiam a investigação e que são delineados pelo investigador, quer na natureza dos problemas de investigação em estreita relação com esses fins ou objetivos, quer ainda nas escolhas do investigador quanto às técnicas de pesquisa empírica ou ao referencial teórico. A diversidade das ciências sociais não provém da realidade, mas delas próprias, isto é, as disciplinas divergem umas das outras, essencialmente porque são diferentes as problemáticas teóricas que elaboram, as interrogações a que sujeitam a realidade, os objetivos científicos que a seu respeito constroem e os códigos de leitura do real que apresentam. Cada ciência social, conduz-nos a ler o *real-concreto social* através do seu código de leitura que é incompleto e parcial, uma vez que implica a seleção de partes do todo social. Uma leitura que implica uma rutura com o mundo de objetos do senso comum. Segundo Nunes (1977), “[a] Ciência, ou antes: uma Ciência, *representa uma outra maneira de ‘ler’ o real, diferente da do senso-comum*. Implica um outro código de leitura; implica, portanto, a construção de outros ‘objetos’, que não os que nos servem para ‘ler’ o real do dia-a-dia” (p. 35, aspas e itálico do autor).

Sobre o senso comum, Köche (1997) destaca a centralidade que este confere à solução utilitária e imediatista, na medida que é um conhecimento pouco crítico, construído na espontaneidade e na subjetividade, através de uma linguagem vaga e da ausência de prova sobre os limites da sua validade. Para o autor, “[o] conhecimento do senso comum tem uma objetividade muito superficial e limitada por estar demasiadamente preso à vivência, à ação e à percepção orientadas pelo interesse prático imediatista e pelas crenças pessoais” (Köche 1997, p. 25). Também Mann (1973), refere que o método científico distancia-se do não-científico em três aspetos fundamentais: i) no motivo de querer ir à procura da verdade, pelo maior grau de proximidade com a objetividade e a imparcialidade analítica; ii) na continuidade e amplitude da pesquisa; e iii) na exatidão dos seus resultados. Sobre o método científico em Sociologia e o papel do sociólogo na investigação, compartilhamos o seu argumento quando defende que este “mais do que qualquer outro cientista, talvez, tem de estar constantemente consciente dos perigos de ver somente as coisas que quer ver e de não ver aquelas que parecem depor contra os seus próprios *bias*” (Mann, 1973, p. 39, itálico do autor).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), o início de qualquer investigação é marcado pelo *caos original*, um tempo de incerteza inerente ao momento inicial, nefasto se o investigador não o ultrapassar devidamente num curto espaço de tempo. Os autores identificam *três maneiras de começar mal*: i) a

---

à diversidade dos métodos sociológicos. Esta resulta também do facto da sociologia ter colocado no passado, e continuar a colocar no presente, problemas cujas características lógicas são muito diferentes, implicando também métodos muito diversos” (Boudon, 1990, p. 19).

*gula livresca ou estatística*, quando a vontade de compilar informação sobrepõe-se a tudo o resto, colocando em risco a exequibilidade da pesquisa; ii) a *'passagem' às hipóteses*, sem ter-se lido praticamente nada, numa clara fuga para a frente do investigador; e iii) a *ênfase que obscurece*, isto é, quando o investigador munido de certezas quanto a tudo, deixa de se preocupar em procurar e em conhecer outras e diferentes leituras para o seu problema de investigação.

A maneira encontrada pela nossa pesquisa para ultrapassar *o caos original* foi pelo exercício permanente de ir ao encontro (através da leitura em profundidade de obras e artigos pertinentes à investigação, em detrimento de leituras superficiais de um número mais elevado de textos) de perguntas alternativas que nos fizessem ir em busca de boas respostas alternativas, para que num quadro de rigor metodológico fosse possível levar a efeito a rutura *nunca completa, nem unitária* (A. S. Silva, 1986) com as prenoções do investigador. A. S. Silva (1986) destaca como obstáculos epistemológicos inerentes ao senso comum, os seguintes aspetos: i) a interpretação de tipo naturalista e a explicação do social fundamentada em fatores inerentes à natureza humana e a propriedades universais; ii) a ideia que reconhece no indivíduo o único elemento de decisão na ação social (o individualismo); e iii) a abordagem etnocêntrica em que o investigador face ao diferente e ao distante de si, avalia e ajuíza a partir de um modelo próprio, aquele que considera acima dos demais.

A prática científica em geral e nas ciências sociais em particular, exige a rutura com as imagens perceptíveis do sujeito, através de um trabalho de construção e de verificação (J. F. Almeida & Pinto, 1986), algo que a nossa pesquisa tenta fazer respeitando as regras básicas da metodologia de investigação em ciências sociais e pelo trabalho contínuo de vigilância sobre o conhecimento que é produzido.

## **1. Problema de investigação e a pergunta de partida**

Toda a investigação científica inicia-se com a definição de um *problema cientificamente válido* (Lakatos & Marconi, 1990), mais ou menos teórico, mais ou menos prático, que dê a conhecer o que está em causa na pesquisa que se quer realizar. Cervo e Bervian (1983) acrescentam que a investigação começa verdadeiramente quando o pesquisador transforma o que é assunto para o que é problema. Os autores escrevem que “[e]nquanto o assunto permanecer assunto, não se iniciou a investigação propriamente dita. O assunto escolhido será questionado, portanto, pela mente do pesquisador, que o transformará em problema, mediante seu esforço de reflexão, sua curiosidade ou talvez seu génio”

(Cervo & Bervian, 1983, p. 76). J. F. Almeida e Pinto (1995)<sup>77</sup> reforçam “que o aparecimento de um problema não tem apenas que ver com as condições teóricas da produção científica, mas também com as condições sociais dessa produção [...]” (p. 70).

No nosso caso, o tema e o problema de investigação surge na sequência dos resultados alcançados pelo projeto de investigação: *Entre Mais e Melhor escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*<sup>78</sup>, que com o objetivo de descortinar a construção da excelência escolar na escola pública e os fatores envolvidos na mesma, identifica uma quebra significativa no desempenho académico no ensino superior num conjunto de melhores alunos do ensino secundário. Alunos com classificações iguais ou superiores a 18 valores no ensino secundário, alcançam predominantemente no ensino superior uma classificação média de 13-14 valores (L. L. Torres et al., 2013). Através da administração de um inquérito por questionário a 150 destes alunos, L. L. Torres, Palhares e Borges (2013) verificam que apenas um (0,7%) identifica o seu trajeto como excelente. A maioria (56%) cataloga como bom o seu percurso no ensino superior, 20% como muito bom, 18% classifica como suficiente e 1,3% e 0,7%, como insuficiente e mau, respetivamente. Os autores consideram que “a excelência atribuída no ensino secundário pode não ter resistido a outros patamares de excelência cristalizados no ensino superior e mascarar as estratégias da distinção académica atreladas aos desígnios conjunturais da política educativa, ou, se preferirmos, de uma peça competitiva no xadrez do emergente mercado educacional” (L. L. Torres et al., 2013). A classificação média obtida neste nível de ensino pelos alunos distinguidos revela uma quebra de desempenho académico, com apenas 4,2% da amostra a conseguir manter-se nos limites mínimos do patamar da excelência, sendo que nenhum dos 150 alunos atinge classificações superiores a 18 valores. Segundo L. L. Torres, Palhares e Borges (2013), tal, também pode resultar (como hipótese de trabalho), “de um afrouxamento das práticas de estudo nesta fase de vida, em muitos casos poderá ter correspondência com um processo de conquista de maior autonomia face ao espaço familiar” (p. 435).

N. Afonso (2005) sublinha que “o investigador não surge de ‘mãos vazias’ perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projecto. Pelo contrário, deve inventariar e avaliar os seus adquiridos experimentais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (N. Afonso, 2005, p. 50, aspas do autor). Neste sentido, é da experiência como

---

<sup>77</sup> De acordo com o autores, “[p]or volta de 1972, um debate colectivo sobre os problemas epistemológicos fundamentais da sociologia agitava salutarmente a vida interna do GIS [Gabinete de Investigações Sociais]” (J. F. Almeida & Pinto, 1995, p. 11).

<sup>78</sup> Pesquisa financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012, do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd/UM), coordenado pela professora Doutora Leonor Lima Torres. O projeto decorreu entre junho de 2013 e maio de 2015.

bolsheiro de investigação e dos resultados apresentados pelo projeto acima referenciado, a razão da *ideia inicial*<sup>79</sup> (Mann, 1973), que é a de, por um lado, verificar se a quebra de desempenho académico de facto se confirma num número mais alargado de sujeitos da investigação e, por outro lado, a de compreender as razões inerentes a essa diminuição do desempenho académico. Por que será que alunos com desempenho escolar de excelência no secundário não mantêm idêntico desempenho no ensino superior? Que fatores estão subjacentes a esta eventual discrepância de desempenho?

Estes questionamentos situam-se ainda no plano do problema educacional, porque deixam antever que o investigador tem uma visão circunscrita, simplificada e de finalidade causa-efeito, uma vez que parece exclusivamente assumir-se como disfuncional a diminuição do desempenho académico. O nosso esforço vai no sentido de transpor as questões iniciais para o patamar do problema sociológico, isto é, tentar perceber de modo holístico, dinâmico e reflexivo, a eventual discrepância entre o estatuto de excelência granjeado no ensino secundário e as classificações obtidas no superior, e indagar se o sucesso escolar vai além da sua definição institucional, importando também a temporalidade biográfica e o modo como os estudantes relacionam-se com os seus estudos, podendo dar-se o caso de a quebra do desempenho académico não constituir um insucesso para o aluno, ou advir de um ato intencional na procura de outras excelências<sup>80</sup>. De acordo com L. L. Torres e Palhares (2014a), o processo de

---

<sup>79</sup> Ao apresentar normas para a pesquisa em Sociologia, Mann (1973) considera que a primeira etapa é a da *Ideia Inicial*, e sobre esta refere que “[n]ão importa a fonte de onde se origine a provocação intelectual (e é bem obtuso o estudante que nunca se sinta provocado assim), a Sociologia não para na hipótese inicial como documentários da imprensa ou da televisão podem fazer. O sociólogo dá mais um passo” (p. 52).

<sup>80</sup> Sobre a diversidade da excelência no sistema escolar importa fazer referência ao ano de 1985, no qual é publicado em Paris, o relatório *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, da autoria dos professores do Collège de France, cujo redator é Pierre Bourdieu, relatório solicitado à instituição pelo então Presidente Francês François Mitterrand. O relatório apresenta nove princípios orientadores sustentados por medidas específicas sobre os quais o sistema de ensino do futuro deveria assentar em prol de uma maior democratização e de uma melhor adaptação às exigências e aos desafios do futuro, no quadro de um ensino mais justo e racional. O relatório é traduzido para português por Maria Eduarda Cruzeiro e publicado em julho de 1987, na revista *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 5. O relatório (*Propostas para o ensino do futuro*) é um contributo orientador para que as instituições escolares lidem adequadamente com um conjunto de transformações (na ciência, no meio económico e social, no próprio sistema de ensino). Os autores rejeitam falar em crise do sistema de ensino, mas assumem que na instituição escolar as relações sociais (entre professores e alunos, entre pais e professores, entre professores) modificaram-se de modo acentuado em virtude de fatores sociais. De acordo com os mesmos, estes fatores sociais são “a urbanização, o prolongamento geral da escolaridade e a transformação da relação entre o sistema escolar e o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que os títulos escolares se desvalorizavam, tendo como consequência uma verdadeira desilusão colectiva em relação à escola” (Collège de France & Bourdieu, 1987, pp. 102-103). Entre os nove princípios encontra-se a *diversificação das formas de excelência*, em que se defende que o ensino contemple (não hierarquizando) os diferentes modos de excelência intelectual e as diferentes formas de competência, salvaguardando o mínimo cultural comum reclamada para cada nível. A hierarquização das práticas e dos saberes deve ser abolida, promovendo também uma maior conciliação entre a teoria e a prática, e fazer com que a escola seja o lugar para a descoberta ativa. Segundo os autores, “[o] reconhecimento da pluralidade das formas de sucesso, que libertaria os professores do dever de modelar e de avaliar todos os espíritos segundo um modelo único, aliado ao exercício de uma pluralidade de pedagogias [...] permitiria valorizar e exigir actividades e atuações diferentes [...] [que] poderiam fazer da escola [...] um lugar em que todos poderiam encontrar a sua forma própria de sucesso” (Collège de France & Bourdieu, 1987, p. 108).

transformar o problema educacional em problema sociológico é de difícil execução. Pelas palavras dos autores compreende-se que

“[a] passagem do tema à definição concreta do problema a estudar revela-se lenta e difícil, exigindo uma nova forma de olhar e focalizar a realidade: *o problema educacional*, antes pressentido e enunciado como circunscrito e disfuncional ao sistema (educativo, escolar, organizacional), deverá ceder ao *problema sociológico*, agora ancorado numa visão múltipla, dinâmica e contextualizada da realidade” (L. L. Torres & Palhares, 2014a, pp. 20-21, itálico dos autores).

Com a ajuda da revisão da literatura e especialmente pela argumentação teórica advinda da problemática da *experiência social* proposta por Dubet (1996), redefinimos a nossa pergunta de partida, sendo esta agora a seguinte: A diminuição do desempenho académico no ensino superior, protagonizada por aqueles que foram distinguidos por mérito escolar no ensino secundário (classificações iguais ou superiores a 18 valores), é predominantemente um problema de integração nos sistemas académico e social da Universidade? Ou, uma busca por uma experiência estudantil alargada ao campo social, cívico, cultural e desportivo, de uma excelência vivenciada, mas não institucional? Que tipos de experiência estudantil no ensino superior predominam entre aqueles que melhores resultados escolares conquistaram no ensino secundário?

Parece-nos que a pergunta de partida assim formulada tende a respeitar melhor os critérios de clareza, exequibilidade e pertinência para que possa ser classificada como uma boa pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 1992). Quivy e Campenhoudt (1992) referem que “uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada. Isto significa que se deve poder trabalhar eficazmente a partir dela, e em particular deve ser possível fornecer elementos para lhe responder” (p. 33). A ‘boa’ pergunta deve mostrar que o que se investiga é significativo e deve ter a capacidade pela sua formulação de orientar o investigador nas etapas subsequentes da pesquisa. Laville e Dionne (1999) salientam que o investigador deve cuidar “para que a pergunta mantida (às vezes várias) permaneça *significativa* e *clara* para ele e para os outros, e que a pesquisa seja exequível” (p. 106, itálico dos autores).

Entendemos que a versão definitiva da pergunta de partida que aqui apresentamos contém as duas matrizes teóricas (a da integração e a da experiência) no modo de ler os percursos estudantis e aproxima-se da *tentativa de compreensão* (Berger, 1983) da disparidade de classificações entre o secundário e o superior, protagonizada por aqueles que o sistema público de ensino não superior reconheceu até há pouco tempo com a chancela da excelência escolar. Num estudo de caso, a ênfase na interpretação tem de ser permanente e a reformulação das perguntas iniciais de investigação é algo usual, pois o importante é entender o mais possível o caso (Stake, 2007). Compartilhamos com

Fernandes (1998), a visão de que “[a] ciência não é somente conhecimento do como dos factos sociais, mas também e sobretudo do seu porquê” (p. 11). E é precisamente o porquê de alunos com excelentes resultados escolares no secundário, aqueles que as escolas utilizam como montra publicitária<sup>81</sup>, no ensino superior estarem a alcançar um desempenho académico substancialmente abaixo daquele conseguido anteriormente, a inquietação sociológica que subjaz esta tese de doutoramento.

## 2. Objetivos

O desenvolvimento dos trabalhos numa dada pesquisa científica deve ir ao encontro dos objetivos gerais e específicos que lhe estão associados, também como modo de evitar o risco de uma tal dispersão por parte do investigador, e que em extremo pode levar à inexecutabilidade da pesquisa. Os objetivos devem também refletir a quem a pesquisa se dirige e para que é feita (Köche 1997). Lakatos e Markoni (1990) referem que “[t]oda a pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar” (p. 155). Em sequência, conhecer os percursos no ensino superior de alunos que foram distinguidos por mérito escolar em cursos científico-humanísticos na escola pública, constitui o objetivo geral da nossa pesquisa.

A este objetivo geral juntam-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar o perfil sociográfico dos sujeitos da investigação; ii) aferir as representações sobre o trajeto escolar no ensino secundário e a construção da excelência académica; iii) compreender o processo de transição para o ensino superior; iv) identificar possíveis descontinuidades no acesso ao ensino superior; v) indagar se alunos com média igual ou superior a 18 valores no ensino secundário, mantêm idêntico desempenho académico no ensino superior; vi) identificar os fatores que estão na origem de uma possível quebra do desempenho académico no ensino superior e da não correspondência entre o estatuto de excelência atribuído no secundário e a sua efetivação no ensino superior; vii) identificar os fatores sociais, culturais e organizacionais, que do ponto de vista dos alunos, enformam o seu desempenho académico, bem como as práticas e orientações escolares e não-escolares que favorecem ou dificultam os trajetos no ensino superior; viii) avaliar a satisfação dos alunos no que diz respeito às oportunidades (escolares, sociais, de emprego, etc.) concedidas pelos cursos/instituições que frequentam; ix) avaliar a satisfação dos alunos relativamente ao desempenho dos professores do ensino superior; x) aferir a opinião dos alunos sobre a articulação do curso que frequentam com o mercado de trabalho; xi) conhecer as representações dos

---

<sup>81</sup> Veja-se o exemplo aquando da publicação do *ranking* de escolas de 2018, pelo semanário Expresso, da relevância que é conferida aos ‘melhores alunos’, especificamente ao *método dos alunos de 20 valores*, um artigo de jornal onde se apresentam alguns daqueles que obtiveram a classificação máxima no secundário, e em que são utilizadas expressões como: “A receita do sucesso parece simples e é feita de poucos ingredientes”; “São poucos, mas Gonçalo não é o único a ter um percurso imaculado no secundário”; “Gonçalo e Leonor conseguiram nota máxima no secundário e partilham a receita. Mas pelo país fora há outros rostos de sucesso nas suas escolas” (Leiria & Albuquerque, 2019).

próprios sobre projetos de vida futura; xii) identificar percursos-tipo no ensino superior vivenciados pelos sujeitos da nossa investigação.

### **3. Pesquisa bibliográfica e revisão da literatura**

Enquadrada na etapa exploratória da pesquisa, a revisão bibliográfica que executamos teve o cuidado de se aproximar o mais fielmente aos cinco princípios orientadores identificados por Quivy e Campenhout (1992): i) começar pela pergunta de partida que serve de fio condutor; ii) selecionar leituras; iii) procurar documentos de análise e interpretação; iv) procurar abordagens diversificadas; e v) dedicar períodos à reflexão. A revisão bibliográfica foi feita em revistas científicas nacionais e internacionais (edição impressa e/ou eletrônica) e em outros formatos de publicação científica nacional e internacional: livros, monografias organizadas, atas em edição eletrônica de congressos, seminários, jornadas, relatórios produzidos por organizações independentes e consultivas, entre outras fontes. A revisão bibliográfica incidiu sobre nove grandes grupos de temáticas, a saber: desigualdades em educação, ensino superior, escolarização dos muito ricos, excelência acadêmica e meritocracia, metodologia, políticas educativas, sociologia da educação, sucesso educativo, transições e trajetórias estudantis. Foram elaboradas 222 fichas de leitura, num modelo de grelha que contém o resumo da obra/artigo científico, principais conceitos, citações relevantes na e da obra, data de acesso e referência bibliográfica, esta última ao estilo APA, 6.ª edição (*American Psychological Association*). O armazenamento e a organização das referências bibliográficas foi feito com o apoio do *software* online *EndNote Basic*.

### **4. Conceção de uma problemática: A matriz teórica e as hipóteses de investigação**

O enquadramento teórico da pesquisa é apresentado em cinco capítulos num desenho que se vai estreitando à medida que nos aproximamos do quinto capítulo.

O primeiro capítulo tem como principal objetivo levar ao leitor a uma discussão teórica sobre o efeito nos sistemas públicos de ensino e formação, de uma agenda global para a educação, amiga da ideologia da excelência, da *performance* e da eficácia, no contexto de uma globalização neoliberal, de instâncias de regulação supranacional e da redefinição do papel do Estado. O segundo capítulo apresenta a sociologia da educação no plano internacional (1945-1980), as principais correntes teóricas e disputas científicas. O terceiro capítulo aborda a sociologia da educação na contemporaneidade, as reconfigurações, tensões e desafios. O quarto capítulo incide sobre o ensino superior numa abordagem macro-analítica, dando a conhecer a situação ao nível global, na Europa e em Portugal. O quinto capítulo apresenta as dimensões e as variáveis que influem sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino

superior, situando a análise no plano dos percursos estudantis à luz de duas grandes abordagens teóricas: a da integração e a da experiência. É no quinto capítulo que apresentamos o nosso modelo de análise intitulado: *Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior*, que elucida sobre os principais fatores que influem sobre a experiência estudantil no ensino superior, por nível de análise (macro, meso e micro), ao mesmo tempo que dá visibilidade a diferentes modos de se ser estudante no ensino superior, especificamente a dez tipos ideais de experiência estudantil.

No balanço das abordagens teóricas e face ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa, entendemos privilegiar a orientação teórica da *sociologia da experiência* e a noção de *experiência social* (Dubet, 1996). As nossas escolhas teórico-conceptuais têm tido em atenção o argumentário de Dubet, Duru-Bellat e Vêrétout (2010) e o entendimento de que uma parte significativa da sociologia da educação fez acreditar que todos os problemas da escola situam-se a montante desta, e que as diferenças no desempenho escolar seriam o corolário das desigualdades sociais (Dubet, Duru-Bellat, & Vêrétout, 2010). Sem ser nossa intenção depreciar a mensagem que o sistema educativo tende a reproduzir as desigualdades sociais e a revalidar *hierarquias simbólico-culturais* (Pinto, 2002), e de modo inerente a influência das estruturas sociais objetivas no condicionamento dos agentes sociais (Bourdieu, 1998), escolhemos posicionarmos no quadrante menos estruturalista, com a conceptualização dos indivíduos como seres com vontade de agir sobre as estruturas sociais pela conquista de um espaço privilegiado no interior das estruturas, no quadro de uma *racionalidade oportunista* (Friedberg, 1995).

Os estudantes desenvolvem os trajetos escolares no interior de organizações e os limites da ação individual, na lógica da racionalidade dos comportamentos humanos (Friedberg, 1995), deve ser discutida no quadro de uma investigação em ciências sociais sobre percursos estudantis.

Segundo a teoria clássica das organizações, os comportamentos humanos são claramente racionais, ou seja, os indivíduos têm “preferências claras, unívocas e estáveis, [...]” (Friedberg, 1995, p. 351). A organização é entendida como algo abstrato, rígido e previsível. A racionalidade é tida como uma *racionalidade omnisciente*, com o indivíduo a deter “todas as informações e a [ter] capacidade ilimitada do seu tratamento” (Friedberg, 1995, p. 348). A esta abordagem segue-se o movimento das relações humanas e o efeito no funcionamento da organização das questões psicológicas, em que “o indivíduo não é movido unicamente pela apetência do ganho, é igualmente motivado pela sua afetividade [...]” (Friedberg, 1995, p. 347). Friedberg (1995) menciona que a abordagem do movimento das relações humanas e o foco nos sentimentos dos indivíduos no funcionamento da organização, teve como efeito a “psicologização do estudo das organizações” (p. 347). Numa fase posterior, ganha atenção uma outra abordagem que tenta relacionar as anteriores, na qual se defende o *homem complexo*, cujo

comportamento está dependente não só das necessidades e motivações, como das oportunidades e das limitações das estruturas organizativas. É a *racionalidade limitada* de Herbert A. Simon, em “que toda e qualquer opção [do indivíduo] é sempre feita sob pressão [...]” (Friedberg, 1995, p. 349). Pressão que advém do próprio contexto da interação e da utilização de estratégias por parte dos indivíduos para que a mesma decorra a seu favor, com as atitudes dos mesmos a variar consoante o momento da interação.

Friedberg (1995) acrescenta à racionalidade limitada, as oportunidades que cada contexto oferece, com o comportamento dos indivíduos a ter de ser analisado “como uma escolha efectuada sob pressão de entre um conjunto de oportunidades presentes num dado contexto [...]” (p. 349). Estamos na presença da *racionalidade oportunista* (Friedberg, 1995). Compartilhamos a abordagem de Friedberg (1995), quando considera que as atitudes dos indivíduos, os seus valores, as suas características, ou seja, a questão cultural, tem de ser analisada em atenção às organizações a que pertencem. Segundo o autor, “[é] verdade que esta autonomia não é total, e que variará em função dos dados da situação contra os quais ou em relação ao tratamento dos quais a organização se constitui” (Friedberg, 1995, p. 370).

A *sociologia da experiência*, e em específico a noção de *experiência social* (Dubet, 1996) é um dos referenciais teórico-conceptuais que na nossa leitura melhor capacitam o cientista social a ir de encontro ao estudante como construtor da sua experiência estudantil, provido da capacidade de refletir sobre essa mesma experiência, sem que tal signifique retirá-lo de outras dimensões do sistema de que faz parte e que lhe fornecem os elementos simples para que possa agir do modo como age. Na senda de Dubet (1996), compreendemos que nem o estudante é apenas o que a universidade faz dele, nem o estudante é apenas um indivíduo. A noção de experiência social permite captar diferentes modos de se ser estudante no ensino superior, numa conceptualização do sucesso académico não restrita à perspetiva institucional.

A nossa investigação compartilha a definição de sucesso académico<sup>82</sup> apresentada por S. Silva, Passos, Ramalho e Caetano (2016)<sup>83</sup>, que vai além do desempenho académico e das boas classificações,

---

<sup>82</sup> Bonito et al. (2009) esclarecem que os conceitos *sucesso escolar*, *sucesso educativo* e *rendimento académico*, não são sinónimos e são demasiadas vezes confundidos, uma vez que representam modos diferentes de abordar a temática da qualidade do ensino. Para os autores, “[s]e, enquanto ‘sucesso educativo’ significa que os objectivos estabelecidos pelo sistema educativo, foram perseguidos pelo e durante o processo de ensino, tendo sido alcançados pelos estudantes, através do seu processo de aprendizagem, o ‘sucesso escolar’ restringe aqueles objectivos aos perseguidos pela Escola (...). O conceito de ‘rendimento académico’ é ainda mais restritivo, pois apenas considera as classificações finais obtidas pelos estudantes nas diferentes disciplinas, ciclos ou níveis de ensino” (Bonito et al., 2009, pp. 208-209, aspas do autor).

<sup>83</sup> S. Silva, Passos, Ramalho e Caetano (2016), a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas a 36 alunos com percursos variados no ensino superior, incluindo a dirigentes de associações (n = 10) e dirigentes institucionais (n = 12), propõem-se no capítulo 6 da obra *Sucesso e Abandono no Ensino Superior*, identificar o modo como se define o sucesso, o insucesso e o abandono no ensino superior, os principais componentes semânticos associados a cada definição, bem como os principais fatores explicativos.

a definição mais usual que é associada ao sucesso académico pela generalidade da literatura. A satisfação individual com os resultados e o bem-estar na vertente da saúde mental, são dois dos itens relevados. A definição do sucesso académico inclui os seguintes componentes: i) os ligados ao desempenho em termos de aproveitamento escolar, boas classificações e conclusão do curso no tempo institucional; ii) os resultados em termos de empregabilidade; iii) os relacionados com a motivação e a competência, em específico, o alcançar os objetivos delineados, adquirir e aplicar conhecimentos e competências, conseguir sucesso académico por mérito próprio, obter satisfação pessoal com os resultados, conseguir destacar-se entre pares; iv) os que se prendem com a integração académica e social, o estar integrado no curso e na instituição, o participar de modo equilibrado em atividades extracurriculares, o ter uma vida social (S. Silva, Passos, Ramalho, & Caetano, 2016).

Na mesma linha de pensamento, fazemos utilização como definição conceptual do sucesso no ensino superior, aquela apresentada por Lencastre, Guerra, Lemos e Pereira (2000), em que referenciam que,

“[a] definição conceptual de sucesso deve acentuar a sua natureza multifacetada e subjectiva. Multifacetada porque quando se fala em sucesso este nos remete para uma noção mais abrangente que tem a ver com a adaptação bem sucedida, e que avalia o sucesso não só no domínio académico mas também nos domínios sócio-relacional e biopsicológico. Subjectiva porque um mesmo desempenho pode ser percepcionado de forma diferente dependendo dos objetivos do aluno. Assim o sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objectivos) e o que efectivamente se conseguiu (os resultados)” (p. 75).

A condição de estudante é hoje um exercício complexo de *conciliação entre as diversas esferas da vida*, com o ensino superior a ser uma esfera de entre várias outras (vida familiar, relacionamento com os colegas e amigos, exercício de uma atividade profissional, se for o caso, condição juvenil, etc.) (M. M. Vieira et al., 2013). Deste modo, é também no quadro de uma sociedade heterogénea de contextos socializantes e de universos socialmente diferenciados (Lahire, 2017b), promotora de patrimónios individuais disposicionais também heterogéneos e tendencialmente conflituantes, na dinâmica de uma *sociologia da pluralidade disposicional e contextual* (Lahire, 2007) que interpretamos os percursos dos estudantes no ensino superior, como *produtos de processos sociais pluriformes* (Lahire, 2003, 2005), sujeitos a experiências socializadoras diversas decorrentes de uma pluralidade de contextos sociais.

Os percursos dos estudantes jovens-adultos no ensino superior como objeto de estudo é algo de complexo, não apenas pelo número de variáveis, mas mormente pela imperiosidade de interligação pelo

investigador de diferentes níveis de análise (macro, meso e micro). A investigação sociológica nesta matéria só é devidamente prolífica com a articulação de fatores explicativos de cariz estrutural, contextual e individual (Costa et al., 2014), no quadro de uma sociologia *pluriescalar* (Lopes, 2015), afastada de *perspetivas adultocêntricas* pródigas em julgamentos morais (M. M. Vieira, 2016).

#### **4.1. Hipóteses de trabalho**

L. L. Torres e Palhares (2014) referem que a formulação das hipóteses de investigação é uma etapa fundamental da pesquisa, representa simultaneamente um ponto de chegada e um ponto de partida. Segundo os autores, “a formulação das hipóteses constitui uma etapa crucial, na medida em que representa simultaneamente um ponto de chegada (resultante da exigente travessia teórica) e um ponto de partida (abrindo o percurso metodológico)” (L. L. Torres & Palhares, 2014a, p. 24). A nossa investigação enquadra-se ao nível metodológico no paradigma qualitativo/interpretativo e as hipóteses que apresentamos não visam ser comprovadas estatisticamente na finalidade de desenvolver generalizações, tanto mais que a definição da amostra é não probabilística, como não temos a pretensão de realizar a verificação de uma dada teoria. À luz de Guerra (2006), o que queremos é que o nosso modelo analítico - *O modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior* - elaborado a partir de dados recolhidos no terreno e da revisão bibliográfica, seja percebido como um *modelo explicativo potencial* (Guerra, 2006) para o problema da investigação. Partilhamos a abordagem de Guerra (2006) de que na análise compreensiva,

“não parece haver lugar para a elaboração de ‘hipóteses de pesquisa’, no sentido tradicional do conceito, as quais se baseiam na relação linear entre variáveis, concebendo-se regularidades que se espera encontrar. De facto, estamos num quadro de análise de ‘processos’ e de ‘dinâmicas’, pretendendo-se não apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido das dinâmicas sociais” (p. 39, aspas da autora).

Sustentados no quadro teórico de referência e em dados empíricos, apresentamos um conjunto de *construções explicativas* (hipóteses de trabalho) que permitem compreender e interpretar o significado da descontinuidade de desempenho académico, entre o ensino secundário e o ensino superior, protagonizada pelos sujeitos da nossa investigação. L. L. Torres e Palhares (2014) identificam alguns dos constrangimentos que se colocam na formulação das hipóteses de investigação, designadamente: a antecipação de juízos analíticos, a centralidade da verificação causa-efeito, a fragmentação do objeto de estudo, a inscrição de convicções e crenças, a ambiguidade, a relação afetiva sujeito-objeto, a proeminência de um registo normativo-prescritivo, e a inspiração num único modelo teórico. Tentamos

evitar estes constrangimentos que tendem a levar o investigador a confirmar aquilo que previamente tinha já dado como certo.

As hipóteses gerais são as seguintes:

H1<sup>84</sup>: O ensino superior é vivenciado abaixo das expectativas, traduzido em desânimo, incerteza e desconfiança quanto às capacidades, numa ausência de afiliação institucional e intelectual à Universidade.

Na hipótese 1, enquadram-se os estudantes com dificuldades de adaptação ao meio, cujas críticas dirigem-se ao contexto institucional e organizacional, em especial às características dos professores (competência pedagógica e humana) e aos conteúdos programáticos. São apresentadas queixas sobre o método de estudo trazido do secundário e às altas expectativas que foram geradas pelo desempenho alcançado.

H2<sup>85</sup>: A experiência no ensino superior é vivenciada dentro ou até acima das expectativas, ainda que do ponto de vista institucional o percurso académico no ensino superior esteja longe da excelência académica. O objetivo é dar mais valor às restantes esferas da vida e procurar por essa via a realização pessoal.

Na hipótese 2, entende-se o percurso no ensino superior como uma etapa de desenvolvimento pessoal, assente na procura da autenticidade, do sentido 'biográfico' para a trajetória individual, mesmo que tal implique classificações abaixo daquelas conseguidas no ensino secundário.

## 5. Design metodológico

J. F. Almeida e Pinto (1975) referem que a metodologia na investigação empírica nas ciências sociais deve exercer uma função de organização crítica das práticas de investigação, através dos métodos

---

<sup>84</sup> No quadro da hipótese 1, a descontinuidade entre o estatuto de excelência atribuído no ensino secundário e o desempenho académico no ensino superior, tende a ser explicado por alterações substanciais no ofício do aluno (entre o secundário e o superior), que ao não serem apreendidas, traduzem-se em resultados menos conseguidos. Estamos na presença de estudantes que não conseguiram deixar para trás a imagem da excelência conquistada no secundário, e que quando confrontados com os primeiros percalços inerentes aos desafios escolares e não escolares do ensino superior, os interpretam como um verdadeiro fracasso.

<sup>85</sup> No quadro da hipótese 2, a descontinuidade entre o estatuto de excelência atribuído no ensino secundário e o desempenho académico no ensino superior, tende a ser explicado não como um verdadeiro insucesso, mas como um exercício de desprendimento das expectativas institucionais, em que num quadro de maior liberdade e autonomia, se fica satisfeito com o desempenho académico alcançado (ainda que abaixo do conseguido no secundário). O mais relevante já foi conseguido (o ingresso no curso desejado). Há um desinvestimento voluntário nas práticas de estudo, em prol das novas sociabilidades e da busca de outras excelências, num quadro de desvalorização do papel do mérito escolar no ensino superior como veículo para uma elevada posição social futura

adotados. De acordo com os autores, “[o]s métodos têm assim, ao incidir sobre operações de pesquisa, uma relação de interioridade com as práticas de investigação: eles são as próprias práticas críticas de investigação. Representam um certo nível de *controle* interno e formal sobre as pesquisas à medida que estas se desenrolam (J. F. Almeida & Pinto, 1975, p. 385, itálico dos autores).

Esta tese fundamenta-se no paradigma interpretativo ou qualitativo e o método é o estudo de casos. Como chama a atenção M. C. Roldão (2015), o facto de o paradigma da investigação ser qualitativo, não significa que o conhecimento produzido tenha de ser restrito ou não abrangente. A profundidade interpretativa da análise tem de ser feita sem a perda da abrangência e tem de possibilitar a transferibilidade do conhecimento (M. C. Roldão, 2015).

Os resultados da investigação derivam de uma estratégia metodológica ancorada no *método de estudo de casos*<sup>66</sup>, na vertente de *estudo longitudinal* (Greenwood, 1965). O estudo de caso é assumido como *estratégia de pesquisa* (Yin, 2005), no qual fazemos utilização de evidências quantitativas e qualitativas. Partilhamos a abordagem de Yin (2005), quando este salienta que “os estudos de caso podem incluir as evidências quantitativas, e mesmo a elas ficar limitados. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. [...] a estratégia de estudo de caso não deve ser confundida com ‘pesquisa qualitativa’” (p. 34). Bell (2010) acrescenta que a recolha de informação num estudo de caso não se limita à observação ou à realização de entrevistas. Apesar de serem as técnicas a que os investigadores mais recorrem, outras técnicas podem ser utilizadas se ajustadas aos objetivos da pesquisa. De acordo com a autora, o estudo de caso é “muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente” (Bell, 2010, p. 23).

A nossa unidade de observação é um conjunto de estudantes com elevado desempenho escolar (18 a 20 valores) em cursos científico-humanísticos na escola pública, que a nossa pesquisa selecionou ainda como estudantes do secundário e que à data da realização da tese frequentam o ensino superior. Está-se na presença de um estudo de casos baseado na *observação de uma sequência em desenvolvimento* (Greenwood, 1965). É comum uma interpretação menos precisa sobre a investigação com estudos de caso (Stake, 2007), na medida em que se faz referência a este método sob o prisma de uma das suas ramificações, *o estudo de campo* baseado na análise de uma comunidade. Na ação de

---

<sup>66</sup> Para Greenwood (1965), “[a] óptica de análise do metodólogo do estudo de casos é comparável à de um diagnosticista experimentado. O estudo de casos difere, da experimentação e da medição sociológica, não tanto no que se refere à recolha de dados, quanto no que diz respeito aos objectivos e processos que caracterizam a sua análise dos dados. O resultado final de um estudo de casos realizado adequadamente consiste numa descrição compreensiva e integrada do caso, enquanto totalidade” (p. 335).

Stake (2007), “[o] caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros” (p. 17). Também Morgado reforça que, “[o] estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações” (Morgado, 2012, pp. 56-57).

Fica evidente para nós que a pesquisa respeita as características principais do estudo de caso, para que possa ser considerada como tal, isto é, estamos perante um estudo que é um caso, com fronteiras delimitadas, que visa retratar a realidade de modo aprofundado, numa interpretação em contexto, através de diferentes fontes de informação, sem impedimentos de construção de novo conhecimento passível de generalização (Lüdke & André, 1986).

O nosso caso reporta-se a um conjunto de estudantes de alto desempenho escolar no secundário que temos vindo a seguir com o objetivo de conhecer os seus percursos no ensino superior, na lógica de uma análise explicativa de cariz aprofundado que permita ter um maior conhecimento dos percursos estudantis no ensino superior, daqueles que o sistema público de ensino não superior reconheceu com a excelência escolar. O *como* e o *por que* são as formas das questões da pesquisa que definem o estudo de caso (Yin, 2005), e o nosso objetivo é descortinar o *como* e o *por que* estudantes com excelentes resultados no secundário, no ensino superior, têm um quebra acentuada no desempenho académico. Entendemos com Fortin, Côté e Fillion (2009), que “[e]ntre as vantagens do estudo de caso, [está] a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno novo, as ideias que ele permite destacar, o estabelecimento de relações entre variáveis e a possibilidade de conduzir à formulação de hipóteses” (p. 242).

A investigação tem como ponto de partida a nossa ida a três escolas públicas, nas quais fizemos o levantamento num período temporal específico daqueles que foram distinguidos por mérito escolar (quadros de excelência, diplomas de mérito, prémios de mérito, etc.), em cursos científico-humanísticos. No decorrer do tempo e com estes estudantes já no ensino superior fomos compreender as suas experiências estudantis neste nível de ensino. Assim, a nossa investigação incide sobre estudantes tradicionais, solteiros e que à data da inquirição múltipla e variada<sup>87</sup> (por questionário, entrevista e diário de bordo) têm idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos e frequentam o ensino superior (diferentes anos curriculares, instituições públicas e privadas, universidade e politécnicos). A intensidade da

---

<sup>87</sup> A recolha de dados por intermédio do inquérito por questionário, decorreu entre 16 de março de 2017 e 12 de março de 2018. As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2018, a primeira, na data de 12 de janeiro de 2018 e a última, em 3 de dezembro de 2018.

investigação inerente ao *método de estudo de casos* implica a mobilização de um conjunto alargado de técnicas de investigação de cariz quantitativo e/ou qualitativo, em virtude da flexibilidade metodológica. Neste trabalho, fazemos uso da análise documental<sup>88</sup>, do inquérito por questionário, do diário de bordo e da entrevista semidiretiva.

Os trabalhos desenrolaram-se no cumprimento das exigências éticas inerentes ao processo de investigação, com a salvaguarda a todos os participantes do direito à privacidade ou à não-participação, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade e o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2000). O nosso comprometimento com a ética não está confinado aos participantes da pesquisa, dirige-se igualmente à redação desta tese e à publicação de resultados que dela possam provir. De acordo com J. Á. Lima, “[u]ma conduta de pesquisa eticamente correta não pode, pois, concentrar-se apenas nas relações com os participantes: existe uma responsabilidade ética do investigador para com outros públicos” (J. Á. Lima, 2006, p. 155).

### **5.1.1. Seleção das escolas e o seu perfil**

A primeira etapa da pesquisa foi a da seleção das escolas para o posterior levantamento dos dados biográficos e das classificações pelos alunos distinguidos por mérito escolar. Esta etapa desenrolou-se num momento anterior ao projeto de doutoramento propriamente dito, ainda no enquadramento como bolseiro de investigação no projeto: *Entre Mais e Melhor Escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*. A seleção das escolas foi feita de acordo com os seguintes critérios: natureza organizacional da escola pública (agrupada e não agrupada); assinatura e tipo de contrato de autonomia (existência de contrato e tipo de contrato); posicionamentos nos *rankings* escolares (escolas bem posicionadas); e implementação de mecanismos de distinção (quadros de excelência, diplomas de mérito, etc.) (cf. Quadro 4).

Importa referir que na candidatura inicial do projeto de doutoramento tínhamos contemplado desenvolver a etapa inicial da pesquisa a partir dos dados recolhidos em duas escolas públicas, algo que víriamos a alterar, sendo que a consulta aos registos foi feita em três escolas do norte de Portugal continental, em razão de conferir uma maior abrangência e profundidade à pesquisa.

---

<sup>88</sup> Destacamos na análise documental aquela que incide sobre o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) e o processo político de Bolonha, designadamente, nas declarações e comunicados ministeriais emitidos, entre 1998 e 2018.

**Quadro 4.** Perfil das escolas

	<b>Tipo de organização</b>	<b>Localização (Concelho)</b>	<b>QZP<sup>89</sup></b>	<b>Contrato de autonomia</b>	<b>Classificação média em exame, entre 2006 e 2014</b>	<b>Posição no ranking de escolas<sup>90</sup></b>	<b>Mecanismo de distinção</b>
<b>A</b>	Esc. Secundária Não Agrupada	Póvoa de Varzim	1	Sim	11,28	2010 - 175. <sup>o</sup> 2011 - 209. <sup>o</sup> 2012 - 158. <sup>o</sup> 2013 - 86. <sup>o</sup> 2014 - 86. <sup>o</sup> 2015 - 101. <sup>o</sup> 2016 - 75. <sup>o</sup> 2017 - 46. <sup>o</sup>	Quadro de Excelência
<b>B</b>	Esc. Secundária Sede de Agrupamento	Braga	1	Não	11,73	2010 - 70. <sup>o</sup> 2011 - 80. <sup>o</sup> 2012 - 59. <sup>o</sup> 2013 - 87. <sup>o</sup> 2014 - 106. <sup>o</sup> 2015 - 82. <sup>o</sup> 2016 - 106. <sup>o</sup> 2017 - 53. <sup>o</sup>	Diplomas de Mérito
<b>C</b>	Esc. Secundária Não Agrupada	V. N. Gaia	1	Sim	10,67	2012 - 88. <sup>o</sup> 2013 - S/I 2014 - 170. <sup>o</sup> 2015 - 209. <sup>o</sup> 2016 - 67. <sup>o</sup> 2017 - 124. <sup>o</sup>	Quadro de Excelência

Fonte: Elaboração própria

### 5.1.2. Consulta aos registos biográficos e o perfil dos estudantes

Selecionadas as escolas seguimos para a consulta aos registos biográficos dos alunos que obtiveram classificações iguais ou superiores a 18,0 valores, nos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014. Partimos para o terreno com uma grelha de análise, transformada em momento ulterior numa base de dados, na ferramenta informática de análise quantitativa, *IBM SPSS Statistics*, com os seguintes indicadores: nacionalidade, naturalidade, morada de residência, ano de nascimento, contacto telefónico, *e-mail*, escola frequentada no secundário, o sexo, número de distinções por mérito escolar, ano letivo, turma, média do 10.<sup>o</sup> ano, média do 11.<sup>o</sup> ano, média do 12.<sup>o</sup> ano, área científica, ano de entrada no secundário, ano de saída do secundário, ação social escolar, concelho de residência, número de elementos do agregado familiar, número de irmãos, profissão do pai, profissão da mãe, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, indicador socioprofissional individual de classe do pai, indicador socioprofissional individual de classe da mãe, indicador socioprofissional familiar de classe.

<sup>89</sup> Quadro de Zona Pedagógica.

<sup>90</sup> *Ranking* geral PÚBLICO/Universidade Católica Portuguesa.

No total foi recolhida informação respeitante a 579 alunos, distribuídos pelas escolas selecionadas do seguinte modo: Escola A (n = 172); Escola B (n = 276); Escola C (n = 131). Quanto ao perfil maioritário, podemos referir que estamos na presença de estudantes com a nacionalidade portuguesa (98,1%), nascidos em meados da década de 1990<sup>91</sup>, do sexo feminino (59,4%)<sup>92</sup>, com pais cujo nível de escolaridade completo é igual ou superior ao ensino secundário — Pai (64,9%)<sup>93</sup>; Mãe (69,2%)<sup>94</sup>, — enquadrados nos grupos profissionais de maiores recursos<sup>95</sup>. A maioria destes estudantes é portador de níveis favoráveis quanto ao indicador socioprofissional familiar de classe — Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (17,7%), Profissionais Técnicos de Enquadramento (48,8%) — e o coeficiente de localização<sup>96</sup> que serve de referência para o cálculo do valor patrimonial tributário dos imóveis, a refletir essa mesma condição favorável, com 52,0% com morada de residência de origem avaliada entre 1,2 e 1,8, numa escala que varia entre 0,4 e 3,5.

Com três distinções por mérito escolar ao longo do trajeto no ensino secundário (58,7%)<sup>97</sup>, em média concluíram o 10.º ano de escolaridade com 18,3 valores, o 11.º ano de escolaridade com 18,4 valores e o 12.º ano de escolaridade com 18,6 valores. A esmagadora maioria destes estudantes (77,7%) desenvolveram os seus estudos na área científica de Ciências e Tecnologias<sup>98</sup>, sem apoio da ação social escolar (79,8%) (Palhares, 2014a; L. L. Torres & Palhares, 2014b).

---

<sup>91</sup> Aproximadamente 85,0% dos estudantes, nasce entre 1994 (21,4%), 1995 (30,7%) e 1996 (32,3%).

<sup>92</sup> A percentagem de alunos do sexo masculino é de 40,6%.

<sup>93</sup> Ensino secundário ou equivalente (22,1%); Bacharelato/Licenciatura (34,9%); Pós-graduação (especializ. mestrado, dout.) (7,9%).

<sup>94</sup> Ensino secundário ou equivalente (20,6%); Bacharelato/Licenciatura (42,6%); Pós-graduação (especializ. mestrado, dout.) (6,0%).

<sup>95</sup> Pai - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos (11,1%); Especialistas das atividades intelectuais e científicas (37,8%); Técnicos e profissões de nível intermédio (8,9%); Mãe - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos (5,3%); Especialistas das atividades intelectuais e científicas (48,5%).

<sup>96</sup> Segundo o Código do Imposto Municipal sobre Imóveis, o Coeficiente de Localização é um dos elementos da fórmula de cálculo do valor fiscal dos prédios e “varia entre 0,4 e 3,5, podendo, em situações de habitação dispersa em meio rural, ser reduzido para 0,35. Os coeficientes a aplicar em cada zona homogênea do município podem variar conforme se trate de edifícios destinados a habitação, comércio, indústria ou serviços. Na fixação do coeficiente de localização tem-se em consideração, nomeadamente, as seguintes características: a) acessibilidades, considerando-se como tais a qualidade e variedade das vias rodoviárias, ferroviárias, fluviais e marítimas; b) proximidade de equipamentos sociais, designadamente escolas, serviços públicos e comércio; c) serviços de transportes públicos; d) localização em zonas de elevado valor de mercado imobiliário” (artigo 42.º) (Decreto-Lei n.º 287/2003 de 12 de novembro), última alteração (Lei n.º 71/2018 de 31 de dezembro).

<sup>97</sup> Juntam-se aos estudantes que granjearam três distinções por mérito escolar, aqueles que conquistaram o reconhecimento uma vez (28,2%) e duas vezes (13,1%), no decurso do trajeto escolar em cursos científico-humanísticos.

<sup>98</sup> À margem das Ciências e Tecnologias, os estudantes frequentaram em percentagem as seguintes áreas científicas: Línguas e Humanidades (13,6%), Artes Visuais (5,2%) e Ciências Socioeconómicas (3,5%).

### 5.1.3. Localização dos estudantes no ensino superior e diário de bordo

Com os sujeitos da nossa investigação (N = 579) já no ensino superior encetamos a fase da sua localização, caso a caso, no par curso/instituição, no intuito de executar duas grandes tarefas: administrar um inquérito por questionário e realizar um conjunto de entrevistas. Tendo como referência o concurso nacional de acesso, recorremos a informação disponibilizada *online* pela Direção-Geral do Ensino Superior e encetamos uma análise diacrónica à listagem de ingressos, entre 2012 e 2016<sup>99</sup>. Foi-nos possível identificar de que a generalidade ingressa no ensino superior público universitário (88,6%), especificamente, em duas instituições: a Universidade do Porto (39,4%) e a Universidade do Minho (34,2%). São estudantes que frequentam mestrados integrados (51,3%) e distribuem-se em duas áreas de estudo: a da Saúde (30,9%) e a de Tecnologias (25,9%). Os seis cursos com maior percentagem de ingressos são pela ordem decrescente, os seguintes: Medicina (17,8%), Eng. Informática (6,0%), Eng. Mecânica (5,5%), Economia (5,4%), Direito (5,2%) e Enfermagem (4,8%).

Localizados os estudantes no ensino superior fomos de seguida iniciar uma primeira abordagem e escolhemos o contacto telefónico individual, no sentido de melhor explicar os objetivos da pesquisa, os princípios éticos e deontológicos que regem a mesma e a seleção dos participantes. O contacto telefónico visava validar alguns dados que foram recolhidos anos antes (ainda enquanto alunos do ensino secundário), nomeadamente, o ano de nascimento, o número de distinções por mérito escolar e o *e-mail* pessoal, este último crucial para o envio por correio eletrónico do inquérito por questionário. O contacto telefónico individual foi também o modo encontrado de estabelecer empatia entre o investigador e o investigado para potenciar o número de respondentes ao questionário eletrónico. Hill (2014) considera que num questionário eletrónico é fundamental para o sucesso do mesmo que os inquiridos estejam interessados em responder. O contacto telefónico serviu também para confirmar o curso e a instituição de ensino superior.

O processo de ir ao encontro dos estudantes não se afigurou fácil, foi um processo moroso, não apenas porque estamos a falar de aproximadamente 600 chamadas telefónicas, mas porque levantaram-se dificuldades relacionadas com a desatualização de alguns dados de identificação destes estudantes (recolhidos ainda no secundário), designadamente de uma parte significativa dos contactos telefónicos que se mostraram fora de serviço. Acrescentamos ainda que os contactos telefónicos válidos são referentes aos pais destes alunos (enquanto encarregados de educação no tempo do secundário), o

---

<sup>99</sup> Na sequência da análise à listagem de ingressos, acrescentamos à nossa base de dados inicial os seguintes indicadores: curso definitivo; área de estudos no ensino superior; instituição de ensino superior; opção de ingresso; nota de candidatura ao ensino superior; média nas provas de ingresso; fase de ingresso no ensino superior; curso de 1.ª opção; grau do curso; duração do curso em anos.

que exigiu uma dupla explicação sobre o projeto, primeiramente aos pais e posteriormente (no caso de estes facultarem os respetivos contactos) aos filhos, e em consequência, a tarefa levou mais tempo que o delineado inicialmente. O primeiro pedido para preenchimento do inquérito por questionário (*cf.* Apêndice 1), foi enviado por *e-mail*, a 15 de março de 2017. A 27 de julho de 2017, tinham respondido ao mesmo 230 estudantes (39,7% do total da amostra).

O que num primeiro momento identificamos como uma dificuldade, o contacto telefónico com os pais destes estudantes revelou-se uma oportunidade, porque decidimos realizar um pequeno diário de bordo das conversas realizadas, acrescentando à nossa análise, o olhar do pai ou da mãe, algo que o projeto inicial não contemplava e que se mostrou uma mais valia quanto ao aprofundamento analítico.

Com o número de respondentes a evoluir favoravelmente, tínhamos ainda um conjunto alargado de estudantes, cujo contacto foi infrutífero, pela ausência de *e-mail* e/ou contacto telefónico. Assim, apenas com o nome destes estudantes decidimos ir à sua procura no *Facebook* e solicitar a sua colaboração por mensagem nesta rede social. A nossa persistência deu frutos com o número de respondentes à data de 30 de outubro de 2017, a subir para 353 (61,0% da amostra). A diversificação dos meios de contacto e a nossa insistência relaciona-se com a importância para o sustentáculo dos resultados desta tese de doutoramento de um número de respondentes ao questionário, o mais próximo possível da totalidade dos elementos selecionados (N = 579). A 12 de março de 2018, encerramos a inquirição com 411 respondentes, 70,1% do total da amostra, uma percentagem muito satisfatória, tanto mais que segundo Lakatos e Marconi (1990), “[e]m média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (p. 201).

#### **5.1.4. Média das classificações das unidades curriculares realizadas**

No inquérito por questionário pedimos que a nossa amostra assinalasse a média obtida na licenciatura/mestrado integrado, mas entendemos ser útil o acesso, por via das instituições, ao indicador objetivo da adaptação dos estudantes ao ensino superior (Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000), isto é, a média das classificações das unidades curriculares realizadas. Habitualmente, estes dados não podem ser cedidos, uma vez que estão ao abrigo da comissão nacional de proteção de dados, mas a nossa garantia quanto à confidencialidade e ao anonimato da atividade científica, levou a que pudéssemos obter a informação respeitante a uma universidade pública, uma das duas com maior percentagem de elementos da nossa amostra. Tivemos acesso à média das classificações de 172 sujeitos da nossa investigação.

Quanto ao processo de contacto com a instituição que nos facultou os dados, este teve início a 10 de novembro de 2016, com o pedido de acesso à média das classificações das unidades curriculares realizadas (1.º ciclo, 2.º Ciclo, Pós-Graduação), a ser dirigido à Direção dos Serviços Académicos. Fizemos acompanhar a nossa solicitação de uma tabela com os números mecanográficos dos estudantes em causa<sup>100</sup>, o ciclo de estudos e o curso, para que os serviços a preenchessem. O nosso pedido foi diferido a 6 de janeiro de 2017, dia em que recebemos a tabela devidamente preenchida com a média dos alunos indicados nos respetivos cursos.

Com a informação acrescentamos à base de dados original, o indicador respeitante à média no ensino superior.

## **6. O inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é um procedimento técnico de recolha de informação que ocupa um lugar central na investigação em ciências sociais. O inquérito por questionário implica o exercício da sua aplicação (o trabalho de inquérito), por administração direta<sup>101</sup>, em que é o próprio inquirido que preenche o questionário, ou por administração indireta em que é o inquiridor que coloca as questões e regista as respostas. Na nossa investigação, o trabalho de inquérito desenrolou-se por administração direta, com o questionário a ser enviado por meio eletrónico, por razões de economia de tempo, economia de recursos e acesso à população-alvo. Hill (2014) ao identificar os diferentes tipos de aplicação do questionário, sobre as vantagens do questionário eletrónico escreve que é “[f]ácil de ser administrado; barato; rápido; pode atingir a globalidade; [e] o respondente responde quando lhe convier” (p. 152).

O inquérito por questionário foi elaborado com o recurso ao *Survio*, plataforma para a criação de inquéritos *online*, por permitir uma boa apresentação gráfica, ainda mais relevante quando o investigador não está face a face com o inquirido. Com um pequeno texto de apresentação inicial, o questionário é constituído por 53 perguntas diversificadas e intercaladas, quer quanto à forma (abertas, dicotómicas e de múltipla escolha), quer quanto ao conteúdo (factos, opiniões, atitudes<sup>102</sup>, preferências, etc.). As leituras

---

<sup>100</sup> Os dados relativos às classificações dos estudantes são mantidos confidenciais e anónimos. A tabela enviada aos serviços académicos daquela instituição, tinha os estudantes identificados pelo número mecanográfico, obtido dos cadernos eleitorais definitivos da eleição dos representantes dos estudantes no Senado Académico, que se realizou no dia 28 de novembro de 2016.

<sup>101</sup> Também designado de questionário auto-administrado (Ghiglione & Matalon, 2001).

<sup>102</sup> O conceito de atitude remete para um juízo valorativo, este tende a corresponder a três componentes: i) o afetivo, sentimentos e emoções provocados pelo objeto de atitude; ii) o cognitivo, crenças e opiniões pelo qual a atitude é manifestada; e iii) o comportamental, respostas valorativas que indicam predisposição para a ação (L. P. Lima, 2000; Neto, 1998). A atitude dirige-se a objetos específicos. Os indivíduos têm atitudes perante inúmeras entidades, quer abstratas

sobre a temática dos percursos estudantis no ensino superior deram pistas cruciais na formulação das questões.

A estrutura do questionário foi definida de modo a proporcionar ao inquirido um preenchimento aprazível, na exata medida que é perceptível o objeto do questionário, bem como a lógica associada à ordem das questões. O questionário é dividido em oito grandes momentos: i) questões de partida<sup>103</sup> (cumprimento das expectativas no ensino superior, média obtida); ii) caracterização pessoal (idade, sexo, situação no ensino superior); iii) caracterização familiar (número de irmãos, profissão do pai, situação na profissão do pai, nível de escolaridade completo do pai, profissão da mãe, situação na profissão da mãe, nível de escolaridade completo da mãe); iv) percurso no ensino secundário (mérito escolar); v) acesso ao ensino superior (decisão de concorrer, razão da escolha da instituição, etc.); vi) percurso no ensino superior (curso, instituição, ano curricular, transferência de curso, bolsa de ação social, saída da casa dos pais, dificuldades de adaptação, avaliação do desempenho académico, funções académicas e/ou associativas, grau de satisfação, programas de mobilidade estudantil, assiduidade, método de estudo, horas de estudo, atividades extracurriculares, etc.); vii) expectativas face ao futuro (posição social futura, projeto de vida pensado para o futuro); viii) questões finais (percursos-tipo) (*cf.* Apêndice 2).

O inquérito por questionário tem como principal finalidade descortinar a qualidade do acesso ao ensino superior, se este foi bem conseguido ou não, aferir os fatores com influência (positiva e negativa) sobre o desempenho académico e identificar projetos de vida futura. A estrutura do questionário foi elaborada progressivamente, a versão inicial continha 77 questões. Entre avanços e recuos, foram retiradas 24, com a dúvida sempre presente de se estar a tomar a decisão certa. Lisboa (2016) releva que “[a] construção de um questionário para a realização de um inquérito sociológico é sempre um exercício complexo no estabelecimento de equilíbrios entre a obtenção do máximo de informação para responder às questões de partida, ou validar hipóteses, e o dispêndio do mínimo de tempo e recursos na sua implementação” (Lisboa, 2016, p. 97).

Na formulação das questões, tentamos evitar algumas falhas mais recorrentes como as perguntas múltiplas, as perguntas que utilizam uma mistura de conjunções e disjunções, as perguntas não neutras e as perguntas indefinidas (Hill, 2014). Com a ajuda da orientação científica foi possível

---

ou concretas, quer gerais ou específicas, quer a um comportamento ou a grupos de comportamento. Segundo Neto (1998), “as atitudes são dirigidas em relação a um objecto [...], os objectos de atitudes podem ser diversos [...], tangíveis (cadeiras, casas, automóveis), pessoas (pais, presidente da república, professores), grupos (socialistas, esquimós), ideias abstractas (democracia, justiça, tolerância) ou comportamentos (beber, fumar, preferências sexuais)” (p. 343). A atitude é diferente da crença ou da opinião, pelo grau de consistência, tanto maior quanto a forma de pensar é organizada na experiência.

<sup>103</sup> Questões de partida que suscitassem interesse e dessem a conhecer à pessoa inquirida o estilo geral do questionário e o tema a ser tratado. Sobre as primeiras questões, Ghiglione e Matalon (2001) referem que “[m]uitas vezes, é preferível começar por questões suscetíveis de o interessar [o inquirido] e que não o assustem” (p. 112).

identificar as falhas cometidas na primeira formulação, que aqui damos conta, como reflexão epistemológica, a servir de exemplo a outros investigadores (cf. Quadro 5).

**Quadro 5.** Falhas cometidas na formulação do inquérito por questionário, na sua versão inicial

Questão aberta logo no início do questionário.
Falta de um melhor esclarecimento sobre as instruções de resposta. Instruções por vezes lacónicas.
Confusão conceptual entre a situação na profissão e a condição perante o trabalho.
Questões redigidas de modo não muito claro, complexas, vagas e ambivalentes.
Número excessivo de itens de resposta numa só questão.
Inadequadas modalidades de resposta.
Na mesma questão itens de análise auto-centrada e sócio-centrada.
Incorreta ordem das questões.
Questionário demasiado extenso, com perguntas à margem do objeto de estudo e em que a probabilidade de uma não resposta é elevada.
Falta de uniformidade na formatação ao longo do questionário.

Fonte: Elaboração própria

## 7. A entrevista

A entrevista como técnica de recolha de informação baseia-se na interrogação direta, implica invariavelmente perguntar coisas a pessoas, predominantemente em interação face-a-face, exige que o investigador seja cuidadoso e perspicaz, promova um clima de confiança com quem quer entrevistar e respeite os procedimentos, quer na preparação da entrevista, quer na sua condução. Ghiglione e Matalon (2001) identificam os seguintes modelos de entrevista: i) entrevista não diretiva (o entrevistador lança apenas o tema da entrevista com o entrevistado a ter liberdade total a partir do seu próprio quadro de referência para responder do modo que lhe convier); ii) entrevista semi-diretiva (em que há um guião por temas, mas a ordem como são apresentados é livre, com a possibilidade de o entrevistador deixar cair aqueles que no decurso da entrevista deixem de fazer sentido); iii) a entrevista diretiva ou estandardizada (em que o quadro de referência está definido e o entrevistador segue o roteiro elaborado previamente, sem se desviar do mesmo ou adaptar as questões ao decurso da entrevista

A entrevista é amplamente utilizada como instrumento de trabalho na investigação em ciências sociais (Lakatos & Marconi, 1990), em especial na sociologia (V. S. Ferreira, 2014), ainda que por vezes falte reflexão sobre se é a técnica mais acertada a utilizar em função do objeto de estudo e das perguntas de partida. Lakatos e Marconi (1990) definem a entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a

fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 195).

A entrevista como técnica de recolha de informação permite abranger setores mais amplos da população, como é exemplo das pessoas que não sabem ler e escrever (inversamente ao questionário) e possibilita ao investigador obter elementos para uma reflexão mais aprofundada, rica e matizada (Quivy & Campenhoudt, 1992), se o pesquisador tiver bem definido o que quer procurar e a quem. Segundo V. S. Ferreira (2014), “a grande mais-valia da entrevista: mais do que recolher informação ‘realista’ sobre factos, permite o acesso a uma narração que os comenta, valoriza, interpreta, relaciona e contrasta com outros factos” (p. 176, aspas do autor). É também evidente que em caso de pessoas com dificuldades de expressão e comunicação ou na situação do entrevistado não entender as perguntas, a entrevista como técnica de recolha de informação mostra os seus limites.

A preparação da entrevista é crucial para o sucesso da mesma, implica quase sempre a elaboração de um guião ajustado a quem queremos entrevistar, quer na linguagem/expressão verbal (linguagem simples e clara), quer quanto ao sistema de referência (linguagem consoante o grupo de referência, a quem é dirigida a entrevista), quer ainda quanto ao nível de informação do entrevistador sobre o tema que está a estudar. O entrevistador deve estar preparado para o contexto específico em que a entrevista é realizada e a pauta de referência no decurso da mesma deve ser sempre a do entrevistado. De acordo com V. S. Ferreira (2014), o momento de entrevistar caracteriza-se pela sua excecionalidade quotidiana, uma vez que é um encontro privado (com um estranho), localizado (no tempo e no espaço), formalizado (pelo entrevistador) e desigual (com o entrevistado a partilhar vivências e experiências pessoais, sem grandes contrapartidas por parte do entrevistador).

No guião da entrevista devem estar inscritas questões socialmente aceitáveis, com o entrevistador a dever evitar as que procuram a intimidade do entrevistado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “[o] entrevistador deve evitar alimentar as respostas dos sujeitos e fazê-los sentirem-se desconfortáveis relativamente aos seus pensamentos” (p. 139). Também a evitar são as questões tendenciosas, aquelas que trazem respostas implícitas e que tendem a levar o entrevistado a fazer as afirmações que o pesquisador definiu à partida.

No que respeita à condução da entrevista é relevante que esta se realize num local adequado, com o entrevistador a ter uma boa apresentação, num clima amistoso e de boa disposição. Na parte inicial da entrevista, é proveitoso dar a conhecer o objetivo e o contexto em que ela é promovida e aferir da possibilidade da conversa ser registada (em papel e/ou áudio), garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato do entrevistado. No decurso da entrevista importa que o entrevistador respeite

(ainda que não de modo inflexível) o guião e consiga que esta se assemelhe a uma conversa, apresentando uma só ideia por questão, com uma condução linear em que a ordem das perguntas é entendível pelo entrevistado. Mann (1973) recorda que “[s]eja qual for o método de entrada usado, o entrevistador é a pessoa vital no que toca à entrevista em si mesma” (p. 136).

A narração do percurso estudantil no ensino superior foi feita em entrevista semidiretiva ou semiestruturada, em função dos dados recolhidos do questionário, exatamente porque é a “adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 89). Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que “[n]as entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135, *itálico dos autores*). Não obstante, compartilhamos com Bogdan e Biklen (1994), o argumento de que a identificação do grau de estruturação na entrevista não é uma obrigatoriedade, uma vez que é possível utilizar diferentes tipos de entrevista no decurso das diferentes etapas da investigação ou recorrer a uma maior estruturação, após o trabalho de campo.

Os referenciais teóricos apresentados em capítulos anteriores permitiram definir as dimensões de análise que estão na base do guião da entrevista. Na abordagem de Guerra (2006), o mais importante num guião da entrevista depois dos objetivos que o regem é a clarificação das suas dimensões que “exigem um questionamento complexo que vai muito para além do senso comum [...]” (p. 53). O guião da entrevista é estruturado em três categorias de análise: O macro ou estrutural, o meso ou contextual e o micro ou individual (*cf.* Quadro 6).

No primeiro (o *macro ou estrutural*), a ênfase incide sobre os fatores externos ao sistema de ensino superior, com destaque para três dimensões: i) *as envolventes sociais*, com o entrevistado a ser convidado a falar sobre outras esferas da vida social (política, económica, estatal, mediática e ideológica); ii) *as propriedades sociais dos estudantes* (elementos anteriores à frequência no ensino superior), com questões relacionadas com a influência familiar (em termos da disponibilidade financeira, experiências lúdico-culturais, conhecimento familiar sobre o ensino superior, possibilidade de recolha de informação privilegiada, etc.), o ensino secundário (qualidade do conhecimento adquirido, preparação anterior do estudante, articulação dos conteúdos entre o secundário e o superior, as metodologias de ensino e de avaliação) e a candidatura ao ensino superior (escolha da instituição de ensino e do curso de 1.ª opção, prestígio social da instituição e do curso, etc.); e iii) *as relações do ensino superior com outros agentes do sistema social*, em que convidamos os entrevistados a refletir a partir da condição de

estudante do ensino superior, sobre o sistema de emprego e as saídas profissionais, a condição juvenil e a meritocracia escolar.

O segundo (o *meso ou contextual*), a ênfase é conferida à influência dos modelos organizacionais, pedagógicos e interacionais no desempenho acadêmico. A este nível, o guião da entrevista incide sobre duas grandes dimensões: i) a *institucional-organizacional*, com questões sobre a organização do curso (calendário académico, horário das aulas, obrigatoriedade da presença nas aulas, organização semestral ou anual do curso, número de alunos por turma, etc.), os espaços físicos e os serviços de apoio (localização das instalações, tipo de instalações, qualidade dos serviços de acompanhamento e aconselhamento), os recursos disponibilizados (informáticos, bibliotecas, cantinas), os conteúdos programáticos (grau de dificuldade e periodicidade dos exames, prazos de entrega dos trabalhos, acesso à informação em cada unidade curricular, articulação entre a teoria e a prática) e as características dos professores (grau de exigência, qualidade do ensino, grau de empenhamento, disponibilidade, preparação pedagógica, diferenciação de alunos segundo o desempenho, antecipação das dificuldades dos alunos, transmissão dos conhecimentos, disposição para o diálogo, relação entre o ensino e a avaliação, competência científica, etc.); ii) as *dinâmicas relacionais contextualizadas*, em que solicitamos ao entrevistado que aborde a relação professor/aluno na sala de aula e fora dela, a relação que mantém com o conhecimento e a relação entre pares na dimensão escolar e não escolar (apoio e a solidariedade entre colegas de curso, novas amizades, relações íntimas, praxe, etc.).

Ao nível de análise *micro (ou individual)*, fomos à procura daquilo que depende do próprio estudante, o modo como enfrenta os desafios escolares e não escolares no ensino superior, tendo nós presente, que a valoração, seja ela qual for, contém os constrangimentos e as possibilidades estruturais, institucionais e interacionais. São colocadas questões sobre a adaptação ao 1.º ano da faculdade (em termos da saída da casa dos pais, exigências sociais, adaptação a novas pessoas, maior liberdade e autonomia, relação com as regras de matrícula, de orientação, de comportamento e de linguagem, a mudança de escala institucional (os edifícios, as turmas, as salas de aula), os modos de estudar e a gestão do tempo de estudo, a participação em atividades extracurriculares, o compromisso com os estudos, o cumprimento das expectativas, a satisfação com o desempenho, os projetos de vida futura (aspirações e expectativas) (cf. Quadro 6).

**Quadro 6.** Categorias de análise inscritas no guião da entrevista

<b>Níveis de Análise</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Assuntos</b>
Nível de Análise Macro (Estrutural)	<i>Envolventes Societais</i> (Esfera política, económica, estatal, mediática e ideológica)	Quadro social, político, económico vigente
	<i>Propriedades Sociais dos Estudantes</i> (Atributos que caracterizam os elementos da amostra e que são anteriores à frequência no ensino superior)	Idade, sexo, etnia, estado civil Trajetória escolar antecedente Condição económica e social de origem
	<i>Relação do Ensino Superior com outros Agentes do Sistema Social</i> (Fatores estruturais)	Sistema de emprego e saídas profissionais Práticas juvenis Meritocracia
Nível de Análise Meso (Contextual)	<i>Institucional-organizacional</i>	Organização do curso Os espaços físicos e os serviços de apoio Os conteúdos programáticos As características dos professores Desempenho académico
	<i>Interacional</i>	Relação professor/ aluno em sala de aula Contacto informal com os professores Relação entre pares na vertente escolar da Universidade Relação entre pares numa dimensão extraescolar
Nível de Análise Micro (Individual)		Gestão das expectativas Trajetórias sociais virtuais Adesão ao mundo adulto <i>versus</i> Adesão ao apelo mais imediato das sociabilidades juvenis Relação com as regras Modos de estudar

Fonte: Elaboração própria

### 7.1. Seleção dos entrevistados

No respeito pelo princípio da diversificação<sup>104</sup>, a seleção dos estudantes a entrevistar foi feita por amostra intencional e de conveniência e teve em atenção os seguintes critérios: idade, sexo, profissão do pai e da mãe, escolaridade do pai e da mãe, escola secundária, opção de ingresso, área de estudos, curso, instituição, ciclo de estudos, transferência de curso, saída da casa dos pais. O número de estudantes a entrevistar foi definido no contexto da interrogação quando nos apercebemos que não estavam a surgir novas informações, na lógica do princípio da saturação, este definido por Guerra (2006), “como um fenómeno pelo qual, depois de um certo número de entrevistas, o investigador – ou a equipa

<sup>104</sup> Sobre a pesquisa qualitativa, Guerra (2006) refere que nesta “procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (p. 41).

– têm a noção de nada recolher de novo quanto ao objecto da pesquisa” (p. 42). No número de estudantes a entrevistar tivemos também em atenção os recursos disponíveis do investigador, tanto mais que estamos na presença do que Bogdan e Biklen (1994) designam por investigação do *cavaleiro solitário*, “isto é, [quando] o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados” (p. 108).

O processo de contacto com os seleccionados foi feito sobretudo por telefone e revelou-se mais facilitado porque a maioria tinha já participado no questionário e estavam familiarizados com os objetivos da pesquisa. Foi um processo lento e difícil, por vezes os dados levantados estavam incorretos ou desatualizados (o estudante não frequentava o curso e/ou a instituição inicialmente identificado ou o ensino superior de todo), e houve casos de recusa, por motivos de indisponibilidade de agenda.

No nosso diário de bordo registamos alguns desses exemplos: i) um estudante com três distinções por mérito escolar no ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º), que rejeita ser entrevistado porque não tinha interesse em prosseguir para o ensino superior, e como tal, não concorreu.; ii) o pai de uma estudante que nos diz ao telefone que a sua filha não tinha disponibilidade para uma entrevista, porque tinha ido à Grécia em representação da faculdade; iii) o caso de uma rapariga que por motivos pessoais desistiu do curso de Criminologia e abandonou os estudos no ensino superior; iv) outra ainda que por motivos de saúde não concluiu o curso, encontrando-se a trabalhar; v) outra estudante que interrompeu o curso de Bioquímica para se preparar novamente para os exames nacionais; vi) o caso de uma estudante que frequentava o curso por nós identificado, mas na Universidade de Londres; e vii) o pai que refere que o filho fala seis línguas, fez um semestre na Alemanha e que não tinha disponibilidade para dar a entrevista porque estava numa Universidade na China.

## **7.2. Perfil dos entrevistados**

Foram realizadas onze entrevistas, a seis raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os 21 e os 23 anos. A primeira entrevista realizou-se a 12 de janeiro de 2018, a última, a 3 de dezembro desse ano. As entrevistas foram gravadas em áudio, há exceção de duas, pela recusa dos entrevistados (tivemos de fazer o registo escrito). No respeito pelo anonimato atribuímos nomes fictícios aos entrevistados cujo perfil apresentamos de seguida.

### *Perfil 1*

‘Antónia’ nasce em 1996, natural da Póvoa de Varzim, 22 anos, filha de pai carpinteiro com o 3.º ciclo do ensino básico e de mãe empregada de balcão com o 2.º ciclo do ensino básico como

escolaridade completa, faz o ensino secundário na Escola A, entre 2011 e 2014, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, com um desempenho escolar que a leva a integrar o quadro de excelência por duas vezes (10.º e 12.º ano). Conclui o secundário com uma média final de 17,8 valores. Concorre ao ensino superior público, no concurso de 2014 e fica colocada no curso e na instituição correspondente à 1.ª opção, Psicologia, na Universidade do Minho. Enquadrado na área de estudos de Direito, Ciências Sociais e Serviços, o curso de Psicologia na Universidade do Minho é um mestrado integrado e 'Antónia' à data da entrevista, 12 de janeiro de 2018, frequenta o 4.º ano curricular, com bolsa de ação social e vive na residência universitária.

#### *Perfil 2*

'Bruna' nasce em 1996, natural da Póvoa de Varzim, 22 anos, filha de pai advogado com licenciatura e de mãe técnica superior administrativa com licenciatura como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na escola A, entre 2011 e 2014, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, com um desempenho escolar que a leva a integrar o quadro de excelência por duas vezes (11.º e 12.º ano). Termina com uma média final de 18 valores. Concorre ao ensino superior público, no concurso de 2014, colocada no curso e na instituição que não correspondem à 1.ª opção, Enfermagem, na Escola Superior de Enfermagem do Porto (2.ª opção). Frequenta o curso durante um mês, mas diz não ter gostado e muda de curso e de instituição. À data da entrevista, 15 de janeiro de 2018, é aluna do 3.º ano curricular do mestrado integrado de Direito, na Universidade Lusíada do Porto, no curso que diz ser aquele em que verdadeiramente se enquadra. Vive em casa dos pais.

#### *Perfil 3*

'Conceição' nasce em 1996, natural de Braga, 22 anos, filha de pai empresário com o ensino secundário e mãe reformada com o ensino secundário como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola B, entre 2011 e 2014, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, com um desempenho escolar que a leva a ser distinguida por mérito escolar no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Termina o secundário com uma média final de 19,2 valores. Concorre ao ensino superior público em 2014, colocada no curso de 1.ª opção, Medicina, mas não na instituição. Opta por fazer melhoria de notas e volta a concorrer no ano seguinte. Acaba por conseguir os seus intentos e ingressa no curso de Medicina, na Universidade do Minho. À data da entrevista, 3 de fevereiro de 2018, frequenta o 3.º ano curricular e vive na casa dos pais.

#### *Perfil 4*

'Duarte' nasce em 1997, natural de Vila Nova de Gaia, 21 anos, filho de pai designer gráfico com a licenciatura e mãe bancária com ensino secundário como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola C, entre 2012 e 2015, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. É distinguido por três vezes no quadro de excelência (10.º, 11.º e 12.º). Conclui o secundário com a média final de 18,1 valores. Concorre ao ensino superior público em 2015, colocado no curso que não corresponde à 1.ª opção, mas a instituição corresponde. Ingressa em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, na Universidade do Porto. Frequenta o 1.º semestre, desiste e começa a preparar-se para realizar novamente os exames na candidatura do ano seguinte. Acaba por ingressar no curso pretendido Engenharia Mecânica, no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP). No início do 2.º ano, consegue a transferência para a Universidade do Porto, com equivalência ao 1.º ano. Aquando da entrevista, que se realizou no dia 16 de fevereiro de 2018, 'Duarte' frequenta o 2.º ano curricular do mestrado integrado de Engenharia Mecânica, na Universidade do Porto e vive em casa dos pais.

#### *Perfil 5*

'Elisabete' nasce em 1995, natural de Braga, 23 anos, filha de pai advogado com licenciatura e mãe professora dos ensinamentos básico e secundário com o mestrado como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola B, entre 2010 e 2013, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, com 3 distinções por mérito escolar (10.º, 11.º e 12.º). Conclui o secundário com a média final de 19,0 valores. Concorre ao ensino superior público em 2013, colocada no curso e na instituição de 1.ª opção, Medicina, na Universidade do Minho. A entrevista realizou-se no dia 17 de fevereiro de 2018, com 'Elisabete' a frequentar o 4.º ano curricular e a viver em casa dos pais.

#### *Perfil 6*

'Fábio' nasce em 1995, natural de Braga, 23 anos, filho de pai empregado comercial com o 3.º ciclo do ensino básico e mãe doméstica com o 1.º ciclo do ensino básico como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola B, entre 2010 e 2013, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, com 3 distinções por mérito escolar (10.º, 11.º, 12.º). Conclui o ensino secundário com a média final de 19,5 valores. Concorre pela primeira vez ao ensino superior público em 2013, no boletim candidata-se apenas ao curso de Medicina, na Universidade do Minho e fica colocado. Em 2014, volta a candidatar-se ao ensino superior, mas ao curso de Engenharia Informática, na mesma

universidade. Aquando da entrevista, realizada no dia 17 de fevereiro de 2018, frequenta o 4.º ano curricular e vive em casa dos pais.

*Perfil 7*

'Guilherme' nasce em 1997, natural da Póvoa de Varzim, 21 anos, filho de pai empresário com o 3.º ciclo do ensino básico e mãe escriturária com o ensino secundário como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola A, entre 2012 e 2015, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, distinguido por mérito escolar no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Conclui o secundário com a média final de 18,5 valores. Concorre em 2015 ao ensino superior público, colocado no curso e na instituição de 1.ª opção, Engenharia Industrial e Gestão, na Universidade do Porto. Vive em casa dos pais. À data da entrevista (15 de maio de 2018) frequenta o 2.º ano curricular, sem bolsa de ação social.

*Perfil 8*

'Paula' nasce em 1997, natural de Vila Nova de Gaia, 21 anos, filha de pai chefe de departamento numa empresa do ramo automóvel com o ensino secundário e mãe técnica de fisioterapia e massoterapia com o curso superior técnico como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola C, entre 2012 e 2015, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. É distinguida por mérito escolar por três vezes (10.º, 11.º e 12.º) e conclui o secundário com a média final de 19,2 valores. No concurso de acesso de 2015, 1.ª fase, concorre única e exclusivamente ao curso de Medicina, é colocada em 3.ª opção (Medicina, na Universidade de Coimbra). Volta a concorrer na 2.ª fase, como 1.ª opção escolhe um curso completamente diferente, Economia, na Universidade do Porto. Frequenta o curso aproximadamente durante dois meses e meio, mas não termina o 1.º ano. No ano seguinte, volta a fazer o exame de Matemática e ingressa no curso de Matemática, na Universidade do Porto. Conclui o 1.º ano, mas volta a questionar a escolha e não prossegue os estudos, concorre novamente no ano seguinte. À data da entrevista (18 de maio de 2018), frequenta o 1.º ano do curso de História. Vive em casa dos pais.

*Perfil 9*

'Ricardo' nasce em 1996, natural da Póvoa de Varzim, 22 anos, filho de pai serralheiro com o 3.º ciclo do ensino básico e mãe empregada de loja com o ensino secundário como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola A, entre 2011 e 2014, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, distinguido por mérito escolar por duas vezes (10.º e

12.º). Conclui o ensino secundário com a média final de 17,7 valores. Concorre ao ensino superior público em 2014, colocado no curso e na instituição que não corresponde à 1.ª opção, Bioquímica, na Universidade do Minho. À data da entrevista, 30 de novembro de 2018, frequenta o 1.º ano do mestrado de Bioinformática, na mesma universidade. Vive com estudantes num apartamento arrendado.

*Perfil 10*

'Santiago' nasce em 1995, natural de Braga, 23 anos, filho de pai comercial com o 3.º ciclo do ensino básico e mãe enfermeira com o mestrado como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola B, entre 2010 e 2013, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. É distinguido por mérito escolar no 11.º e 12.º anos de escolaridade e conclui o secundário com média final de 17,5 valores. Concorre ao ensino superior público em 2013, ingressa no curso que corresponde à 1.ª opção, mas a instituição não (3.ª opção), Engenharia Mecânica, na Universidade do Minho. À data da entrevista (30 de novembro de 2018) frequenta o 4.º ano curricular, sem bolsa de ação social. Vive em casa dos pais.

*Perfil 11*

'Tânia' nasce em 1996, natural da Póvoa de Varzim, 21 anos, filha de bancário com o ensino secundário e mãe oficial de justiça com o ensino secundário como escolaridade completa, faz o seu percurso no ensino secundário na Escola A, entre 2011 e 201, no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, com três distinções por mérito escolar (10.º; 11.º e 12.º). Conclui o secundário com média final de 17,8 valores. Concorre ao ensino superior público em 2014, ingressa no curso que corresponde à 1.ª opção, mas a instituição não, Engenharia Mecânica, na Universidade do Minho. À data da entrevista (3 de dezembro de 2018), frequenta o 3.º ano curricular, sem bolsa de ação social. Vive com estudantes, num apartamento arrendado.

**Quadro 7.** Síntese do perfil dos entrevistados

	Concelho	Idade	Profissão do pai	Escolaridade do pai	Profissão da mãe	Escolaridade	Distinções	Média	Ingresso (opção)	Mudou de curso	Curso atual	Ano curricular
Antónia	Póvoa de Varzim	22	Carpinteiro	3.º ciclo	Empregada de balcão	2.º ciclo	Duas	17,8	1.ª	Não	Psicologia	4.º
Bruna	Póvoa de Varzim	22	Advogado	Licenciatura	Técnica superior administrativa	Licenciatura	Duas	18,0	2.ª	Sim	Direito	3.º
Conceição	Braga	22	Empresário	Secundário	Reformada	Secundário	Três	19,2	2.ª	Não	Medicina	3.º
Duarte	V. N. Gaia	21	Designer gráfico	Licenciatura	Bancária	Secundário	Três	18,1	2.ª	Sim	Eng. Mecânica	2.º
Elisabete	Braga	23	Advogado	Licenciatura	Professora	Mestrado	Três	19,0	1.ª	Não	Medicina	4.º
Fábio	Braga	23	Empregado comercial	3.º ciclo	Doméstica	1.º ciclo	Três	19,5	1.ª	Sim	Eng. Informática	4.º
Guilherme	Póvoa de Varzim	21	Empresário	3.º ciclo	Escriturária	Secundário	Três	18,5	1.ª	Não	Eng. Industrial e Gestão	2.º
Paula	V. N. Gaia	21	Chefe de departamento	Secundário	Técnica de fisioterapia	Curso superior técnico	Três	19,2	3.ª	Sim	História	1.º
Ricardo	Póvoa de Varzim	22	Serralheiro	3.º ciclo	Empregada de loja	Secundário	Duas	17,7	4.ª	Não	Bioinformática	1.º (Mestrado)
Santiago	Braga	23	Comercial	3.º ciclo	Enfermeira	Mestrado	Duas	17,5	3.ª	Não	Eng. Mecânica	4.º
Tânia	Póvoa de Varzim	21	Bancário	Secundário	Oficial de justiça	Secundário	Três	17,8	2.ª	Não	Eng. Mecânica	3.º

Fonte: Elaboração própria

### 7.2.1. Gravação, transcrição e análise de conteúdo

As entrevistas decorreram nas instalações das instituições de ensino superior que os entrevistados frequentavam, geralmente, em espaços próprios nas bibliotecas. A exceção foi com estudantes entrevistados da Universidade do Minho, cuja entrevista decorreu em gabinete no Instituto de Educação, cedido pela orientadora científica desta tese. Em média, as entrevistas realizadas tiveram uma duração de 60 minutos.

Optamos por transcrever de modo integral cada entrevista, acompanhando Guerra (2006) de que “[n]o contexto das entrevistas em que os entrevistados falam na primeira pessoa, a transcrição deve ser integral e fiel ao que foi dito” (p. 69). A técnica de investigação que utilizamos para tratar o resultado das entrevistas é a análise de conteúdo, definida segundo Bardin (2016)<sup>105</sup> como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44). A análise de conteúdo contém quer uma dimensão descritiva, quer uma dimensão interpretativa (Guerra, 2006) e pode ser utilizada no método experimental, de medida (ou análise extensiva), de casos (ou análise intensiva), conforme os objetivos da investigação empírica, sejam eles: o descrever fenómenos (um acontecimento, uma população, um caso), o descobrir covariações ou associações entre fenómenos, ou o descortinar relações de causa-efeito entre fenómenos (Vala, 2003). De acordo com Vala (2003), “[a] análise de conteúdo pode ser assim utilizada em pesquisas que se reportam a qualquer dos níveis de investigação empírica, com a vantagem de em muitos casos funcionar como uma técnica *não-obstrutiva*” (Vala, 2003, p. 106, *itálico do autor*).

Recorrendo a Vala (2003), podemos referir que a prática da análise de conteúdo pressupõe objetivos de pesquisa e a definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa, a constituição de um *corpus*, isto é, o material a analisar que foi produzido na pesquisa, a definição das categorias<sup>106</sup>, “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de

---

<sup>105</sup> De acordo com o autor, “[e]nquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2016, p. 11).

<sup>106</sup> A elaboração de um sistema de categorias pode ser feito *a priori*; “[s]e a interação entre o quadro teórico de partida do investigador, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema de categorias e o que lhe importa é a deteção da presença ou da ausência dessas categorias no *corpus*” (Vala, 2003, p. 111, *itálico do autor*); *a posteriori* “sem que qualquer pressuposto teórico oriente a sua elaboração” (Vala, 2003, p. 113); ou de modo combinado “definido o quadro teórico e um leque de hipóteses, parte para um trabalho exploratório sobre o *corpus*, o que

outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 2003, p. 111). Também pressupõe, a definição de unidades de análise (unidade de registo<sup>107</sup>, unidade de contexto<sup>108</sup> e unidade de enumeração<sup>109</sup>) e a quantificação<sup>110</sup>.

---

Ihe permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise” (Vala, 2003, p. 112, *itálico do autor*).

<sup>107</sup> Para Vala (2003), “[u]ma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (p. 114). As unidades de registo podem ser de dois tipos: formais (a palavra, a frase, uma personagem, a intervenção de um locutor numa discussão, uma interação); ou semânticos (tema, unidade de informação).

<sup>108</sup> Segundo Vala (2003), “A unidade de contexto é o segmento mais largo do conteúdo que o investigador examina quando caracteriza uma unidade de registo” (p. 114).

<sup>109</sup> De acordo com Vala (2003), “[a] unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação” (p. 115). A enumeração pode ser de tipo geométrico ou aritmético.

<sup>110</sup> A quantificação pode ser feita, por via de uma análise de ocorrências, uma análise avaliativa ou uma análise estrutural (Vala, 2003).

## **CAPÍTULO VII. A EXCELÊNCIA ACADÊMICA: EPISTÊMICA, PERFORMÁTICA, LATENTE E DEPENDENTE DOS RECURSOS FAMILIARES**

"Senti muito a pressão no secundário porque também na escola pública que frequentei era tudo muito virado para os alunos ingressarem em Medicina, aquilo era tudo muito virado para as áreas das Ciências e os excelentes alunos eram sempre sobrevalorizados. Às vezes até tinham notas superiores aquilo que mereciam [...]. Muitos dos alunos que estão no Quadro de Excelência sonham intensamente com Medicina e até os pais às vezes ... como Medicina fosse uma coisa! Então, senti uma grande pressão no secundário, principalmente no 11.º, porque a minha turma era a melhor e as notas eram muito altas [...]. Se eu não entrasse no quadro de excelência era o fim do mundo! [...]. A pressão que coloquei a mim própria para ingressar no quadro de excelência levou exatamente... tive de fazer muita psicoterapia" (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

O capítulo que agora se inicia visa cumprir os seguintes objetivos específicos: i) identificar o perfil sociográfico dos sujeitos da investigação; e ii) aferir as representações dos estudantes sobre a experiência escolar vivenciada no ensino secundário. É um capítulo que releva aspetos anteriores à frequência no ensino superior. Aborda as características sociodemográficas, o *background* familiar e o trajeto escolar antecedente, aspetos inscritos no nosso modelo de análise (*cf.* Figura 10). O capítulo divide-se em três momentos e é elaborado por via da triangulação entre diferentes técnicas de investigação (inquérito por questionário, entrevista e diário de campo).

Num primeiro momento, importa-nos as características sociodemográficas e familiares, atributos que os estudantes transportam consigo para o ensino superior. Neste ponto, utilizamos os dados recolhidos pelo inquérito por questionário, cujo número de respondentes foi de 411, utilizando para o efeito técnicas de análise descritiva e univariada. Damos a conhecer a caracterização pessoal (variável sexo e idade) e a caracterização familiar, esta última quanto ao número de irmãos, profissão do pai e da mãe, situação na profissão do pai e da mãe e escolaridade do pai e da mãe. Ainda neste primeiro momento, os resultados são discutidos à luz da definição de juventude como categoria social, enaltecendo os aspetos envolvidos no prolongamento da juventude nas sociedades contemporâneas ocidentais.

Num segundo momento, quisemos aferir as representações que os sujeitos da nossa investigação têm sobre a experiência que tiveram no ensino secundário e em particular sobre o processo de construção da excelência escolar, no qual foram protagonistas. São abordados diversos temas, entre eles: as expectativas geradas sobre o ensino superior, a preparação do secundário, a pressão para a obtenção de resultados e a competição escolar, as atividades extracurriculares, a relação entre pares, etc. É nossa convicção que compreenderemos melhor o modo como se desenrola o percurso no ensino

superior, se atendermos ao modo como no presente interpretam a experiência que vivenciaram no secundário.

Num terceiro momento, no quadro de uma análise de regularidades, procuramos compreender se o número de distinções por mérito escolar que cada estudante obteve no secundário é aleatória à variável sexo e à condição cultural e socioeconómica de origem.

## **1. O perfil sociográfico**

### **1.1. O critério etário na definição da juventude e o seu prolongamento**

Os inquiridos têm entre 18 e 24 anos, a média de idade é de 21,1 anos, com desvio-padrão de 1,197. Dos 408 respondentes, 321 (79,7%) têm entre 20 e 22 anos (*cf.* Gráfico 1).

A idade é relevante na caracterização dos participantes da nossa pesquisa. É uma das variáveis com maior influência na média de curso e na retenção estudantil no ensino superior. J. M. Mendes et al. (2016) sobre a retenção estudantil identificam que por cada ano de idade a mais na frequência do ensino superior, o estudante aumenta em 2,445 a probabilidade de não transitar de um ano curricular, em comparação com os estudantes que o frequentam na idade institucional definida. Também Seixas et al. (2016), verificam o efeito significativo da variável idade de entrada no ensino superior sobre o desempenho académico, no qual o ingresso mais tardio (19 ou mais anos de idade) está associado a uma média de curso baixa e a pelo menos uma retenção. De acordo com os autores, “[e]sta relação poderá ser explicada por um pior desempenho escolar no ensino secundário, medido pela existência de reprovações [...]” (Seixas, Mendes, Ferreira, & Santos, 2016, p. 108).

Cruz, Seruya, Reis e Schmidt (1984) referem que “qualquer investigação sobre a juventude não pode deixar de balizar etariamente o campo de análise, de acordo com os critérios dominantes de divisão etária do trabalho” (p. 289). O critério etário dos 15 aos 29 anos é comumente utilizado em Portugal na operacionalização estatística do conceito de juventude (M. M. Vieira, 2016). O patamar mínimo (15 anos) é ainda baseado na idade oficial do término da escolaridade obrigatória que vigorou entre o ano letivo de 1987/88 e 2009/10 e na idade mínima em que um indivíduo se pode casar. Os 29 anos (patamar máximo) porque se entende que a desinserção na vida ativa se pode prolongar (na generalidade) até esta idade, em resultado do prolongamento da formação escolar e do adiamento da constituição de um novo agregado familiar (Cruz, Seruya, Reis, & Schmidt, 1984).

Socialmente construídos os limites da idade biológica inscritos na definição da juventude, estes vão-se alterando no tempo e no espaço (M. M. Vieira, 2016), dependentes em muito de modificações na escolaridade obrigatória, na idade mínima de admissão de menor para trabalhar, na idade mínima para

casar e no limite máximo de idade considerado socialmente aceitável para a desinserção na vida social. Segundo Cruz et al. (1984), os limites da juventude porque são determinados pelas condições socioculturais, “são por isso extremamente fluidos e variam de sociedade para sociedade, de acordo com a progressiva divisão social do trabalho e com as exigências de especialização do processo produtivo” (p. 286).

Em Portugal, no ano de 2019, encontra-se em vigor o dever do encarregado de educação de matricular o seu educando em escolas da rede pública, particular ou cooperativa, até que este perfaça os 18 anos, tendo este último, o dever de frequência. A escolaridade obrigatória cessa quando o estudante conclui o ensino secundário ou independentemente da obtenção do diploma quando perfaça os 18 anos (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto). A idade mínima de admissão de menor ao trabalho é de 16 anos, se este tiver concluído a escolaridade obrigatória ou esteja a frequentar o ensino secundário (Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro). A idade mínima para se poder casar é de 16 anos, com a devida autorização dos progenitores, tutores ou do conservador do registo civil (Lei n.º 13/2019 de 12 de fevereiro).

O prolongamento da juventude dá-se também pelas transformações no acesso à habitação. É o caso do programa de apoio financeiro *Porta 65 – Arrendamento por jovens*, iniciativa criada em 2007, pelo Decreto-Lei n.º 308/2007, de 3 de setembro<sup>111</sup>, que “regula o incentivo ao arrendamento, por jovens, de habitações para residência permanente, mediante a concessão de uma subvenção mensal” (p. 6106). Inicialmente o *Porta 65* dirige-se a jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos, sendo que em casais não separados judicialmente de pessoas e bens ou em união de facto, um dos elementos pode ter até 32 anos. Na alteração pelo Decreto-Lei n.º 43/2010, de 30 de abril<sup>112</sup>, acrescenta-se que “caso o jovem complete 30 anos durante o prazo em que beneficia do apoio, pode ainda candidatar-se até ao limite de duas candidaturas subseqüentes, consecutivas e ininterruptas” (p. 1494). O mesmo sucedendo ao elemento do casal que completa os 32 anos no período em que beneficia do apoio. Em 2017, introduz-se a terceira alteração e prolonga-se novamente a idade limite de quem pode beneficiar do programa, de 30 anos para 35 anos (indivíduos isolados) e, no caso de casais, um dos elementos pode ter até 37 anos (Lei n.º 87/2017 de 18 de agosto).

Andersen (2017) recorda que na primeira metade do século XX, o critério etário na definição da juventude fixava-se entre os 14 e os 18 anos de idade. Mas este critério tem sido sujeito a sucessivas

---

<sup>111</sup> O Decreto-Lei n.º 308/2007, de 3 de setembro, cria o *Porta 65 - Arrendamento por jovens*, como instrumento de apoio financeiro. Iniciativa do XVII Governo Constitucional de Portugal (Decreto-Lei n.º 308/2007 de 3 de setembro).

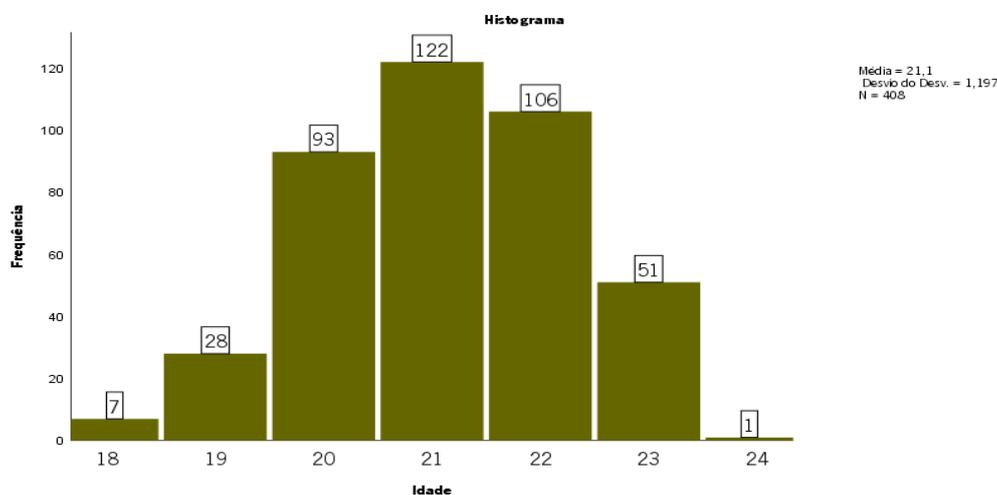
<sup>112</sup> O Decreto-Lei n.º 43/2010, de 30 de abril, é a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 308/2007, de 3 de setembro (Decreto-Lei n.º 43/2010 de 30 de abril).

mudanças, que têm vindo a estender o limite máximo até à terceira década de vida (Anderson, 2017; J. Vieira, 2017). No caso português, J. Vieira (2017) refere que “[a]pontando somente para a flexibilidade do critério etário, bastará ter em consideração a progressiva dilatação dos limites etários do ‘*Cartão Jovem*’ – de 26 para 30 anos” (p. 82, *aspas e itálico do autor*).

A extensão da escolaridade obrigatória, a maior procura por profissões melhor remuneradas e de qualificação superior, a permanência por mais tempo na formação escolar, as dificuldades de integração no mercado de trabalho, a precariedade laboral, a permanência estendida na casa dos pais, intensificando o efeito protetor sobre os filhos num processo de mútua dependência em extensão, o adiamento da parentalidade, são fatores implicados no sucessivo alargamento do limite máximo do que é ser considerado jovem nas sociedades contemporâneas ocidentais.

A focalização na *natureza biológica* (M. M. Vieira, 2016) dos indivíduos como critério proeminente na definição do conceito de juventude, tende a uma interpretação quase exclusiva dos jovens como um grupo unitário em termos de atitudes, comportamentos e problemáticas. Esta situação tende a retirar a atenção da juventude como categoria diversificada, em virtude das diferentes situações sociais em que se inscrevem os jovens (Pais, 2003).

**Gráfico 1.** Distribuição dos estudantes inquiridos por idade



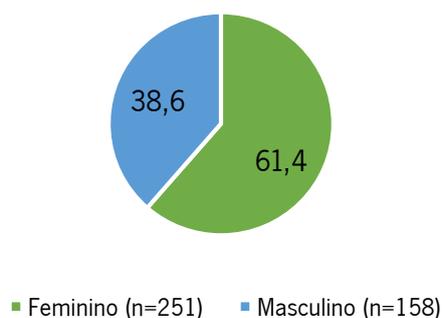
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos estudantes, entre março de 2017 e março de 2018 (n = 408).

## 1.2. O género da população inquirida

A variável sexo na pesquisa sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior é comumente utilizada como independente ou explicativa, e, como tal, é evidente a sua relevância na compreensão dos percursos estudantis. Nesta tese, na população estudantil inquirida, há a proeminência

do sexo feminino (61,4%) (cf. Gráfico 2), efeito também de terem integrado em maioria os quadros de excelência no ensino secundário, nas três escolas públicas selecionadas que serviram de base à definição da amostra.

**Gráfico 2.** Estudantes inquiridos segundo o sexo



Fonte: Inquérito por questionário (n = 411)

A *silenciosa revolução* escolar é a expressão criada por A. N. Almeida e Vieira (2013) para caracterizar a crescente feminização do sistema escolar, derivada da maior democratização nas famílias portuguesas e da massificação escolar. Resultados do projeto CESTES 2<sup>113</sup> identificam a proeminência do sexo feminino (55%), na totalidade dos setores e tipos de ensino no superior em Portugal, sendo que a feminização é tanto maior quanto mais novos são os estudantes (Cerdeira et al., 2018). De acordo com os autores, “é no ensino politécnico privado que se [verifica] uma diferença mais acentuada entre os estudantes: 59,5% de mulheres versus 40,5% de homens” (Cerdeira et al., 2018, p. 13). Alves (2014) refere que no ano de 2010 fazia-se a estimativa de que 40% da população jovem portuguesa iria obter ao longo do seu trajeto de vida um diploma do ensino superior. 50% seriam mulheres e 30% homens, numa evidente feminização deste grau de ensino e no género da diplomação. Não obstante, há áreas de estudo no ensino superior, nas quais as raparigas estão em minoria, especificamente: Engenharias, Ciências, Matemática e Informática e Serviços (EDULOG, 2019).

A literatura científica tem vindo a identificar um melhor desempenho académico das raparigas, em resultado de níveis mais elevados de atenção nas aulas, participação no trabalho escolar, preparação para os momentos de avaliação, assiduidade, frequência e horas de estudo (Valadas, 2016). Também identificam níveis mais elevados de expectativas, com efeitos positivos na integração académica e social

<sup>113</sup> O projeto CESTES 2 – Custos dos Estudantes do Ensino Superior Português, inquiriu um total de 1087 indivíduos, numa amostra representativa do universo da população estudantil no ensino superior em Portugal, em 2015/2016 (Cerdeira et al., 2018).

na Universidade (Araújo et al., 2015). Segundo Araújo et al. (2015), as estudantes apresentam níveis mais elevados de expectativas nas seguintes dimensões: “*Formação para o emprego e a carreira, Desenvolvimento pessoal e social, Envolvimento político e cidadania e Qualidade da formação* [...]”. Esta diferenciação [relativamente aos rapazes] pode contribuir para as taxas superiores de permanência e de sucesso académico por parte das estudantes do sexo feminino” (p. 213, itálico dos autores).

Sobre o desempenho académico pesquisas há que questionam a ideia de que as raparigas têm melhores resultados. Num inquérito por questionário administrado a 1689 estudantes, Seixas et al. (2016) identificam uma diferença não significativa na média obtida entre o sexo feminino e o sexo masculino. Ainda assim, verificam nas estudantes uma maior linearidade no percurso estudantil no ensino superior e menos retenções. Resultados semelhantes constam numa pesquisa internacional<sup>114</sup> que validam o efeito direto da variável sexo, no ritmo da progressão nos estudos, com vantagem das raparigas face aos rapazes (Beekhoven et al., 2003).

### **1.3. Famílias de reduzida dimensão**

No contexto da caracterização familiar fomos à procura de identificar o número de irmãos. Este indicador integra um dos principais fatores implicados *nas experiências de transição e de adaptação ao ensino superior* (Azevedo & Faria, 2003) que é a família de origem. F. L. Machado, Costa e Almeida (1989) referem as habilitações académicas dos irmãos como um dos elementos que devem constar na caracterização de classe dos estudantes no ensino superior.

A nossa pesquisa mostra que a maioria dos estudantes é oriunda de agregados familiares de reduzida dimensão, uma vez que a percentagem daqueles que têm um irmão (ã) é de 64,1% e a percentagem de filho (a) único (a) é de 18,3%. Com dois ou mais irmãos temos 17,6% dos inquiridos (*cf.* Gráfico 3).

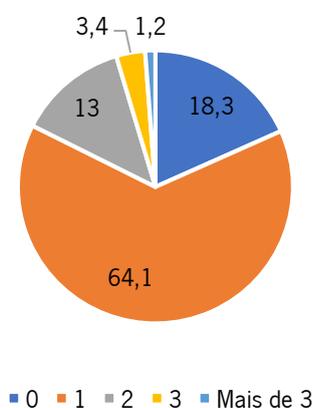
Estes resultados encontram-se em linha com a tendência geral em Portugal, uma vez que, entre 2015 e 2019, o número de pessoas que compõem, em média, cada agregado familiar estabilizou em 2,5. Em 1983, cada agregado era constituído, em média, por 3,3 indivíduos (PORDATA, 2020).

---

<sup>114</sup> A partir dos resultados de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra estratificada de estudantes de diferentes cursos, distribuídos por três instituições de ensino superior da Holanda (taxa de retorno foi de 40%, 782 alunos responderam ao questionário), Beekhoven, Jong & Van Houdt (2003) investigam o progresso nos estudos em termos de créditos conquistados após o 1.º ano, com o objetivo de identificar quais os fatores ao nível das características individuais dos alunos e das variáveis inerentes ao curso frequentado que maior influência exercem no desenrolar do percurso estudantil. Os autores estão especialmente atentos à variação da progressão entre diferentes cursos e chegam à conclusão que essa variação é apenas explicada parcialmente por características individuais e características do curso (Beekhoven, De Jong, & Van Hout, 2003).

Alterações nas dinâmicas de nupcialidade, divorcialidade e fecundidade e o aumento da esperança de vida tendem a explicar a redução na dimensão das famílias.

**Gráfico 3.** Estudantes inquiridos segundo o número de irmãos



Fonte: Inquérito por questionário (n = 411)

#### **1.4. Background familiar em termos da condição socioprofissional**

Solicitamos aos estudantes que indicassem a profissão do pai e da mãe, bem como a situação na profissão de ambos, para aferirmos sobre a condição socioprofissional dos seus progenitores, com vista a descortinar o *background* familiar, em termos dos recursos à disposição destes estudantes.

Quanto à situação na profissão, o sistema de metainformação do INE, define esta como a “[r]elação de dependência ou independência de um indivíduo ativo no exercício da profissão, em função dos riscos económicos em que incorre e da natureza do controlo que exerce na empresa” (INE, 2019). Os resultados da situação na profissão do pai e da mãe dos inquiridos identificam a prevalência de trabalhadores por conta de outrem, mais elevada na mãe (71,4%) do que no pai (66,8%) (cf. Gráfico 4).

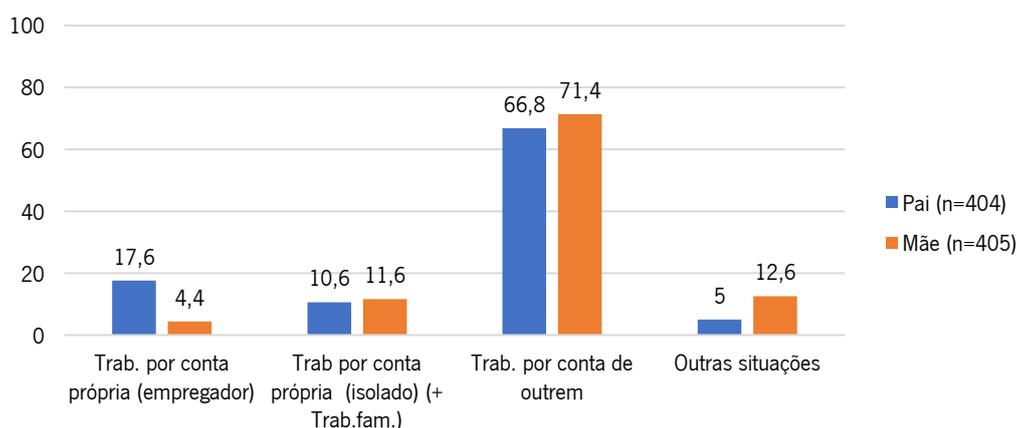
. Ambas abaixo da população empregada em trabalho por conta de outrem em Portugal, no ano de 2017 (83%) e no ano de 2018 (83,4%) (PORDATA, 2019a).

A percentagem de pais que trabalham por conta própria (empregador e isolado) é de 16% (no caso da mãe) e 28,2% (no caso do pai). A diferença está no trabalho realizado por conta própria como empregador, muito mais acentuado no pai (17,6%) do que na mãe (10,6%). Em 2018, a nível nacional, o trabalho por conta própria como empregador fixou-se em 4,8% da população empregada (PORDATA, 2019a).

No caso da mãe, em ‘outras situações’ (cf. Gráfico 4), a percentagem fixa-se em 12,6%, sendo que metade (6,6%) é referente à situação de doméstica. No ensino superior em Portugal, no ano letivo

de 2015/2016, a percentagem de estudantes com mãe doméstica foi de 18,5% (Cerdeira et al., 2018). Refira-se que o fenómeno de dona de casa é em si um produto da cultura e das relações de poder e está invariavelmente relacionado com a época e o meio sociocultural. Épocas houve em que o estatuto de doméstica conferia prestígio e estava apenas ao alcance das famílias mais abastadas (Schouten, 2011).

**Gráfico 4.** Situação na profissão principal do pai e da mãe



Fonte: Inquérito por questionário

Relativamente à profissão do pai e da mãe, para efeitos de uma melhor análise, agrupamos as respostas segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010. De acordo com o documento produzido pelo Instituto Nacional de Estatística, na sua edição de 2011,

“[a] Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, abreviadamente designada por CPP/2010, elaborada a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008) pelo Instituto Nacional de Estatística, I.P. (INE, I.P.), com a colaboração [de outras entidades], destina-se a substituir a Classificação Nacional de Profissões de 1994 (CNP/94) do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) harmonizada com a CITP/1988” (INE, 2011, p. 3).

#### **1.4.1. Padrão reprodutor e a sobrerrepresentação das categorias sociais mais favorecidas**

Tendo como referência os nove grandes grupos profissionais que a CPP/2010 apresenta, compreende-se que a categoria que se destaca é a de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, quer no pai (30,6%) e sobretudo na mãe (42,5%) (cf. Quadro 8). Neste grande grupo profissional, quanto ao pai, há duas profissões que sobressaem, engenheiro (n = 21) e professor (n = 21). Quanto à mãe, a profissão de professora (n = 40) é aquela que se distancia das demais.

Estas percentagens estão em linha com L. L. Torres e Palhares (2016) que fazem uso da imagem do alpinista a escalar a montanha para descrever os fatores intervenientes na construção da excelência

académica. Salientam o impacto das condições familiares de origem dos alunos que ainda subsiste sobre a promoção da excelência escolar. Tendencialmente, o aluno reconhecido pela excelência escolar no ensino secundário e que transita para o ensino superior, tem no momento da partida uma base familiar claramente favorável, facilitadora ao *processo de aclimatização* à cultura escolar exigível (L. L. Torres & Palhares, 2016). Segundo os autores, “[o] processo de *aclimatização* à cultura escolar constitui uma dimensão nuclear na trajetória de escolarização, colocando os alunos em condições de partida desiguais, exigindo de uns uma mera progressão linear e, de outros, a transposição e superação de sucessivas barreiras para alcançar o cume” (L. L. Torres & Palhares, 2016, p. 624).

A reprodução social dos grupos sociais mais favorecidos é uma marca presente no tecido da população estudantil no ensino superior em Portugal. Há uma sobrerrepresentação das frações da classe burguesa e da pequena burguesia intelectual e científica face à distribuição de classes do conjunto da população portuguesa (Gonçalves, Dias, & Lopes, 1995). Mauritti (2002) refere a necessidade de “uma avaliação que tome em consideração o peso das respectivas categorias sociais no conjunto da população portuguesa” (p. 92).

Várias pesquisas têm vindo, desde a década de 1990, a referir esta sobrerrepresentação das categorias sociais portadoras de maiores recursos na população estudantil no ensino superior em Portugal. Vejamos alguns exemplos.

J. F. Almeida, Costa e Machado (1988), no objetivo caracterizar os estudantes do ensino superior, segundo a classe e o quadro de valores e representações, redigiram um artigo científico de divulgação de parte dos resultados (*transversais e diacrónicos*) alcançados da administração de um inquérito por questionário, cingindo a análise aos alunos que frequentavam os cursos de licenciatura, nos anos letivos de 1985/86, 1986/87 e 1987/88, do Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa (ISCTE). O total de alunos inquiridos foi de 507. Verificaram que, na generalidade, os estudantes eram oriundos da pequena burguesia (69,2%) e destacavam os 30,8% que se enquadravam na pequena burguesia técnica e de enquadramento. J. F. Almeida et al. (1988) chamavam a atenção que “para as classes médias, o sistema escolar (e, em particular, a universidade) tem constituído um dos pilares das estratégias de reprodução e, se possível, de mobilidade social ascendente” (p. 18).

Cabrito (2000), no âmbito da sua tese de doutoramento, administrou um inquérito por questionário a uma amostra representativa de estudantes universitários do ensino público e privado (ano de 1995), segundo o sexo, a idade, área de conhecimento e estabelecimento de ensino. Foram inquiridos um total de 2026 estudantes distribuídos pela totalidade dos estabelecimentos universitários públicos em Portugal (n = 1505) e cinco universidades privadas (n = 521). Cabrito (2000) verificava que na origem

social dos inquiridos eram proeminentes as categorias mais favorecidas em termos de recursos económicos e culturais, face ao conjunto da população portuguesa. Segundo o autor (2000), “verificou-se que os estudantes, independentemente do estabelecimento frequentado pertencem tendencialmente às fracções de classe privilegiadas da sociedade portuguesa, indiciando a natureza elitista deste sector de ensino” (Cabrito, 2000, p. 186).

Balsa et al. (2001), na caracterização socioeconómica dos estudantes no ensino superior, em 1997, administraram um inquérito por questionário a uma amostra estratificada de 5065 alunos. A investigação protagonizada por Balsa et al. (2001), revelava que 46% dos inquiridos eram oriundos das classes sociais mais favorecidas em termos de recursos, sendo que no conjunto da população portuguesa, a percentagem de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e Profissionais Técnicos e de Enquadramento situava-se aproximadamente nos 26% (Balsa et al., 2001).

Mauritti (2002), no objetivo de caracterizar os *processos de transição para a vida adulta* dos estudantes do ensino superior, no âmbito da sua tese de mestrado, administrou um inquérito por questionário a uma amostra representativa por quotas (tipo de ensino, região e área científica) a 2000 alunos que frequentavam no ano letivo de 1995/1996, cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior em Portugal. Com o recurso a indicadores socioprofissionais de perfil individual (do pai e da mãe) e familiar (grupo doméstico de origem), observava que 53,9% dos alunos era oriundo das duas categorias sociais portadoras de maiores recursos: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (20,2%) e Profissionais Técnicos e de Enquadramento (33,7%) (Mauritti, 2002).

F. L. Machado et al. (2003), numa pesquisa sobre os *padrões de recrutamento social e as probabilidades de acesso ao ensino superior*, administraram um inquérito por questionário a aproximadamente 2000 estudantes que frequentavam em 1999, o ensino universitário em Portugal continental. Entre os resultados identificavam um padrão de perfil reprodutor, com 62,1% dos inquiridos a enquadrarem-se nas categorias de classe com maiores recursos económicos, sociais, culturais e escolares (Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (29,3%) e Profissionais Técnicos e de Enquadramento (32,8%).

S. C. Martins e Campos (2005), num estudo sobre os processos de transição para o ensino superior, cujo objeto de estudo incidiu sobre os estudantes que no ano letivo 2003/2004 frequentavam o 1.º ano do Instituto Politécnico de Santarém (n = 310), referiram quanto à classe social dos pais dos inquiridos, a proeminência das duas categorias socioprofissionais mais bem posicionadas, especificamente: Empresários, Dirigentes e Profissionais liberais (33,2%) e Profissionais Técnicos e de

Enquadramento (26,6%). Os autores concluem que é revelador no ensino superior a persistência de “marcas evidentes de reprodução social no seu recrutamento” (S. C. Martins & Campos, 2005, p. 143).

Lopes e Costa (2012) verificavam numa pesquisa realizada entre 2008 e 2009, que a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior em Portugal, nas últimas décadas, tinha vindo a diminuir de modo substancial, mas mantinha a sua expressividade. Os autores referiam que “os filhos de trabalhadores industriais têm uma probabilidade cerca de quatro vezes menor de acesso ao ensino superior do que os filhos de profissionais e dirigentes; e os filhos de empregados de execução têm uma probabilidade perto de três vezes menor do que estes últimos” (Lopes & Costa, 2012, p. 9).

Seixas et al. (2016), numa pesquisa mais recente, inquiriram 1689 estudantes que frequentavam em 2007/2008, cursos no ensino superior público universitário, distribuídos por três instituições. Identificavam um enquadramento familiar claramente favorável em comparação com as características da generalidade da população portuguesa. Ao nível da atividade profissional do pai e da mãe destacavam-se: os Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio e Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas. Para Seixas et al. (2016), “[o]bserva-se uma forte seleção escolar e social dos estudantes das três instituições em análise. [...] A massificação do ensino superior não correspondeu a uma real democratização, visto que para certos grupos sociais o acesso à universidade continua a ser mais difícil e esporádico do que para outros” (p. 91).

O padrão de perfil reprodutor das categorias sociais portadoras de maiores recursos existe e é significativo na nossa pesquisa. Se tivermos em atenção a população empregada por profissões em Portugal, no ano de 2017 (PORDATA, 2019b), verificamos que a percentagem de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas (18,4%) é acentuadamente menor que a identificada na nossa pesquisa — 30,6% (pai) e 42,5% (mãe) — (cf. Quadro 8). Se atendermos aos três grupos profissionais com maiores recursos, verificamos que 50% dos inquiridos têm pais inscritos numa dessas categorias. No todo nacional, em 2017, a percentagem da população empregada nos mesmos grupos profissionais não excedeu os 36,1% (cf. Quadro 8).

#### **1.4.2. Padrão de mobilidade social em trajetórias escolares de contratendência**

Os resultados quanto ao grupo profissional do pai e da mãe evidenciam também um padrão de perfil de mobilidade social (F. L. Machado et al., 2003). O segundo grupo profissional com maior número de elementos é reflexo desse padrão e é distinto entre os progenitores. No caso do pai, é a categoria dos

Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices (15,7%). No caso da mãe, os Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores (12,8%) (cf. Quadro 8).

Observamos uma percentagem importante de estudantes, entre 20 a 30%, com pais operários, operadores de máquinas e a exercerem trabalhos não qualificados (cf. Quadro 8). Tal resultado significa que o patamar da excelência escolar alcançado no ensino secundário torneou os efeitos da reprodução social. Nas palavras de Palhares e Torres (2012), “[e]sta constatação é, sem dúvida, de elevado interesse sociológico, pois evidencia os contornos de um fenómeno que ultrapassa as lógicas deterministas da reprodução social” (p. 243).

Na excelência escolar transpor as lógicas deterministas da reprodução social implica um esforço muito acentuado para aqueles estudantes de origens sociais menos favorecidas. Identificamos estudantes que, ao longo do ensino secundário e em período letivo, exerciam trabalhos sazonais remunerados para suprir necessidades familiares e individuais. É o caso da entrevistada Antónia, filha de pai carpinteiro e mãe empregada de balcão, distinguida no quadro de excelência de uma escola pública portuguesa que, nos dois últimos anos de escolaridade, trabalhou numa empresa de embalamento de tomate, no intento de conseguir algum dinheiro para as suas “coisinhas”. É o exemplo que permite perceber o quanto é difícil para determinados alunos chegar à excelência escolar. Antónia refere o seguinte:

“Ao longo do meu percurso escolar fiz trabalho temporário, sim, mas lá está. Não era trabalho voluntário era mesmo trabalho tipo... não era bem um part-time, era... pronto! Aquilo era só depois das aulas, a partir das 18h00 até à meia noite e não era todos os dias. Aquilo era embalar tomates! Parece um bocado (risos). Estamos a falar do secundário, estava na Póvoa [...]. Só foi no 11.º e no 12.º ano e aquilo não era sempre... era só... mais ou menos... imaginemos, de fevereiro a março até ao Verão e no Verão também ficava. Por necessidade económica também e para criar alguma independência que era para saber aquilo que custa, ao menos tinha dinheiro para as minhas coisinhas, não era... acho que era mais por esta razão. Foi muito útil, não era pelo trabalho em si era pela gestão da minha vida, não é. Acho que sim porque o saber o que custa as coisas, antes de ser tudo dado de mão beijada, nós temos que lutar e trabalhar para isso, acho que é muito importante” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

Assim, é verosímil a hipótese lançada por J. F. Almeida et al. (1988), “de que a universidade não é alheia a múltiplos trajetos de mobilidade individual que sem dúvida contribuíram, eles próprios, para as significativas alterações globais na composição da população activa e na estrutura classista da sociedade portuguesa” (p. 19).

**Quadro 8.** Distribuição dos inquiridos segundo o grupo profissional da mãe e do pai e a população empregada, por profissões em Portugal, no ano de 2017

CPP/2010	Pai (N = 395)		Mãe (N = 391)		População empregada por profissões em Portugal, ano de 2017 %
	n	%	n	%	
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos <sup>115</sup>	22	5,7	10	2,6	6,2
Especialistas das atividades intelectuais e científicas <sup>116</sup>	121	30,6	166	42,5	18,4
Técnicos e profissões de nível intermédio <sup>117</sup>	45	11,4	27	6,9	11,5
Pessoal administrativo <sup>118</sup>	23	5,8	33	8,4	7,8
Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores <sup>119</sup>	49	12,4	50	12,8	17,6
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta <sup>120</sup>	11	2,8	3	0,8	5,8
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices <sup>121</sup>	62	15,7	30	7,7	13,0
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem <sup>122</sup>	15	3,8	3	0,8	8,5
Trabalhadores não qualificados <sup>123</sup>	31	7,8	33	8,4	10,7
Doméstico (a)	-	-	26	6,6	-
Outra situação	16	4,1	10	2,6	-
Subtotal	395	100	391	100	-
Não responde	16	-	20	-	-
Total	411	-	411	-	-

Fonte: Inquérito por questionário

<sup>115</sup> Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões dos representantes do poder legislativo, de órgãos executivos, da Administração Pública, direcção e gestão de empresas e outras organizações, com especial incidência na definição do regime jurídico, supervisão da execução da política do Governo, apoio aos governantes na implementação das leis e políticas definidas pelos executivos, planeamento, direcção, coordenação e avaliação das actividades desenvolvidas pelas empresas ou outras organizações” (INE, 2011, p. 97).

<sup>116</sup> Especialistas das atividades intelectuais e científicas, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões intelectuais e científicas, com particular incidência nos domínios da investigação, desenvolvimento e aplicação do conhecimento humano (ciências físicas, naturais, sociais e humanas)” (INE, 2011, p. 123).

<sup>117</sup> Técnicos e profissões de nível intermédio, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões técnicas de nível intermédio, com especial incidência nos domínios das ciências físicas, de engenharia, indústria, ciências da vida, saúde, áreas financeira, administrativa, negócios, jurídica, social, desportiva, cultural e tecnologias de informação e comunicação” (INE, 2011, p. 191).

<sup>118</sup> Pessoal administrativo, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões administrativas, com especial incidência no registo, organização, arquivo, cálculo e recuperação de informação e execução de tarefas administrativas e operações de manuseamento de dinheiro, organização de viagens e pedidos de informação” (INE, 2011, p. 251).

<sup>119</sup> Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões dos trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores, com especial incidência no domínio da assistência a viagens, preparação e serviço de refeições, estética, limpeza, trabalho doméstico, astrologia, prestação de cuidados a animais, vendas, auxílio no cuidado a crianças, protecção de pessoas e bens e na manutenção de segurança e ordem pública” (INE, 2011, p. 267).

<sup>120</sup> Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, produção animal, pesca, floresta e caça, com especial incidência no cultivo, de plantas e árvores, apanha de frutos e plantas silvestres, criação de animais, exploração da floresta, pesca, criação de peixe ou produtos aquáticos” (INE, 2011, p. 293).

<sup>121</sup> Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões qualificadas da indústria, construção e artífices, com especial incidência na aplicação de conhecimentos e competências específicos nos domínios da construção, metalurgia, metalomecânica, impressão, fabrico de instrumentos de precisão, joalheria, artesanato, electricidade, electrónica, indústrias alimentares, da madeira, vestuário e outras indústrias” (INE, 2011, p. 313).

<sup>122</sup> Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões dos operadores de instalações e máquinas e dos trabalhadores da montagem, com especial incidência na operação e monitorização de máquinas e equipamentos industriais e agrícolas, condução de comboios, veículos automóveis, máquinas e equipamentos móveis e montagem de produtos a partir de componentes” (INE, 2011, p. 377).

<sup>123</sup> Trabalhadores não qualificados, “[c]ompreende as tarefas e funções das profissões não qualificadas, com especial incidência na execução de tarefas simples e de rotina, para as quais pode ser necessário utilizar máquinas-ferramentas portáteis e considerável esforço físico” (INE, 2011, p. 417).

Quando são referenciados trajetos escolares de contratendência, importa compreender que estes divergem quanto às suas características. C. Roldão (2015), no objetivo de compreender as desigualdades sociais perante a escola, identifica perfis e os processos inerentes aos trajetos escolares bem-sucedidos, de jovens das classes populares e descendentes de africanos, apresentando uma tipologia de trajetos de contratendência constituída por cinco perfis, que resultam da relação entre as condições de socialização inicial e a experiência educativa. No âmbito das condições de socialização inicial, destaca as condições materiais do contexto doméstico-familiar, as disposições e recursos culturais na socialização inicial e os estilos e estratégias educativas e escolares das famílias. No âmbito da experiência educativa, destaca os trajetos escolares (classificações, reprovações, interrupções, orientações), os contextos educativos de inserção (meso e micro) e o projeto escolar e a relação com o saber escolar. Assim, identifica cinco perfis de trajetos escolares de contratendência: i) projetos de reascensão social; ii) socialização inicial de dupla referência; iii) estratégias de evitamento da exclusão; iv) contextos de construção tardia de um sentido para a vida na escola; e v) rutura biográfica e reconstrução ‘desencantada’ do projeto escolar.

De acordo com a autora, “[e]xistem diferenças intra-classes populares que é necessário frisar pelo peso que parecem ter ao nível dos trajetos escolares dos jovens. É entre as famílias de empregados administrativos e do comércio que encontramos mais frequentemente trajetos escolares de contratendência, contrastando profundamente com o que se passa com o ‘trabalho manual’ no sector da indústria, mas sobretudo no sector da agricultura e pescas” (C. Roldão, 2015, p. 291, aspas da autora).

### **1.5. *Background* familiar em termos de capital cultural institucionalizado**

Gonçalves (2000) refere que o condicionamento exercido pela instrução dos pais processa-se nas etapas escolares anteriores ao acesso ao ensino superior devido ao seu pendor fortemente seletivo, que faz que aqueles que ingressem na universidade tenham transposto os grandes filtros do sistema. De acordo com Gonçalves (2000),

“[n]esta dinâmica de sobrevivência e de exclusão, a origem social dos alunos, nomeadamente o capital escolar dos pais, afirma-se como um dos factores mais decisivos. A sua preponderância nos primeiros momentos da selecção pode, eventualmente, concorrer para o esmorecimento progressivo da sua própria capacidade discriminante. Por outras palavras, se o capital escolar herdado preside, desde o início, às sucessivas selecções, então torna-se plausível que, à medida que o processo vai avançando, acabe por diferenciar cada vez menos as populações sobreviventes” (p. 171).

Afirmar que a diferenciação é menor não significa que ela é inexistente. Balsa et al. (2001) identificam a influência do nível de instrução dos pais no desempenho académico, com uma sobrerrepresentação das melhores classificações nos alunos, cujos pais têm formação escolar de nível superior. Já J. M. Mendes et al. (2016) não encontram efeitos significativos do grau de instrução do agregado familiar na média do curso superior, mas verificam que os estudantes cujo agregado familiar não vai além dos quatro anos de escolaridade têm 2,479 vezes mais de não terem retenções no ensino superior. A hipótese levantada pelos investigadores é que os estudantes de famílias menos qualificadas têm a consciência que o sucesso académico no ensino superior é talvez o único recurso que dispõem para fintarem o destino de classe. Esforçam-se para não colocar em risco a linearidade do percurso estudantil, algo que os colegas de condição mais favorecida não conferem tanta importância, cientes do leque de recursos a que têm acesso e que funciona como uma espécie de albergue para o menor investimento no trabalho escolar no ensino superior. Os autores referem que nos estudantes de famílias de condição mais favorecida, “o sucesso académico significa o reconhecimento simbólico e a consagração escolar dos lugares de classe ocupados pelos pais, bem como a hipótese da sua reprodução legítima de classe” (J. M. Mendes, Ferreira, Seixas, & Campos, 2016, p. 134).

É mais no acesso e na permanência no ensino superior e menos na média do curso que a escolaridade dos pais, principalmente a da mãe, assume-se como um fator condicionador do percurso estudantil (Pérez et al., 2014). A relevância da figura materna é sustentada duplamente pela posição central na organização da vida doméstica e pela preponderância da mãe face ao pai no seguimento diário da escolaridade dos filhos (Nogueira, 2002).

Quanto ao nível de escolaridade completo do pai e da mãe dos inquiridos (*cf.* Quadro 9), verificamos a predominância do Bacharelato/Licenciatura, no caso da mãe e do Ensino Secundário, no caso do pai. Em termos gerais, com formação de nível superior temos 47,4%, no caso da mãe e 36,4%, no caso do pai. Ambas mais elevadas que a percentagem da população portuguesa com o ensino superior, no grupo etário dos 45-64 anos (faixa etária dos pais dos estudantes), em 2017 (16,5%) e 2018 (17,5%) (EUROSTAT, 2018). Os resultados evidenciam as favoráveis condições culturais de origem dos estudantes face ao todo nacional. Também observável é a percentagem de estudantes, cujos pais têm um nível de escolaridade completo abaixo do ensino secundário (35% no caso pai e 30,8% no caso da mãe), reflexo de *trajetórias intergeracionais de mobilidade escolar ascendente* (J. F. Almeida et al., 1988). Estamos na presença de percursos escolares de contratendência ascendente que mostram que a excelência escolar não está confinada a lógicas determinísticas de reprodução social. No entanto, na senda de Lopes e Costa (2013), compreendemos que “[o] facto de serem estatisticamente menos

prováveis elucidada sobre o peso dos constrangimentos estruturais [...]” (p. 22). Aos trajetos escolares de contratendência ascendente, estão associados uma forte mobilização escolar das famílias, níveis elevados de participação em atividades extracurriculares, relações de sociabilidade e de amizade com colegas de contextos sociais mais favorecidos e um investimento familiar em aditivos escolares. De acordo com Helena Pereira, nestes percursos, “[na] dimensão do contexto familiar, [...], na maioria dos casos, os pais iam à escola, viam os recados dos professores, deram algum apoio e exerceram algum controlo sobre os trabalhos de casa, falavam sobre a escola em família, receberam algum tipo de aditivos escolares, tinham alguns hábitos de leitura e incentivavam à leitura” (H. Pereira, 2019, p. 51).

**Quadro 9.** Nível de escolaridade completo do pai e da mãe

	<b>Pai</b>		<b>Mãe</b>	
	n	%	n	%
1º ciclo do ensino básico, 4ª classe, ou equivalente	34	8,4	21	5,2
2º ciclo do ensino básico, 2º ano do ciclo preparatório, ou equivalente	52	12,8	48	11,8
3º ciclo do ensino básico, 9º ano de escolaridade, ou equivalente	56	13,8	56	13,8
Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) ou equivalente	115	28,3	88	21,7
Bacharelato, Licenciatura	91	22,4	131	32,3
Especialização / Mestrado	43	10,6	49	12,1
Doutoramento	14	3,4	12	3,0
Outra situação	1	0,2	1	0,2
Total	406	100	406	100

Fonte: Inquérito por questionário

## **2. O ensino secundário como uma ‘bolha’ e o não saber lidar com o erro**

Com os participantes da nossa pesquisa já no ensino superior, quisemos perceber a visão retrospectiva que estes estudantes apresentam sobre a experiência no ensino secundário e a construção da excelência escolar.

### **2.1. As expectativas sobre o ensino superior**

Ao longo do trajeto escolar no secundário, principalmente quando este caminha para o seu final e a candidatura ao ensino superior se aproxima, os estudantes paralelamente aos resultados escolares que vão alcançando, constroem um conjunto de representações sobre o que esperam vir a encontrar no ensino superior, nomeadamente quanto ao curso que esperam frequentar. Vejamos o caso de Antónia que sobre o curso de Psicologia e as ciências sociais em geral, diz-nos que no secundário foi-lhe chegando a ideia de que estas não tinham utilidade. A estudante refere o seguinte:

“[E]u achava que não iria ter exemplos práticos, eu achava que não tinha utilidade. Se calhar hoje em dia as pessoas ao pensar num humanista ainda pensam assim [...]” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

As imagens do ensino superior que chegam aos alunos ainda no secundário, permitem criar a ideia de antecipação e de preparação para a nova realidade que se avizinha. A questão é saber se essa antecipação e preparação resistem a uma realidade como o ensino superior. Numa visão retrospectiva, os estudantes reconhecem que no secundário foi-lhes dada a conhecer uma imagem simplista do ensino superior. Expectavam vir a encontrar dificuldades, mas não como aquelas que experienciam no ensino superior. Afirmam que expectavam um abaixamento nas classificações, mas não como aquele que vivenciam. O imaginário do ensino superior construído no secundário revelou-se distante para pior, face ao modo como se tem vindo a desenrolar o trajeto no superior, daqueles que não há muito foram reconhecidos pela excelência escolar. Vejamos alguns dos relatos dos estudantes:

“Acho que muitas vezes não é aquilo que estamos à espera, nós no secundário ouvimos...” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

“No secundário acho que a pessoa tem ideia que é difícil, mas depois acaba sempre por ser mais difícil do que com que uma pessoa pensa, tem em mente” (Duarte, 21 anos, Eng. Mecânica, 2.º ano).

“Enquanto frequentava o secundário, possuía uma perspetiva/expectativa demasiado simplista do que seria o ensino superior, mais particularmente num curso de elevada dificuldade, como é o meu” (Guedes, 23 anos, Medicina, 5.º ano).

“Acho que é normal que no secundário se tenha uma ideia do que é uma engenharia, o tipo de curso, mas não tem nada a ver é completamente diferente daquilo que pensámos que podia vir a ser. Por exemplo, aquela ideia estúpida que quase todas as pessoas têm que a engenharia é carros e mecânica e peças. Nada a ver, nada a ver é...” (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 4.º ano).

“Creio que o pensamento de toda a gente com média alta no secundário é que de certa forma se reflita na faculdade, ainda que não com os mesmos valores, por ser um nível de exigência totalmente díspar, o que não foi o que acabou por acontecer comigo” (Paula, 23 anos, Direito, 2.º ano no Mestrado).

Se os estudantes reconhecem que a imagem do ensino superior construída no secundário foi desajustada, os seus familiares tendem a comungar da mesma opinião. Vejamos o caso da mãe de Andreia (nome fictício), que enfatiza o distanciamento entre o secundário e o superior. A este último aponta-lhe a falta de apoio institucional como explicação para as dificuldades de integração (académica e social) que a filha vivencia na universidade, tanto mais importante, diz, porque estuda fora da casa dos

pais e frequenta uma área de estudos diferente da experiência familiar. De acordo com as suas palavras, “o ensino secundário não tem nada a ver com o ensino superior. No ensino superior é cada um por si. A minha filha teve dificuldades em adaptar-se. Foi para o Porto, ninguém da família é dessa área de formação que é Arquitetura, foi muito difícil” (Mãe de Andreia).

## **2.2. Preparação do secundário**

Ao nível do discurso dos estudantes percebe-se que há uma crítica à preparação que tiveram no ensino secundário, não quanto à qualidade do conhecimento adquirido, mas aos métodos de estudo desadequados à realidade que enfrentam no ensino superior. Duarte confirma este cenário, quando diz o seguinte:

“Eu acho que sim, que o secundário me preparou. Acho que o que aprendemos no secundário acaba por nos dar tudo o que seja base, acho que em termos de conhecimentos de matéria acho que está tudo lá, agora em termos de método de trabalho, aí é que se nota mais a diferença, lá no secundário somos muito mais acompanhados” (Duarte, 21 anos, Eng. Mecânica, 2.º ano).

Mas a crítica principal ao secundário é dirigida ao não-escolar, isto é, à falta de preparação em itens que transcendem a dimensão cognitiva. Queixam-se da falta de “treino” para lidar com o erro como uma das razões principais das dificuldades que experienciam no ensino superior. O confinamento à *performance* escolar, que no secundário trouxe a estes estudantes o reconhecimento institucional (integração no quadro de excelência, diplomas de mérito, etc.), parece no superior ter prejudicado a integração social e escolar.

A hipervalorização da inteligência cognitiva ao longo do trajeto escolar antecedente ao ensino superior, parece ter descurado o desenvolvimento da inteligência afetiva, com efeitos sobretudo naqueles que fizeram da *performance* escolar o objetivo principal. Confrontados com os primeiros contratempos, estes estudantes sentem-se imprevistos e não capazes de os superar. Segundo Damásio (2019), a inteligência afetiva é o que “permite a nossa vida e governa grande parte das coisas interessantes na nossa vida” (p. 23). Acrescenta o autor que “[o] Erro de Descartes, era exatamente isso. É o hipervalorizar os aspetos cognitivos e desvalorizar aquilo que é a emoção e o sentimento. Quando, no fundo, a evolução das nossas competências vem dessas coisas simples [...]” (Damásio, 2019, p. 23).

A passagem pelo ensino secundário foi feita numa espécie de ‘bolha’ performativa constituída pelos seguintes aspetos: Resultados contínuos no patamar da excelência escolar, ausência de classificações negativas, ensino secundário inserido em turmas homogêneas com colegas também reconhecidos pelos resultados escolares, explicações fora da escola, sobrevalorização da memorização

de conteúdos, orientação para o desempenho escolar, integração nos quadros de excelência, alheamento da participação associativa.

A relevância conferida à inteligência cognitiva, parece ter descurado outras inteligências como a afetiva, a comunicacional, de sociabilidade e de resistência às adversidades, fundamentais numa realidade muito mais alargada e complexa como o ensino superior.

L. L. Torres e Palhares (2011) identificam na escola pública portuguesa um tipo de excelência associado aos parâmetros cognitivos em sala de aula e valorativos do processo ensino-aprendizagem, de pendor reprodutor, cuja dimensão crítica e reflexiva é desvalorizada. Segundo os autores, a imagem desta excelência escolar “pode remeter para a identificação da excelência com os processos clássicos de ensino-aprendizagem, tendencialmente mais reprodutivos do que críticos, reflexivos e participativos” (L. L. Torres & Palhares, 2011, p. 238).

Um bom exemplo dessa tendência reprodutiva está no depoimento de Antónia quando esta refere que no ensino secundário o que mais fazia era a resolução de exercícios semelhantes aos testes. A estudante menciona o seguinte:

“[E]u no secundário, fazia exercícios, exercícios, a Matemática fazia exercícios, Física e Química, exercícios” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

As dificuldades de integração são comuns a todos os recém-ingressados, mas é a intensidade como os estudantes da nossa pesquisa percecionam essas dificuldades que os inibem de uma adaptação bem conseguida no ensino superior. O entrevistado Santiago refere isto mesmo:

“Os que são bons a tudo ou que gostam de tudo é bocado uma bolha, é bocado uma bolha. É o que eu tenho a dizer... é um bocado isso porque isso foi uma aposta que eu tive ironicamente com a minha namorada porque eu não me apercebia dessas coisas. Eu sabia que estava mal, sabia que estava a errar, mas eu estranhava porque não é... vinha do secundário, depois vim para isto e eu perguntava-me o que estou a fazer de mal. E ela disse-me isso: tu não sabes lidar com o erro, tu nunca fizeste nada de mal, até aqui nunca erraste, nunca tiraste uma negativa, nunca fizeste as coisas de uma maneira em que mesmo trabalhando correu-te mal e tu agora estás a reagir de uma maneira, muito, muito má. Porque lá está não fui treinado! Uma pessoa erra tem de errar, o modo como esse erro era percecionado por mim era desproporcional. Sim, depois fui acumulando” (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 4.º ano).

Aquilo que nós designamos de confinamento para *performance* escolar ao longo do ensino secundário é visível nos discursos dos entrevistados, quando percebemos que o objetivo quase exclusivo foi o de obter as notas mais elevadas desde o 10.º ano de escolaridade, para aquando da candidatura

ao ensino superior, a possibilidade nas escolhas fosse a mais alargada possível e a probabilidade de efetivação dessas mesmas escolhas fosse elevada. Observemos alguns desses relatos:

“Tentei sempre estudar para ter boas notas para não ficar limitada” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

“A minha ideia era tentar obter uma classificação boa para quando me decidisse poder ter um vasto leque de possibilidades. Inicialmente não era para Medicina era mesmo para o que eu eventualmente quisesse, mas sim no secundário...” (Fábio, 23 anos, Eng. Informática, 4º ano).

“Fiz um grande esforço no secundário, o objetivo eram as classificações. No secundário, o objetivo era obter a melhor classificação possível, para que na candidatura tivesse uma maior possibilidade de escolher” (Guilherme, 21 anos, Eng. Industrial e Gestão, 2.º ano).

“Os meus pais sempre me incentivaram e sempre andaram em cima de mim, entre aspas, para eu tirar as melhores notas que podia para depois no 12.º ano de escolaridade explorar (escolher) o que queria” (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 4.º ano).

Os registos escolares enquanto estudantes no ensino secundário mostram que as classificações de excelência, iniciadas no 10.º ano de escolaridade foram elevando-se à medida que o trajeto caminhava para o seu término (*cf.* Quadro 10). Palhares e Torres (2012) referem que é resultado de um grande investimento escolar e de uma consciencialização reforçada sobre a importância da candidatura ao ensino superior à medida que os alunos de excelência se aproximam dela (Palhares & Torres, 2012).

**Quadro 10.** Média das classificações no secundário, por ano de escolaridade

	Média (valores)	Desvio-padrão
10.º ano	18,3	0,60
11.º ano	18,4	0,65
12.º ano	18,6	0,69

Fonte: Registos biográficos (n = 333)

M. M. Vieira (2014) sobre *a fabricação da entrada em Medicina*, verifica que a escolha dos alunos pelo curso não se enquadra numa vocação antetempo, nem tão pouco é um objetivo há muito definido, mas produz-se como resultado da “acumulação de desempenhos de ‘alta competição’” (M. M. Vieira, 2014, p. 64, aspas da autora). A essa acumulação dá-lhe a designação de *orientação pelo sucesso*. M. M. Vieira (2014) afirma que “[é], pois, o sucesso (e o grau em que ele se manifesta) que vai

paulatinamente permitindo afinar escolhas que culminam a *posteriori* numa decisão” (p. 64, itálico da autora).

### **2.3. A pressão para a produção de resultados e a excelência escolar**

A pressão para a produção de resultados escolares e a dinâmica performativa ao longo do ensino secundário é referida como inevitável, pois é o desempenho escolar que dita o (in)cumprimento das expectativas quanto ao ingresso no ensino superior. Tal está bem explícito no seguinte relato:

“[N]o secundário tinha de ser. Nós precisamos mesmo de ter aquelas notas, no secundário tem mesmo de ser assim. Eu posso demorar três ou quatro anos, mas as notas têm de estar lá, caso contrário não entro, não é. No secundário a pressão é muito maior. Porquê? Porque se eu não tiver aquelas notas, eu não vou entrar, faça aquilo que eu fizer, não vou entrar” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

A intensidade da competição escolar é vivenciada principalmente nos dois primeiros anos de escolaridade, uma vez que no 12.º ano a menor carga letiva e horária, permitem segundo os entrevistados uma melhor gestão do trabalho escolar.

O ensino secundário feito nas ‘melhores turmas’, teve como efeito colateral a focalização nos resultados escolares que se autonomizou de tudo o resto e se constituiu o fio condutor da trajetória, com as decisões quanto ao futuro a serem adiadas o mais possível. Em alguns casos, a decisão foi tomada dias antes do encerramento da candidatura ao ensino superior.

A pressão para a produção de resultados escolares é intensificada pela relevância conferida à distinção da excelência escolar, por parte das escolas, mas não apenas. Segundo L. L. Torres (2019), são várias as orientações e dispositivos que promovem uma excelência cognitiva e individual. A autora refere que “[a] pressão para a produção de resultados é intensificada por via de várias orientações e dispositivos — modelo de gestão e liderança, processos de avaliação externa e interna, generalização dos exames nacionais, disseminação das novas tecnologias, ... — com efeitos significativos ao nível das dinâmicas pedagógicas” (L. L. Torres, 2019a, p. 47).

No decurso do ensino secundário, a vontade de estar ao nível da excelência escolar dos colegas e de se ser reconhecido(a) tornou-se a prioridade, com a atenção a ser dirigida quase por inteiro a esta competição, gerando uma espécie de bloqueio a uma reflexão cuidada sobre as possíveis escolhas no acesso ao ensino superior. Tal é bem evidenciado por uma das entrevistadas que nos diz o seguinte:

“[F]iquei na melhor turma da escola e então havia muita competição, havia muitos bons alunos e isso também não foi saudável porque eu acho que foi uma coisa que se alargou ao resto da turma,

mas os outros poderão falar melhor que eu, que é... como havia tanta aquela pressão de ter boas notas e nós estávamos a viver tanto para aquilo... aquilo era tão intensivo no dia a dia e na altura de testes começava aquela ideia, eu tenho de tirar melhores notas, tenho que fazer melhor. Eu acho que também bloqueia um bocado o pensar na faculdade por causa disso, ou seja, estava tão focada naquilo: Tenho mesmo de ter boas notas! Tenho que corresponder a esta turma e ter... (bem o final do 12.º ano parecia a dez anos de distância, para mim não era se quer um problema e...). Achei sempre aquela pergunta: então que queres seguir? E eu respondia: Ah! ainda não sei, mas também ainda há tempo..." (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).

"Sim, sim. Acho que sim. Senti-me por exemplo... lá está aquela coisa de nós estávamos tão focados naquilo que não havia muito mais tempo para pensar noutras coisas. Eu dizia para comigo, eu tenho de tirar boas notas, eu tenho que estudar e depois se havia uma pessoa que se levantava às seis da manhã e naquele teste tirava melhores notas. Isto era uma coisa que acontecia na minha turma nós tínhamos pessoas que se levantavam às seis da manhã para estudar antes de ir para as aulas, iam para as aulas depois voltavam, estudavam outra vez ao final da tarde. E então aquela pessoa tirava um melhor resultado, o pensamento automático que nós tínhamos era: Oh meu Deus! Eu não estou a acordar às seis da manhã, estou a fazer alguma coisa de errado. Então aquilo tomava muito da nossa vida e eu acho que também por isso não pensei tanto no ensino universitário em si" (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).

A dinâmica da *performance* escolar característica das 'melhores turmas', espoletou em alguns alunos, naqueles que manifestavam dificuldades em acompanhar os que no patamar da excelência melhores classificações obtinham, dúvidas quanto às capacidades intelectuais, desenvolvendo sintomas de ansiedade. São estes que nos disseram que no ensino secundário desligaram-se de atividades fora da escola, desportivas, artísticas, investindo em mais horas de explicações. O caso de Bruna é paradigmático desta realidade e faz-nos ver os efeitos da *performatividade educacional* (Ball, 2002) nos percursos estudantis, inclusive na saúde mental dos jovens que a experienciam, sendo verosímil a hipótese de que o desgaste intelectual, psíquico e físico que os 'alunos de excelência' vivenciaram no secundário, possa ter diminuído a probabilidade de uma *adaptação bem sucedida* (Lencastre et al., 2000) ao ensino superior.

Bruna, 22 anos, a frequentar o 3.º ano do curso de Direito, faz-nos ver o quanto a pressão pelos resultados escolares e a dinâmica performativa nas turmas de excelência no ensino secundário pode ser desesperante. A vontade de a todo o custo ingressar no quadro de excelência, levou-a ao abandono das atividades extracurriculares, a ter ataques de pânico e a fazer psicoterapia. Bruna refere o seguinte:

"Os ataques de pânico surgiram exatamente na altura em que eu senti muita pressão, porque eu queria mesmo entrar no quadro de excelência, então acho que meti uma pressão em cima de mim enorme! [aumenta o tom de voz]. Se eu não entrasse no quadro de excelência era o fim do mundo. Eu queria ... não sei... era um objetivo que eu tinha na altura, porque achava que tinha capacidade e quando também percebi as notas que eu tinha achava que era muito mau não entrar [no quadro de excelência] por umas décimas. Então! Eu queria entrar! E entrei! Mas entrei à custa de um bocado de saúde mental também. Há medida que fui crescendo fui percebendo que se calhar é preciso ser um bocadinho mais

tolerante na vida e no caminho. A pressão que coloquei a mim própria para ingressar no quadro de excelência levou exatamente... tive de fazer muita psicoterapia e isso ajudou-me muito a construir se calhar uma personalidade mais calma e a perceber que a pressão vai sempre aumentar à medida que nós vamos crescendo” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

“Parte do meu grupo está todo em Medicina hoje. Os meus amigos mais próximos ainda hoje são... eu tenho um grupo de dez, cinco são de Medicina, portanto sempre foi um grupo muito... sempre fomos todos bons alunos, isso se calhar tem alguma pressão, mas acho que a pressão vinha mais de mim. Eu cismava que tinha de ingressar no quadro de excelência! Cismava que tinha de ter boas notas” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

“Atividades extracurriculares [Sorri]... Eu deixei tudo quando entrei para o secundário, sim para o secundário, deixei. Eu andava na dança e fazia muita coisa, deixei quando entrei para o secundário porque na altura andava na dança e aquilo depois começou a ser muito mais sério, quando se chega a uma determinada etapa e aquilo começa a ser um bocado mais profissional e eu deixei. Também depois na altura andei em explicações e não sei quê, foi muita coisa” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

## **2.4. A face latente da excelência escolar**

Os entrevistados referem a qualidade do ensino, o trabalho dos professores, o estudo diário e o estar atento nas aulas, como aspetos fundamentais para se ser ‘um aluno excelente’ no ensino secundário. Mas, paralelamente, dão ênfase a aspetos que comumente encontram-se na invisibilidade, especificamente: a constituição de turmas de nível, a inflação de notas e as explicações fora da escola. Aquilo que designamos de face latente da excelência escolar.

### **2.4.1. Turmas homogéneas**

Os estudantes reconhecem que frequentaram turmas constituídas quase exclusivamente por ‘bons alunos’ e que há ‘um cuidado especial’ na distribuição dos estudantes pelas turmas, ainda que ao nível da direção das escolas ninguém o assuma. A entrevistada Paula dá-nos a conhecer este cenário quando refere o seguinte:

“Se nós perguntarmos à direção da escola, quer dizer, eu estou a falar aquilo que eu acho porque nunca lhes perguntei diretamente. Eu acho que ninguém nos vai dizer que: Ah sim! Nós fazemos aquelas turmas com um objetivo específico e queremos estar bem nos *rankings*. Eu acho que ninguém nos vai dizer isso, mas há esse cuidado ao fazer as turmas, eu acho” (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).

Também Tânia tem semelhante opinião quando declara que: “Ah! sim sem dúvida, sem dúvida. Havia turmas que basicamente era difícil encontrar um aluno que tivesse uma média muito baixa. Por baixa, digo inferior a 15 valores” (Tânia, 21 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano). Esta estudante enfatiza a

capacidade de algumas famílias em mobilizarem capital social no intento de verem os filhos colocados na ‘melhor turma da escola’, num processo de contornos pouco transparentes.

Acrescenta ainda sobre a constituição das turmas, o fator ‘cunha’, referindo que “numa escola pública há sempre aquela questão de: Ah! a minha mãe que é professora está a fazer as turmas e como é uma cidade pequena, as pessoas conhecem-se e até dizem: Ah! podes pôr a minha filha aqui” (Tânia, 21 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).

Nas turmas homogêneas é realçada a influência das famílias sobre a direção das escolas, sendo que essa influência é exercida precocemente, nos primeiros anos do ensino básico, com as turmas a chegarem ao ensino secundário quase fechadas. Na sequência de uma conversa telefónica realizada no dia 20 de junho de 2017 e registada no diário de bordo, temos o exemplo de uma mãe que menciona que a filha sempre esteve integrada numa turma que a própria identifica como ‘excelente’. Ao questionarmos sobre o significado de ‘sempre’, respondeu desde o 1.º ao 12.º ano de escolaridade. A mãe refere que a filha “sempre integrou uma turma excelente, sempre foram os mesmos e todos excelentes”. A justificação apresentada destaca a união existente entre os diferentes pais. Neste caso, os pais tinham constituído um grupo e no primeiro sábado de cada mês faziam atividades como caminhadas, encontros, convívios. Nestes momentos de lazer e convívio e até de algum associativismo, juntavam-se alguns professores, tidos pela mãe como tutores. Para esta mãe, o sucesso escolar é fruto da articulação e proximidade entre as escolas, as famílias e os professores. O seu ponto de vista é que a escola e os pais têm que falar a mesma linguagem, pois há todo um processo e uma estrutura que explica o sucesso da filha.

Podemos afirmar que este caso, é um entre outros casos, e exemplifica a relevância da mobilização de capital social na construção da excelência escolar, protagonizada por aquelas famílias de maiores recursos, como modo de intervenção sobre a escola pública, em proveito próprio para as trajetórias escolares dos filhos. Num contexto de diversidade de públicos escolares, as famílias, juntamente com o Estado e as escolas, se constituem como um importante ator de produção de processos de regulação da educação (Antunes & Sá, 2010). Segundo Antunes e Sá (2010), “[n]o âmbito do ensino secundário, de entre as diferentes estratégias susceptíveis de serem mobilizadas pelas famílias para assegurar *distinção*, destacam-se as várias modalidades de *escolha*, legalmente contempladas ou informalmente admitidas [...]” (p. 23, itálico dos autores).

A. J. Afonso (2017) dá nota que estamos sobretudo a falar da classe que sempre olhou a escola pública como canal primordial de mobilidade social ascendente, a designada *classe média intelectual*<sup>124</sup>. van Zanten (2008) salienta que estas famílias fazem por criar um *capital social coletivo* através de um processo de *colonização* das escolas de bairro que os seus filhos frequentam. Esta colonização passa pelo fomento de relações com outros pais da mesma condição económica e social, no sentido de fazer ver à direção da escola que existem condições para a abertura de determinada turma. Este *fechamento social* menos radical<sup>125</sup>, também se socorre do fomento de relações individuais privilegiadas com professores e com os próprios diretores das instituições que devido ao cargo que ocupam são mais suscetíveis a pressões externas.

van Zanten (2008) refere que um número mais reduzido de pais da classe média e alta, optam por fazer valer um capital social mais inclusivo, na exata medida que fazem questão em interagir com as famílias das classes de menores recursos e dinamizar atividades que ajudem os filhos destas classes com fracos desempenhos escolares a superar as suas dificuldades. Explicações ao fim de semana e dicas para um melhor relacionamento com os professores, são alguns exemplos do exercício deste tipo de capital social. Segundo Van Zanten (2008), as famílias de maiores recursos estão assim a exercer, “un nuevo tipo de control sobre la escuela que limita la autonomia de los profesores” (p. 188).

As famílias portadoras de maiores recursos têm vindo a intensificar a relação com a escola dos filhos, como estratégia para lidar com os efeitos da massificação do ensino, a designada *Parentocracia*. De acordo com van Zanten (2008), a *Parentocracia* mais não é do que um modo de regulação do sistema educativo que concede um maior grau de importância e de influência à ação dos pais da classe média e alta. É ela própria uma alteração no modo de ação dos pais sobre a escola e na maior intervenção destes nos percursos escolares dos filhos. Brown e Duru-Bellat (2010) acrescentam que a ideologia da *Parentocracia* alicerça-se na ideia de que a educação da criança deve reger-se pelo princípio da escolha

---

<sup>124</sup> A. J. Afonso (2017) chama a atenção para as diferenças entre a meritocracia tradicional, em ameaça e a *neomeritocracia escolar* a instalar-se na escola pública. A *neomeritocracia* escolar envolve um conjunto de novas estratégias por parte da classe que sempre olhou a escola pública como canal primordial de mobilidade social ascendente, a designada *classe média intelectual*. As estratégias tradicionais como as explicações têm dado lugar a novas estratégias próximas das efetivadas pela classe dominante, de promoção de práticas educativas na linha de um ideário cosmopolita. Para o autor, novas desigualdades se formam na e pela *neomeritocracia*, desigualdades geradas pela “hipervalorização dos projetos individuais, a secundarização do *bem comum* inerente à escola pública, a reconfiguração dos processos educativos para além do âmbito nacional e os *processos socializadores totais* [...]” (A. J. Afonso, 2017, p. 261, itálico dos autor).

<sup>125</sup> Comparativamente à mobilização de outro tipo de capital social, o *interno* (van Zanten, 2008), mais radical porque implica quase sempre a mudança de escola pública. Neste particular, destaca-se aquelas famílias que numa dada situação, tencionam que os seus filhos mudem de escola pública, e para tal, fazem valer o capital social que dispõem, com o objetivo de angariar informação relevante que conduza a estratégias acertadas que efetivem a transferência. Está-se na presença de um *fechamento social* radical. É a mobilização de um *capital social interno*, em proveito próprio e das trajetórias escolares dos filhos. É o fazer valer as relações privilegiadas que mantêm com professores e administração escolar. Os pais que mais efetivam a mudança de escola pública são professores, o que se compreende pelas características do capital social interno (van Zanten, 2008).

dos pais, com a vontade destes a sobrepor-se ao esforço de nivelção executado pelo Estado na tentativa de encurtar desigualdades.

van Zanten (2008) refere que a Parentocracia é diferente do modelo meritocrático identificado por Bourdieu e Passeron em que a influência política, social e cultural dos pais das classes com maiores recursos, dava-se por meio de mecanismos institucionais e de modo indireto, já que delegavam o exercício dessa influência na escola. van Zanten (2008) refere que tal,

“[c]onducia a que los contenidos de enseñanza, las prácticas pedagógicas y las actitudes de los maestros sancionaran ‘talentos’ que reflejaban, en realidad, la herencia cultural de los padres. La meritocracia era así una lógica híbrida que mostraba la autonomía relativa de la escuela para dictar ciertas reglas y para determinar quiénes serían los elegidos dentro de las clases dominantes, pero en el marco de un control global ejercido por esas mismas categorías sociales” (pp. 184-185, aspas dos autores).

O modelo meritocrático tem de acordo com van Zanten (2008) vindo a sofrer alterações e a ser substituído pela *Parentocracia*, um modelo de regulação que nasce da desconfiança dos pais da classe média e alta sobre a autonomia das escolas e dos seus agentes em efetivar a reprodução dos seus interesses. Esta situação tem espoletado uma intervenção direta e individualizada no funcionamento das escolas. Para van Zanten (2008), assiste-se a um *fechamento social* (a autora utiliza o conceito de Parkin), traduzido num conjunto de estratégias de pendor individual e menos institucional

A visibilidade dessas estratégias dá-se nos seguintes aspetos: i) maior atenção na escolha da escola e à oferta educativa disponibilizada, numa espécie de estratégia residencial no intuito de proceder a uma monitorização próxima da escolaridade dos filhos; ii) no evitamento das escolas onde frequentam um número elevado de alunos das classes mais baixas e imigrantes; iii) no controlo do trabalho pedagógico, pela desconfiança que manifestam sobre a capacidade dos professores potenciarem o desempenho escolar dos filhos em turmas heterogéneas, pois associam a composição do público escolar à qualidade do ensino ministrado; e iv) na mudança de estabelecimento de ensino para que os seus filhos integrem turmas homogéneas em termos de classe e de desempenho.

#### **2.4.2. Explicações fora da escola**

Os testemunhos recolhidos realçam a importância das explicações fora da escola na construção da excelência escolar no ensino secundário e no acesso aos cursos mais prestigiados no ensino superior. Admitem que esta prática é questionável, mas é uma obrigatoriedade para quem quer obter as melhores notas. São vistas não como um complemento, mas como uma necessidade. À entrada do ensino secundário, sobretudo naqueles que se inscrevem na área científica das Ciências e Tecnologias, está

naturalizada a ideia de que o que a escola dá não é suficiente, com os alunos a terem muitas horas de explicações de Matemática, Físico e Química e Biologia e Geologia, desde os momentos iniciais do 10.º ano de escolaridade. As explicações fora da escola nestes estudantes, são simultaneamente uma estratégia preventiva para eventuais descontinuidades no desempenho (Brandão & Lellis, 2003) e uma estratégia para potenciar esse mesmo desempenho e refletem a capacidade de mobilização de capital económico por parte das suas famílias (van Zanten, 2008). Antunes e Sá (2010) referem “que são as famílias melhor preparadas (e capacitadas) para explorar a ‘gramática escolar’ que mais recorrem a ‘explicações’ e que mais aptas estão a circular nos (e a explorar os) meandros dos sistemas (escolar-formal ou *sombra*) (p. 204, aspas e itálico dos autores).

O depoimento de Conceição elucida bem o que acabamos de referir quando expressa o seguinte:

“Hoje em dia ter explicações é básico, é errado, mas é básico. Para um aluno de Medicina é como andar na escola, é a mesma coisa que ter explicações. Eu estou a falar disto no geral. De todas as pessoas que eu conheço em Medicina tinham explicações a Matemática, Física e Química e Biologia. Não como: Acho que ajuda! Não! Mas como: É preciso! É necessário! Tem de ser. Tinha muitas horas de explicações, tinha de conciliar tudo” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

### **2.4.3. Inflacionamento de notas**

Quer nas entrevistas quer no questionário é mencionada a inflação de notas. Dão-nos conta que presenciaram casos de colegas a serem beneficiados, sem que houvesse justificativa válida. Referem o uso abusivo dos instrumentos de avaliação complementares por parte dos professores, em que alunos em situação de desempenho escolar semelhante alcançam notas finais díspares em um ou dois valores. No nosso diário de bordo, temos registos de pais que fazem questão de referir que os filhos não obtiveram três distinções por mérito escolar (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) porque foram prejudicados.

Os estudantes admitem que são as turmas constituídas por ‘alunos excelentes’, as mais beneficiadas, pois a ideia de que estes estudantes se estão a preparar para ingressar em Medicina ou nas Engenharias mais privilegiadas tende a promover um ajustamento para cima na avaliação que é feita pelos professores. Podemos observar estas considerações em pormenor nos seguintes relatos:

“Há inflacionamento nas notas. Pelo menos no meu secundário havia [...]. Sei que há secundárias que as coisas não funcionam assim, no meu havia determinados alunos que foram beneficiados, dois valores a mais no fim do período e isso acontecia” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

“E outros alunos que se calhar estavam lá atrás, não participavam nunca, tinham 17, 18 valores nos testes e os professores a esses alunos davam 20 no IAC [Instrumentos de Avaliação Complementares] e aos outros davam 15 valores. Sim questionei! Cheguei a questionar esta prática a uma professora. Aliás, até me aconteceu uma situação dessas a mim em específico. Cheguei a

determinada altura na disciplina de Filosofia no 11.º ano, em que tive 16,3 valores e a professora deu-me 17 valores e a um namorado meu da altura que teve 18,8 valores nos testes, a professora deu-lhe 20 valores. Aconteceu [sorri] e acontecia muito na secundária onde eu andava. Explico isso porque ele era mais empenhado, era a imagem que eles [os professores] criavam dos alunos e isso acontecia muito, acontecia muito na minha escola. Aliás, tive uma amiga minha que chegou a mudar de escola no 12.º ano, veio para a escola X na altura, exatamente por causa dessa questão. Os alunos tinham que levar com o estigma de que como eram de Ciências, tinham de ir para Medicina ou para as grandes Engenharias, era um estigma enorme e eles próprios, os professores, fabricavam os alunos e os beneficiavam. Acontecia muito!” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

“Chegou a haver uma situação em que eu lembro-me, foi no final do 10.º ano, em que havia três pessoas, era eu mais duas colegas minhas que estávamos em português, numa situação de média final muito semelhante e mudava uma décima, duas entre cada uma, a diferença estava entre os 19 ou 20 valores. E destas três só uma colega minha é que teve 20 valores, eu e a minha outra colega tivemos 19. Eu senti-me e a explicação não foi por causa da média que lá está ... a média fazia uma ou duas décimas de diferença, o que na nossa ótica não era suficiente para distinguir aquele valor e até porque o trabalho em si durante o ano todo tinha sido demasiado semelhante para se fazer esta distinção de um valor, mas a professora disse que uma das componentes de avaliação era a expressão oral. Como aquela pessoa tinha uma expressão oral francamente melhor que os outros, tinha que ser distinguida a partir daí. Então a outra pessoa ficou com o vinte e nós com o dezanove. E eu lá está na altura era um bocado mais tímida também... não tinha assim... era muito insegura, ainda não tinha aquele espírito reivindicativo de falar com a professora e dizer que não era correto. A minha outra colega que ficou com o dezanove tinha e foi falar com a professora e foi mau, ao ponto de isto ter sido falado em conselho de turma e foram falar com ela a perguntar se eu tinha problemas pessoais com aquela rapariga que tinha tido um vinte. E eu na altura senti que alguma coisa não estava bem porque quando alguém está a contestar a nota em si porque não acha que seja correto e se está a sentir injustiçada, é visto como uma espécie de afronta pessoal... alguma coisa ali não estava a ser bem gerido dentro do conselho de turma” (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).

“Só que lá está, pois sente-se um bocado a diferença nas turmas porque a minha turma do 10.º ano era uma turma que tinha muitos bons alunos, mas também tinha maus alunos, ou seja, a média geral da turma era das piores da escola, no entanto, tínhamos alunos muito bons, só como os professores tinham essa tendência de saberem que era uma turma que se calhar não era tão homogénea, tão boa, acabavam por se calhar, não dar tão boas notas como davam noutras turmas. Porque eu sei que tinha amigos meus noutras turmas e havia uma coisa que era o IAC, que era o Instrumento de Avaliação Complementar que era a participação e assim. Os meus professores não gostavam muito de dar isso e outros professores em turmas que eram só de bons alunos ajudavam: Ah! se são bons alunos, se calhar, pronto! Vamos dar mais...” (Tânia, 21 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).

É bom recordar que em cada disciplina definem-se os critérios de avaliação e os respetivos coeficientes de ponderação. Na avaliação final de cada período, são considerados dois grandes domínios de competências: i) conhecimentos e capacidades; e ii) atitudes e valores. No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* está escrito que as “competências são combinações complexas de

conhecimentos, capacidades e atitudes, [que] são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (G. O. Martins et al., 2017, p. 19).

No item, *conhecimentos e capacidades* fazem parte os instrumentos principais de avaliação como os testes de avaliação sumativa. É a avaliação do saber dos estudantes. Dependente das disciplinas, a ponderação destes instrumentos pode variar entre 50 a 70% para a nota final. Adicionalmente, os instrumentos de avaliação complementares, as fichas de trabalho, trabalhos de grupo, questões-aula, etc. Aqui, a avaliação incide sobre o saber fazer dos estudantes, o modo como pesquisam, organizam e interpretam a informação para um trabalho, como aplicam conceitos, técnicas e instrumentos, etc. A ponderação pode variar entre 10 a 20%. Por último, o saber ser dos estudantes e a atenção conferida à participação oral e/ou escrita dos estudantes, feita pelos professores em observação em sala de aula. Dependendo das disciplinas, a ponderação pode variar entre 5 a 20% da nota.

Nas *atitudes e valores*, a avaliação incide sobre o relacionamento interpessoal do aluno, o seu empenho nas aulas, etc. Ponderação que varia por disciplina entre os 5 a 20%.

As classificações dos estudantes não são apenas reflexo de testes de avaliação sumativa, estas dependem da percentagem que cada disciplina confere ao peso desses mesmos testes na nota final, bem como da ponderação conferida aos instrumentos de avaliação complementares, à participação em sala de aula e às atitudes e valores demonstrados. É deste jogo de pesos e contrapesos, que é feita a nota interna dos estudantes a cada disciplina e subsequentemente a excelência escolar. Atender aos critérios de ponderação da avaliação e ao modo como os professores os gerem e aplicam, parece-nos essencial numa análise holística sobre a construção da excelência escolar.

É de compreender que numa turma mais homogénea, constituída por bons alunos, há a tendência de os estudantes serem avaliados com nota máxima nos parâmetros fora dos instrumentos de avaliação principais. Nas turmas mais heterogéneas em comportamentos e resultados, há a tendência de os professores nos critérios do saber fazer, do saber ser e das atitudes e valores, pelo ambiente em sala de aula, não atribuírem nota máxima nesses parâmetros a alunos que o podem merecer.

No âmbito da inflação de notas, realçamos ainda que na construção da excelência escolar, a ação estratégica está presente na maioria dos casos, especialmente naqueles que querem ingressar nos cursos com elevadas notas de candidatura. É transversal nas representações dos estudantes que fazer o ensino secundário no ensino privado beneficia em termos de notas no acesso ao ensino superior.

Vejamos como exemplo, o caso de Conceição, nome fictício que frequenta o ensino básico num colégio privado e que na transição para o secundário decide ir para a escola pública para ‘experimental’,

acompanhada de muitas das suas colegas. No entanto, a estudante regressa ao colégio privado. A razão pelo volte face está na demasiada exigência no ensino e na avaliação da escola pública que, segundo as suas palavras, “corta as pernas a muita gente” e que é contraproducente com o objetivo de ingressar em Medicina. A entrevistada menciona a falta de equilíbrio entre a qualidade do ensino e a exigência na avaliação, que fazia, no seu entender, que fosse prejudicada em algumas disciplinas. No 10.º ano de escolaridade, na escola pública, teve 18 valores a Educação Física, Matemática e a Português, o que considerou insuficiente e não quis arriscar, regressando ao colégio privado. Ela acreditava que nestas disciplinas nunca mais ia ter 20 valores, mesmo que melhorasse nos anos imediatos. Conceição refere o seguinte: “nestas disciplinas eu nunca mais ia ter 20 valores, mesmo que nos próximos anos tivesse 20, 20, a média final só dava 19 valores. Provavelmente até podia alcançar o objetivo de ingressar em Medicina, mas era um risco que eu iria correr e... pronto!” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

Conceição refere que no colégio privado, os estudantes são agrupados em turmas de nível de desempenho escolar e que nas turmas de Ciências e Tecnologias, cujos estudantes preparam-se para ingressar em Medicina, a nota mínima a Educação Física é os 20 valores. Considera óbvio que a disciplinas como a Educação Física, Filosofia e Língua Estrangeira tinha de ter 20 valores. Tinha a consciência que esta prática não é a mais correta, mas afirma que tinha a vantagem de permitir que os alunos apostassem simplesmente nas disciplinas que interessam para entrar no curso.

Também Bruna e Paula referem-se à inflação de notas, em especial no ensino privado, a primeira, num tom mais resignado, confirma a prática dos 20 valores a Educação Física, a segunda, enaltece os exames nacionais como instrumentos promotores da justiça nas classificações escolares. Bruna e Paula mencionam o seguinte:

“Conheço algumas pessoas que andaram num colégio no secundário e na disciplina de Educação Física havia alunos que nunca faziam Educação Física e tinham 20 valores! E tinham 20! Outras cadeiras que por exemplo no público somos obrigados a estudar muito, Filosofia e Português, a quem vinha de Ciências lá nas privadas, eles davam pouca importância aquilo e davam muito melhores notas e os alunos tinham o dobro do tempo para fazerem o exame, portanto, era muito fácil. Tanto que tive um amigo meu que fez o 10.º ano comigo e tinha uma média de 16 valores, queria ir para Medicina e está em Medicina e foi para privada! Acabou com uma média de 18 e tal e entrou em Medicina, portanto o objetivo foi cumprido e a diferença é grande! Portanto, na escola toda a gente sabe isso, por isso é que se continua a ir para os colégios privados no secundário. Acontece muito, acho que não é segredo nenhum! E mesmo nas públicas, isso acontece! Há alunos mais beneficiados que outros, isso vai ser sempre assim!” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

“Sobre o inflacionamento das notas do secundário, isso é uma pergunta que... eu lutei por todas as notas que tive, mas tenho a certeza, houve gente na minha turma que pediu notas. Eu sei que isso é

uma realidade que existe em muitas escolas e principalmente nos externatos e essas coisas que eles recebem o teste no dia antes de o fazer. Ou seja, eu sei perfeitamente que no secundário existem notas inflacionadas, mas ainda bem que existe os exames nacionais que ao menos combate. Não há maneira nenhuma daquela nota não ser aquilo que tu sabes nos exames nacionais” (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).

O inflacionamento de notas no ensino secundário é um assunto a que a Inspeção-Geral da Educação (IGE) tem prestado uma maior atenção nos últimos tempos. Uma notícia de 30 de maio de 2020, dava conta que a IGE, desde 2019, tinha aberto 57 processos disciplinares a professores e diretores de escolas, por classificações estranhamente elevadas em disciplinas não sujeitas a exame nacional. Os processos movidos na sua maioria a escolas privadas a confirmarem-se as irregularidades, podem originar sanções aos intervenientes, desde a advertência, multas, até a suspensão de funções. A notícia especificava o caso de um colégio privado alvo de dois processos, o primeiro, por classificações muito elevadas a disciplinas do 12.º ano e o segundo, sobre nove turmas, em que 95% dos estudantes obtiveram 19 e 20 valores a Educação Física e os restantes 18 valores (Leiria, 2020).

Na corrida pelo ingresso aos cursos mais prestigiados do sistema, estas e outras estratégias de ganho de vantagem de quem tem recursos e a capacidade de mobilizá-los, faz a diferença entre quem entra e quem não entra, sendo relevante criar mecanismos de vigilância sobre as práticas de inflação das notas pelas escolas, sejam públicas ou privadas, com especial atenção às disciplinas que não são de exame, para que quem não pode ou não quer associar-se a estas práticas fique por décimas de entrar num curso como o de Medicina. Uma das entrevistadas, a Conceição, está convicta de que “os alunos que frequentam a escola pública e querem seguir o curso de Medicina estão em desvantagem. Pronto!” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

Consideramos relevante que as pessoas compreendam que a competição pelos resultados escolares, com vista ao acesso aos cursos com notas de candidatura mais elevadas, existe e é inevitável, pois são as classificações no secundário que ditam o (in)cumprimento das expectativas quanto ao ingresso no ensino superior. Mas é talvez mais importante que percebam que não só do trabalho em sala de aula se faz a excelência escolar, há uma face latente, protagonizada pelas famílias que têm a capacidade de mobilizar diferentes capitais (económico, cultural e social), numa intervenção informada sobre as escolas, para que estas respondam favoravelmente aos seus anseios. Atentas e interventivas no modo como as escolas constituem as turmas, atentas e interventivas no modo como os professores fazem a avaliação dos filhos nos instrumentos complementares, atentas e interventivas nas classificações que os filhos obtêm, em especial, às disciplinas que não são de exame, são famílias dispostas a valer a sua influência.

### 3. O reconhecimento institucional do mérito escolar e as diferenças sociais na excelência

No ensino secundário os alunos foram sendo reconhecidos pelas elevadas classificações, num modelo da distinção da excelência académica promovido pelas escolas. Este modelo no nosso entender é constituído por quatro aspetos fundamentais que são os seguintes: os rituais de distinção, a recompensa do mérito, a qualidade e a excelência e os percursos estudantis (*cf.* Figura 11).

Os rituais da distinção têm vindo a constituir uma prática medrante no sistema escolar em Portugal. O léxico da distinção é alargado, desde quadros de excelência, quadros de valor, bolsas de mérito, louvores de mérito, menções de mérito, certificados de mérito, menções de excelência, menções honrosas, a títulos de mérito, diplomas de mérito, diplomas de louvor, diplomas de honra, quadros de honra, livros de honra, quadros de mérito, etc. Apesar de diferentes terminologias, a realidade é que estes instrumentos premeiam fundamentalmente as classificações obtidas pelos estudantes. É o mérito escolar que predomina na prática efetiva da distinção (Quaresma & Torres, 2017; L. L. Torres, 2014b, 2015; L. L. Torres et al., 2014; L. L. Torres & Quaresma, 2017). O que temos vindo a assistir é a proeminência da visão instrumental do mérito, dado que a avaliação daquilo que conta como mérito se cinge aos resultados escolares (Sen, 2000). Os rituais da distinção devem ser enquadrados, do nosso ponto de vista, como atos de *gestão da impressão* (Ball, 2002), no âmbito da procura pelas escolas da boa imagem institucional. Na senda de Ball (2002), perceberemos que estamos diante de um processo de exteriorização, de luta pela visibilidade por parte das instituições escolares, no espaço cerrado de uma sociedade performativa. A *gestão da impressão* não é mais do que uma estratégia de sobrevivência por parte dos agentes educativos face às exigências performativas e de competição (Ball, 2002).

O segundo aspeto é a recompensa do mérito na escola que, na senda de Araujo e Martuccelli (2015), é consequência do primado do individualismo que trespassa as sociedades contemporâneas, fomentado pelo modelo neoliberal. Contudo, paradoxalmente, é também resultado de expectativas de maior justiça e igualdade, encetadas sobretudo pelas classes populares que exigem à instituição escolar que reconheça e valorize, o esforço, o trabalho e o desempenho dos filhos. De acordo com os autores, “[e]l mérito sintetiza pues un doble ideario: por un lado, se ubica en la estela de una demanda fuertemente legitimada por el modelo neoliberal de éxito personal y, por el otro, y al mismo tiempo, es una prolongación bajo otras coordenadas de un anhelo de igualdad social” (Araujo & Martuccelli, 2015, p. 15).

O terceiro aspeto é a qualidade e a excelência, em específico os critérios subjacentes na sua aplicação. Hernández i Dobon e Martínez Morales (2014), sobre o conceito de excelência, referem que a sua definição está intrinsecamente ligada a um outro conceito que é o da qualidade, sendo que este

último tem sido sujeito a transformações decorrentes da força motora do capitalismo que tornaram a qualidade como algo quantificável, passível de ser medida numa escala, suprimindo a qualidade como grandeza de algo único merecedor de apreciação. Esta mutação dos parâmetros definidores do que é a qualidade alterou, por inerência, a definição do conceito de excelência que de manifestação intrínseca da *perfeição, grandeza e qualidade* passa a ser associada a *uma superior qualidade ou bondade*, que nas palavras dos autores, “se expresa en la comprensión de la cualidad como una cantidad, como una relación en la que se puede establecer superioridad o inferioridad” (Hernández i Dobon & Martínez Morales, 2014, p. 354).

Da leitura de Bruno-Jofré e Hills (2011) e MacAllister, Macleod e Pirrie (2013), compreendemos que a conceção da excelência em educação é muito dependente do contexto político e social, existente num dado momento. Essa conceção balança entre dois grandes modelos: i) *a excelência como virtude*, uma excelência pessoal, social, política, progressista, existencial, de desenvolvimento do indivíduo, ao nível intelectual, moral e social, centrada no potencial humano e na conceção democrática, uma excelência não vinculada à competitividade económica, preocupada com a justiça social, com o compromisso com a igualdade de oportunidades educacionais, assente na responsabilidade moral dos professores, pouco focada na prestação de contas, defensora de uma avaliação qualitativa, descritiva, não competitiva, de substituição do modelo de avaliação tradicional; e ii) *a excelência epistémica*, técnica, cognitiva, disciplinar, uma excelência híbrida ao nível discursivo, mas focada nos resultados da aprendizagem, avaliados por indicadores objetivos, por intermédio de testes padronizados. Nesta excelência, os objetivos educacionais são interpretados como mensuráveis, num modelo de avaliação, comparativo, competitivo e classificatório, fundamentados num currículo prescritivo e na redução da autonomia dos professores (Bruno-Jofré & Hills, 2011; MacAllister et al., 2013).

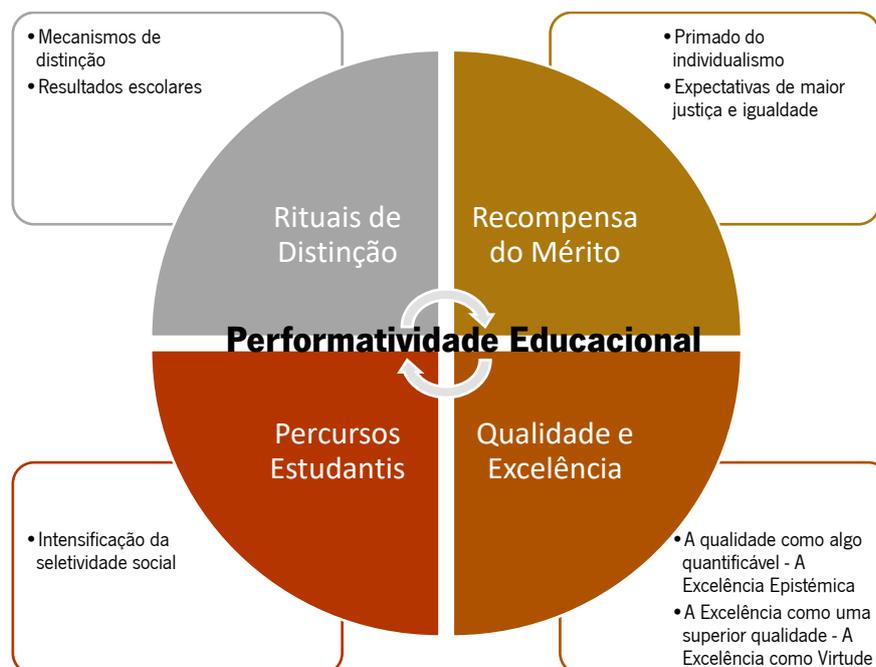
A cada uma das conceções subjaz uma determinada visão sobre os propósitos da educação e o seu significado, a cada uma, um modo de entendimento sobre o conhecimento, a investigação, o ensino, a aprendizagem, a interação professor-aluno, a avaliação do desempenho, a administração escolar, o perfil de aluno, etc. (Bruno-Jofré & Hills, 2011). A excelência epistémica é aquela que tem vindo a prevalecer, uma excelência de resultados académicos, testes e exames nacionais, treino intensivo e trabalho individualizado. Uma excelência feita de explicações, memorização, reprodução, replicação, persistência, empenho, esforço e concentração. Uma excelência baseada num imaginário de segurança, eleição, celebração e trajetórias límpidas (L. L. Torres, 2019a).

O quarto aspeto são os percursos estudantis. A ênfase conferida pela escola à dimensão cognitiva da excelência, traduzida em mecanismos de distinção e rituais cerimoniais públicos, tende a enformar

os percursos estudantis na lógica de uma intensificação da seletividade social, por via do aumento da competitividade entre os alunos, principalmente entre aqueles que frequentam as áreas científicas de acesso aos cursos mais prestigiados no ensino superior (A. N. Almeida & Vieira, 2008).

As dinâmicas inscritas no modelo da distinção da excelência académica que apresentamos, são hoje promovidas por uma orientação macro que é *performatividade educacional* que molda comportamentos e modos de atuação (Ball, 2002). Esta é a perspetiva de Ball (2002), que define o conceito como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (p. 4). A performatividade exige aos sujeitos individuais ou organizações a demonstração de desempenhos excelentes, em contextos de “revisão, avaliação/apreciação e inspeção” (Ball, 2002, p. 10). A *performatividade* exerce a sua influência não tanto como uma *Estrutura da Vigilância* contínua e permanente, mas através da disseminação de um *Fluxo de Performatividades*, de julgamentos múltiplos, influidos por diversas entidades que fazem uso de díspares instrumentos, criando dubiedade e inconstância sobre os indivíduos, que os faz ininterruptamente responsáveis e sucessivamente examinados. Segundo Ball (2002), no contexto da performatividade “[o]s desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção” (p. 4, aspas do autor).

**Figura 11.** Modelo da distinção da excelência académica



Fonte: Elaboração própria

Os resultados do questionário evidenciam que 51% dos inquiridos foram distinguidos por mérito escolar por três vezes (10.º, 11.º e 12.º). Por outras palavras, foram 203 estudantes que obtiveram em cada um dos anos de escolaridade uma média interna final igual ou superior a 17,5 valores. Adicionalmente, com duas premiações identificamos 93 estudantes e com uma premiação 102 estudantes. Os que foram distinguidos por duas vezes, o foram sobretudo no 11.º e 12.º anos de escolaridade. Os que o foram uma vez, no 12.º ano de escolaridade (*cf.* Quadro 11).

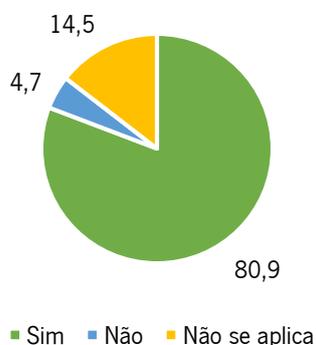
**Quadro 11.** Distribuição dos inquiridos, segundo o ano(s) de escolaridade em que foram distinguidos por mérito escolar

	Frequência	%
Apenas no 10.º ano	1	0,3
Apenas no 11.º ano	4	1,0
Apenas no 12.º ano	97	24,4
10.º ano e 11.º ano	6	1,5
10.º ano e 12.º ano	12	3,0
11.º ano e 12.º ano	75	18,8
10.º ano, 11.º ano e 12.º ano	203	51,0
Total	398	100
Não respondeu	13	
Total	411	

Fonte: Inquérito por questionário

A disseminação de rituais de distinção do mérito escolar é evidente quando identificamos que o reconhecimento institucional dos estudantes foi feito na quase totalidade em cerimónias públicas de distinção. 80,9% dos inquiridos confirmam que a distinção foi feita em cerimónia pública (*cf.* Gráfico 5).

**Gráfico 5.** A distinção do mérito escolar em cerimónia pública



Fonte: Inquérito por questionário (N = 408)

### 3.1. A vantagem escolar dos rapazes no patamar da excelência

Será que o número de distinções por mérito escolar é independente da variável sexo? Por outras palavras, será que as vezes que se é distinguido(a) no ensino secundário é ou não independente de se ser rapaz ou rapariga? A resposta a estes questionamentos levou-nos a recorrer ao teste do Qui-Quadrado<sup>126</sup>, com a variável distinção por mérito escolar a ser categorizada e classificada como nominal.

Cumpridos os requisitos do teste do Qui-Quadrado<sup>127</sup>, avançamos para a análise e concluímos para um nível de significância de 0,05, que existem evidências estatísticas para se afirmar que a variável sexo e as vezes que se é distinguido por mérito escolar no ensino secundário estão relacionados, ( $\chi^2_{(2)}=10,596$ ; p-value = 0,005 <  $\alpha$  = 0,05; N = 398) (cf. Quadro 12).

**Quadro 12.** Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «sexo» e «distinção por mérito escolar»

	Valor	Df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	10,596 <sup>a</sup>	2	0,005
Razão de verosimilhança	11,023	2	0,004
Associação Linear por Linear	9,136	1	0,003
N de Casos Válidos	398		

a) 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 36,22.

Fonte: Inquérito por questionário

Para entendermos a configuração da relação entre estas duas variáveis, utilizamos a análise dos resíduos estandardizados e ajustados<sup>128</sup>, de modo a identificar quais as células que contribuem para a significância da relação global entre as variáveis (Teixeira, 2016). Tendo como referência os resíduos ajustados, verificamos uma relação significativa entre o sexo feminino e uma distinção por mérito escolar (resíduo = 3,2), com as frequências esperadas (n = 62,3) a diferirem significativamente das frequências

<sup>126</sup> De acordo com Marôco (2014), "[o] teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) serve para testar se duas ou mais populações (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica, i.e., se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável qualitativa é ou não aleatória" (p. 99).

<sup>127</sup> O teste do Qui-quadrado apenas pode ser aplicado se respeitado duas condições: i) no máximo 20% das células com frequência esperada inferior a 5; ii) todas as células com valores esperados igual ou superior a 1 (Marôco, 2014).

<sup>128</sup> A análise dos resíduos estandardizados é relevante nas células em que o resíduo é significativamente diferente de 0, isto é, há células em que as frequências esperadas diferem significativamente das frequências observadas. Também podemos mencionar semelhante conclusão pelos resultados dos resíduos estandardizados ajustados para se identificar quais são as células que levam a rejeitar H0 (Pestana & Gageiro, 2014). Segundo os autores, "[a]s categorias das variáveis que mais contribuem para explicar a relação existente, apresentam resíduos inferiores a - 1,96 ou superiores a 1,96, para p = 0,05" (Pestana & Gageiro, 2014, p. 283).

observadas (n = 76). Há também uma relação significativa entre o sexo masculino e as 3 distinções por mérito escolar (resíduo = 2,3), com as frequências esperadas (n = 79,1) a diferirem significativamente das frequências observadas (n = 90) (cf. Quadro 13).

É possível verificar nos nossos inquiridos um trajeto escolar no ensino secundário em que o número distinções distribuiu-se de modo não aleatório segundo o sexo, com os rapazes em proporção a terem uma maior constância no patamar da excelência escolar. 58,1% dos estudantes do sexo masculino obtiveram três distinções por mérito escolar (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), percentagem mais elevada que a referente ao sexo feminino (46,5%).

Se tivermos como referência os estudantes com 1 distinção, verificamos a predominância das raparigas (31,3%) em detrimento dos rapazes (16,5%).

**Quadro 13.** Tabela de contingência das variáveis «sexo» e «número de distinções no secundário»

Distinções		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Uma	Contagem	26	76	102
	Contagem esperada	39,7	62,3	102
	% Sexo dos alunos	16,8%	31,3%	25,6%
	Resíduos padronizados	-2,2	1,7	
	Resíduos ajustados	-3,2	<b>3,2</b>	
Duas	Contagem	39	54	93
	Contagem esperada	36,2	56,8	93
	% Sexo dos alunos	25,2%	22,2%	23,4%
	Resíduos padronizados	0,5	-0,4	
	Resíduos ajustados	0,7	-0,7	
Três	Contagem	90	113	203
	Contagem esperada	79,1	123,9	203
	% Sexo dos alunos	58,1%	46,5%	51,0%
	Resíduos padronizados	1,2	-1	
	Resíduos ajustados	<b>2,3</b>	-2,3	
Total	Contagem	155	243	398
	Contagem esperada	155	243	398
	% em Sexo dos alunos	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito por questionário

A explicação sociológica para que do ponto de vista relativo, os rapazes no patamar da excelência escolar alcancem classificações mais elevadas e consistentes ao longo do trajeto no ensino secundário, está segundo Palhares (2014b) nas representações que manifestam sobre a excelência escolar. O autor observa que ambos os géneros destacam o empenho diário nas aulas na experiência como estudante

excelente, mas há diferenças significativas que potenciam o desempenho académico nos rapazes, nomeadamente, uma maior facilidade de memorização dos conteúdos, os manuais das disciplinas como método de estudo privilegiado, a cultura geral que lhes permite melhor acompanhar as matérias, o gosto pelos estudos e pela ampliação dos conhecimentos e a autoconfiança nas capacidades intelectuais que consideram acima dos colegas e amigos. Adicionalmente, há um outro aspeto que potencia a vantagem escolar no patamar da excelência dos rapazes que é a prevalência da "estrutura familiar com níveis de escolarização pós-secundária" (Palhares, 2014b, p. 64).

### 3.2. A influência da escolaridade do pai no mérito escolar

Se atentarmos ao nível de escolaridade completo do pai e ao número de vezes que os estudantes foram distinguidos por mérito escolar no ensino secundário, pelo teste do Qui-Quadrado compreendemos que há uma associação significativa. O número de distinções não é independente do nível de escolaridade do pai. Para um nível de significância de 0,05, observam-se evidências estatísticas para que possamos afirmar que as variáveis estão relacionadas, isto é, a variável nível de escolaridade do pai exerce influência nas vezes que se é distinguido por mérito escolar ( $\chi^2_{(4)} = 20,637$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 394) (cf. Quadro 14).

**Quadro 14.** Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «número de distinções» e «escolaridade do pai»

	Valor	Df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	20,637a	4	0,000
Razão de verosimilhança	20,842	4	0,000
Associação Linear por Linear	17,455	1	0,000
N de Casos Válidos	394		

a) 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 26,10.

Fonte: Inquérito por questionário

A análise aos resíduos estandardizados e ajustados permite perceber a relação significativa da escolaridade do pai (até ao 9.º ano) e uma distinção por mérito escolar (resíduo = 2,9), com as frequências esperadas (n = 35) a diferirem significativamente das frequências observadas (n = 47). Igualmente, há uma relação significativa entre o ensino superior como escolaridade do pai e as três distinções por mérito escolar (resíduo = 3,6), com as frequências esperadas (n = 73,7) a diferirem significativamente das frequências observadas (n = 91) (cf. Quadro 15).

34,1% dos estudantes inquiridos, cujo pai tem até o 9.º ano de escolaridade, obtiveram reconhecimento escolar pelo seu desempenho ao longo do ensino secundário uma única vez. Esta

percentagem diminui à medida que se eleva a escolaridade do pai – secundário (23%); superior (18,9%) – (cf. quadro 8). 63,6% dos estudantes, cujo pai tem a escolaridade de nível superior, obtiveram três distinções ao longo do secundário. Esta percentagem diminui à medida que também diminui a escolaridade do pai – secundário (54%); até ao 9.º ano (37%) – (cf. Quadro 15).

A associação entre a escolaridade do pai e a excelência escolar medida em número de distinções por mérito escolar existe e é significativa. Menor escolaridade do pai (até ao 9.º ano) equivale a classificações mais baixas no patamar da excelência escolar, a que corresponde tendencialmente a uma distinção. Maior escolaridade do pai (superior) equivale a classificações mais elevadas no patamar da excelência escolar, a que corresponde tendencialmente a três distinções por mérito escolar.

**Quadro 15.** Tabela de contingência das variáveis «escolaridade do pai» e «número de distinções no secundário»

			Escolaridade do Pai			Total
			Até ao 9.º ano	Secundário	Superior	
Número de distinções no secundário	Uma	Contagem	47	26	27	100
		Contagem esperada	35	28,7	36,3	100
		% Escolaridade do pai	34,1%	23%	18,9%	25,4%
		Resíduos padronizados	2	-0,5	-1,5	
		Resíduos ajustados	<b>2,9</b>	-0,7	-2,2	
	Duas	Contagem	40	26	25	91
		Contagem esperada	31,9	26,1	33	91
		% Escolaridade do pai	29%	23%	17,5%	23,1%
		Resíduos Padronizados	1,4	0	-1,4	
	Três	Resíduos Ajustados	2	0	-2	
		Contagem	51	61	91	203
		Contagem Esperada	71,1	58,2	73,7	203
		% Escolaridade do Pai	37%	54%	63,6%	51,5%
	Total	Resíduos Padronizados	-2,4	0,4	2	
		Resíduos Ajustados	-4,2	0,6	<b>3,6</b>	
		Contagem	138	113	143	394
Total	Contagem Esperada	138	113	143	394	
	% Escolaridade do Pai	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Inquérito por questionário

### 3.3. A influência da escolaridade da mãe no mérito escolar

A associação entre o mérito escolar e a escolaridade da mãe revela-se também significativa. Constatamos que o mérito escolar não é independente da escolaridade da mãe. Para um nível de significância de 0,05, existem evidências estatísticas para mencionarmos que o nível de escolaridade da mãe e o mérito escolar estão relacionados, isto é, a escolaridade da mãe exerce influência nas vezes que

se é distinguido(a) por mérito escolar ( $\chi^2_{(4)} = 12,575$ ; p-value = 0,014 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 394) (cf. Quadro 16).

**Quadro 16.** Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «número de distinções no secundário» e «escolaridade da mãe»

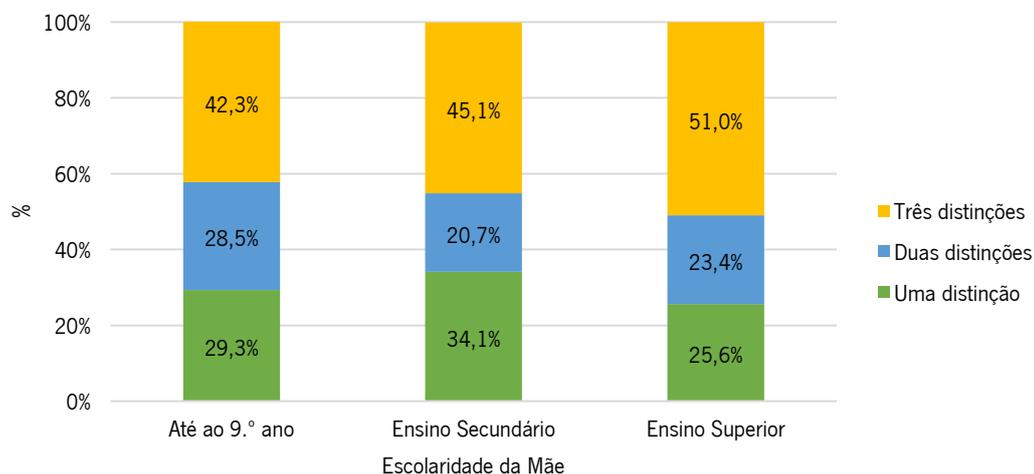
	Valor	Df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	12,575a	4	0,014
Razão de verossimilhança	12,51	4	0,014
Associação Linear por Linear	8,43	1	0,004
N de Casos Válidos	394		

a) 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 19,15.

Fonte: Inquérito por questionário

Há uma relação significativa entre o ensino superior como escolaridade da mãe e as três distinções por mérito escolar<sup>129</sup>. 51% dos estudantes que têm a mãe com o ensino superior como escolaridade obtiveram três distinções por mérito escolar no ensino secundário. Esta percentagem diminui à medida que a escolaridade da mãe também diminui — secundário (45,1%); até ao 9.º ano (42,3%) — (cf. Gráfico 6).

**Gráfico 6.** Distribuição do número de distinções por mérito escolar, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Inquérito por questionário (n = 394)

<sup>129</sup> O residuo ajustado foi de 3,1, com as frequências esperadas (n = 96,4), a diferirem significativamente das frequências observadas (n = 112).

### 3.4. A influência dos recursos familiares socioprofissionais no mérito escolar

Se a escolaridade do pai e da mãe está relacionada com o mérito escolar, será que esse reconhecimento é independente dos indicadores socioprofissionais familiares? Agrupamos as dez categorias de classe apresentadas na tipologia ACM em três pela estimativa de recursos: i) elevados<sup>130</sup>; ii) medianos<sup>131</sup>; iii) baixos<sup>132</sup>. A associação entre o mérito escolar e os recursos familiares socioprofissionais é significativa. O mérito escolar não é independente das condições familiares socioprofissionais. Para um nível de significância de 0,05, há evidências estatísticas dessa influência ( $\chi^2_{(4)} = 20,449$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 391) (cf. Quadro 17).

**Quadro 17.** Resultados do teste do Qui-Quadrado para as variáveis «número de distinções no secundário» e «ISPF»

	Valor	Df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	20,449a	4	0,000
Razão de verosimilhança	18,631	4	0,001
Associação Linear por Linear	9,98	1	0,002
N de Casos Válidos	391		

a) 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 8,19.

Fonte: Inquérito por questionário

Observamos uma relação significativa entre a categoria *Elevados Recursos* e as três distinções por mérito escolar (resíduo = 3,4), com as frequências esperadas (n = 136,4) a diferirem significativamente das frequências observadas (n = 152). Há uma relação significativa entre a categoria *Medianos Recursos* e as duas distinções por mérito escolar, com as frequências esperadas (n = 8,2) a diferirem significativamente das frequências observadas (n = 16). Também identificamos uma associação significativa entre a categoria *Baixos Recursos* e uma distinção por mérito escolar, com as frequências esperadas (n = 23,3) a diferirem significativamente das frequências observadas (n = 34,0) (cf. Quadro 18).

Os pertencentes às famílias portadoras de maiores recursos obtiveram predominantemente três distinções por mérito escolar no ensino secundário (57,6%), as de medianos recursos duas distinções (44,4%) e as de baixos recursos uma distinção (37,4%).

<sup>130</sup> Esta categoria associa os Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) e os Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE).

<sup>131</sup> Esta categoria associa os Trabalhadores Independentes (TI), Trabalhadores Independentes Pluriactivos (TIpl), Agricultores Independentes (AI) e Agricultores Independentes Pluriactivos (AIpl)

<sup>132</sup> Esta categoria associa Empregados Executantes (EE), Operários (O), Assalariados Agrícolas (AA) e Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl).

Os percursos escolares de excelência estão relacionados de modo estreito à condição social e cultural das famílias e ao incentivo ao estudo, à participação de atividades educativas não-formais e à leitura extraescolar, promovidas pelo ambiente familiar (L. L. Torres & Palhares, 2016). Apesar de identificarmos 30% de jovens de origens sociais e culturais mais desfavorecidas no patamar da excelência escolar e que contradizem as lógicas determinísticas da reprodução social (Palhares, 2014a), os resultados evidenciam um teto invisível na excelência escolar a dividir a base do topo. Os estudantes de origens sociais e culturais mais desfavorecidas, tendem a alcançar no patamar da excelência escolar os 18 valores, comparativamente aos colegas mais favorecidos em termos de recursos que obtêm entre 19 e 20 valores. No patamar da excelência, o mérito escolar é distribuído não aleatoriamente e é dependente dos recursos familiares (económicos e culturais).

**Quadro 18.** Tabela de contingência das variáveis «ISPF» e «número de distinções no secundário»

			Recursos (ISPF)			Total
			Elevados*	Medianos**	Baixos***	
Número de distinções no secundário	Uma	Contagem	59	7	34	100
		Contagem esperada	67,5	9,2	23,3	100
		% em ISPF	22,3%	19,4%	37,4%	25,6%
		Resíduos padronizados	-1	-0,7	2,2	
		Resíduos ajustados	-2,1	-0,9	<b>2,9</b>	
	Duas	Contagem	53	16	20	89
		Contagem esperada	60,1	8,2	20,7	89
		% em ISPF	20,1%	44,4%	22%	22,8%
		Resíduos padronizados	-0,9	2,7	-0,2	
		Resíduos ajustados	-1,8	<b>3,3</b>	-0,2	
	Três	Contagem	152	13	37	202
		Contagem esperada	136,4	18,6	47	202
		% em ISPF	57,6%	36,1%	40,7%	51,7%
		Resíduos padronizados	1,3	-1,3	-1,5	
		Resíduos ajustados	<b>3,4</b>	-2	-2,4	
Total	Contagem	264	36	91	391	
	Contagem esperada	264	36	91	391	
	% em ISPF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Legenda:

\* Elevados Recursos (EDL +PTE); \*\* Medianos Recursos (TI + TIpl + AI + AIpl); \*\*\* Baixos Recursos (EE + O + AA + AEpl).

Fonte: Inquérito por questionário

## **CAPÍTULO VIII. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: (DES)CONTINUIDADES DE PERCURSOS**

"Fui falando com familiares, amigos e assim e pronto... como é tradição tinha notas para isso, toda a gente me foi empurrando para Medicina e eu também lá está como pessoalmente não tinha muito a ideia do que queria exatamente fazer no futuro, achei que se calhar podia experimentar e até enquadrar-me no curso e foi por isso que me candidatei a Medicina" (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).

"Falei também com o meu tio que também esteve a estudar Engenharia e na altura estive mesmo muito indecisa" (Tânia, 21 anos, Engenharia Mecânica, 3.º ano).

"A única opção foi mesmo Medicina... eu na altura da candidatura vi mais ou menos as notas de anos anteriores vi a minha nota e achei que conseguia entrar sem problemas. Lá está! foi-me exposta essa ideia em alguma altura, nunca soube...nunca tive aquela certeza do que quero ser, do que quero seguir. Se calhar houve uma altura em que eu acreditei...É assim, eu sempre gostei de Biologia e na altura se calhar acreditei nisso, mas depois ao chegar lá [ao curso de Medicina] vi que não era para mim" (Fábio, 23 anos, Eng. Informática, 4.º ano).

"Eu só escolhi o curso de Psicologia oito dias antes de acabar o prazo" (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

Em Portugal, o sistema de *numerus clausus* de acesso ao ensino superior tende a influir um conjunto de condicionalismos nos percursos estudantis, promovendo a competitividade escolar, sentimentos de frustração e ressentimento, em caso de insatisfação de expectativas nos resultados da candidatura e a *desfiliação institucional* no ensino superior (A. N. Almeida & Vieira, 2008). Este capítulo pretende dar a conhecer o modo como se desenrola o acesso ao ensino superior dos 'alunos de excelência'. Propomo-nos compreender se a candidatura ao ensino superior constitui mais uma etapa de validação da linearidade das trajetórias escolares de excelência. Ou a etapa inicial de um conjunto de descontinuidades não esperadas que acabarão já no ensino superior por fazer gorar o estatuto de excelência anteriormente granjeado.

Através da triangulação entre diferentes fontes de informação (registo biográfico, inquérito por questionário, entrevista e diário de bordo), foi-nos possível abordar os seguintes assuntos em quatro momentos diferenciados: i) os motivos envolvidos na decisão de concorrer ao ensino superior, análise que inclui a identificação de diferenças de posicionamento, segundo a variável sexo, a condição socioprofissional familiar de origem e a escolaridade da mãe. Acrescentamos ainda a análise fatorial e a redução dos dezassete itens relacionados com a decisão de concorrer ao ensino superior em cinco grandes componentes, que traduzem cinco grandes orientações que os alunos de excelência do

secundário apresentam à entrada do ensino superior; ii) os aspetos influenciadores da escolha do curso de 1.ª opção; iii) as razões envolvidas na escolha da instituição de ensino superior, análise que inclui a identificação de diferenças de posicionamento, segundo a variável sexo, a condição socioprofissional familiar de origem e a escolaridade da mãe; iv) as dinâmicas de acesso ao ensino superior. Neste quarto momento, a análise recai sobre as dinâmicas do acesso ao ensino superior, protagonizadas por 340 estudantes, no objetivo de identificar eventuais (des)continuidades. Para tal, propomos de raiz um modelo analítico que designamos de *Modelo Octógono Tipológico do Acesso ao Ensino superior*, com oito tipos de acesso que cruzam dois eixos de análise: a linearidade do acesso, isto é, se o ingresso no ensino superior dá-se ou não no ano seguinte ao término do ensino secundário e o eixo da satisfação das expectativas face às escolhas na candidatura.

## **1. Decisão de ingresso no ensino superior**

Chegados ao término do ensino secundário e com trajetos reconhecidos pela excelência escolar, os estudantes preparam-se para a etapa seguinte. Neste âmbito, a nossa pesquisa começa por querer identificar as razões envolvidas na decisão de concorrer ao ensino superior. É nossa convicção de que compreenderemos melhor o desenrolar dos percursos estudantis no ensino superior, se atendermos aos motivos que tiveram na base da decisão da candidatura.

No que concerne ao inquérito por questionário, solicitamos aos estudantes que avaliassem dezassete itens<sup>133</sup> relacionados com a decisão de concorrer ao ensino superior, caso a caso, numa escala de quatro níveis de resposta (1 - nada importante; 2 - pouco importante; 3 - importante; 4 - muito importante). O valor estimado do coeficiente Alfa de Cronbach é de 0,76, com a fiabilidade da escala e inerente consistência interna a poder ser classificada como boa<sup>134</sup>. De acordo com A. Pereira e Patrício (2013), este coeficiente “é uma medida de consistência interna de uma escala e é geralmente usado como estimativa da fiabilidade de um teste psicométrico para uma amostra de respondentes” (p. 115).

---

<sup>133</sup> Os itens são os seguintes: i) poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse; ii) preparar-me para uma profissão; iii) contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico; iv) seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior; v) corresponder à expectativa da família; vi) contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país; vii) solucionar problemas concretos; viii) garantir um curso de prestígio; ix) obter uma profissão qualificada e bem remunerada; x) alcançar um trabalho ajustado à vocação; xi) conquistar maior liberdade e autonomia pessoal; xii) sair da casa dos pais; xiii) estabelecer novas relações de amizade e de sociabilidade; xiv) tornar-me uma pessoa mais culta; xv) dar sequência às excelentes classificações do secundário; xvi) atingir uma posição social mais elevada que a dos meus pais; xvii) obter diploma do ensino superior (cf. Apêndice 2).

<sup>134</sup> O Alfa de Cronbach varia entre 0 e 1 e a consistência interna é interpretada pelos seguintes parâmetros: i) muito boa (superior a 0,90); ii) boa (entre 0,70 e 0,90); iii) aceitável (entre 0,60 e 0,70); iv) fraca (entre 0,50 e 0,60); v) Inaceitável (menor que 0,50) (A. Pereira & Patrício, 2013).

### 1.1. Realização pessoal pela profissão

Numa análise geral, podemos identificar a centralidade da futura profissão e especificamente a realização pessoal pela futura profissão, como aspeto a que os estudantes conferem maior importância na decisão de concorrer ao ensino superior. Os itens: *Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse* e *Alcançar um trabalho ajustado à vocação*, foram avaliados como ‘muito importante’, por 75,2% e 63,0% dos respondentes<sup>135</sup>, respetivamente (cf. Quadro 19). A ideia que prevalece nas escolhas destes estudantes à entrada do ensino superior é menos o *Preparar-me para uma profissão* e *Obter uma profissão qualificada e bem remunerada* (itens classificados como ‘muito importante’ por 61,3% e 44,6% dos respondentes, respetivamente) (cf. Quadro 19) e mais a expectativa de virem a exercer uma profissão que os preencha ao nível pessoal, isto é, que lhes traga sentido biográfico pelo seu exercício.

Estes resultados estão em linha com a investigação de S. C. Martins e Campos (2005) que identificam três aspetos que sustentam, de modo geral, a *decisão de ingresso no ensino superior* dos estudantes: a obtenção de qualificações para a profissão, a realização pessoal e a especialização profissional. Também encontramos semelhanças com a investigação de M. L. Machado e Sá (2009)<sup>136</sup> que, identificam como principal razão da candidatura ao ensino superior dos estudantes portugueses, o *obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante* (40,2%).

### 1.2. Liberdade, autonomia pessoal e cultura

De entre os aspetos considerados mais importantes na decisão de concorrer ao ensino superior encontram-se ainda o *Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal* e o *Tornar-me uma pessoa mais culta* (‘muito importante’ para 64,5% e 54,2%, dos respondentes, respetivamente) (cf. Quadro 19). Relevante é compreender se esta manifestação por uma maior liberdade e autonomia no ensino superior pode significar um desinvestimento nos resultados e nas práticas de estudo, justificando uma possível quebra do desempenho académico.

A intenção de obter no ensino superior uma maior autonomia pessoal, parece entrar em contradição com o facto de 64,2% dos estudantes classificar como ‘nada importante’ ou ‘pouco importante’ a *Saída da casa dos pais* (cf. Quadro 19). Mas a contradição pode não existir, se atendermos

---

<sup>135</sup> O número de respondentes à questão: *Refira o grau de importância que os seguintes motivos tiveram na decisão de concorrer ao ensino superior* é de 408.

<sup>136</sup> Num estudo sobre as expectativas e a satisfação dos estudantes do ensino superior em Portugal, matriculados no ano letivo de 2006/2007, foi administrado um inquérito por questionário, com o número de respondentes a fixar-se nos 10 000 alunos de diferentes instituições (públicas e privadas), áreas de estudo, anos curriculares e representativo proporcionalmente a todas as regiões do país (M. L. Machado & Sá, 2009).

que sociologicamente os conceitos de autonomia, liberdade e independência são antónimos. Conceptualmente importa chamar aqui a abordagem de Pappámikail (2010) e a utilidade de diferenciar estas três noções. A autonomia desenrola-se no patamar subjetivo das intenções e das motivações, é uma competência interior do sujeito que pode existir num jovem mesmo que este não tenha capacidade de agir (liberdade de ação), devido a constrangimentos de recursos (independência), que o fazem não concretizar as suas intenções e motivações. A autora refere que “as intenções podem ser autónomas, sem haver liberdade para as pôr em prática, por via de um constrangimento material ou simbólico (imposição parental ou falta de recursos, por exemplo) ou um constrangimento legal (conduzir um automóvel ou votar antes da maioridade, nomeadamente)” (Pappámikail, 2010, p. 405).

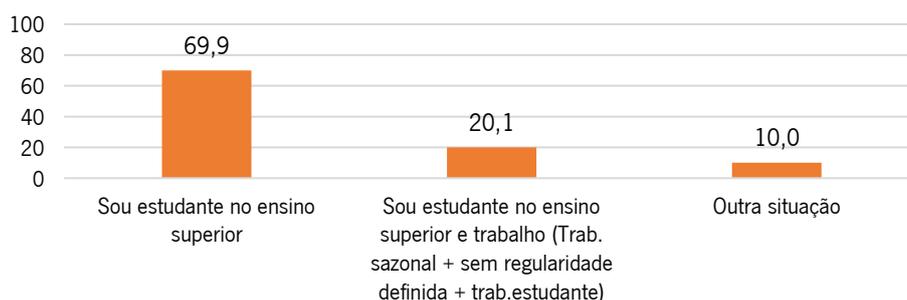
### **1.3. Os amigos, a posição social futura e o sair da casa dos pais**

Na decisão de concorrer ao ensino superior há aspetos que os estudantes atribuem nenhuma ou pouca importância e aqui destacam-se três aspetos: *Seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior* ('nada importante' para 53,4% dos respondentes), o *Atingir uma posição social mais elevada que a dos pais* ('nada importante' para 43,1% dos respondentes) e o *Sair da casa dos pais* ('nada importante' para 31,1% dos respondentes) (cf. Quadro 19). Estes resultados indiciam que estamos na presença de estudantes pouco recetivos a orientar as suas escolhas pelas escolhas dos seus pares, pouco preocupados em granjear uma condição socioeconómica mais elevada que a dos pais (talvez pela condição favorável em que se encontram) e pouco recetivos a sair da casa dos pais no decurso da frequência no ensino superior (cf. Quadro 19).

#### **1.3.1. A dependência económica, a comodidade de viver em casa dos pais e a função protetora da família**

A este último aspeto (o sair da casa dos pais), juntarmos a relevância que é conferida pelos estudantes à proximidade geográfica com o agregado familiar de origem na escolha da instituição de ensino, podemos afirmar com alguma propriedade que estamos perante uma significativa dependência económica em relação aos pais, uma desvinculação dos jovens do mercado de trabalho, uma prevalência da função protetora das famílias e um rígido controle parental (Pais, Cairns, & Pappámikail, 2005). Aquando da administração do questionário, 69,9% dos 409 respondentes são estudantes do ensino superior e não exercem um trabalho pago, em tempo de aulas, apenas 20,1% acumulam com um trabalho remunerado, permanentemente (6,4%), sazonalmente (6,1%), ou ocasionalmente (7,6%) (cf. Gráfico 7).

**Gráfico 7.** Situação atual dos inquiridos

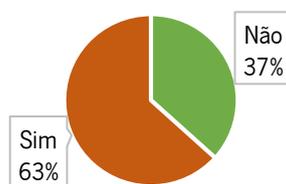


Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

Estes resultados alinham-se com os apresentados no relatório sobre as condições socioeconómicas da vida dos estudantes na Europa, publicado pela Eurostudent, em 2018, que mostra que em Portugal, 70,0% dos jovens estudantes no ensino superior não exercem um trabalho pago em tempo de aulas. Dos que o exercem (30,0%), 22,0% o faz regularmente e 8,0% ocasionalmente. Portugal encontra-se nesta matéria junto a países como a Geórgia (70,0%), Turquia (71,0%), Itália (76,0%), Sérvia (76,0%) e Albânia (77,0%) (Hauschildt, Vögtle, & Gwosc, 2018). Os países em que os estudantes no ensino superior mais trabalham em tempo de aulas (permanentemente ou ocasionalmente), são a Holanda (77,0%), Alemanha (71,0%), República Checa (71,0%), Islândia (68,0%) e Estónia (66,0%) (Hauschildt et al., 2018).

A relutância em sair da casa dos pais para frequentar o ensino superior é algo que é evidente nos resultados do questionário: 64,2% dos estudantes avalia como nada ou pouco importante este aspeto na decisão de concorrer ao ensino superior (*cf.* Quadro 19). Os resultados evidenciam que 63,3% dos 409 respondentes, em período de aulas, vive em casa dos pais (*cf.* Gráfico 8).

**Gráfico 8.** Vive em casa dos pais, em período de aulas: Sim ou não



Fonte: Inquérito por questionário (n = 409)

Esta percentagem está acima da referenciada no mais recente relatório do EUROSTUDENT sobre as condições sociais e económicas da vida dos estudantes europeus (2016-2018) (Hauschildt et al.,

2018). O relatório destaca que em 2017, 49,0% dos estudantes no ensino superior em Portugal (licenciatura ou mestrado) vivia em casa dos pais. Nos 28 países<sup>137</sup> envolvidos na pesquisa, Portugal é apenas suplantado por Malta (73,0%), Itália (69,0%), Geórgia (65,0%), Albânia (51,0%) e Croácia (51,0%) (Hauschildt et al., 2018).

Por sua vez, os estudantes dos países nórdicos – Finlândia (4,0%), Dinamarca (8,0%), Noruega (9,0%) e Suécia (13,0%) – são aqueles que na faculdade menos vivem em casa dos pais. Segundo Pais, Cairns e Pappámikail (2005), nestes países a idade ideal para um jovem sair da casa dos pais situa-se nos 17 anos ou menos. Também a Alemanha e o Reino Unido, são aqueles onde a idade ideal é menor (18-20 anos). Os autores referem que, “[e]ntre os jovens inquiridos na Alemanha (mas também na Dinamarca e alguns no Reino Unido), é clara a tendência para se desprenderem mais cedo da casa dos pais” (Pais et al., 2005, p. 128).

Nas entrevistas que realizamos, o tema da saída da casa dos pais foi abordada e a relutância é reforçada. Identificamos casos de estudantes que revertem a escolha inicial quanto à instituição de ensino superior, pelo facto de estarem longe dos pais ou não mudam de faculdade, mas passam a fazer deslocações diárias significativas, principalmente através de transportes públicos.

A relutância em sair da casa dos pais é justificada pela proximidade da residência familiar à instituição de ensino superior e os menores custos financeiros associados a esta decisão, mas não apenas. Os estudantes realçam o quanto é cómodo viver em casa dos pais em tempo escolar, uma opção deliberada, pois assim não têm de se preocupar com as tarefas domésticas. É precisamente o caso de Conceição, 22 anos, estudante do curso de Medicina, 3.º ano, que a viver em casa dos pais, destaca que as tarefas domésticas são todas realizadas pela mãe e o quanto se sente cómoda com esta situação. A estudante refere o seguinte:

“Eu não faço nada! A minha mãe é que faz o almoço, lava-me a roupa. Mas eu prefiro fazer isso mais tarde do que ter feito antes, mas isso é se calhar um bocado de preguiça e comodismo, mas foi a minha opção” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

As entrevistas reforçam ainda o papel dos pais, especialmente da mãe, na gestão do tempo entre as atividades escolares e não escolares na universidade. Dos vários relatos abaixo apresentados destacamos também o de Conceição, para mostrar até onde pode chegar a dependência de alguns

---

<sup>137</sup> São 28 os países envolvidos no estudo do *Eurostudent* sobre as condições socioeconómicas da vida dos estudantes europeus (2016-2018), especificamente: Albânia, Áustria, Suíça, República Checa, Alemanha, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França Geórgia, Croácia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Lituânia, Letónia, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Sérvia, Suécia, Eslovénia, Eslováquia, Turquia. A pesquisa abrange 320 mil alunos (Hauschildt et al., 2018).

alunos relativamente aos pais, no próprio quotidiano na universidade. A estudante refere que a mãe tem um papel crucial em tudo o que faz, vai buscá-la à universidade e leva-a ao ginásio, do ginásio à universidade, etc.

Lá está coloquei na 1.<sup>a</sup> opção em Lisboa e não me adaptei ao facto de estar muito longe de casa... ok. Sim, sim, matriculei-me e tive lá dois meses. Coloquei 1.<sup>a</sup> opção em Lisboa por querer conhecer novas cidades e tal. E então fui procurar, queria sair de Braga. Exatamente! Não guiei as minhas escolhas pela proximidade geográfica. E então, fui para Lisboa tive lá dois meses e era sem dúvida o curso que eu queria, mas o facto de estar longe de casa, longe dos pais, não resultou para mim porque não tinha tantas comodidades, então decidi voltar. Aluguei casa com uma rapariga que é também aqui de Braga, fiz a praxe lá, porque lá a praxe tem a duração de dois meses, fiz um exame, mas antes desse exame já sabia que ia embora porque não estava a gostar a nível pessoal de estar lá e então porque lá está é mesmo isso, não estava preparada para com a maturidade que tinha na altura e idade ter ido para tão longe, para uma nova cidade muito maior, longe da minha mãe e tal... pronto! E decidi que não era lá que eu pertencia” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.<sup>o</sup> ano).

“Aliás, tudo aquilo que eu faço e é o que eu digo sempre aos meus amigos todos e toda a gente sabe é a minha mãe! porque a minha mãe vai-me buscar à biblioteca às 13h45 e deixa-me aqui e depois vem-me buscar às 19h15 para eu estar no ginásio passados cinco minutos, portanto, tudo isto é possível porque a minha mãe está por detrás de tudo e vai-me buscar às horas certas e tal. Nunca falha! Portanto, se não fosse de carro, gastava mais 10 minutos, é tempo! É por isso que eu em Lisboa eu sabia que não ia resultar” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.<sup>o</sup> ano).

“Acho que precisava do apoio dos meus pais na altura e comecei a ir e a vir todos os dias” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.<sup>o</sup> ano).

“Vivo, Vivo, Vivo em casa dos meus pais, sempre fiz o curso todo a ir e a vir de Metro e tenho o meu irmão que estuda cá e já vive cá com a namorada e de certa forma ajudou um bocado de vez em quando, eu precisava de ficar cá em casa dele, mas em termos gerais sempre vim de casa todos os dias” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.<sup>o</sup> ano).

Podemos interrogar-nos sobre se o perfil do estudante excelente no ensino secundário, muito centrado na obtenção dos resultados e nas atividades potenciadoras do desempenho (explicações fora da escola), tende a desenvolver sujeitos menos propensos ao risco, inclusive na vida social e dependentes em maior grau (comparativamente aos restantes colegas) da retaguarda familiar. É uma hipótese interessante a ser projetada eventualmente em futuras pesquisas.

**Quadro 19.** Importância conferida pelos estudantes a dezassete motivos na base da decisão de concorrer ao ensino superior

<b>Item</b>	<b>1 Nada importante</b>	<b>2 Pouco importante</b>	<b>3 Importante</b>	<b>4 Muito importante</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse	1(0,2%)	9(2,2%)	91(22,3%)	307(75,2%)	4	4
Preparar-me para uma profissão	2(0,5%)	13(3,2%)	143(35,0%)	250(61,3%)	4	4
Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico	16(3,9%)	50(12,3%)	165(40,4%)	177(43,4%)	4	4
Seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior	218(53,4%)	151(37,0%)	38(9,3%)	1(0,2%)	1	1
Corresponder à expectativa da família	66(16,2%)	146(35,8%)	168(41,2%)	28(6,9%)	2	3
Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país	36(8,8%)	111(27,2%)	202(49,5%)	59(14,5%)	3	3
Solucionar problemas concretos	21(5,1%)	60(14,7%)	202(49,5%)	125(30,6%)	3	3
Garantir um curso de prestígio	42(10,3%)	97(23,8%)	183(44,9%)	86(21,1%)	3	3
Obter uma profissão qualificada e bem remunerada	3(0,7%)	32(7,8%)	191(46,8%)	182(44,6%)	3	3
Alcançar um trabalho ajustado à vocação	1(0,2%)	12(2,9%)	138(33,8%)	257(63,0%)	4	4
Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal	3(0,7%)	13(3,2%)	129(31,6%)	263(64,5%)	4	4
Sair da casa dos pais	127(31,1%)	135(33,1%)	100(24,5%)	46(11,3%)	2	2
Estabelecer novas relações de amizade e de sociabilidade	36(8,8%)	112(27,5%)	196(48,0%)	64(15,7%)	3	3
Tornar-me uma pessoa mais culta	1(0,2%)	18(4,4%)	168(41,2%)	221(54,2%)	4	4
Dar sequência às excelentes classificações do secundário	41(10,0%)	122(29,9%)	180(44,1%)	65(15,9%)	3	3
Atingir uma posição social mais elevada que a dos meus pais	176(43,1%)	128(31,4%)	83(20,3%)	21(5,1%)	2	1
Obter diploma do ensino superior	35(8,6%)	63(15,4%)	194(47,5%)	116(28,4%)	3	3

Fonte: Inquérito por questionário (n = 408)

Legenda: 1 (Nada importante); 2 (Pouco importante); 3 (Importante); 4 (Muito importante).

#### **1.4. As diferenças sensíveis na decisão de ingresso no ensino superior**

De entre os dezassete itens relacionados com a decisão de concorrer ao ensino superior, há aqueles em que se verifica, no interior da nossa amostra, um posicionamento dicotómico quanto à importância conferida. Neste particular, destacamos dois aspetos: i) *corresponder à expectativa da família* (muito importante/importante para 52,0% dos estudantes e nada/pouco importante para 48,0%); ii) *dar sequência às excelentes classificações do secundário* (muito importante/importante para 40,0% e nada/pouco importante para 60,0% dos estudantes) (cf. Quadro 19).

O posicionamento dicotómico suscitou a curiosidade de identificar em cada um dos dezassete itens, se as respostas dos estudantes são ou não independentes de características como o sexo, a condição socioprofissional familiar de origem e o nível de escolaridade da mãe. O objetivo é compreender se a importância conferida aos dezassete itens é ou não independente do ser-se rapariga ou rapaz e da condição socioeconómica e cultural da família de origem. Neste sentido, reduzimos a escala de importância de quatro para dois níveis, transformando-a de uma variável ordinal para uma variável nominal categorizada<sup>138</sup>, possibilitando a realização do teste de independência de Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ).

##### **1.4.1. Dar sequência às excelentes classificações e corresponder à expectativa da família: Mais no feminino e menos no masculino**

Tendo como referência a variável sexo, encontramos diferenças significativas de posicionamento em oito dos dezassete itens, são eles: *Preparar-me para uma profissão*; *Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico*; *Corresponder à expectativa da família*; *Alcançar um trabalho ajustado à vocação*; *Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal*; *Tornar-me uma pessoa mais culta*; *Dar sequência às excelentes classificações do secundário* e *Obter diploma do ensino superior* (cf. Quadro 20).

Ao compararmos raparigas e rapazes, compreendemos que elas acedem ao ensino superior manifestando a intenção de *Corresponder à expectativa da família* e de *Dar sequência às excelentes classificações do secundário*; já eles tendem a não o fazer. Estes resultados são relevantes como pistas potencialmente explicativas da quebra no desempenho académico de muitos dos estudantes da nossa amostra. É perceptível que os rapazes tendem mais do que esperado (e inversamente às raparigas) a desvalorizar, na decisão de concorrer ao ensino superior, os motivos relacionados com o investimento

---

<sup>138</sup> A escala de quatro níveis de resposta (1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Muito importante), foi transformada numa variável nominal com duas categorias, são elas: 1) nada/pouco importante; 2) importante/muito importante.

no estudo e nas tarefas escolares, ou melhor, com a manutenção dos níveis de investimento praticados no secundário.

C. Machado e Almeida (2000), sobre as vivências académicas dos estudantes do ensino superior, verificam que os estudantes do sexo masculino despendem menos horas de estudo, sobretudo fora da época de exames. São as raparigas que evidenciam um comprometimento mais elevado com as tarefas escolares, estudam diariamente mais horas, efetivam melhor a gestão do tempo e alcançam níveis mais elevados de adaptação ao curso. No entanto, C. Machado e Almeida (2000) referem que à medida que o trajeto escolar no ensino superior vai evoluindo, a vantagem escolar das raparigas vai diminuindo, com os estudantes do sexo masculino do 4.º ano a evidenciarem níveis semelhantes de desempenho escolar e de investimento nas tarefas escolares. Segundo as palavras de C. Machado e Almeida (2000), “no fim do 4.º ano, a diferença desaparece, parecendo haver ganhos significativos nos rapazes, nomeadamente na subescala adaptação ao curso” (p. 143), algo que poderá estar relacionado com o facto de a participação em atividades extracurriculares (não estritamente académicas) ser encetada fundamentalmente pelos estudantes do sexo masculino e a hipótese de que tal maior participação acarreta ganhos de autoestima pessoal, de bem-estar físico e psicológico e de autonomia para os próprios.

Mais do que o esperado, os rapazes tendem a avaliar como nada/pouco importante, os itens: *Tornar-me uma pessoa mais culta; Dar sequência às excelentes classificações do secundário; Obter diploma do ensino superior e Corresponder à expectativa da família* (cf. Quadro 20). Nas entrevistas realizadas aos estudantes do sexo masculino, identificamos esta desvalorização em relação à manutenção no ensino superior dos padrões da excelência escolar do secundário. Vejamos o caso de Duarte, um estudante que concluiu o secundário com uma média de 18,1 valores e que admite a quebra do desempenho académico, mas não o releva. Com uma média a rondar os 13 valores, admite que não é uma “média má”, mas é do seu interesse que esta suba para os 14 valores, uma nota classificada como “boa” pelo estudante, que frequenta o 2.º ano curricular do curso de Engenharia Mecânica. Duarte, 21 anos refere o seguinte:

“Deve baixar para 13 qualquer coisa, mas mesmo assim não é uma média má que depois nos anos a seguir normalmente sobe-se. Tenho interesse que a média seja à volta dos 14 que é sempre uma média assim mais... que dá mais, que abre mais portas, acho eu. Acho que abaixo disso também é um bocado de falta de empenho, por isso acho que 14 é um bom resultado em termos de média para tentar sair daqui” (Duarte, 21 anos, 2.º ano, Engenharia Mecânica).

Um outro exemplo é o de Guilherme, estudante que concluiu o ensino secundário com média final de 18,5 valores, frequenta o 2.º ano curricular do curso de Engenharia Industrial e Gestão, com uma média de 13 valores, e na entrevista admite que no superior “relaxou”, também porque entende que mais importante que as classificações são as “*soft skills*” e a aquisição de competências não estritamente cognitivas.

A desvalorização dos resultados escolares no ensino superior pelos estudantes do sexo masculino, pode ela ser aparente, ou seja, uma estratégia individual em modo de justificativa ao entrevistador quando confrontados com a discrepância relativamente à excelência escolar granjeada no ensino secundário. Um exemplo desta nossa consideração está no discurso de Santiago, duas vezes distinguido por mérito escolar no secundário e a frequentar o curso de Engenharia Mecânica. O estudante de 23 anos reconhece que perdeu a aura da excelência escolar e é algo que lhe custa bastante, mas diz que foi aprendendo a conviver com a descida acentuada das classificações e a retirar satisfação destes resultados, pelo facto de que derivam do seu investimento no estudo. Santiago menciona o seguinte:

“Eu agora já não olho muito para isso, eu agora olho mais... tento... estou muito mais adulto no sentido em que tento me cingir aquilo em que sou bom, ou tento me cingir. Aprofundo as coisas à minha maneira, ou seja, de uma maneira que eu perceba, desenvolvo isto da minha maneira. Isso foi também uma coisa que eu aprendi que em trabalhos que dei o meu máximo, fiquei satisfeito e não tive mais do que 14, 15, 13. Mas sei que fiz bem” (Santiago, 23 anos, Engenharia Mecânica, 4.º ano).

Por último, os resultados também mostram uma desvalorização mais pronunciada dos estudantes do sexo masculino relativamente ao ensino superior como etapa preparatória para a profissão futura (*cf.* Quadro 20).

**Quadro 20.** Importância conferida a dezassete motivos relacionados à decisão de concorrer ao ensino superior, segundo o sexo

Itens	Feminino	Masculino
Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse	Muito Importante/Importante (98,0%)	Muito Importante/Importante (96,8%)
Preparar-me para uma profissão <sup>a</sup>	Muito Importante/Importante (98,0%)	Nada/Pouco Importante <sup>a</sup> (6,3%)
Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico <sup>b</sup>	Muito Importante/Importante (87,6%)	Nada/Pouco Importante <sup>b</sup> (22,2%)
Seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior	Nada/Pouco Importante (90,8%)	Nada/Pouco Importante (22,2%)
Corresponder à expectativa da família <sup>c</sup>	Muito Importante/Importante (52,4%)	Nada/Pouco Importante <sup>c</sup> (58,9%)
Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país	Muito Importante/Importante (67,6%)	Muito Importante/Importante (58,2%)
Solucionar problemas concretos	Muito Importante/Importante (83,2%)	Muito Importante/Importante (75,3%)

Garantir um curso de prestígio	Muito Importante/Importante (68,0%)	Muito Importante/Importante (62,7%)
Obter uma profissão qualificada e bem remunerada	Muito Importante/Importante (93,2%)	Muito Importante/Importante (88,6%)
Alcançar um trabalho ajustado à vocação <sup>a</sup>	Muito Importante/Importante (98,8%)	Nada/Pouco Importante <sup>a</sup> (6,3%)
Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal <sup>a</sup>	Muito Importante/Importante (98,0%)	Nada/Pouco Importante (7,0%) <sup>a</sup>
Sair da casa dos pais	Nada/Pouco Importante (62,0%)	Nada/Pouco Importante (67,7%)
Estabelecer novas relações de amizade e de sociabilidade	Muito Importante/Importante (66,4%)	Muito Importante/Importante (59,5%)
Tornar-me uma pessoa mais culta <sup>a</sup>	Muito Importante/Importante (98,8%)	Nada/Pouco Importante <sup>a</sup> (10,1%)
Dar sequência às excelentes classificações do secundário <sup>a</sup>	Muito Importante/Importante (67,6%)	Nada/Pouco Importante <sup>a</sup> (51,9%)
Atingir uma posição social mais elevada que a dos meus pais	Nada/Pouco Importante (72,4%)	Nada/Pouco Importante (77,8%)
Obter diploma do ensino superior <sup>a</sup>	Muito Importante/Importante (81,6%)	Nada/Pouco Importante (32,9%)

a)  $\chi^2_{(1)} = 5,124$ ; p-value = 0,024 <  $\alpha = 0,05$  | a) Resíduo ajustado de 2,3 > 1,96

b)  $\chi^2_{(1)} = 6,790$ ; p-value = 0,009 <  $\alpha = 0,01$  | b) Resíduo ajustado de 2,6 > 1,96

c)  $\chi^2_{(1)} = 4,918$ ; p-value = 0,027 <  $\alpha = 0,05$  | c) Resíduo ajustado de 2,2 > 1,96

d)  $\chi^2_{(1)} = 8,267$ ; p-value = 0,004 <  $\alpha = 0,01$  | d) Resíduo ajustado de 2,2 > 1,96

e)  $\chi^2_{(1)} = 6,337$ ; p-value = 0,012 <  $\alpha = 0,05$  | e) Resíduo ajustado de 2,5 > 1,96

f)  $\chi^2_{(1)} = 17,375$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$  | f) Resíduo ajustado de 4,2 > 1,96

g)  $\chi^2_{(1)} = 15,343$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$  | g) Resíduo ajustado de 3,9 > 1,96

h)  $\chi^2_{(1)} = 11,171$ ; p-value = 0,001 <  $\alpha = 0,01$  | h) Resíduo ajustado de 3,3 > 1,96

Fonte: Inquérito por questionário (N = 408)

#### 1.4.2. Os estudantes das classes populares e a esperança depositada no ensino superior como meio de obter uma profissão qualificada e bem remunerada

Será que a importância conferida pelos estudantes aos motivos relacionados à decisão de concorrer ao ensino superior não é independente da condição socioprofissional familiar de origem? Os resultados mostram que em dezasseis dos dezassete aspetos a importância conferida é independente deste indicador, com a exceção do item: *Obter uma profissão qualificada e bem remunerada* ( $\chi^2_{(2)} = 7,655$ ; p-value = 0,022 <  $\alpha = 0,05$ ) (cf. Quadro 21).

Os estudantes cujos pais se enquadram nas duas categorias mais favorecidas em termos de recursos (Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e Profissionais Técnicos e de Enquadramento), mais do que o esperado, tendem a avaliar como nada/pouco importante, na decisão de concorrer ao ensino superior, o *Obter uma profissão qualificada e bem remunerada*. Em sentido inverso, encontram-se os estudantes cujos pais são Empregados Executantes, Operários, Assalariados Agrícolas e Assalariados Executantes Pluriativos, que mais do que esperado, avaliam como muito importante/importante, na decisão de concorrer ao ensino superior o *Obter uma profissão qualificada e bem remunerada*. Verifica-

se ainda que são os estudantes de origem social mais favorecida (EDL/PTE), aqueles que mais do que esperado classificam como nada/pouco importante, *o Atingir uma posição social mais elevada que a dos pais* (cf. Quadro 21).

À entrada do ensino superior as expectativas quanto à obtenção de uma profissão qualificada e bem remunerada, pela via do ensino superior, são significativamente mais elevadas nas classes populares. São estudantes que tendem a depositar no ensino superior as suas expectativas de obter no futuro uma profissão que lhes traga uma boa recompensa remuneratória. O aspeto da remuneração é mais desvalorizado nos estudantes de uma condição de classe mais favorecida, justificada por essa mesma condição, mas também pelo reconhecimento de que paralelamente ao diploma de ensino superior, outros capitais (em especial o social) terão de ser acionados na obtenção de uma profissão bem remunerada.

Araujo e Martuccelli (2015) identificam nos estudantes das classes mais bem posicionadas, uma maior propensão para darem relevância à rede de contactos como mecanismo de reprodução social, por via da circulação de favores e contra favores, numa espécie de *ideologia da amizade*. Araujo e Martuccelli (2015) salientam que, “[p]ara muchos entrevistados es necesario disponer de un conjunto de relaciones sociales (de compadrazgo, de clientelismo, de padrinazgo, de amistad) porque éstas juegan un papel decisivo en la reproducción de una posición social” (p. 1512). É recorrente no discurso dos estudantes das classes média e alta, a referência à importância da constituição e manutenção de redes de contactos, organizadas e contínuas, como veículo de sucesso e de ascensão social. Araujo e Martuccelli (2015) verificam que “la distinción es clara entre los sectores populares, quienes en sus relatos dan cuenta más bien de pitutos (contactos) que de verdaderas redes, y las clases medias, que evocan tanto el contacto como el apoyo más estructural y permanente de auténticas redes” (p. 1513).

Apesar da inexistência de associação significativa é de destacar que são os estudantes cujos pais são trabalhadores independentes ou agricultores independentes, aqueles que em maioria consideram como motivo muito importante/importante para concorrer ao ensino superior, *o Corresponder à Expectativa da família* (62,9%) (cf. Quadro 21).

**Quadro 21.** Importância conferida pelos estudantes a dezassete motivos para terem concorrido ao ensino superior, segundo o Indicador Socioprofissional familiar de Classe

Itens	EDL/PTE	TI/TIpl/AI/AIpl	EE/O/AA/AEpl
Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse	MI/IMP (97,8%)	MI/IMP (97,1%)	MI/IMP (96,8%)
Preparar-me para uma profissão	MI/IMP (95,5%)	MI/IMP (97,1%)	MI/IMP (97,9%)
Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico	MI/IMP (82,5%)	MI/IMP (88,6%)	MI/IMP (88,3%)
Seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior	NI/PI (91,4%)	NI/PI (88,6%)	NI/PI (87,2%)
Corresponder à expectativa da família	NI/PI (53,2%)	MI/IMP (62,9%)	NI/PI (54,3%)
Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país	MI/IMP (62,5%)	MI/IMP (68,6%)	MI/IMP (67,0%)
Solucionar problemas concretos	MI/IMP (78,4%)	MI/IMP (85,7%)	MI/IMP (84,0%)
Garantir um curso de prestígio	MI/IMP (66,2%)	MI/IMP (77,1%)	MI/IMP (62,8%)
Obter uma profissão qualificada e bem remunerada <sup>a</sup>	NI/PI (11,2%)	MI/IMP (94,3%)	MI/IMP (97,9%)
Alcançar um trabalho ajustado à vocação	MI/IMP (95,5%)	MI/IMP (100,0%)	MI/IMP (98,9%)
Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal	MI/IMP (95,2%)	MI/IMP (97,1%)	MI/IMP (97,9%)
Sair da casa dos pais	NI/PI (63,2%)	NI/PI (54,3%)	NI/PI (71,3%)
Estabelecer novas relações de amizade e de sociabilidade	MI/IMP (65,8%)	MI/IMP (57,1%)	MI/IMP (58,5%)
Tornar-me uma pessoa mais culta	MI/IMP (94,4%)	MI/IMP (97,1%)	MI/IMP (96,8%)
Dar sequência às excelentes classificações do secundário	MI/IMP (59,1%)	MI/IMP (68,6%)	MI/IMP (62,8%)
Atingir uma posição social mais elevada que a dos meus pais	NI/PI (78,1%)	NI/PI (65,7%)	NI/PI (67,0%)
Obter diploma do ensino superior	MI/IMP (74,7%)	MI/IMP (85,7%)	MI/IMP (77,7%)

a)  $\chi^2_{(2)} = 7,655$ ; p-value = 0,022 <  $\alpha = 0,05$  | a) Resíduo ajustado de 2,7 > 1,96

Legenda: MI/IMP: Muito Importante/Importante; NI/PI: Nada Importante/Pouco Importante

EDL/PTE: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais/ Profissionais Técnicos e de Enquadramento.

TI/TIpl/AI/AIpl: Trabalhadores Independentes/ Trabalhadores Independentes Pluriativos; Agricultores Independentes; Agricultores Independentes Pluriativos.

EE/O/AA/AEpl: Empregados Executantes; Operários; Assalariados Agrícolas; Assalariados Executantes Pluriativos

Fonte: Inquérito por questionário (N = 398)

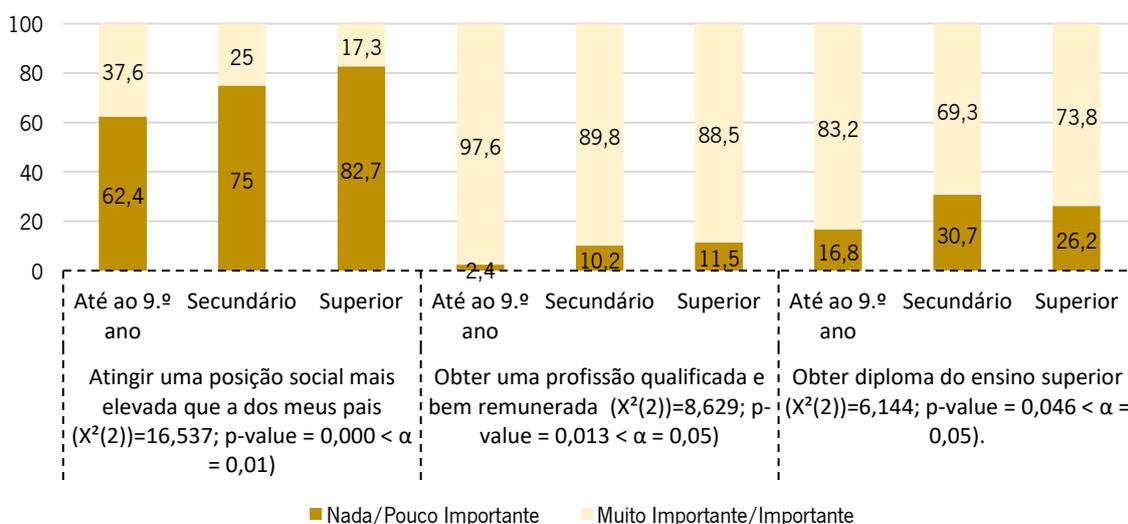
### **1.4.3. As expectativas quanto ao ensino superior de uma recompensa extrínseca futura: Tanto mais elevadas quanto menor a escolaridade da mãe**

Será que a importância conferida pelos estudantes a cada um dos motivos para concorrer ao ensino superior é ou não independente da escolaridade da mãe? Os resultados mostram que em três aspetos, os estudantes diferenciam-se significativamente segundo a escolaridade da mãe. Os itens são

os seguintes: *Obter uma profissão qualificada e bem remunerada* ( $\chi^2_{(2)} = 8,629$ ; p-value =  $0,013 < \alpha = 0,05$ ); *Atingir uma posição social mais elevada que a dos pais* ( $\chi^2_{(2)} = 16,537$ ; p-value =  $0,000 < \alpha = 0,01$ ); e *Obter diploma do ensino superior* ( $\chi^2_{(2)} = 6,144$ ; p-value =  $0,046 < \alpha = 0,05$ ) (cf. Gráfico 9). As expectativas quanto ao ensino superior diferenciam-se segundo a escolaridade da mãe, na exata medida de que quanto menor essa escolaridade, maior relevância os estudantes atribuem a aspetos relacionados com a remuneração, a posição social e a conclusão dos estudos superiores no tempo previsto. Os estudantes cuja mãe tem como escolaridade a formação superior, tendem mais do que esperado a dar nenhuma ou pouca importância a esses mesmos aspetos. É possível verificar que à medida que aumenta a escolaridade da mãe a ânsia de obter pelo ensino superior uma recompensa extrínseca futura (salarial e ou de estatuto social) diminui.

Reparemos no item intitulado: *Atingir uma posição social mais elevada que a dos pais* e a percentagem de muito importante/importante, que vai diminuindo substancialmente à medida que a escolaridade da mãe aumenta – Até ao 9.º ano (37,6%); Secundário (25,0%); Superior (17,3%) – (cf. Gráfico 9). O mesmo sucede no item: *Obter uma profissão qualificada e bem remunerada* – Até ao 9.º ano (97,6%); Secundário (89,8%); Superior (88,5%) – (cf. Gráfico 9). Relativamente ao *Obter diploma do ensino superior*, verifica-se que os estudantes cuja mãe tem até o 9.º ano de escolaridade, mais do que esperado (83,2%), avaliam este item como muito importante/importante na decisão de concorrer ao ensino superior (cf. Gráfico 9).

**Gráfico 9.** Motivos para aceder ao ensino superior não independentes da escolaridade da mãe: Importância conferida pelos estudantes



Fonte Inquérito por questionário (N = 404)

### 1.5. Cinco grandes orientações dos estudantes na decisão de ingresso no ensino superior

Como vimos anteriormente, foi pedido aos estudantes que avaliassem numa escala de importância dezassete itens relacionados com a decisão de concorrer ao ensino superior. No entanto, sentimos a necessidade de organizar num número mais reduzido de fatores, esses dezassete itens, procurando identificar os grandes elementos envolvidos na decisão de concorrer ao ensino superior apontados pelos estudantes.

No âmbito da análise fatorial<sup>139</sup>, fomos num primeiro momento verificar a existência de correlação entre as variáveis e a adequação aos dados. Para tal, utilizamos os seguintes testes de validade: i) o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que segundo Marôco (2014), “é uma medida da homogeneidade das variáveis, que compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis” (p. 477). Este teste varia entre 0 e 1 – valores próximos de 0 significam uma má ou inaceitável correlação entre as variáveis. A interpretação do teste KMO, deve ser feita segundo os seguintes parâmetros: < 0,50 Inaceitável; 0,5 – 0,60 Má; 0,60 – 0,70 Razoável; 0,70 – 0,80 Média; 0,80 – 0,90 Boa; 1 – 0,90 Muito boa (Marôco, 2014; A. Pereira & Patrício, 2013; Pestana & Gageiro, 2014); ii) o teste de esfericidade de Bartlett, cuja hipótese nula é não existir correlação entre as variáveis iniciais (A. Pereira & Patrício, 2013).

O resultado do teste KMO é de 0,746, uma correlação média entre as variáveis, acima de 0,60 valor mínimo aceitável, o que permite avançarmos para a análise de componentes principais. O valor do teste de esfericidade de Bartlett é de 1329,361, com 136 graus de liberdade e um nível de significância de 0,000 (inferior a 0,05) (cf. Quadro 22). Assim, com o teste significativo rejeitamos a hipótese nula e concluímos que há correlação entre pares de variáveis.

**Quadro 22.** Resultados dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e esfericidade de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		0,746
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-Quadrado	1329, 361
	df	136
	Sig	,000

Fonte: Inquérito por questionário (N = 408)

<sup>139</sup> Segundo Pestana e Gageiro (2014), “[a] análise fatorial é um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre variáveis observadas, simplificando os dados através da redução num número de variáveis necessárias para os descrever” (p. 519).

Com o pressuposto do número de sujeitos por itens cumprido (acima de 350 participantes) e o pressuposto da factoriabilidade da matriz dos dados também cumprido, seguimos para a identificação do número de fatores a reter. Para Marôco (2014), “[d]evemos então reter apenas o número mínimo de fatores que nos permitam explicar convenientemente o fenómeno em estudo. Existem várias regras que podem e devem ser utilizadas em conjunto para ajudar o investigador a decidir qual o número apropriado de fatores” (p. 482).

As regras são as seguintes: i) *critério de Kaiser* e a retenção dos itens com valores superiores a 1. Segundo Marôco (2014), “[d]evem reter-se os fatores que expliquem mais informação (variância) do que a informação (variância) estandardizada de uma variável original (que é 1)” (p. 482). Verificamos cinco fatores com a regra do *eigenvalue* superior a 1 (*cf.* Quadro 23); ii) *critério do Scree plot* e a retenção dos fatores até ao ponto de inflexão da curva. De acordo com Marôco (2014), “[r]epresentando graficamente os fatores (no eixo das abcissas) e os respetivos *eigenvalues* (no eixo das ordenadas) pode perceber-se qual a importância relativa de cada fator para explicar a variância total das variáveis originais” (p. 482, *itálico do autor*). Identificamos o ponto de inflexão da curva (ou cotovelo) entre o 5.º e o 6.º fator, mas como este último tem um auto valor inferior a 1, retemos 5 fatores (*cf.* Gráfico 10); iii) variância extraída por *cada fator* acima de 5,0% da variância total e a *variância extraída total* acima de 50,0%. Marôco (2014) refere que “[n]aturalmente, o valor de variância a extrair pela solução fatorial é algo subjetivo. Em termos práticos, o valor de 50% da variância total é um valor que deve ser considerado como o mínimo aceitável” (p. 483). No nosso modelo, apresentamos cinco componentes principais que explicam 55,6% da variabilidade das 17 variáveis originais. O primeiro fator explica 20,7% da variância, o segundo fator 12,5%, o terceiro 8,7%, o quarto fator 7,8% e o quinto 5,9%. Os dezassete itens iniciais relacionados com a decisão de concorrer ao ensino superior, foram resumidos e 55,62% da variabilidade dos dados são explicados pelas cinco primeiras componentes (*cf.* Quadro 23).

**Quadro 23.** Resultados da análise fatorial sobre a decisão de concorrer ao ensino superior

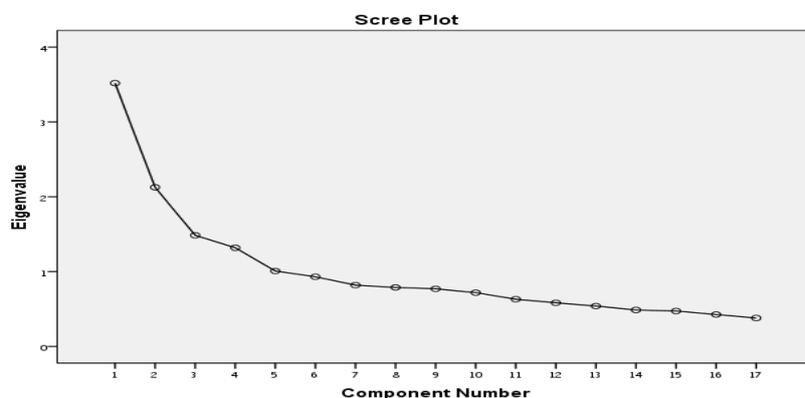
Componente	Valores próprios iniciais			Soma de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% cumulativa
<b>1</b>	3,518	20,696	20,696	3,518	20,696	20,696
<b>2</b>	2,126	12,507	33,202	2,126	12,507	33,202
<b>3</b>	1,485	8,735	41,938	1,485	8,735	41,938
<b>4</b>	1,318	7,755	49,692	1,318	7,755	49,692
<b>5</b>	1,008	5,929	55,621	1,008	5,929	55,621
<b>6</b>	0,931	5,474	61,096			
<b>7</b>	0,819	4,819	65,915			
<b>8</b>	0,788	4,637	70,551			

<b>9</b>	0,77	4,528	75,079
<b>10</b>	0,719	4,227	79,307
<b>11</b>	0,631	3,71	83,017
<b>12</b>	0,583	3,428	86,445
<b>13</b>	0,539	3,172	89,617
<b>14</b>	0,487	2,864	92,481
<b>15</b>	0,473	2,783	95,264
<b>16</b>	0,426	2,507	97,772
<b>17</b>	0,379	2,228	100

Método de Extração: Análise de Componente Principal

Fonte: Inquérito por questionário (N = 408)

**Gráfico 10.** Scree plot para a análise fatorial do quadro 23



Fonte: Inquérito por questionário

A análise das componentes principais, seguida de rotação Varimax, extraiu cinco fatores que explicam 55,62% da variância (cf. Quadro 24).

Assim, apresentamos os pesos fatoriais de cada item em cada um dos cinco fatores, superiores a 0,30. Marôco (2014) esclarece que na rotação Varimax, “o objetivo é obter uma estrutura fatorial na qual uma e apenas uma das variáveis originais esteja fortemente associada com um único fator, e pouco associada com os restantes fatores” (p. 486).

Com o pressuposto de que cada item é colocado no fator de maior saturação, verificamos que no componente 1 fixam-se cinco itens: “Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico”; “Solucionar problemas concretos”; “Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país” e “Tornar-me uma pessoa mais culta”. O componente 1 corresponde aquilo que designamos de *Orientação ativista e de desenvolvimento pessoal*, isto é, reporta-se aqueles estudantes que expectam que o percurso no ensino superior se constitua uma etapa de desenvolvimento pessoal, não estritamente cognitiva, que lhes permita no futuro contribuir para o desenvolvimento da sociedade, seja ao nível económico, social, cultural ou do próprio conhecimento científico (cf. Figura 12)

O componente 2 aglomera quatro itens, são eles: “Obter diploma no ensino superior”; “Atingir uma posição social mais elevada que a dos meus pais”; “Garantir um curso de prestígio”; e “Dar seqüência às excelentes classificações do secundário”. O componente 2 corresponde aquilo que designamos de *Orientação para a performance escolar e competitividade*, isto é, estudantes que decidem concorrer ao ensino superior, no propósito de manter o patamar da excelência escolar, aceder a um curso de prestígio, obter o diploma no tempo institucionalmente definido e atingir uma posição social mais elevada que a da família de origem (cf. Figura 12).

O componente 3 inclui os seguintes itens: “Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse”; “Obter uma profissão qualificada e bem remunerada”; “Preparar-me para uma profissão”; “Alcançar um trabalho ajustado à vocação”. O componente 3 corresponde aquilo que designamos de *Orientação para a profissão futura*, isto é, aqueles estudantes que na decisão de concorrer ao ensino superior focam-se fundamentalmente na profissão futura, veem o ensino superior como um veículo de preparação para a profissão. A *Orientação para a profissão futura* integra quer os estudantes mais pragmáticos que esperam obter do ensino superior uma preparação para uma profissão futura bem remunerada e menos a realização pessoal pela profissão (“A vocação”), quer aqueles estudantes mais idealistas que olham para o ensino superior como meio para uma profissão que os preencha pessoalmente, ajustada à vocação e exercida com gosto (cf. Figura 12).

O componente 4 é constituído por três itens: “Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal”, “Sair da casa dos pais” e “Estabelecer novas relações de amizade e de sociabilidade”. Designamos este conjunto de itens de *Orientação para a autonomia e convivialidade*. Neste grupo encontram-se os estudantes que dão primazia às relações interpessoais e de amizade no ensino superior, num plano de reconfiguração da identidade juvenil (A. N. Almeida & Vieira, 2008). São estudantes que expectam pelo conforto das novas amizades (Dubet, 1996) e almejam obter maior liberdade e autonomia pessoal, mesmo que tal não implique o sair da casa dos pais (cf. Figura 12).

O componente 5 tem dois itens significativos: “Seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior” e “Corresponder à expectativa da família”. Designamos este fator de *Orientação para as expectativas de outrem*. Neste grupo encontram-se aqueles estudantes que definem as suas escolhas quanto ao ensino superior em função das expectativas de outrem, sobretudo dos seus familiares. Ir ao encontro das expectativas da família e amigos é o grande fio condutor destes estudantes, num processo de dependência exacerbado (cf. Figura 12).

**Quadro 24.** Matriz de componente rotativa de cinco componentes principais rodadas pelo método Varimax

	Componente				
	1	2	3	4	5
Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico	,650	,119	,096	-,024	-,064
Solucionar problemas concretos	,647	,071	,169	-,090	,239
Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país	,622	,112	,062	,133	,173
Tornar-me uma pessoa mais culta	,563	,145	,188	,389	-,222
Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse	,329	-,150	,528	-,160	-,048
Obter diploma do ensino superior	,154	,731	,042	,043	-,089
Atingir uma posição social mais elevada que a dos meus pais	,045	,647	-,130	,158	,118
Garantir um curso de prestígio	,003	,617	,284	-,058	,341
Dar sequência às excelentes classificações do secundário	,373	,604	,080	,068	,127
Obter uma profissão qualificada e bem remunerada	-,290	,531	,527	-,058	,189
Preparar-me para uma profissão	,168	,000	,665	,096	-,004
Alcançar um trabalho ajustado à vocação	,302	,057	,613	-,105	-,096
Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal	,041	,148	,362	,556	-,057
Sair da casa dos pais	-,152	,067	,067	,795	,094
Estabelecer novas relações de amizade e de sociabilidade	,207	,049	-,015	,728	,212
Seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior	,139	,069	-,138	,071	,799
Corresponder à expectativa da família	,010	,188	,025	,192	,723

Método de Extração: Análise de Componente Principal

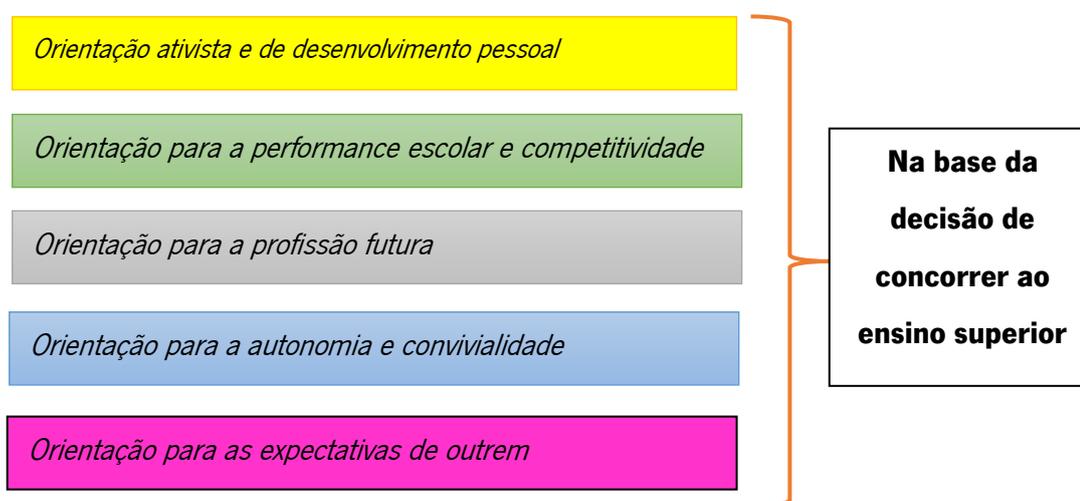
Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser

Rotação convergida em 9 iterações

Fonte: Inquérito por questionário (N = 408)

Com o recurso à análise fatorial foi-nos possível identificar cinco grandes grupos de razões na decisão de concorrer ao ensino superior, por parte dos elementos da amostra. São apresentadas cinco orientações, que pelas suas características, correspondem a determinados modos de esperar e encarar o ensino superior.

**Figura 12.** Orientações dos estudantes à entrada do ensino superior



Fonte: Elaboração própria

## 2. A escolha do curso na candidatura ao ensino superior

Com o término do ensino secundário e paralelamente à decisão de concorrer ao ensino superior, os estudantes/candidatos têm de fazer escolhas quanto ao curso que querem ingressar, sabendo nós que essas escolhas estão já delimitadas pela área científica do ensino secundário, as disciplinas de opção, os exames realizados e as classificações obtidas nos mesmos. Apesar de percursos reconhecidos pela excelência escolar e de terem médias de acesso elevadas, é a indecisão na escolha que sobressai nos discursos destes estudantes. A focalização nos resultados escolares ao longo do secundário, o gosto transversal pelas disciplinas, o “ser-se bom a tudo”, na lógica dos estudantes, foi impeditiva do desenvolvimento de preferências quanto ao curso, algo que promoveu a indecisão. Chegados à fase de candidatura ao ensino superior, a falta de uma decisão pessoal tornou estes estudantes mais suscetíveis a influências externas.

Vejamos o caso de Paula, estudante que concluiu o ensino secundário com uma média final de 19,2 valores, frequenta o 1.º ano do curso de História, depois da passagem anterior por três cursos (Medicina, Economia e Matemática), que deixa bem explícito que a indecisão quanto ao curso foi muita e de difícil resolução. Indecisão que se manteve após o ingresso no ensino superior, pela primeira vez, levando-a a mudanças de curso sucessivas, contra a vontade do pai. Paula diz o seguinte:

“Tem muito que ver também com o facto de eu não saber o que é que queria, porque não foram os meus pais que me disseram vai para matemática, vai para economia. Sim, influenciaram muito a minha decisão, acho que sim, mas também foi falta de uma decisão pessoal, de eu saber exatamente o que é que queria e por isso também deixei-me influenciar [...]. Começamos a ver os cursos de humanidades, eu estive muito indecisa entre história e filosofia (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).

Também Santiago, estudante do 4.º ano do curso de Engenharia Mecânica, fala da indecisão na escolha quanto ao curso e tem a opinião que esta é maior naqueles estudantes com melhores classificações a todas as disciplinas no secundário. O gosto transversal pelas disciplinas fez com que a escolha do curso tenha sido mais difícil. Santiago admite que os estudantes com bons resultados apenas em algumas disciplinas no secundário, tendem a ter preferências quanto ao curso bem definidas, com a possibilidade de terem melhor desempenho académico no ensino superior:

“Depois chegou à altura da decisão e foi um bocado complicado para mim no sentido em que eu como sempre gostei de tudo, de todas as disciplinas nas diferentes áreas. Eu não tinha uma preferência assim, específica, não tinha uma preferência de curso porque eu tanto gostava muito de Matemática como de Português, Biologia, Físico-Química. Há pessoas que são muito boas a Português ou muito boas a Matemática e consoante isso, já sabem mais ou menos qual o curso que vão enveredar. E eu honestamente depois destes cinco anos de curso eu às vezes fico a pensar para mim, penso. Ok,

estas pessoas no secundário se calhar até tinham piores notas, uma média pior, mas entraram naquilo que queriam e são os melhores agora. São muito bons agora, fazem muito bem aquilo ou gostam muito daquilo. E eu, pronto!... nessa altura de escolha, eu fui um bocado, ok, eu gosto de Matemática, Físico-Química, não sou mau a isto, gosto, não desgosto, então, olha vou” (Santiago, 23 anos, Engenharia Mecânica, 4.º ano).

A quase totalidade dos elementos da nossa amostra efetuaram a candidatura ao ensino superior pela via do concurso nacional de acesso, contingente geral e procuramos compreender os aspetos que mais relevaram na escolha do curso de 1.ª opção. Das entrevistas realizadas, identificamos quatro grandes grupos de aspetos que influem sobre a decisão da escolha do curso de 1.ª opção (cf. Quadro 25), são eles: i) *o ensino secundário*. Nesta dimensão, os estudantes mencionam as disciplinas opcionais, as provas de ingresso, as feiras de divulgação dos cursos promovidas pelas universidades, o gosto desenvolvido pelas disciplinas, as considerações dos professores, as classificações obtidas no secundário, a ambição de tirar boas notas e a média de acesso; ii) *a família e os amigos*. Encontramos aspetos como o gosto pessoal do pai e da mãe, a experiência dos irmãos mais velhos na universidade, as opiniões dos amigos dos irmãos com experiência no ensino superior, o aconselhamento de vizinhos com experiência no ensino superior, etc.; iii) *os interesses pessoais*. Neste grupo de aspetos estão incluídos os interesses dos estudantes que influem sobre a decisão da escolha do curso (a curiosidade pelo corpo humano, pela escrita, as unidades fabris, a construção de materiais, etc.). Também as representações de realização pessoal (a vocação) são aqui parte integrante. Os interesses pessoais desenvolvidos nas viagens de lazer, na participação em movimentos associativos juvenis, são aqueles que estes estudantes, nesta dimensão, mais referem como influenciadores da decisão; iv) *as diligências* dos estudantes, nomeadamente a análise ao plano de estudos dos cursos por instituição de ensino superior, as deslocações a algumas faculdades para aferir da opinião de estudantes que frequentam o curso; v) *empregabilidade e prestígio*, especificamente as representações que os candidatos têm sobre a empregabilidade do curso. Um “curso com saída” que dê possibilidade de aceder a uma profissão com boa remuneração está entre os aspetos mais relevados aquando da escolha do curso (cf. Quadro 25).

De modo geral, nas entrevistas foi possível compreender que a influência direta dos pais quanto à escolha do curso é afastada pela maioria dos estudantes, que tendem a dar primazia ao aconselhamento feito por outros intervenientes, nomeadamente, os amigos dos irmãos mais velhos, vizinhos, amigos, que frequentaram ou frequentam o ensino superior. Não obstante, é inexato considerarmos que não há influência ou que esta é diminuta. Na realidade a influência dos pais nas escolhas dos filhos é exercida de modo velado e indireto. Em geral, compreende-se que os pais vão sinalizando linhas vermelhas quanto à escolha do curso, que os filhos não devem transpor, no momento

da candidatura ao ensino superior. Estas linhas vermelhas são a percepção da empregabilidade e o *status* associado. O argumento da estabilidade financeira é comumente utilizado pelos pais dos estudantes para influenciar as escolhas dos filhos. Um dos entrevistados define a influência dos pais como uma intervenção nas “entrelinhas”, exercida em modo de pequenos avisos.

Os pais tendem a querer o melhor para os filhos e a preocupação pela empregabilidade futura é legítima, mas há o risco de as escolhas orientadas pelas pretensões familiares, irem contra a personalidade e as preferências de futuro biográfico dos descendentes, com efeitos no modo como se desenrolará o percurso estudantil no ensino superior. A centralidade da empregabilidade no argumentário dos pais quanto à escolha do curso, tende a ser maior naquelas famílias que vivenciaram as dificuldades de integração no mercado de trabalho dos filhos mais velhos, saídos do ensino superior.

A empregabilidade é um aspeto muito considerado também pelos próprios estudantes no momento de escolher o curso a colocar em 1.<sup>a</sup> opção. Veja-se o caso de Guilherme que decide pelo curso de Engenharia Industrial e Gestão, porque na sua opinião o facto de interligar duas áreas de conhecimento, a gestão e a indústria, aumenta as possibilidades de uma melhor integração no mercado de trabalho. A frase: “É um curso com saída”, é das mais utilizadas pelos estudantes entrevistados para justificar a escolha do curso.

As representações dos estudantes sobre a empregabilidade dos cursos colocam as ciências sociais (há exceção de Direito e Economia) e as humanidades, como áreas de estudo interditas, inclusive quando manifestam uma grande preferência por estas áreas. É o caso de Paula, uma aluna excelente no secundário, que ingressa em Medicina, frequenta, mas volta a concorrer na 2.<sup>a</sup> fase, desta vez ao curso de Economia. Já neste curso não conclui o 1.<sup>o</sup> ano e volta no ano seguinte a concorrer, agora a Matemática. Termina com sucesso o 1.<sup>o</sup> ano, mas insatisfeita volta a concorrer pela terceira vez, agora ao curso de História. Reconhece que sempre gostou das humanidades, das letras, mas foi fugindo dessas áreas na candidatura ao superior, porque lhe fizeram sempre ver (e ela interiorizou) que as humanidades e as letras devem ser um passatempo, não aquilo que se faz na vida. As representações dos candidatos sobre o prestígio dos cursos assumem-se relevantes nas escolhas do curso (como também vimos em relação à instituição) por parte dos sujeitos da nossa investigação. A estudante Paula chega a dizer que ela e os amigos “brincam” ao manifestarem a ideia de que cursos no ensino superior há três: Medicina, Economia e Direito; os outros são o resto. Também Santiago menciona “aquele nome” do curso de Engenharia Mecânica e Conceição associa o curso de Medicina, como “o topo, o máximo da ambição”.

**Quadro 25.** Aspetos com influência na escolha do curso de 1.ª opção

<b>Dimensões</b>	<b>Aspetos</b>	<b>Excertos</b>
“O ensino secundário”	Provas de ingresso	“A Universidade tem como prova de ingresso também Biologia não é só Português e significa que o curso está muito mais ligado não só para a Psicologia Social mas também para a parte da investigação e para a parte mais científica também” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).
	Feiras das universidades	“Foi ao longo do secundário como havia feiras em que as universidades iam lá fazer a exposição dos cursos e fui-me apercebendo que se calhar a Engenharia Mecânica era o que mais se encaixava” (Tânia, 21 anos, Engenharia Mecânica, 3.º ano).
	O gosto pelas disciplinas	“Porque eu também adorava Biologia, era uma coisa quase inata a mim, eu gostava muito de Biologia. Só que eu também gostava muito de Matemática e de Físico-Química, então vou para Engenharia Mecânica” (Santiago, 23 anos, Engenharia Mecânica, 4.º ano).
	Considerações dos professores	“Nós tivemos no 12.º ano, um professor lá da escola que fazia orientação mesmo ligada para o ensino superior. Também nessas sessões lá está, há sempre aquela tendência de é bom aluno então é Medicina! Vamos falar um bocadinho sobre a Medicina, portanto aí também não ajuda” (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).
	Disciplinas opcionais	“Eu se calhar tinha essa crença no secundário. Quando fui para fazer as escolhas das opcionais no secundário todas as minhas amigas queriam ir para Psicologia” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).
	Classificações no secundário	“Só que nunca fui aquela criança que disse: Ai eu só quero Medicina! Não! Não foi por aí! Mas era uma opção e, entretanto, no secundário escolhi a área científica de Ciências e Tecnologias e vi que eu era uma pessoa que tinha ambição de tirar boas notas e sempre foi uma possibilidade cada vez mais próxima e pronto! Comecei a lutar por isso, a estudar para ter certos objetivos, certos valores nas notas” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).
	A média de acesso	“A média também demonstrava que era um curso assim um bocado mais do tipo, não vou dizer de elite mas assim superior à média” (Duarte, 21 anos, Engenharia Mecânica, 2.º ano).
“A família e os amigos”	Opinião dos amigos	“Eu falei sim com amigas da minha irmã que tiraram Psicologia. O caso da Sara que é também minha amiga, uma vizinha minha, ela tirou Criminologia no Porto e depois veio para Psicologia, no Minho para tirar um Mestrado na parte das crianças. Ela diz que o Minho dá um suporte maior do que o Porto, ela achou que o mestrado rentabilizou muito mais do que a licenciatura que fez no Porto. E depois falei com outra amiga da minha irmã que tinha tirado em Coimbra o curso de Psicologia e falei também depois com outra amiga, a Paula que disse que no Porto não era tanto focado naquilo que se calhar eu estava à espera de encontrar, algo que seria mais focado nos comportamentos e assim. Se calhar não seria bem o Porto, ela disse que a Psicologia no Porto era mais ligada a inquéritos e à sociedade e que o Minho era mais focado na investigação e pronto...” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).
	Experiência dos irmãos	“Estou a sentir um bocado isso com a minha irmã, tirou o curso de Psicologia, onde a empregabilidade é quase nenhuma e a minha irmã não está a trabalhar na área que tirou o mestrado, por isso eles [os pais] estão a ressentir-se um bocado disso. A minha irmã tirou Psicologia aqui no Porto, e os meus pais como sabiam que Engenharia Mecânica era um curso com bastante saída sempre apoiaram” (Duarte, 21 anos, Engenharia Mecânica, 2.º ano).
	Influência dos pais	“Ao longo do secundário pensei em Medicina, os meus pais costumavam referenciar-me que podia ser um bom médico, mas o medo de ver sangue deslocou-me a atenção” (Guilherme, 21 anos, Engenharia Industrial e Gestão, 2.º ano).

		<p>“A minha mãe não tanto, mas muito por parte do meu pai de ser uma coisa que ele achava... Por causa da estabilidade financeira que idealmente a Medicina dá e depois também pelo gosto pessoal dele e então ele achou que poderia ser gosto pessoal meu, por eu gostar deste contacto com as pessoas e assim... por essa razão ele achou que a Medicina se enquadrasse no meu futuro” (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).</p>
“Os interesses pessoais”	Interesses fora da escola	<p>“Não sei se influenciada pelo facto de ter viajado cá dentro, ter viajado um bocadinho mais, ter lido outras coisas e percebi que não me ia enquadrar no curso de Medicina, nem que estivesse sequer dentro das possibilidades daquilo que eu poderia vir a querer fazer no futuro ou aquilo que me fizesse feliz. E então já tinha alguma ideia de não ingressar em Medicina mesmo que entrasse” (Paula, 21 anos História. 1.º ano).</p>
	Vocação	<p>“Não sei, acho que desde pequenino que gosto deste tipo de coisas, de como as coisas funcionam, às vezes dos programas da televisão do estilo Discovery Channel, de tudo o que mostra as coisas a funcionarem, como funcionam as unidades fabris, etc. Sempre foi uma coisa que me fascinou” (Duarte, 21 anos, Engenharia Mecânica, 2.º ano).</p> <p>“Sempre gostei de perceber como funciona o corpo humano e pronto. É um bom curso para poder ajudar outras pessoas, sempre foi importante para mim” (Elisabete, 23 anos, Medicina, 4.º ano).</p>
“As diligências”	Plano de estudos	<p>“Fui analisar o plano de estudos e tinha uma componente muito forte de Matemática, de Contabilidade e assim, mas também tinha muitas cadeiras que eram mais de Ciências Sociais, Investigação, Sociologia e então foi por isso que eu tentei Economia, pensei que pronto! Dentro daqueles que cursos” (Paula, 21 anos História, 1.º ano).</p>
	Opinião de estudantes do superior	<p>“Vim cá à faculdade falar com alunos pela possibilidade de fazer as minhas cadeiras, as cadeiras que eu mais queria em Filosofia dentro do curso de História. Optei por vir para História para ficar com uma formação um bocado mais alargada e pronto...” (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).</p>
“Empregabilidade e prestígio”	Prestígio do curso	<p>“Eu por exemplo, sou uma pessoa que mesmo a minha personalidade é muito ambiciosa em tudo aquilo que eu faço, seja no ginásio, seja no que for, eu sou muito ambiciosa, e sendo que em Ciências o topo, o máximo da ambição digamos assim é Medicina, se calhar foi um bocadinho por aí. Acabei por sentir que Ciências era sem dúvida aquilo que eu mais gostava de fazer, não era Letras, não era História, não era nada disso e foi por aí um bocadinho” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).</p> <p>“E no final, Engenharia Mecânica tem aquele nome, Engenharia e a Mecânica e pronto...” (Santiago, 23 anos, Engenharia Mecânica, 4.º ano).</p> <p>“Costumo brincar com os meus amigos que há três cursos que é Medicina, Economia e Direito e depois há o resto (Ri), mas é uma brincadeira que nós temos de maneira saudável até porque muitos deles estão nesses cursos” (Paula, 21 anos, História, 1.º ano).</p>
	Empregabilidade	<p>“Engenharia Industrial e Gestão porque tem mais uma vez uma maior extensão de possibilidades, porque comporta duas áreas, a Gestão e a Indústria” (Guilherme, 21 anos, Engenharia Industrial e Gestão, 2.º ano).</p> <p>“Eu acho que há áreas que até têm boas saídas, a parte das organizações fala-se muito que tem muitas saídas na Psicologia” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).</p>

Fonte: Entrevista

### 3. A escolha da instituição: Orientação para o prestígio

Abordados os motivos relacionados com a decisão de concorrer ao ensino superior e os aspetos relevantes na escolha do curso, seguimos para a análise das razões envolvidas na escolha da instituição de ensino superior. Quais os itens mais e menos valorados pelos estudantes participantes na nossa pesquisa? i) Os financeiros (o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento e a bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior); ii) os da reputação, prestígio e qualidade da instituição (a reputação, prestígio do estabelecimento de ensino, a qualidade do curso, a qualidade dos professores, a qualidade das instalações da Universidade/Politécnico); iii) os familiares (pressão familiar, a proximidade geográfica com a residência do agregado familiar, ter familiares na instituição); iv) os escolares e o tipo de ensino (a média de acesso, o curso pretendido existir somente nessa instituição, o facto de ser um estabelecimento de ensino público); v) o da convivialidade (colegas/amigos a frequentar a instituição, a vida estudantil extraescolar); vi) os pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.).

Solicitamos aos estudantes que avaliassem, caso a caso, numa escala de quatro níveis de resposta (1 - nada importante; 2 - pouco importante; 3 - importante; 4 - muito importante), a importância de quinze razões ligadas à escolha da instituição de ensino superior. Os resultados destacam como “muito importante” quatro itens: *A qualidade do curso* (60,1%), *O facto de ser um estabelecimento de ensino público* (51,8%), *A reputação, prestígio do estabelecimento de ensino* (43,0%) e *A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar* (42,1%) (cf. Quadro 26). O relevo que é conferido a itens como a qualidade e o prestígio é mais acentuado nos elementos da nossa amostra que na generalidade dos estudantes portugueses. A pesquisa de M. L. Machado e Sá (2009) identifica como razões da escolha da instituição de ensino superior os seguintes aspetos: *era o melhor para o curso que eu queria* (25,5%); *era perto da residência habitual* (25,2%); *tem uma boa reputação académica* (15,6%).

Nas entrevistas realizadas é possível confirmar a atenção que os estudantes dedicam na escolha da instituição de ensino superior aos aspetos identificados pelo questionário. Vejamos os casos de Conceição, 22 anos, estudante do curso de Medicina, 3.º ano curricular, que ao falar do exame à especialidade, reconhece que escolheu a universidade que frequenta pelo historial de melhores resultados que a instituição apresenta no exame. Fábio, 23 anos, estudante do curso de Engenharia Informática, 4.º ano curricular, refere que na decisão pesou significativamente o ouvir dizer por outras pessoas que o curso “era muito bom”. Santiago, 23 anos, estudante do curso de Engenharia Mecânica, 4.º ano curricular, menciona que após a decisão do curso estar definida, a escolha da instituição foi feita em grande medida pelo critério do renome. Tânia, 21 anos, estudante do curso de Engenharia Mecânica,

3.º ano curricular, menciona a excelência associada à instituição como critério fundamental na escolha da instituição. A reputação e o prestígio do estabelecimento de ensino é percebida pelos estudantes, fundamentalmente pela média de entrada do curso que querem ingressar (quanto mais elevada, maior o nível reputacional atribuído), pelo tipo de ensino (o universitário em detrimento do politécnico), o tipo de curso (o mestrado integrado sobrepõe-se às licenciaturas de 1.º ciclo) e o tipo de estabelecimento (o público em prejuízo do privado). Sobre este último aspeto, damos como exemplo, o caso de Bruna, 22 anos, a frequentar o curso de Direito, 3.º ano. A estudante é colocada no curso de Enfermagem, na Escola Superior do Porto, desiste ao primeiro mês por inadaptação, não quer voltar a concorrer no ano seguinte e tem a possibilidade de ingressar numa universidade privada. Acaba por fazê-lo, mas diz que foi uma decisão difícil de tomar, porque segundo a própria estava determinada a “fugir” (termo empregue pela aluna) do ensino privado, pelo estigma da menor qualidade e do elitismo social a ele associado. Atualmente e da experiência como estudante de uma universidade privada, tal percepção é abusiva. O curso de Direito na instituição que frequenta, tem segundo a estudante, uma maior componente prática, favorável à preparação para o mercado de trabalho. Recusa o rótulo que só as famílias endinheiradas podem ter os filhos no privado e dá como exemplo a sua situação. Com uma média superior a 14 valores na entrada, a instituição atribuiu-lhe a bolsa de mérito definida em termos regulamentares, reduzindo o valor da propina anual para 1.000,00€. Como tem mantido a média acima dos 14 valores, sem unidades curriculares em atraso, o benefício tem-lhe sido renovado anualmente. Bruna refere o seguinte:

“Estava a tentar fugir porque não queria vir para universidades privadas, então estava assim um bocado... Não quero ir para universidades privadas e dizia vou tentar nas públicas (tom de voz eleva-se) e então... Mas depois na altura, acabei por perceber que não estava feliz onde estava e portanto das duas uma, ou ficava um ano parada e tentava no ano a seguir e fazia o exame de História nesse ano, ou então vinha para a universidade privada e foi assim. Entrei na 3.ª fase”.

“No início achava isso um bocado pela ideia preconcebida socialmente, como isso funciona, mas eu hoje que estou cá dentro até percebo, porque conheço também pessoas das públicas e do curso de Direito nas públicas e percebo, pelo menos no curso que eu conheço, as privadas até são melhores em alguns aspetos, tanto pelo acompanhamento que nós temos porque vejo muita gente das públicas a queixar-se, ou porque não têm tanto acompanhamento ou os professores não são tão próximos ou são muito teóricos, acontece muito em Direito, as universidades públicas serem muito teóricas, os alunos têm que ler muitos livros, decorar muita matéria teórica que depois na prática tem pouca importância e eu já conheci alguns advogados fora daqui que dizem que às vezes os alunos melhor preparados em Direito até são mesmo os que vêm das privadas na licenciatura. Hoje em dia acho que o que faz um bom profissional é trabalhar e ser um bom aluno, não é tanto o sítio onde estudou. Portanto, não é muito por aí”.

“É assim, aqui na faculdade eu sempre tive bolsa de mérito, o tempo todo, nunca paguei como se tivesse numa privada...por aqui eles dão bolsa de mérito a quem entra com uma média superior a 14

valores e quem mantém a média o curso todo, de ano para ano, aquilo renova-se e como eu sempre mantive a média superior a 14 valores sempre tive essa bolsa, portanto” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

As representações sobre o prestígio e qualidade das instituições é definidor de muitas das escolhas dos estudantes e o caso de Duarte é bem ilustrativo. Ingressa no curso de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, mas a sua 1.ª opção é Engenharia Mecânica. Ainda frequenta o 1.º semestre, mas desiste e volta a candidatar-se no ano letivo seguinte. Fica colocado no curso desejado, mas não na instituição. Frequenta o 1.º ano curricular, no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), transita de ano com sucesso, sem unidades curriculares em atraso, bem integrado socialmente, mas no início do 2.º ano curricular, pede transferência para a FEUP. Apesar de muito satisfeito com o método, as aulas e a organização do ISEP, “uma boa experiência”, nas suas palavras, decide mudar pelo estigma associado à instituição (de menor prestígio e menos oportunidades de emprego) em comparação com a FEUP, muito relacionado no seu entendimento, com o facto de ser uma licenciatura de três anos e não um mestrado integrado, de a média de entrada ser substancialmente menor e de ter um pior posicionamento nos *rankings* de Universidades. A adaptação de Duarte tem sido difícil, “um choque”, diz. O desempenho académico diminuiu acentuadamente, faz unidades curriculares em recurso e deixa outras para finalizar em época especial de exame, tem uma unidade curricular em atraso e a nível de convivalidade na faculdade dá-se quase exclusivamente com os estudantes transferidos, pois, segundo refere, partilham “as mesmas dificuldades”. Ainda assim, não se mostra arrependido, pois acredita que será recompensado profissionalmente no futuro, mas reconhece que muito do que foi ouvindo ao longo do secundário sobre o ISEP em comparação com a FEUP não se coaduna com a realidade. Observemos então o relato:

“Não sei. Há aquele estigma do ISEP ser muito inferior em termos de saídas profissionais, em termos das coisas. Ideia que passa muito no secundário e assim. E depois cheguei ao ISEP, frequentei tudo, passei a tudo, não frequentei a praxe e depois no segundo semestre como vi que a média era suficiente para tentar mudar para a FEUP comecei a pensar em tentar, sempre foi esta faculdade e este curso que eu quis, não custava tentar pedir a transferência interna, e pronto...”

“Mas na altura por acaso estava a pensar que iria fazer todo o curso no ISEP até gostei do sistema das aulas e da avaliação do curso, gostei do método, mas sempre achei que isto aqui (na FEUP) era o objetivo. Depois como vi que a média estava... tentei a transferência e consegui. Em termos de classificação geral, em termos nacionais e internacionais a FEUP está muito muito bem cotada. Deve ser a terceira, segunda melhor...”

“Toda a gente falava muito melhor da FEUP do que das outras faculdades de Engenharia, o curso de Mecânica que tinha imensa saída aqui e sempre foi tipo... a média também demonstrava que

era um curso assim um bocado mais tipo, não vou dizer de elite, mas assim superior à média e pronto a partir daí começou sempre a nascer aquela coisa de querer vir para a FEUP, em vez de qualquer outra”.

“Mudei do ISEP para a FEUP por causa do prestígio, exato. O ISEP tem o problema de não ser mestrado integrado por exemplo, que é uma coisa útil. Mas acho que para ser melhor seria se calhar o meio termo entre as duas instituições. Acho que o ISEP também é acessível de mais, acho que aqui (FEUP), aqui também acaba por ser às vezes muito...acho que cada vez, cada vez a diferença é menor porque até muitos professores de lá são de cá e isso nota-se às vezes. Mas acho que ainda se tem muito a ideia errada do que é o ISEP. O ISEP tem a vantagem também de ter a preferência regional, para aqueles que não têm a média tão alta. A média é de 15 valores e há pessoas a entrar com 12 e 13 valores, só porque são do Porto e isso às vezes para eles também é...” (Duarte, 21 anos, Engenharia Mecânica, 2.º ano).

As entrevistas realizadas permitiram também identificar outras razões inerentes à escolha da instituição, para além das mencionadas no questionário, nomeadamente, as provas de ingresso que são exigidas por cada curso e que são determinadas por cada instituição (de modo geral são uma ou duas provas requeridas), o acesso a informação privilegiada sobre o funcionamento da organização e as características de alguns dos professores e a cidade onde a instituição está sediada (os estudantes tendem a ter maior atração pela cosmópole).

Relativamente aos aspetos que os estudantes menos atribuem importância na escolha da instituição de ensino superior, destacam-se por ordem decrescente, os seguintes: Ter familiares na instituição (80,2%); motivos pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.) (63,1%); o curso pretendido existir somente nessa instituição (57,9%); a bolsa de mobilidade no âmbito do programa + Superior (50,4%); colegas/amigos a frequentar a instituição (48,7%) e a pressão familiar (48,7%) (*cf.* Quadro 26).

**Quadro 26.** Importância conferida pelos estudantes a quinze razões da escolha da instituição de ensino superior

Item	1	2	3	4	Mediana	Moda
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante		
A reputação, prestígio do estabelecimento de ensino	13(3,2%)	30(7,3%)	190(46,5%)	176(43,0%)	3	3
O facto de ser um estabelecimento de ensino público	13(3,2%)	23(5,6%)	161(39,4%)	212(51,8%)	4	4
Motivos pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.)	258(63,1%)	87(21,3%)	52(12,7%)	12(2,9%)	1	1
A média de acesso	89(21,8%)	108(26,4%)	158(38,6%)	54(13,2%)	3	3
A qualidade do curso	1(0,2%)	12(2,9%)	150(36,7%)	246(60,1%)	4	4
A qualidade das instalações da Universidade/Politécnico	26(6,4%)	102(24,9%)	190(46,5%)	91(22,2%)	3	3
A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar	28(6,8%)	71(17,4%)	138(33,7%)	172(42,1%)	3	4
Pressão familiar	199(48,7%)	137(33,5%)	57(13,9%)	16(3,9%)	2	1
O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento	51(12,5%)	123(30,1%)	170(41,6%)	65(15,9%)	3	3
Colegas/amigos a frequentar a instituição	199(48,7%)	152(37,2%)	51(12,5%)	7(1,7%)	2	1
A qualidade dos professores	31(7,6%)	69(16,9%)	231(56,5%)	78(19,1%)	3	3
A vida estudantil (extraescolar)	68(16,6%)	139(34,0%)	167(40,8%)	35(8,6%)	2	3
Bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior	206(50,4%)	132(32,3%)	56(13,7%)	15(3,7%)	1	1
O curso pretendido existir somente nessa instituição	237(57,9%)	88(21,5%)	49(12,0%)	35(8,6%)	1	1
Ter familiares na instituição	328(80,2%)	71(17,4%)	8(2,0%)	2(0,5%)	1	1

Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

Legenda: 1 (Nada importante); 2 (Muito importante); 3 (Importante); 4 (Muito importante)

### **3.1. As diferenças sensíveis na escolha da instituição de ensino superior**

De entre os quinze itens<sup>140</sup> relacionados com a escolha da instituição de 1.ª opção, no momento da candidatura, há três em que as respostas dos estudantes refletem um posicionamento dicotómico, são eles: i) *a vida estudantil (extraescolar)* (muito importante/importante para 49,4% e nada importante/pouco importante para 50,6%); ii) *a média de acesso* (muito importante/importante para 51,8% e nada importante/pouco importante para 48,2% dos estudantes); e iii) *o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento* (muito importante/importante para 57,5% e nada importante/pouco importante para 42,5% dos estudantes) (cf. Quadro 26).

O posicionamento dicotómico suscitou a curiosidade de identificar em cada um dos quinze itens, se as respostas dos estudantes são ou não independentes de características específicas, como o sexo, a condição socioprofissional da família de origem e o nível de escolaridade da mãe. O objetivo é compreender se na candidatura ao ensino superior, a importância conferida aos quinze motivos da escolha da instituição, é ou não, independente de se ser rapariga ou rapaz e da condição socioeconómica e cultural da família de origem. Neste sentido, reduzimos a escala de importância de quatro para dois níveis, transformando-a de uma variável ordinal para uma variável nominal categorizada<sup>141</sup>, possibilitando a realização do teste de independência de Qui-Quadrado

### **3.2. Diferenças de género e a atenção conferida das raparigas à média de acesso e aos custos financeiros no ensino superior**

Tendo como referência a variável sexo, encontramos diferenças significativas de posicionamento em seis dos quinze itens: O facto de ser um estabelecimento de ensino público; motivos pessoais; a média de acesso; o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento; bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior e o curso pretendido existir somente nessa instituição (cf. Quadro 9). Destes itens, há dois onde a significância é ainda mais expressiva, especificamente: *A média de acesso*

---

<sup>140</sup> Os quinze itens sobre a escolha da instituição de ensino superior, são os seguintes: A reputação, prestígio do estabelecimento de ensino; O facto de ser um estabelecimento de ensino público; Motivos pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.); A média de acesso; A qualidade do curso; A qualidade das instalações da Universidade/Politécnico; A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar; Pressão familiar; O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento; Colegas/amigos a frequentar a instituição; A qualidade dos professores; A vida estudantil (extraescolar); Bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior; O curso pretendido existir somente nessa instituição; Ter familiares na instituição (cf. Apêndice 2).

<sup>141</sup> A escala de quatro níveis de resposta (1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Muito importante), foi transformada numa variável nominal com duas categorias, são elas: 1) nada/pouco importante; 2) muito importante/importante.

( $\chi^2_{(1)} = 23,590$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ) e *O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento* ( $\chi^2_{(1)} = 16,511$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ) (cf. Quadro 9).

Os resultados mostram que as raparigas tendem a dar maior relevância à média do curso (muito importante/importante para 61,4%), inversamente aos rapazes que a desvalorizam (nada importante/pouco importante para 63,3%). Relativamente ao *Valor das propinas e custos de alimentação e alojamento*, os dados indicam que as raparigas, contrariamente aos rapazes, relevam este aspeto na escolha da instituição. Transparece por parte das estudantes do sexo feminino, no momento de escolher a universidade/politécnico, de 1.<sup>a</sup> opção, uma atenção redobrada à média de acesso e às despesas na frequência do ensino superior (alojamento, propinas, alimentação, transporte, etc.).

De modo geral, as raparigas mais do que o esperado, tendem a dar maior importância na escolha da instituição de 1.<sup>a</sup> opção, comparativamente ao sexo masculino, aos seguintes aspetos: A média de acesso (Resíduo ajustado = 4,9); O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento (Resíduo ajustado = 4,1); O curso pretendido existir somente nessa instituição (Resíduo ajustado = 3,1); Motivos pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.) (Resíduo ajustado = 2,7); O facto de ser um estabelecimento de ensino público (Resíduo ajustado = 2,5); Bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior (Resíduo Ajustado = 2,0) (cf. Quadro 27).

Se há seis itens que os estudantes do sexo feminino e masculino divergem, há nove em que convergem. No momento da escolha da instituição de ensino superior de 1.<sup>a</sup> opção, ambos, relevam como muito importante/importante, em proporção semelhante, os itens: A reputação, prestígio do estabelecimento de ensino (Feminino (89,6%); Masculino (89,2%)); A qualidade do curso (Feminino (97,2%); Masculino (96,2%)); A qualidade das instalações da universidade/politécnico (Feminino (69,7%); Masculino (67,1%)); A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar (Feminino (78,9%); Masculino (70,9%)); A qualidade dos professores (Feminino (76,1%); Masculino (74,7%)) (cf. Quadro 27).

No momento da escolha da instituição de ensino superior de 1.<sup>a</sup> opção, ambos mencionam como nada importante/pouco importante, em proporção semelhante, os itens: Pressão familiar (Feminino (79,3%); Masculino (86,3%)); Colegas/amigos a frequentar a instituição (Feminino (86,5%); Masculino (84,8%)) e Ter familiares na instituição (Feminino (97,6%); Masculino (97,5%)) (cf. Quadro 27).

**Quadro 27.** Importância conferida pelos estudantes a 15 itens sobre a escolha da instituição de ensino superior, de 1.<sup>a</sup> opção, segundo a variável sexo

Itens	Fem.	Masc.
A reputação, prestígio do estabelecimento de ensino	MI/I (89,6%)	MI/I (89,2%)
O facto de ser um estabelecimento de ensino público <sup>a</sup>	MI/I (94,0%)	NI/PI (13,3%)
Motivos pessoais <sup>b</sup>	MI/I (19,5)	NI/PI (13,3%)
A média de acesso <sup>c</sup>	MI/I (61,4%)	NI/PI (63,3%)
A qualidade do curso	MI/I (97,2%)	MI/I (96,2%)
A qualidade das instalações da Universidade/Politécnico	MI/I (69,7%)	MI/I (67,1%)
A prox. geográfica com a residência do agregado familiar	MI/I (78,9%)	MI/I (70,9%)
Pressão familiar	NI/PI (79,3%)	NI/PI (86,7%)
O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento <sup>d</sup>	MI/I (65,3%)	NI/PI (55,1%)
Colegas/amigos a frequentar a instituição	NI/PI (86,5%)	NI/PI (84,8%)
A qualidade dos professores	MI/I (76,1%)	MI/I (74,2%)
A vida estudantil (extraescolar)	MI/I (51,4%)	NI/PI (53,8%)
Bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior <sup>e</sup>	MI/I (20,3%)	NI/PI (87,3%)
O curso pretendido existir somente nessa instituição <sup>f</sup>	MI/I (25,5%)	NI/PI (87,3%)
Ter familiares na instituição	NI/PI (97,6%)	NI/PI (97,5%)

a)  $\chi^2_{(1)} = 6,464$ ; p-value = 0,011 <  $\alpha = 0,05$  | Resíduo ajustado de 2,5 > 1,96

b) ( $\chi^2_{(1)} = 7,388$ ; p-value = 0,007 <  $\alpha = 0,01$ ) | Resíduo ajustado de 2,7 > 1,96

c)  $\chi^2_{(1)} = 23,590$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ) | Resíduo ajustado de 4,9 > 1,96

d)  $\chi^2_{(1)} = 16,511$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ) | Resíduo ajustado de 4,1 > 1,96

e)  $\chi^2_{(1)} = 3,966$ ; p-value = 0,045 <  $\alpha = 0,05$  | Resíduo ajustado de 2,0 > 1,96

f)  $\chi^2_{(1)} = 9,795$ ; p-value = 0,002 <  $\alpha = 0,01$ ) | Resíduo ajustado de 3,1 > 1,96

Legenda: NI/PI (nada importante/pouco importante); MI/I (muito importante/importante)

Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

### 3.3. A desigualdade de recursos socioprofissionais a estreitar a escolha da instituição de ensino superior das categoriais sociais mais desfavorecidas

Relativamente ao Indicador Socioprofissional Familiar de Classe (ISPF) e a escolha da instituição, verifica-se de entre os quinze itens uma associação significativa em quatro aspetos: A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar ( $\chi^2_{(2)} = 22,526$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ); O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento ( $\chi^2_{(2)} = 17,407$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ); O facto de ser um estabelecimento de ensino público ( $\chi^2_{(2)} = 10,432$ ; p-value = 0,005 <  $\alpha = 0,01$ ) e a Bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior ( $\chi^2_{(1)} = 8,912$ ; p-value = 0,012 <  $\alpha = 0,05$ ) (cf. Gráfico 11).

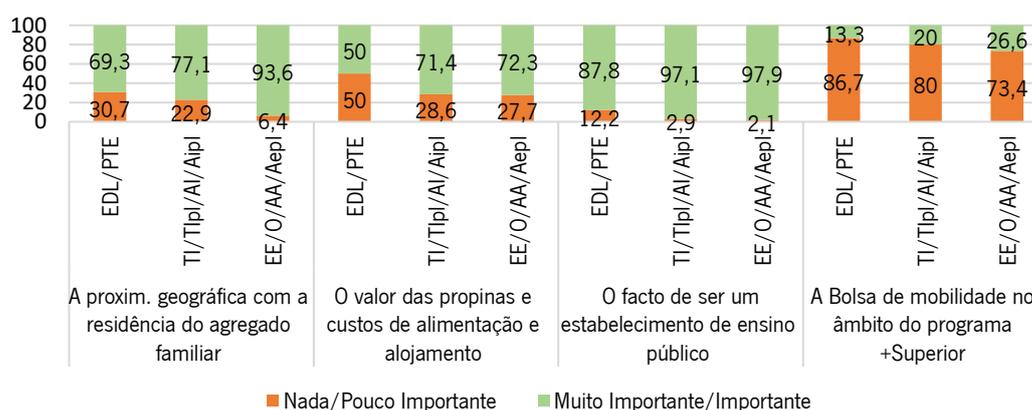
Os resultados evidenciam o peso do aspeto financeiro na escolha da instituição de ensino superior. Os estudantes cujos pais são Empregados Executantes (EE), Operários (O), Assalariados Agrícolas (AA) ou Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl), mais do que o esperado, avaliam como muito importante/importante, no momento da escolha instituição a colocar em 1.<sup>a</sup> opção na candidatura, a proximidade geográfica com a residência do agregado familiar (93,6%), o valor das propinas e custos

de alimentação e alojamento (72,3%), o facto de ser um estabelecimento de ensino público (97,9%) e a bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior (26,6%) (cf. Gráfico 11).

Em sentido oposto e quanto aos mesmos quatro itens, os estudantes cujos pais enquadram-se nas categorias mais favorecidas (EDL/PTE), tendem mais do que o esperado, a desvalorizar o critério financeiro como definidor das escolhas na candidatura ao ensino superior. A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar é avaliada como nada importante/pouco importante, por 30,7%; o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento por 50,0%; o facto de ser um estabelecimento de ensino público por 12,2%; e a bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior por 86,7%. Na categoria *Baixos Recursos*<sup>142</sup>, os resultados, respetivamente, são substancialmente menores: 6,4%, 27,7%, 2,1%, 73,4% (cf. Gráfico 11).

No momento da candidatura, a desigualdade de recursos financeiros manifesta-se, influenciando as escolhas dos estudantes, nomeadamente quanto à instituição de ensino superior preferencial. Na senda de Dubet (2015), parece difícil suster que a totalidade das categorias sociais beneficiem em termos iguais da democratização do acesso ao ensino superior, em parte devido à desigualdade de recursos (financeiros e culturais) entre as famílias, dado que o ensino superior tem um custo, seja o sistema gratuito ou não, pois a frequência implica para as famílias mais pobres uma perda salarial.

**Gráfico 11.** Distribuição percentual da importância conferida pelos estudantes aos itens da escolha da instituição de ensino superior de 1.ª opção, dependentes do indicador socioprofissional familiar de classe



Legenda: EDL/PTE: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais / Profissionais Técnicos e de Enquadramento.

TI/TIpl/AI/AIpl: Trabalhadores Independentes / Trabalhadores Independentes Pluriativos; Agricultores Independentes; Agricultores Independentes Pluriativos.

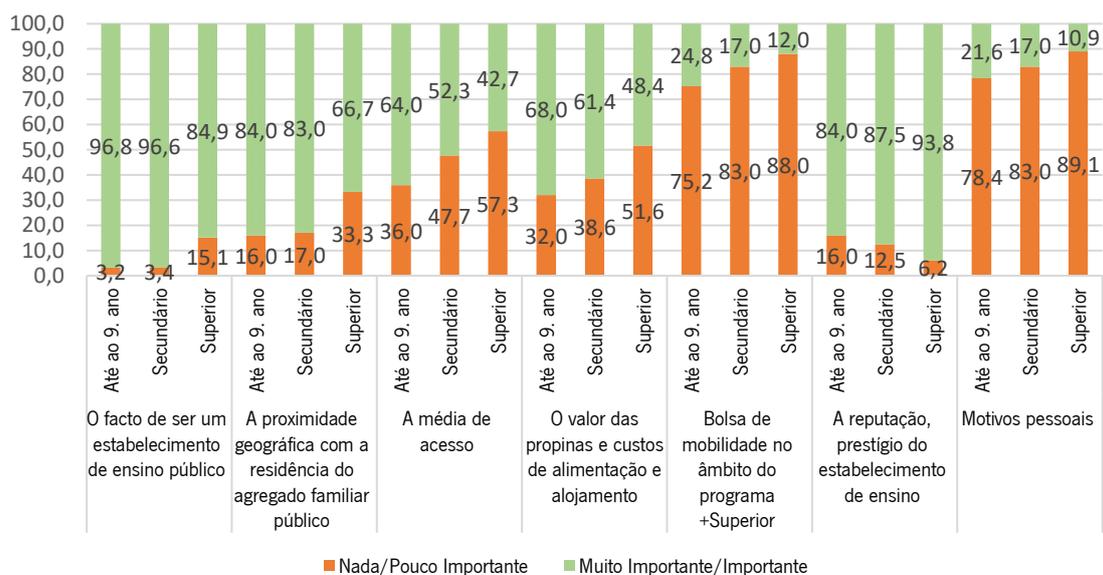
EE/O/AA/AEpl: Empregados Executantes; Operários; Assalariados Agrícolas; Assalariados Executantes Pluriativos

Fonte: Inquérito por questionário (N = 399)

<sup>142</sup> A categoria *Baixos Recursos* é composta por Empregados Executantes, Operários, Assalariados Agrícolas e os Assalariados Executantes Pluriativos (EE/O/AA/AEpl).

Se incluirmos na análise a variável escolaridade da mãe, compreendemos que esta exerce influência na escolha da instituição de ensino superior em sete dos quinze itens: O facto de ser um estabelecimento de ensino público ( $\chi^2_{(1)} = 17,416$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ); A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar ( $\chi^2_{(2)} = 15,649$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ); A média de acesso ( $\chi^2_{(2)} = 13,777$ ; p-value = 0,001 <  $\alpha = 0,01$ ); O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento ( $\chi^2_{(2)} = 12,605$ ; p-value = 0,002 <  $\alpha = 0,01$ ); A bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior ( $\chi^2_{(2)} = 8,805$ ; p-value = 0,012 <  $\alpha = 0,05$ ); A reputação, prestígio do estabelecimento de ensino ( $\chi^2_{(2)} = 8,004$ ; p-value = 0,018 <  $\alpha = 0,05$ ); e os Motivos pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.) ( $\chi^2_{(2)} = 6,743$ ; p-value = 0,034 <  $\alpha = 0,05$ ) (cf. Gráfico 12).

**Gráfico 12.** Distribuição percentual da importância conferida pelos estudantes aos itens da escolha da instituição de ensino superior de 1.ª opção, dependentes da escolaridade da mãe



Fonte: Inquérito por questionário (N = 405)

Nos itens referenciados, os resultados mostram uma diferenciação significativa entre os estudantes cuja mãe tem até o 9.º ano de escolaridade e aqueles cuja mãe tem formação superior. Os primeiros tendem a conferir maior importância a uma instituição que seja pública (96,8%), próxima da residência do agregado familiar (84,0%), cujos custos com o ensino superior sejam compatíveis com a capacidade financeira da família (68,0%), não excluindo aceder ao ensino superior em regiões do país com menor procura e pressão demográfica, por via do apoio de uma bolsa de mobilidade como a do

programa + Superior (24,8%). São também estes estudantes que conferem maior importância, no momento da escolha da instituição de 1.ª opção, aos motivos pessoais para justificar as escolhas feitas (21,6%) e os que conferem importância à média de acesso (64,0%). Os estudantes com mãe com formação superior, tendem, mais do que o esperado, a dar maior importância à reputação e ao prestígio do estabelecimento de ensino (93,8%) e a desvalorizar mais do que o esperado, os restantes itens referenciados (*cf.* Gráfico 12).

Os resultados revelam que as escolhas dos estudantes de condição cultural de origem menos favorecida, são feitas em atenção a um maior e mais diversificado conjunto de aspetos, em comparação com os seus colegas de condição mais favorecida, cuja ponderação reflete as condições de partida.

### 3.4. A escolha da Universidade nos depoimentos dos estudantes

Das entrevistas realizadas foi possível identificar aspetos que os candidatos relevam na escolha da instituição de 1.ª opção, não abordados no questionário. São realçados aspetos, tais como: as provas de ingresso e a nota de candidatura mínima; o acesso a informação privilegiada sobre o funcionamento da Universidade, transmitida por antigos estudantes ou familiares com experiência no ensino superior; a perceção sobre a cidade onde está localizada a instituição; e os custos inerentes a ser-se estudante no ensino superior (*cf.* Quadro 28).

**Quadro 28.** Aspetos na escolha da instituição de ensino superior relevados em entrevista

Aspetos	Excertos
Provas de ingresso	“A universidade tem como prova de ingresso também Biologia não é só Português e significa que o curso está muito mais ligado não só para a Psicologia Social mas também para a parte da investigação, para a parte mais científica também e nós durante a licenciatura tivemos Neurociências e assim e é algo que eu também gosto porque é desafiante é das áreas que gosto. Eu gosto muito de tentar perceber se o comportamento é só influenciado pela personalidade, pelo ambiente, mas também por aquilo que nós temos, a parte da genética, não é. Eu sempre gostei muito de Química e de Biologia e as minhas opções no secundário foram Química e Biologia, não foi Psicologia” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).
Informação privilegiada	“Eu já conhecia a Universidade Lusíada por causa do meu irmão e também porque aqui na área de Direito, o meu pai já conhecia alguns professores e disse-me que eles eram bons professores e então também foi uma das questões. As únicas faculdades que ponderei foi a Católica, mas já não podia entrar porque tinha de fazer um pré-requisito em maio e eu nunca cheguei a fazer esse pré-requisito, ainda foi na altura em que eu andava a ponderar e então nunca cheguei a fazer mesmo o pré-requisito, portanto a Católica ficou logo fora de questão e depois a Lusíada foi mesmo porque o meu pai conhecia os professores e então isso também foi...”. (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).
Perceção sobre a cidade	“A Universidade do Minho tem o campus em Braga, tem o campus em Guimarães e é um bocado maior que a Universidade de Aveiro, porque Aveiro... Sempre que eu pensava em Aveiro, pensava em ficar só num sítio muito pequenino e eu não queria ir porque eu sempre pensei em ir para uma universidade grande, pois eu achava que ia para o Porto. Então, decidi pela UMinho só que depois de ter entrado no Minho fiquei um bocado triste porque era em Guimarães. E eu não gosto nada daquela cidade” (Tânia, 21 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).
Custos no ensino superior	“Mais ao nível financeiro” (Fábio, 23 anos, Eng. Informática, 4.º ano).

Fonte: Entrevista

#### **4. As dinâmicas de acesso ao ensino superior: O mito da linearidade da excelência escolar**

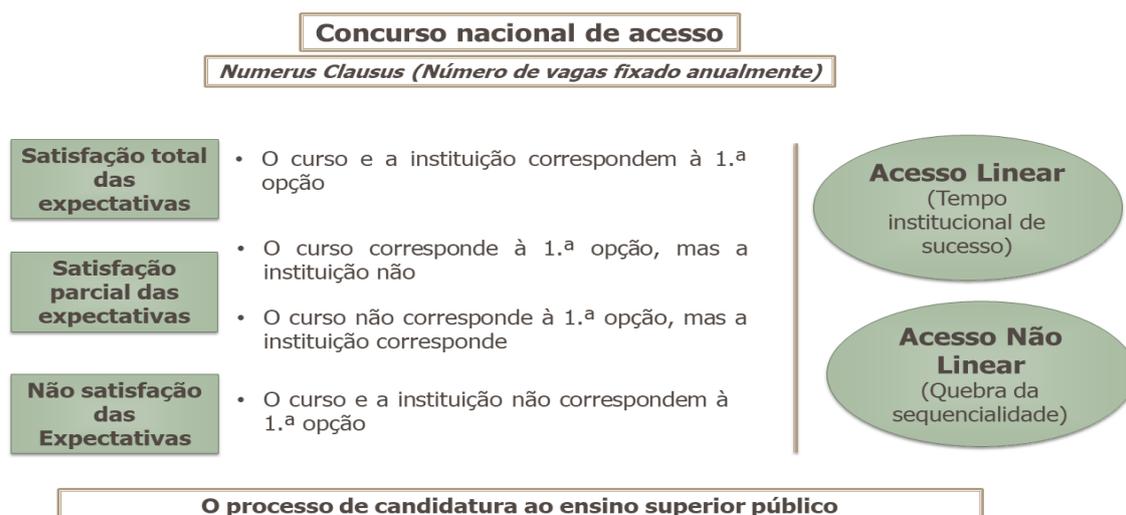
O acesso ao ensino superior pode revelar-se uma etapa disruptiva para estudantes distinguidos por mérito escolar no ensino secundário, face a percursos marcados pela linearidade institucional da excelência académica. Será que a candidatura ao ensino superior deste grupo de alunos é apenas mais uma etapa de validação da linearidade das suas trajetórias escolares de excelência? Ou representará a etapa inicial de um conjunto de descontinuidades não esperadas que acabarão já no ensino superior por fazer gorar o estatuto de excelência anteriormente granjeado?

Estes questionamentos são relevantes para tentarmos perceber se a excelência que se constrói no secundário resiste a outros patamares da excelência. A nossa intenção passa por averiguar se o estudante distinguido por mérito escolar, o aluno excelente do sistema, é ou não confrontado, e se vê ou não as escolhas moldadas pela *noção do risco* (M. M. Vieira, 2001) da não colocação no curso e na instituição preferencial, pelo mesmo sistema que o acabou de o distinguir. O condicionamento das opções e resoluções dos candidatos ao ensino superior é potenciado pelo sistema de *numerus clausus* (número circunscrito de vagas por instituição de ensino superior), introduzido à totalidade dos cursos superiores, em Portugal, no ano de 1977 (M. M. Vieira, 2001).

Com o intuito de conhecer as dinâmicas de acesso articulamos dois eixos de análise. O primeiro prende-se com a relação entre a 1.<sup>a</sup> opção da candidatura e a frequência atual no ensino superior, traduzida no que designamos de satisfação das expectativas. Esta última divide-se em três componentes: i) *satisfação total das expectativas* (quando o curso e a instituição que o estudante frequenta correspondem à 1.<sup>a</sup> opção da candidatura); ii) *satisfação parcial das expectativas* (o curso não corresponde à 1.<sup>a</sup> opção da candidatura, mas a instituição corresponde ou o curso corresponde à 1.<sup>a</sup> opção da candidatura, mas a instituição não); e iii) *não satisfação das expectativas* (o curso e a instituição não correspondem à 1.<sup>a</sup> opção) (*cf.* Figura 13).

O segundo eixo de análise releva a linearidade do acesso, ou seja, se entre a conclusão dos estudos no ensino secundário e o ingresso no ensino superior, a trajetória foi linear, imediata, no tempo institucional de sucesso, na idade padrão estabelecida, ou, não linear, com quebra da sequencialidade, com nova candidatura no ano seguinte e fora da idade padrão definida (*cf.* Figura 13).

**Figura 13.** Relação entre a satisfação das expectativas e a linearidade no acesso ao ensino superior



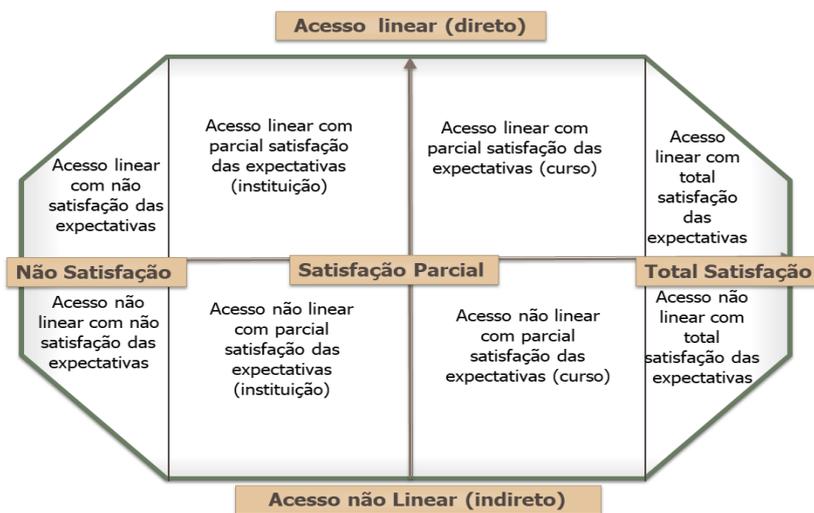
Fonte: Elaboração própria

Chegados aqui elaboramos aquilo que designamos de *Modelo Octógono Tipológico do Acesso ao Ensino Superior* (cf. Figura 14), via concurso nacional de acesso, contingente geral, em que o eixo das abcissas corresponde ao grau de satisfação das expectativas (não satisfação, satisfação parcial e total satisfação) e o eixo das ordenadas à linearidade do acesso (acesso não linear (indireto) e o acesso linear (direto)). O modelo apresenta 8 tipos de acesso (cf. Figura 14), são eles:

- Acesso linear, direto, dentro do tempo definido como de sucesso, na idade padrão, com não satisfação das expectativas (o curso e a instituição não correspondem à 1.<sup>a</sup> opção).
- Acesso linear, direto, dentro do tempo definido como de sucesso, na idade padrão, com parcial satisfação das expectativas (o curso não corresponde à 1.<sup>a</sup> opção, mas a instituição corresponde).
- Acesso linear, direto, dentro do tempo definido como de sucesso, na idade padrão, com parcial satisfação das expectativas (o curso corresponde à 1.<sup>a</sup> opção, mas a instituição não).
- Acesso linear, direto, dentro do tempo definido como de sucesso, na idade padrão, com total satisfação das expectativas (o curso e a instituição correspondem à 1.<sup>a</sup> opção).
- Acesso não linear, indireto, com quebra da sequencialidade, fora do tempo definido institucionalmente de sucesso, fora da idade padrão, com não satisfação das expectativas (o curso e a instituição não correspondem à 1.<sup>a</sup> opção).

- Acesso não linear, indireto, com quebra da sequencialidade, fora do tempo definido institucionalmente de sucesso, fora da idade padrão, com parcial satisfação das expectativas (o curso não corresponde à 1.ª opção, mas a instituição corresponde).
- Acesso não linear, indireto, com quebra da sequencialidade, fora do tempo definido institucionalmente de sucesso, fora da idade padrão, com parcial satisfação das expectativas (o curso corresponde à 1.ª opção, mas a instituição não).
- Acesso não linear, indireto, com quebra da sequencialidade, fora do tempo definido institucionalmente de sucesso, fora da idade padrão, com total satisfação das expectativas (o curso e a instituição correspondem à 1.ª opção) (cf. Figura 14).

**Figura 14.** Modelo octógono tipológico do acesso ao ensino superior



Fonte: Elaboração própria

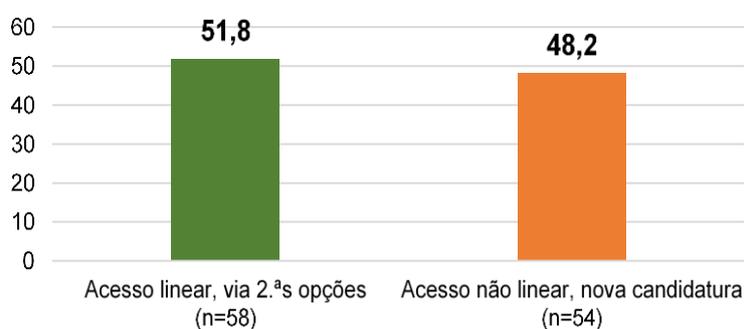
Findados os estudos no ensino secundário e feitas as escolhas na candidatura ao ensino superior, o estudante/candidato aguarda ansiosamente pelos resultados do concurso nacional de acesso, carregando sobre si todo um trajeto escolar anterior marcado pela excelência académica. Neste intervalo de tempo, o temor de defraudar as elevadas expectativas que o desempenho escolar no secundário criou sobre si, mas fundamentalmente nos que lhe são próximos, é algo que está presente e que se traduz em tensões significativas, decorrentes da possibilidade de ocorrerem discontinuidades (quanto ao cumprimento das expectativas) no acesso ao ensino superior.

Os resultados evidenciam que aproximadamente 65,0% dos distinguidos obtiveram colocação no par instituição/curso de 1.ª opção, na 1.ª fase do concurso nacional de acesso. Não obstante, verifica-se um número significativo, 118 estudantes excelentes (aproximadamente 30,0%) que não ficaram

colocados na 1.<sup>a</sup> opção, na 1.<sup>a</sup> fase, sendo que destes apenas 6 veem satisfeitas totalmente as suas expectativas, após nova tentativa na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fase. Assim, temos 112 candidatos distinguidos por mérito escolar no 10.<sup>o</sup>, 11.<sup>o</sup> e 12.<sup>o</sup> anos de escolaridade, à margem do par instituição/curso de 1.<sup>a</sup> opção, no término do concurso, evidenciando o quanto o investimento e esforço empreendidos ao longo da carreira escolar poderá resultar numa quebra de expectativas, e, eventualmente, num sentimento de frustração, ressaibo e questionamento face à escola, com plausíveis efeitos sobre o desempenho académico que estes estudantes poderão alcançar no ensino superior.

Assim, estamos na presença de um grupo significativo, 112 alunos-modelo, excluídos da opção primeira da candidatura, após infrutíferas tentativas na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fase do concurso nacional de acesso, acabando expostos a uma de duas alternativas: manter a linearidade do trajeto escolar, com o acesso ao ensino superior, por via de segundas opções, itinerário trilhado por 51,8% ou quebrar a sequencialidade do trajeto com nova candidatura no(s) concurso(s) seguinte(s), roteiro continuado por 48,2% (*cf.* Gráfico 13).

**Gráfico 13.** Estudantes distinguidos excluídos da 1.<sup>a</sup> opção na candidatura ao acesso ao ensino superior público, pela primeira vez, segundo a alternativa seguida



Fonte: Análise baseada na consulta aos registos biográficos dos estudantes distinguidos em cursos científico-humanísticos de três escolas públicas portuguesas, nos anos letivos de 2011/12, 2012/13 e 2013/14. Análise dos resultados do concurso nacional de acesso, entre 2012 e 2016. Direção Geral do Ensino Superior.

Mas quem são os protagonistas destes dois modos de encarar o defraudamento de expectativas no acesso ao ensino superior?

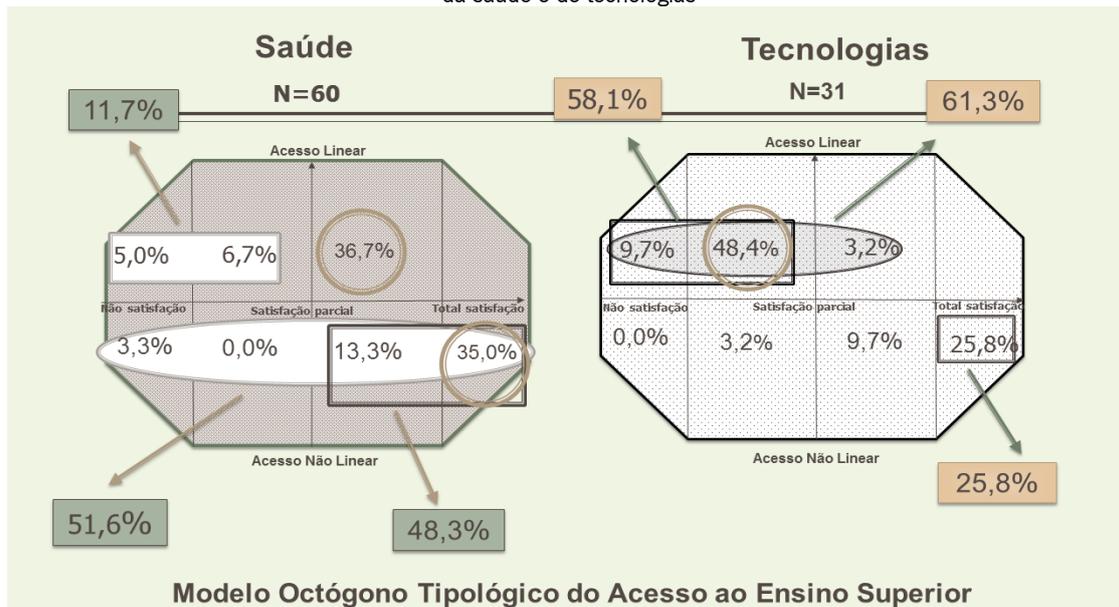
Dos 112 estudantes com três distinções por mérito escolar que viram as suas expectativas de acesso não realizadas no término do concurso nacional de acesso, a grande maioria, 91 candidatos (81,3%), aspiravam ingressar em cursos de duas grandes áreas de estudo, a de Saúde, 60 candidatos (53,6%) e a de Tecnologias, 31 candidatos (27,7%) (*cf.* Figura 15).

Tendo como base o *Modelo Octógono Tipológico de Acesso* e face à colocação à margem da 1.<sup>a</sup> opção, verifica-se que 61,3% dos candidatos a cursos de Tecnologias, seguem a via de um acesso linear, direto, ainda que em segundas opções. Aliás, 58,1% acaba por ingressar à margem do curso preferencial, sendo que o tipo de percurso predominante neste eixo, é o acesso linear, com parcial satisfação das expectativas (o curso não corresponde à 1.<sup>a</sup> opção, mas a instituição corresponde (48,4%). Uma percentagem substancialmente diferente dos 11,7%, que excluídos da 1.<sup>a</sup> opção na área de Saúde, optam por ingressar à margem do curso preferencial, sendo que o tipo de percurso predominante neste eixo é o acesso linear, com parcial satisfação das expectativas (o curso corresponde à 1.<sup>a</sup> opção, mas a instituição não (36,7%) (*cf.* Figura 15).

Claramente a quebra da sequencialidade é efetivada pelos candidatos excluídos que almejam os cursos na área de Saúde, em especial o curso de Medicina. 51,6% volta a recandidatar-se, no(s) anos seguinte(s) e frequenta hoje o ensino superior fora da idade padrão definida institucionalmente de sucesso. Destes, 48,3% acaba por conseguir colocação pelo menos no curso de 1.<sup>a</sup> opção, com 35,0%, a efetivar um acesso não linear, indireto, com total satisfação das expectativas (o curso e a instituição correspondem à 1.<sup>a</sup> opção). Algo que 25,8% dos que quebraram a sequencialidade para ingressar em Tecnologias também conseguiram (*cf.* Figura 15).

As dinâmicas que envolvem os trajetos dos alunos distinguidos por mérito escolar, em particular as que se cingem à etapa da candidatura ao ensino superior evidenciam que definições unilaterais do que é um estudante excelente ou um percurso escolar de excelência devem ser, do nosso ponto de vista, questionadas. Vejamos dois exemplos de acesso ao ensino superior, que colocam a descoberto a fragilidade de definições restritas do que é a excelência: i) o candidato distinguido por mérito escolar no ensino secundário que não é colocado no curso e na instituição correspondente à 1.<sup>a</sup> opção e ingressa no ensino superior em segundas opções, respeitando a linearidade, o tempo institucional de sucesso e a idade-padrão de aceder ao ensino superior; e ii) o candidato distinguido por mérito escolar no ensino secundário, não colocado no curso e na instituição correspondente à 1.<sup>a</sup> opção, após tentativas infrutíferas na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases do concurso nacional de acesso, que se recandidata no(s) anos seguinte(s), acabando por ingressar na opção preferencial, à margem da idade-padrão, da linearidade do acesso e do tempo institucional de sucesso. Face a estes dois cenários, onde podemos encontrar a excelência académica?

**Figura 15.** Dinâmicas de acesso ao ensino superior público dos estudantes excluídos da 1.ª opção, nas áreas de estudo da saúde e de tecnologias



Fonte: Elaboração própria

## **CAPÍTULO IX. A ESTRANHEZA NO ENSINO SUPERIOR**

“No secundário somos muito mais acompanhados e depois quando chegamos aqui somos deixados quase ao abandono... se uma pessoa faz faz se não faz não interessa!” (Duarte, 21 anos, Eng. Mecânica, 2.º ano).

“O erro foi eu chegar à universidade estudar e tirar negativa. Foi eu fazer a mesma coisa que fazia sempre...(pausa) e...chumbar num teste ou num segundo teste e ficar... ok. O que se está a passar! Começou a crescer a incerteza de eu achar que não devia estar naquele curso e depois comecei a ganhar vícios comecei a procrastinar bastante, a deixar as coisas para a última, não era costume meu e isso arrastou-se um pouco pelo curso” (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).

O capítulo que agora se inicia vai dar a conhecer o modo como se desenrola o percurso estudantil no ensino superior, daqueles que obtiveram no ensino secundário as mais altas classificações, em termos da adaptação ao 1.º ano, do desempenho académico e da participação na Universidade. Num primeiro momento, apresentamos a distribuição dos inquiridos por instituição de ensino, ciclo de estudos, ano curricular e área de estudos. Num segundo momento, conferimos atenção ao reajustamento das escolhas pela mudança de curso e identificamos as principais dificuldades de adaptação ao 1.º ano. Num terceiro momento, analisamos o desempenho académico e os aspetos intervenientes (positivos e negativos) no percurso académico dos estudantes. Num quarto momento, identificamos as funções académicas e/ou associativas em que participam e os locais de encontro com o grupo de amigos, em período letivo.

O capítulo está organizado de modo a apresentar resultados obtidos a partir de diferentes técnicas de investigação empregues na pesquisa empírica, no cumprimento dos seguintes objetivos (já apresentados no capítulo metodológico): i) indagar se alunos com média igual ou superior a 18 valores no ensino secundário mantêm idêntico desempenho académico no ensino superior; e ii) identificar os fatores sociais, culturais e organizacionais que do ponto de vista dos alunos enformam o seu desempenho académico, bem como as práticas e orientações escolares e não-escolares que favorecem ou dificultam os trajetos no ensino superior.

Genericamente, o 1.º ano é identificado como decisivo no sucesso de adaptação dos estudantes na universidade, uma má experiência tende a ter efeitos duradouros no modo como se desenrolará o percurso estudantil. A questão é compreender como os estudantes melhor preparados pelo sistema escolar no ensino secundário, lidam com os primeiros percalços no ensino superior.

## **1. Os estudantes e o ensino superior**

### **1.1. Tipo de ensino e instituição: A preponderância do público e do universitário**

Os resultados identificam uma preferência quase unânime pelo ensino superior público (94,0%), especificamente pelo ensino superior público universitário (84,6%). Há um afastamento relativamente ao ensino público politécnico (9,0%) e ao ensino superior privado (3,1%). Nos que estudam no ensino superior público, a preponderância pelo universitário está acima do panorama ao nível nacional. A distribuição dos estudantes tem-se fixado, desde 2016, em cerca de 60,0% no universitário e 40,0% no politécnico (PORDATA, 2019d).

Balsa et al. (2001) numa investigação anterior concluem que os estudantes com classificações no patamar da excelência escolar no ensino secundário, condensam-se na sua generalidade no ensino superior público universitário. Por seu turno, no ensino público politécnico e no ensino superior privado (universitário e politécnico) acedem aqueles com trajetos mais irregulares ao nível do desempenho académico. Os autores identificam nos que acedem às universidades públicas, uma média de ingresso mais elevada (acima de 65,0%), comparativamente com aqueles que ingressam nos estabelecimentos privados (50,0%) e no ensino público politécnico (26,0) (Balsa et al., 2001).

Quanto às instituições de ensino superior, sobressaem duas, que no conjunto aglomeram 72,0% dos inquiridos: a Universidade do Porto (39,6%) e a Universidade do Minho (32,4%) (*cf.* Quadro 29). Estas escolhas não devem ser exclusivamente analisadas pelo critério da proximidade geográfica com a residência do agregado familiar, uma vez que a qualidade do curso e a reputação, prestígio do estabelecimento de ensino, são dois dos itens a que os estudantes conferem maior importância na escolha da instituição. Estamos na presença de estudantes que reconhecem a importância do valor simbólico associado às instituições de ensino superior, conscientes da probabilidade de virem no futuro a obter ganhos significativos quanto a um estatuto privilegiado.

Se 72,0% dos inquiridos se distribuem pelas Universidades do Porto e do Minho, os restantes 28,0% distribuem-se por 30 instituições (*cf.* Quadro 29), com destaque para o Instituto Politécnico do Porto (5,4%), Universidade de Aveiro (2,7%), Universidade de Coimbra (2,5%), Universidade de Lisboa (2,5%) e Universidade Nova de Lisboa (2,5%). Ainda relevante são os estudantes que frequentam instituições de ensino superior fora do país (2,5%), especificamente no Reino Unido (Imperial College London, University College London – UCL, University of Bristol, University of Liverpool, University of Strathclyde, University of Sheffield), na Suécia (Uppsala University) e em Espanha (Universidad de Lleida, Universidad Rey Juan Carlos). Tendencialmente, este segmento representa os filhos de famílias

intelectualizadas que apostam num currículo para uma vida cosmopolita, urbana e viajada (Cookson Jr & Persell, 2002).

**Quadro 29.** Distribuição dos inquiridos por instituição de ensino superior

Instituição	Localização	Tipo de Ensino	N	%
Universidade do Porto	Porto	Público Universitário	160	39,6
Universidade do Minho	Braga	Público Universitário	131	32,4
Instituto Politécnico do Porto	Porto	Público Politécnico	22	5,4
Universidade Aveiro	Aveiro	Público Universitário	11	2,7
Universidade de Coimbra	Coimbra	Público Universitário	10	2,5
Universidade de Lisboa	Lisboa	Público Universitário	10	2,5
Universidade Nova de Lisboa	Lisboa	Público Universitário	10	2,5
Universidades fora do país <sup>143</sup>	-	-	10	2,5
Escola Superior de Enfermagem do Porto	Porto	Público Politécnico	9	2,2
Universidade da Beira Interior	Covilhã	Público Universitário	6	1,5
Universidade Católica Portuguesa	Porto	Privado Universitário	6	1,5
Universidade Fernando Pessoa	Porto	Privado Universitário	3	0,7
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Vila Real	Público Universitário	2	0,5
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	Barcelos	Público Politécnico	2	0,5
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Viana do Castelo	Público Politécnico	2	0,5
Escola Superior de Artes e Design	Matosinhos	Privado Politécnico	2	0,5
Universidade de Évora	Évora	Público Universitário	1	0,2
Universidade Lusíada	Porto	Privado Universitário	1	0,2
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Lisboa	Público Universitário	1	0,2
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Castelo Branco	Público Politécnico	1	0,2
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	Estoril	Público Politécnico	1	0,2
Escola Superior de Artes Decorativas <sup>144</sup>	Lisboa	Privado Politécnico	1	0,2
Instituto Universitário Militar - Academia Militar	Lisboa	Público Militar e Policial	1	0,2
Inst. Universitário Militar - Academia da Força Aérea	Lisboa	Público Militar e Policial	1	0,2
			404	100

Fonte: Inquérito por questionário (n = 404)

## 1.2. Ciclo de estudos e ano curricular: O mestrado integrado como elemento distintivo

No sistema de ensino superior em Portugal, a licenciatura no ensino politécnico tem uma duração de seis semestres curriculares (180 créditos ECTS), com algumas exceções de cursos com sete semestres curriculares (até 240 créditos ECTS). No ensino universitário, a duração padrão fixa-se entre os seis e oito semestres curriculares (180 ou 240 créditos). No mestrado integrado, este apenas se desenvolve no ensino universitário e tem uma duração normal entre dez e doze semestres curriculares

<sup>143</sup> Há dez alunos que se encontram em Universidades fora do país, especificamente, Imperial College London (n = 2), University College London – UCL (n = 1), University of Bristol (n = 1), University of Liverpool (n = 1), University of Strathclyde (n = 1), University of Sheffield (n = 1), Uppsala University (n = 1), Universidad de Lleida (n = 1), Universidad Rey Juan Carlos (n = 1).

<sup>144</sup> De acordo com o aviso n.º 14910/2018, emitido pela Direção-Geral do Ensino Superior, publicado em Diário da República, 2.ª série, n.º 200, de 17 de outubro de 2018, a entidade instituidora da Escola Superior de Artes Decorativas, a Fundação Ricardo Espírito Santo Silva, decidiu proceder ao encerramento voluntário daquele estabelecimento de ensino superior, até ao final do ano letivo de 2017/2018.

(300 a 360 créditos ECTS). O ciclo de estudos (não integrado) conducente ao grau de mestre tem uma duração padrão de três a quatro semestres (90 a 120 créditos ECTS), em casos pontuais dois semestres (60 créditos ECTS) (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março).

Os resultados da pesquisa identificam a prevalência do mestrado integrado e um afastamento face às licenciaturas de 1.º ciclo, com a duração de três anos, o que no nosso juízo expressa a conscientização que estes estudantes têm da importância da captação de elementos distintivos que lhes confirmam uma maior probabilidade de ganhos profissionais futuros. Assim, temos 44,3% que frequentam o mestrado integrado, 38,3% a licenciatura (1.º ciclo) e 17,1% o mestrado (2.º ciclo) (*cf.* Quadro 30).

Na licenciatura (1.º ciclo), a maioria dos estudantes encontram-se no seu término – 3.º ano curricular (41,8%) e 4.º ano (12,0%). A percentagem daqueles que estão a iniciar o percurso é substancialmente mais reduzida – 1.º ano (6,3%), 2.º ano (17,7%). Uma nota adicional para os que no momento da administração do questionário tinham acabado de concluir a licenciatura e manifestavam a intenção de não prosseguir os estudos (15,2%) e os que tinham desistido do curso (3,8%) (*cf.* Quadro 30). Relativamente ao ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre (n = 181), a maioria (53,6%) está a meio do seu percurso no ensino superior: 31,5% no 4.º ano e 22,1% no 3.º ano curricular. A iniciar a trajetória estão 15,5% – 1.º ano (6,1%), 2.º ano (9,4%). A terminar os estudos superiores encontram-se aproximadamente 30,0% dos estudantes – 5.º ano (25,4%), 6.º ano (3,3%) (*cf.* Quadro 30). Quanto ao ciclo (não integrado) conducente ao grau de mestre (n = 70), a maioria dos estudantes está no 1.º ano curricular (55,7%) e no 2.º ano frequentam 40,0% dos respondentes.

**Quadro 30.** Distribuição dos inquiridos, segundo o ciclo de estudos e o ano curricular

	<b>Lic. – 1.º ciclo</b>	<b>%</b>	<b>Mestrado Integrado</b>	<b>%</b>	<b>Mestrado</b>	<b>%</b>
1.º	10	6,3	11	6,1	39	55,7
2.º	28	17,7	17	9,4	28	40,0
3.º	66	41,8	40	22,1	-	-
4.º	19	12,0	57	31,5	1	1,4
5.º	-	-	46	25,4	-	-
6.º	-	-	6	3,3	-	-
Conclusão dos estudos	24	15,2	2	1,1	2	2,9
Desistência do curso	6	3,8	1	0,6	-	-
Não resposta (ano curricular)	5	3,2	1	0,6	-	-
Total	158	100	181	100	70	100

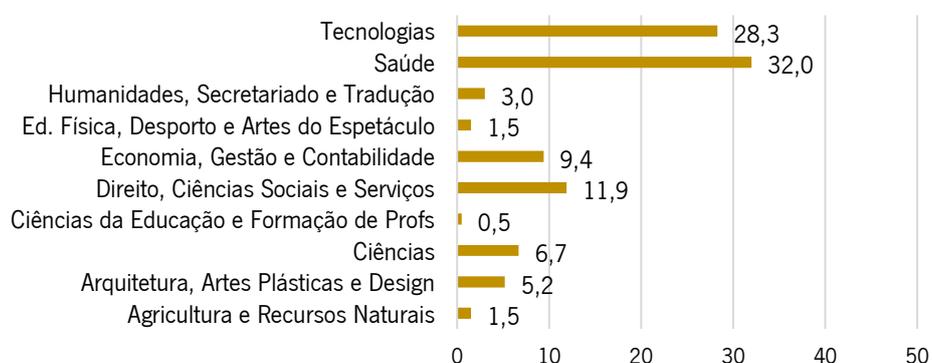
Fonte: Inquérito por questionário (n = 409)

### 1.3. As áreas de estudo no ensino superior e o reconhecimento social desigual

É evidente que os alunos ingressam em áreas do conhecimento, cada uma delas com um reconhecimento social desigual conferido ou pelas saídas profissionais a que dão acesso, ou pelo prestígio e valor simbólico acumulado (F. L. Machado et al., 2003), reconhecimento que é fortificado pelo número de vagas disponibilizado e pela origem social da procura. Os resultados mostram essa estratificação em favor dos cursos das áreas de Saúde (32,0%) e de Tecnologias (28,3%) (cf. Gráfico 14). No total, 60,3% dos inquiridos distribuem-se por cursos inscritos nestas duas áreas de estudo. É expressiva no quadro das dinâmicas de acesso ao ensino superior, a irrelevância conferida às seguintes áreas: Ciências da Educação e Formação de Professores (0,5%), Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (1,5%), Agricultura e Recursos Naturais (1,5%), Humanidades, Secretariado e Tradução (3,0%) (cf. Gráfico 14). O afastamento dos melhores alunos do secundário em relação a estas áreas causa inquietação, no sentido da própria sobrevivência e desenvolvimento futuro destes campos científicos. É importante fazer chegar a mensagem da relevância das saídas profissionais associadas a estas áreas e de que escolhas fundamentadas em critérios de prestígio ou na acumulação de altos desempenhos podem ser contraproducentes com o sucesso académico no ensino superior.

A percentagem de ingressos em Direito, Ciências Sociais e Serviços (11,9%), Economia, Gestão e Contabilidade (9,4%) e Arquitetura, Artes Plásticas e Design (5,2%), comparada com as anteriormente referidas, podem indicar, num primeiro momento, que os cursos destas áreas de estudo, se afiguram mais atrativos do ponto de vista da procura. Todavia, esta primeira impressão é inexata, uma vez que se identifica uma concentração elevada em apenas três cursos: Direito (5,0%), Economia (5,0%) e Arquitetura (2,9%) (cf. Gráfico 14).

**Gráfico 14.** Distribuição percentual dos inquiridos, segundo a área de estudos



Fonte: Inquérito por questionário (N = 403)

Estes resultados enquadram-se na nossa perspetiva, em escolhas de *orientação pelo prestígio*. O processo de candidatura ao ensino superior envolve por parte dos estudantes a hierarquização das escolhas relativamente às instituições e aos cursos que desejam ingressar, e, neste processo, a *representação do prestígio* (Balsa et al., 2001), surge como um dos fatores importantes na delimitação das opções, o que permite compreender que num processo de desvalorização das ciências sociais e humanas e das artes, a procura dos estudantes distinguidos pelos cursos de Direito, Economia e Arquitetura, seja significativa.

As famílias têm um papel importante na promoção desta orientação pelo prestígio, em especial as famílias intelectualizadas. Segundo Duru-Bellat (2005), é observável as estratégias encetadas pelas famílias de maiores recursos que, através de determinadas opções curriculares tentam obter ganhos escolares para os filhos. À medida que alunos de diferentes contextos sociais vão progredindo nos níveis de ensino, o peso do desempenho escolar como fabricador de desigualdades é superado pela ação estratégica nas escolhas escolares encetadas pelas famílias de maiores recursos. Esta procura pela distinção é reforçada no acesso ao ensino superior. A massificação escolar obriga a novos modos de diferenciação social, traduzidos em planeamento de trajetórias escolares de acesso aos cursos e às instituições de ensino superior mais prestigiadas. De acordo com a autora, tal significa a procura “de caminhos profissionais atraentes; mas [...] também a vontade de ter acesso a ambientes mais fechados, regidos por uma certa seleção, para se aproximar de jovens de um certo nível, numa perspetiva que mescla a preocupação de distinção e até mesmo de socialização” (Duru-Bellat, 2005, p. 21).

### **1.3.1. As imagens de género e a condição socioprofissional e cultural de origem**

Com o recurso ao teste do Qui-quadrado de independência, executado no *software* de análise estatística *SPSS Statistics* (versão 25; IBM SPSS, Chicago), identificamos uma associação significativa entre a área de estudos no ensino superior e a variável sexo ( $\chi^2_{(9)} = 67,601$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%)<sup>145</sup>

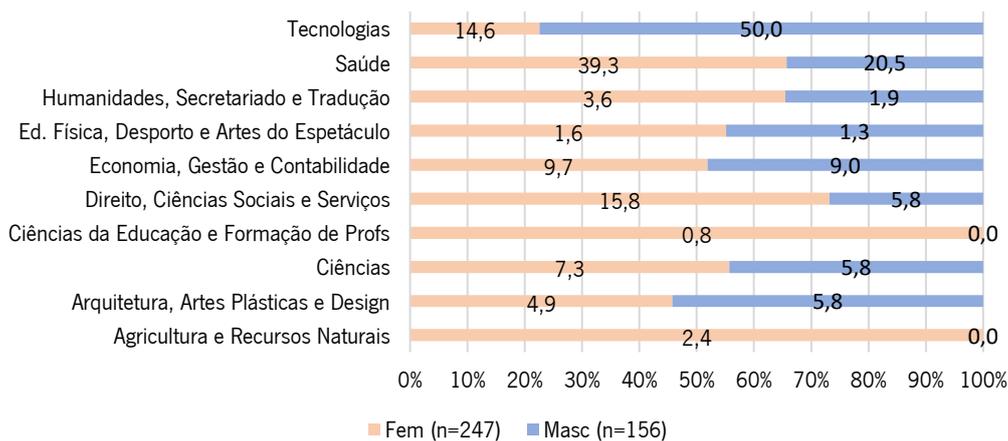
Contrapondo as frequências observadas com as frequências esperadas, compreendemos que as raparigas, comparativamente com os rapazes, têm uma maior propensão para as áreas de Saúde (39,3%), Direito, Ciências Sociais e Serviços (15,8%) e Agricultura e Recursos Naturais (2,4%). Já os

---

<sup>145</sup> Tendo como referência Marôco (2014), e nesta análise em específico, damos conta que utilizamos os resultados do teste exato, pela Simulação de Monte Carlo, uma vez que não foram cumpridos todos os requisitos referentes às condições de aproximação de distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado.

rapazes, comparativamente com as raparigas, tendem para a área de Tecnologias (50,0%) (cf. Gráfico 15). Estas diferenças têm em si um significado sociológico relacionado com imagens de género e o tipo de trabalho e a persistência da segregação ocupacional baseada em noções de feminilidade e masculinidade (Schouten, 2011). A ideia de que trabalhar em profissões de assistência, administrativas é mais feminino do que as profissões de engenharia, mais masculinas, tende a estar inscrita nas escolhas dos estudantes. Schouten (2011) recorda que até na área de Saúde, a admissão de mulheres nas escolas de Medicina, começou por uma razão instrumental, associada ao pudor que as pacientes manifestavam relativamente a um médico homem. Acrescenta ainda que a "actividade do cuidar dos doentes, ou seja, a enfermagem, tem sido rotulada de 'feminina', correspondendo às supostas qualidades 'maternas' de qualquer mulher" (Schouten, 2011, p. 94, aspas da autora).

**Gráfico 15.** Áreas de estudo, segundo a variável sexo



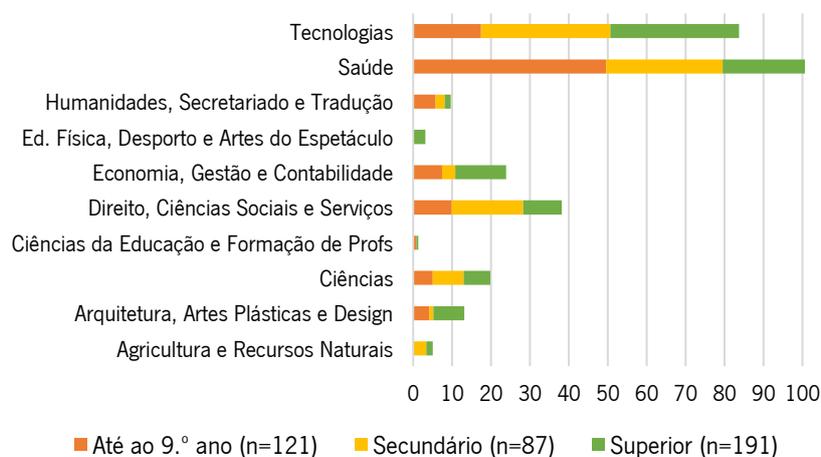
Fonte: Inquérito por questionário (N = 403)

Introduzindo na análise inferencial as variáveis condição socioprofissional da família e a escolaridade da mãe, observamos que a área de estudos no ensino superior é independente da condição socioeconómica de origem ( $\chi^2_{(18)} = 28,460$ ; p-value =  $0,055 \geq \alpha = 0,05$ ; N = 394; intervalo de confiança de 95%), mas não o é da condição cultural de origem ( $\chi^2_{(18)} = 57,240$ ; p-value =  $0,000 < \alpha = 0,05$ ; N = 399; intervalo de confiança de 95%). A área de estudos de ingresso distribuí-se de modo não aleatório segundo a escolaridade da mãe. A análise aos resíduos estandardizados e ajustados e o confronto entre as frequências observadas e as esperadas, permitem observar a relação significativa da escolaridade da mãe (até ao 9.º ano) e a área de estudos de Saúde (Resíduo = 4,9) e a área das Humanidades, Secretariado e Tradução (Resíduo = 2,1). Verificamos que os estudantes cuja mãe é menos escolarizada

(até ao 9.º ano), ingressam mais do que o esperado, nos cursos da área de Saúde (49,6%), à exceção do curso de Medicina, e nos cursos da área de Humanidades, Secretariado e Tradução (5,8%) (cf. Gráfico 16).

Os resultados mostram a relação significativa da escolaridade da mãe (ensino secundário) e a área de estudos de Direito, Ciências Sociais e Serviços (Resíduo = 2,2). Os estudantes cuja mãe tem como habilitação o ensino secundário, ingressam mais do que esperado, nos cursos da área de Direito, Ciências Sociais e Serviços (18,8%). Identificamos também a relação significativa da escolaridade da mãe (formação superior) e a área de estudos de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (Resíduo = 2,6), Economia, Gestão e Contabilidade (Resíduo = 2,6), Arquitetura, Artes Plásticas e Design (Resíduo = 2,2) e Tecnologias (Resíduo = 2,0). Os estudantes cuja mãe tem formação superior, ingressam mais do que o esperado, nos cursos de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (3,1%), Economia, Gestão e Contabilidade (13,1%), Arquitetura, Artes Plásticas e Design (7,9%) e Tecnologias (33,0%) (cf. Gráfico 16).

**Gráfico 16.** Área de estudos no ensino superior, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Inquérito por questionário (N = 399)

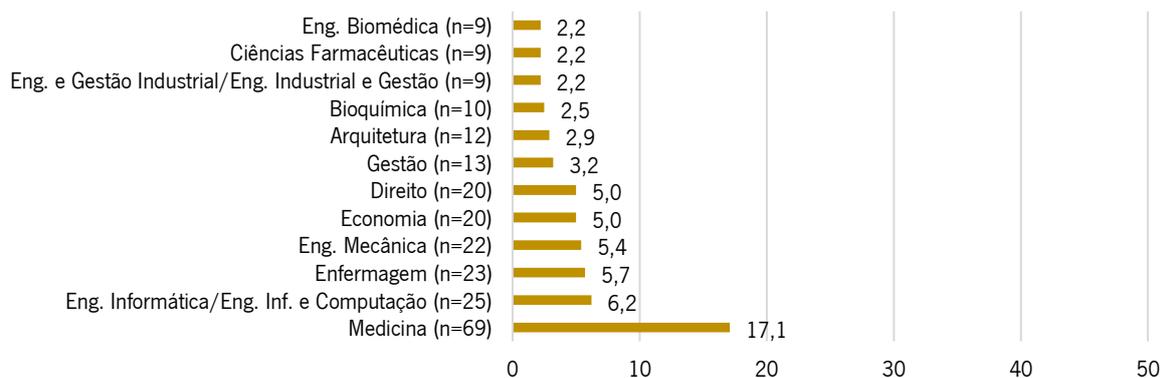
#### **1.4. A estratificação no interior do ensino superior: A pouca atratividade das ciências sociais, das humanidades e das artes**

Transposta a etapa da candidatura ao ensino superior e quanto às colocações, identificamos a prevalência de estudantes em mestrados integrados (38,3%), na área de estudos de Saúde (32,0%), em especial no curso de Medicina (17,1%), ou na área de Tecnologias (28,3%), nomeadamente no curso de

Engenharia Informática (6,2%). As escolhas dos elementos da amostra tornam evidente o reconhecimento por parte destes estudantes do valor simbólico desigual associado a determinadas opções escolares no ensino superior. A pouca atratividade de áreas como o Direito, Ciências Sociais e Serviços (11,9%), Economia, Gestão e Contabilidade (9,4%), Ciências (6,7%), Arquitetura, Artes Plásticas e Design (5,2%), Humanidades, Secretariado e Tradução (3,0%), espelha bem a estratificação existente no interior do ensino superior, algo a que estes estudantes dão importância, pois têm a consciência que o acesso ao ensino superior se efetiva em áreas de conhecimento com reconhecimento divergente. Um bom exemplo para o que acabamos de enunciar está no número reduzido de elementos que frequentam os cursos das seguintes áreas de estudo: Humanidades, Secretariado e Tradução (n = 12); Agricultura e Recursos Naturais (n = 6); Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (n = 6); Ciências da Educação e Formação de Professores (n = 2); Humanidades, Secretariado e Tradução (n = 12). Dos doze cursos com maior procura social (cf. Gráfico 17), nenhum se enquadra nestas áreas de estudo, ilustrativo da procura pelos cursos socialmente mais valorizados (L. L. Torres & Palhares, 2011).

Apesar dos 404 respondentes se distribuírem por 93 cursos, 60,0% aglutina-se em 12 cursos, com primazia para o curso de Medicina (17,1%). Numa segunda ordem, destacam-se os cursos de Engenharia Informática (6,2%), Enfermagem (5,7%) e Engenharia Mecânica (5,4%).

**Gráfico 17.** Distribuição dos inquiridos, segundo os cursos com maior número de elementos



Fonte: Inquérito por questionário (n = 404)

A desvalorização das humanidades e das ciências sociais é ela também resultado de sistemas educativos, tendencialmente orientados por políticas educacionais de matriz economicista, de valorização das necessidades produtivas à escala global e da empregabilidade, numa hierarquização do conhecimento (A. J. Afonso & Ramos, 2007). Duru-Bellat (2010) refere que a “[l]’école est ainsi conduite à valoriser les mathématiques au détriment des disciplines littéraires dont la valeur marchande est faible.

Et elle ne peut qu'inciter les élèves à s'orienter selon ces critères dont le 'cours' (économique) est élevé, bien plus qu'en fonction de leurs goûts authentiques" (p. 27, aspas da autora).

Na senda de Carlos Alberto Torres, urge confrontar a tecnocracia estabelecida (presente também no interior das ciências sociais e humanas), no sentido de evitar a expiração das humanidades na academia, numa estratégia de contra-ataque de capital importância à sobrevivência desta área do conhecimento (C. A. Torres, 2010). Também Stanley Aronowitz, alerta para o ensino superior como um *bem público* estar a ser sujeito a fortes ataques de privatização da sua ação nos domínios da gestão, da investigação, do currículo, do ensino e da partilha do conhecimento. Para o autor, o ensino superior enfrenta um conjunto de desafios, cujo papel ativo dos académicos é fundamental, para que se confronte "uma classe administrativa corporizada cujos interesses económicos e ideológicos estão ligados fortemente ao mundo das corporações e a uma intrusão cada vez maior nos assuntos do quotidiano académico, especialmente abolindo o controlo do professorado sobre a contratação, cargos e promoções, matérias curriculares, e a própria produção de conhecimento" (Aronowitz, 2009, p. 77). A formação de professores neste enquadramento deverá desempenhar um papel ativo de contrapeso face ao entendimento do conhecimento como fator de competitividade, inerente a um processo que visa tornar inteligível a mutação em curso dos fundamentos do capitalismo (A. J. Afonso, 2015).

Sobre o lugar das ciências sociais nas escolhas dos estudantes, vem a propósito um excerto da entrevista que George Steiner<sup>146</sup> concedeu à *E. A revista do Expresso*, publicada na edição 2327, de 10 de junho de 2017, em que é referido que "[a]s ciências não conhecem a hipocrisia, não fazem bluff. Na ciência verdadeira há o certo e o errado, e quem faz batota é obrigado a sair do jogo. Pelo contrário, as chamadas 'ciências sociais' fazem bluff o tempo todo, estão cheias de mentira, de conversa fiada" (Steiner, 2017, p. 31). É nossa convicção que este tipo de afirmações frequentemente veiculadas sem contraditório tendem a assumir-se como senso comum, em resultado de processos de naturalização que têm, entre outras esferas, a capacidade de enformar as trajetórias estudantis na lógica dicotómica: Áreas de estudo de prestígio *versus* áreas de estudo de não prestígio.

## **2. Dinâmicas de reversibilidade: Manifestação de inadaptação e o "eu revelado"**

Como vimos em capítulo anterior, aproximadamente 30,0% dos alunos excelentes ingressa no ensino superior fora da 1.<sup>a</sup> opção de candidatura. M. M. Vieira (2007) enfatiza que uma percentagem significativa de estudantes com altas notas de candidatura ao ensino superior, que à partida reúnem

---

<sup>146</sup> George Steiner, filósofo, crítico literário, professor e escritor, morre a 3 de fevereiro de 2020, aos 90 anos de idade.

todos os critérios de sucesso escolar institucionalmente definidos, não ingressa no par estabelecimento/curso de 1.<sup>a</sup> opção, o que pode ser catalogado de insucesso escolar conforme a *perspetiva institucional*, comparativamente ao elevado desempenho académico em trajetos escolares anteriores. Segundo M. M. Vieira (2007), a situação de não ingresso de um estudante no curso desejado tem consequências que podem refletir-se no seu percurso escolar no ensino superior, numa ausência de motivação, que poderá gerar um investimento diminuto no trabalho escolar, a acontecer logo no 1.<sup>o</sup> ano, um ano de transição que, por si só, é aquele em que os estudantes sentem maiores dificuldades de adaptação.

A este dado, juntamos dois outros, os 11,0% que no decurso do ensino superior mudam de curso e os 2,0% que manifestam vontade de ainda mudar de curso. Pelo contacto que estabelecemos apercebermo-nos da insatisfação destes estudantes com a situação que vivenciam no ensino superior, que os faz querer mudar de curso, inclusive de área de estudos. Estamos perante dinâmicas de reversibilidade que são exercidas já no interior do sistema e que comportam os reingressos, as mudanças de curso e as transferências (M. M. Vieira, 2007). Através dos registos que efetuamos em Diário de Bordo apresentamos os seguintes exemplos do reajustamento das escolhas escolares: i) a mãe de uma estudante em *Erasmus* na Eslovénia que, dá-nos conta que a filha excelente “desde sempre” frequenta o curso de Matemática, mas tenciona desistir no decurso do ano letivo. A filha irá mudar para o curso de Gestão, algo que o pai não deseja, mas reitera que vai apoiar a decisão, porque a filha, diz, está muito desanimada (Diário de Bordo, 22 de junho de 2016); ii) a estudante que desiste do curso de Bioquímica por não ter correspondido às expectativas e que está a preparar-se para novamente realizar os exames nacionais, com o objetivo de subir a média e entrar em Medicina (Diário de Bordo, 1 julho de 2016); iii) o estudante que ingressa em Bioengenharia, não se identifica com o curso e no 3.<sup>o</sup> ano curricular muda para o curso de Gestão (Diário de Bordo, 1 julho de 2016); iv) a estudante que ingressa em Medicina Veterinária frequenta um ano, mas por não se identificar com o curso muda para Economia (Diário de Bordo, 1 julho de 2016); v) a estudante que muda de curso no final do primeiro ano, de Engenharia Aeroespacial para Matemática Aplicada e Computação (Diário de Bordo, 12 de julho de 2016); vi) o estudante que já tinha mudado de curso por duas vezes, sempre pela mesma razão, a falta de identificação com o curso. Inicialmente ingressa em Engenharia Civil, passa por Economia e frequenta hoje o curso de Sistemas de Informação (Diário de Bordo, 25 de julho de 2016); vii) a estudante que frequenta o 2.<sup>o</sup> ano curricular do curso de Psicologia e que tenciona mudar para o curso de Gestão (Diário de Bordo, 1 de setembro de 2017); viii) o estudante que no 2.<sup>o</sup> ano curricular do curso de Direito

interrompe os estudos para realizar nova candidatura, desta vez ao curso de Bioquímica (Diário de Bordo, 2 de setembro de 2017).

Estes exemplos levam, no nosso entendimento, à necessidade de um questionamento sobre a excelência que é erigida no ensino secundário (L. L. Torres & Palhares, 2016). As dinâmicas de reversibilidade no ensino superior exercidas por aqueles que foram reconhecidos pelo mérito escolar no ensino secundário são sempre, num primeiro momento, manifestações de inadaptação, que dão lugar, em alguns casos, a um distanciamento do julgamento da excelência erigido no ensino superior, numa espécie de manobra de contestação (Perrenoud, 2003), que mais não é segundo M. M. Vieira (2007) que “um teimoso comprometimento com um ‘eu revelado’, quer uma busca incessante dos talentos ocultos, feita de experimentação” (p. 144, aspas da autora).

### **2.1. As razões da mudança de curso**

As dinâmicas de reversibilidade no decurso do ensino superior exercidas por um número substancial de elementos da nossa amostra, são justificadas em quatro grandes aspetos. O primeiro relaciona-se com a realização profissional futura. Há uma reflexão crítica persistente se o curso que frequentam irá permitir o exercício de uma profissão que se enquadre com o gosto pessoal e que seja “suportável” para o resto da vida. Estamos na presença de estudantes que foram colocados no curso de 1.ª opção, com notas de candidatura elevadas, que após uma análise crítica sobre a vivência institucional chegam à conclusão que não estão realizados e, autonomamente, decidem quebrar a linearidade do trajeto escolar e mudar de curso. São estudantes que tomam a decisão de mudar porque chegam à conclusão que não era aquilo que queriam fazer o resto da vida, mesmo que tal implique mudar de curso no 4.º ano do ensino superior. São estudantes que procuram ir ao encontro do que percecionam ser aquilo que realmente querem e que têm como meta a realização pessoal.

É o caso de Cássio (nome fictício)<sup>147</sup>, que no concurso de acesso ao ensino superior público de 2013, ingressa no par curso/estabelecimento preferencial, Arquitetura, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, mas que no ano seguinte volta a concorrer, agora ao curso de Design de Comunicação, na mesma Universidade. Cássio refere o seguinte:

“Apercebi-me que não era aquilo que pretendia fazer no futuro e que não queria fazer disso uma profissão. Por outro lado, também acredito que o curso que frequento atualmente tem mais saída profissional” (Cássio, 21 anos, Design de Comunicação, 3.º ano).

---

<sup>147</sup> Para salvaguarda do anonimato dos estudantes, os nomes referenciados na tese são fictícios.

Também Anabela dá conta que a sua 1.<sup>a</sup> opção em termos de curso, Ciências Biomédicas, pode não vir a realizá-la profissionalmente e toma a decisão de recandidatar-se ao ensino superior, com o objetivo de ingressar em Medicina, mas os seus intentos não são conseguidos, uma vez que fica colocada em 5.<sup>a</sup> opção, Enfermagem, na Universidade de Aveiro. A aluna refere o seguinte:

“Não me identifiquei com as atividades desenvolvidas durante curso e percebi que não era o que desejava para o meu futuro” (Anabela, 22 anos, Enfermagem, 4.<sup>o</sup> ano).

Um outro caso é o de Manuel que frequenta o curso de 1.<sup>o</sup> opção durante um ano, Enfermagem, na Universidade do Minho, e desiste para ir ao encontro de um novo ideal de vida, a Academia Militar e que expressa o seguinte:

“A 1.<sup>a</sup> opção não se adequava totalmente ao idealizado como trabalho para o futuro” (Manuel, 21 anos, Academia Militar, 3.<sup>o</sup> ano).

Por último, damos mais três exemplos, o de Margarida, estudante que ingressa no curso de 1.<sup>a</sup> opção, Engenharia Biológica e que no 3.<sup>o</sup> ano curricular toma a decisão de o abandonar para ir ao encontro da sua vocação, o curso de Medicina. O caso de Beatriz que ao fim de quatro anos, no curso de Neurofisiologia, desiste para ingressar no curso de Recursos Humanos. E o caso de Paulo que durante o 1.<sup>o</sup> ano no curso de Medicina, a sua 1.<sup>a</sup> opção, apercebe-se que está a vivenciar uma ilusão, pois sente que não tem vocação para o curso, pois o seu interesse e curiosidade pelo mesmo é diminuto. Em 2015, decide voltar a concorrer e frequenta atualmente o curso de Engenharia Física, aquele que considera proporcionar-lhe uma maior liberdade e flexibilidade quanto à escolha da profissão futura. Vejamos os discursos dos estudantes:

“No início do terceiro ano de Engenharia Biológica apercebi-me que não era esse o curso que queria seguir” (Margarida, 20 anos de idade, desistiu do curso (Engenharia Biológica), aguarda pelos resultados do concurso nacional de acesso de 2017).

“Ao fim de 4 anos senti que a Neurofisiologia não era o que eu queria fazer no resto da minha vida” (Beatriz, 23 anos, 1.<sup>o</sup> ano, Recursos humanos).

“Ilusão e falta de vocação para a área da primeira escolha e maior interesse e curiosidade pela área atual, bem como a opinião de que esta permitirá mais liberdade e flexibilidade na escolha de trabalho, futuramente” (Paulo, 20 anos, Engenharia Física, 2.<sup>o</sup> ano).

A mudança de curso é também justificada como estratégia para se ingressar na opção preferencial. Estamos na presença de estudantes que colocados em cursos não pretendidos, exercem uma desistência intencional, em prol do objetivo inicial. Uma parte significativa são estudantes não colocados em Medicina, mas em outros cursos na área de Saúde, especialmente em Medicina Dentária. São os casos de Diana, Lurdes e Dário. Diana ingressa em Medicina Dentária, na Universidade de Coimbra, em 2015/2016, mas decide voltar a fazer os exames nacionais, com o objetivo de ingressar em Medicina, algo que consegue em 2016/2017, na mesma universidade. Lurdes que em todas as fases do concurso nacional de acesso de 2012 tenta ingressar em Medicina, sem sucesso, fica colocada em Medicina Dentária (4.ª opção), frequenta o curso, mas decide recandidatar-se ao curso de Medicina, no concurso nacional de acesso de 2013 (1.ª fase), tendo sido colocada. Dário frequenta o curso de Medicina Dentária durante dois anos e transfere-se para Medicina e frequenta o 1.º ano, na Universidade de Lisboa. Consideremos os seguintes discursos:

“Porque sempre quis Medicina. Como o ano passado entrei em Medicina Dentária em Coimbra na 5ª opção, realizei novamente os exames nacionais e este ano 2016/2017 entrei em Medicina em Coimbra” (Diana, 19 anos, Medicina, 1.º ano).

“Não entrei em Medicina à primeira e por isso, antes frequentei um ano em Medicina Dentária” (Lurdes, 22 anos, Medicina, 4.º ano).

“O curso que pretendia era Medicina desde sempre. No entanto, não tinha média suficiente, pelo que entrei em Medicina Dentária, na Universidade de Lisboa. Passados dois anos de curso consegui mudar para o que queria” (Dário, 21 anos, Medicina, 1.º ano).

O ideal de profissão futura e a busca pela 1.ª opção de candidatura não são as únicas razões para mudança de curso. Há estudantes que tomam a decisão pela insatisfação que vivenciam num curso aquém das expectativas e que não gostam de frequentar. São estudantes que decidem sair do curso sem terem a noção do passo seguinte quanto às escolhas escolares e que mostram desilusão pela escolha inicial não ter resultado. Veja-se o caso de Fábio, 23 anos, que ingressa em Medicina e no primeiro mês no ensino superior apercebe-se que “não era aquilo que tinha em mente” e toma a decisão de mudar, admitindo que esta situação o afetou psicologicamente, deixando-o relutante quanto ao rumo a tomar no ensino superior. O estudante, depois de Medicina, frequenta o curso de Física durante um ano e volta a mudar e frequenta atualmente o 4.º ano do curso de Engenharia Informática, mas ainda manifesta dúvidas se é o curso certo para si. Outros casos semelhantes identificamos, como o de Natércia que desiste do curso de Bioquímica por não ter correspondido às expectativas e que durante

um ano está a preparar-se para nova realização dos exames nacionais, sem ter ainda decidido o curso que quer ingressar, sendo que o objetivo é subir a média para tentar outras áreas de estudo no ensino superior. Ou de Hugo, que transfere-se de Engenharia Informática para Engenharia Eletrotécnica de Computadores, porque o curso não correspondeu às suas expectativas. E ainda a Clara que perante o curso de Radiologia que não correspondeu às suas expectativas, volta a concorrer ao ensino superior no ano seguinte e frequenta o 4.º ano do curso de Farmácia. Observemos os discursos destes estudantes:

“Não me encontro matriculada em qualquer curso, visto que o curso em que ingressei não foi de encontro às minhas expectativas. Pretendo mudar no próximo ano letivo, após ter tomado uma decisão sobre a mudança no ano letivo atual” (Natércia, 20 anos, desistiu do curso).

“Porque o curso anterior não correspondeu às minhas expectativas” (Hugo, 22 anos, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, 3.º ano).

“Entrei em Radiologia primeiramente quando me candidatei ao ensino superior pela primeira vez. Não gostei do curso, não correspondia às minhas expectativas e por isso concorri no ano seguinte à mesma instituição de ensino, mas ao curso de Farmácia, onde me encontro a realizar o último ano” (Clara, 22 anos, Farmácia, 4.º ano).

Por último, encontramos estudantes que mudam de curso para encontrarem um outro curso mais adequado às suas capacidades e preferências sociais. É mais a procura de uma vocação pela frequência no curso e menos a vocação no curso pela profissão futura. São estudantes que mudam de curso porque querem ter uma boa experiência escolar no ensino superior. É o caso de Vicente que apesar de ter desenvolvido algum interesse pela Engenharia Eletrotécnica, chega à conclusão que tem mais vocação para Engenharia Informática e decide voltar a realizar os exames nacionais. É o caso de Rafael que tem a noção que se encontra a frequentar um bom curso com muitas saídas profissionais, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, mas após reflexão conclui que não é a sua vocação, e como tal, admite mudar. É o caso de Marina que cancelou a matrícula na Licenciatura em Direito, no ano letivo de 2015/2016 para tentar ingressar num curso no qual se sente mais vocacionada. É o caso de Bernardo que mudou de curso de mestrado, para ir de encontro do que diz ser a sua paixão, a Informática Médica. Seguem-se alguns depoimentos destes estudantes:

“[c]omo referi noutra ponto do questionário, apesar de achar interessante a área do curso onde entrei (Engenharia Eletrotécnica), o que realmente queria e onde acho que tenho mais vocação era o curso de Engenharia Informática. Como tal, decidi repetir exames do secundário e pedir mudança de curso” (Vicente, 22 anos, Engenharia Informática, 2.º ano).

“Apesar de o curso onde me encontro ser bom e ter muita saída, sinto que não é a minha vocação e por essa razão pretendo mudar já no final deste ano. Caso não consiga ficarei no mesmo curso para não perder anos” (Rafael, 18 anos, Eng. Eletrotécnica e de Computadores, 1.º ano)”.

“Vou matricular-me num curso superior que me seja mais caro e para o qual me sinto mais vocacionada. Cancelei a matrícula na Licenciatura em Direito no ano letivo 2015/2016” (Marina, 20 anos, cancelou a matrícula).

“Procurar seguir a minha paixão” (Bernardo, 23 anos, Mestrado em Informática Médica, 1.º ano).

Estes exemplos servem para mostrar o quanto sinuoso e não linear pode ser o caminho no ensino superior dos alunos de excelência do secundário. A romantização institucional de um determinado modelo da excelência escolar que temos vindo a assistir nas escolas portuguesas, baseado nas classificações e na linearidade dos trajetos escolares, tende a enublar o quanto esse modelo pode ser efémero no ensino superior. Perrenoud (1987) alerta que a excelência académica se tornou um modo específico e imediatista de excelência, cujo padrão é redefinido em função da prossecução da escolaridade dos alunos. Uma excelência académica de curto prazo de preparação para o grau seguinte de escolaridade, resumida à instrução e às classificações escolares, no quadro de uma competição escolar entre alunos ‘comparáveis’ (na idade ou no ano de escolaridade). Segundo o autor, “[ê]tre excellent, c’est alors savoir faire des calculs, résoudre des problèmes, compléter des exercices à trous, transformer des phrases ou mesurer des aires simplement parce que ‘c’est la consigne’, sans que ces pratiques soient rattachées à un projet d’ensemble qui leur donnerait un sens” (Perrenoud, 1987, p. s.p., aspas do autor)

### **3. Adaptação ao 1.º ano: A realidade inesperada**

De acordo com Garza e Bowden (2014), as primeiras seis semanas no ensino superior são apontadas como o período crítico de adaptação dos alunos à universidade. Uma má experiência neste período tende a ter efeitos a longo prazo, nomeadamente no desempenho académico, podendo culminar no abandono da instituição. Coulon (1997) define os primeiros tempos na universidade como de estranheza, porque invariavelmente implicam um conjunto de ruturas significativas com o passado escolar, nomeadamente quanto aos métodos de estudo, tempo e ritmo de estudos, tempo de aulas, relação com o saber, relação com os professores, espaço físico, relação com as regras, modos de obter informação, modo de vida, relações de amizade de origem, relacionamento com a família de origem, etc. Neste sentido, C. Machado e Almeida (2000) destacam o seguinte:

“[e]ntrar na universidade é confrontar-se com um novo espaço institucional, com as suas normas próprias – por vezes muito diluídas –, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno. A vida universitária representa, igualmente, um importante desafio ao desenvolvimento afectivo e interpessoal do jovem. Para muitos destes jovens, é o sair de casa, separação vivida por uns de forma bastante dolorosa e acompanhada de sentimentos de solidão, isolamento ou de abandono, enquanto outros a tomam como experiência inebriante de uma aparente liberdade total. As relações quer com colegas, quer com professores, quer com a família, exigem agora novas competências e a estruturação de um novo discurso, potencializador da construção de relações de intimidade fora do contexto familiar. A vivência universitária aparece, assim, como um momento fundamental na construção da autonomia. Por último, o percurso universitário está sem dúvida associado à construção de um estilo de vida e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional. Tal percurso estimula e exige a exploração e as tomadas de decisão, necessárias ao investimento no curso e à preparação da transição para o mundo do trabalho” (C. Machado & Almeida, 2000).

Segundo A. N. Almeida e Vieira (2008), o 1.º ano na faculdade é o ano de transição entre o secundário e o superior, cuja especificidade conduz a maiores dificuldades e obstáculos aos alunos recém-ingressados, uma vez que ser caloiro na Universidade, comporta um conjunto de novas exigências, quer sociais, de adaptação a novas pessoas, novas amizades, novas familiaridades, novos contextos de maior liberdade, quer de pendor académico, relacionado com o trabalho escolar, novos métodos de ensino e de estudo, novos conhecimentos, que segundo as autoras “implica uma redefinição do ofício de estudante” (A. N. Almeida & Vieira, 2008, p. 8). Também L. Santos e Almeida (2001)<sup>148</sup> referem que a transição do ensino secundário para o ensino superior acarreta dificuldades acrescidas para os recém-ingressados neste nível de ensino, que se traduzem muitas vezes em problemas de adaptação e em baixo desempenho escolar, com destaque neste particular para a frequência do 1.º ano. De modo semelhante, Tavares, Santiago e Lencastre (1998) esclarecem que as taxas de insucesso e abandono no ensino superior assumem uma percentagem mais elevada nos primeiros anos, em particular no 1.º ano, o que permite depreender que o (in)sucesso do percurso estudantil no ensino superior pode depender em grande medida das vivências de aprendizagem experienciadas na entrada neste nível de ensino.

Com o objetivo de compreender os significados que os estudantes da Universidade de Lisboa imputam aos seus percursos estudantis no ensino superior e as interrogações que esses mesmos

---

<sup>148</sup> L. Santos e Almeida (2001) têm o objetivo de descortinar a relação entre as *vivências académicas* (pessoais, escolares e institucionais) e o desempenho académico e compreender o efeito dessas vivências sobre o desempenho escolar dos recém-ingressados ao ensino superior. Neste contexto, L. Santos e Almeida (2001) apresentam no número 2, volume XIX, da revista *Análise Psicológica*, os principais resultados alcançados no âmbito da tese de mestrado da primeira autora sob a orientação de Leandro S. Almeida. Foi utilizado o *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*, constituído por 17 subescalas em três dimensões: pessoal, realização académica e institucional. O questionário foi dirigido a uma amostra de 456 estudantes, maioritariamente do sexo feminino (60%), com idades compreendidas entre os 17 e os 33 anos, residentes em Braga ou nas mediações, no período letivo, a frequentar o 1.º ano em cursos na Universidade do Minho, no ano letivo de 1998/1999. 77,0% dos respondentes afirmam *gostar* do curso, que correspondia à 1.ª opção para 65% destes.

percursos suscitam aos próprios, M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013), no âmbito de projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia: *Insucesso e abandono escolares na Universidade de Lisboa: cenários e percursos* (PTDC/ESC/64875/2006), procederam à realização de entrevistas semidiretivas a uma amostra de 128 estudantes que em 2009 tinham frequentado o 1.º ano na instituição. O estudo parte da premissa de que o ingresso pela primeira vez, no ensino superior, é uma etapa decisiva e marcante na biografia dos estudantes e tendencialmente probatória. O objetivo principal de M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013) é “captar dilemas da individuação associados à experiência do 1.º ano, bem como compreender as modalidades de soluções que os estudantes equacionam e/ou põem em prática para lidar com tais dilemas” (p. 63).

Da análise de conteúdo efetuada, as autoras identificam algo que é transversal nas entrevistas e que se prende com a vivência inicial no ensino superior, com os estudantes caloiros a caracterizarem essa vivência como estranha, comparativamente com os níveis de ensino anteriores (M. M. Vieira et al., 2013). De acordo com as autoras, os estudantes expressam de modo explícito um sentimento de “forte descontinuidade e de rutura entre um ‘antes’ e um ‘depois’”. Expressões como ‘*choque*’, ‘*novidade*’, ‘*assustador*’, ‘*surpresa*’, ‘*desamparo*’, ‘*aluado*’, ‘*sentir medo, muito medo*’, ‘*ansiedade*’, ‘*perdido*’, são as mais invocadas para caracterizar as primeiras impressões dos dias iniciais de vida universitária” (M. M. Vieira et al., 2013, p. 64, aspas e itálico das autoras).

Os principais motivos de estranheza assentam em quatro itens: i) a *radical mudança de escala institucional* em que as interações dos estudantes passam a desenvolver-se. Segundo M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013), os recém-ingressados são confrontados com um campus universitário, cuja dimensão é bem diferente das instituições de ensino até aqui frequentadas, em que os diversos serviços prestados pela Universidade dissipam-se pela totalidade do espaço, obrigando ao alargamento do perímetro de movimentações. No novo espaço que os acolhe, os edifícios, as turmas, as salas de aula são de uma outra escala, que na carência de orientação espoleta descoordenação e desorientação nos recém-chegados; ii) *outro tipo de relacionamento pedagógico entre professores e alunos*, traduzido num distanciamento relacional e afetivo dos primeiros face aos segundos, em contextos que transcendem a sala de aula, algo que é contrastante com a interação de proximidade professor-aluno, vivenciado no ensino secundário, a que estes estudantes foram rotinados. Em todo o caso, as autoras referem que em nenhum momento, os estudantes questionam a competência científica dos seus professores do ensino superior (M. M. Vieira et al., 2013); iii) o *trabalho académico*, o ritmo e intensidade de estudo exigido, a complexidade dos conteúdos, são motivos geradores de estranheza, pois implicam, de acordo com M. M. Vieira, Almeida e Alves (2013), que os estudantes rapidamente absorvam as novas *rotinas*

*pedagógicas* e executem uma nova gestão do tempo; iv) o maior *grau de autonomia* e a sua gestão. Na opinião das autoras, “sair para a universidade implica agora frequentar espaços bem longe do raio de controlo parental – frequentar aulas, estudar em grupo, tomar refeições em cantinas ou restaurantes, ter atividades extracurriculares ou associativas, tudo isto é sinónimo de chegar mais tarde a casa, faceta da vida simultaneamente libertadora e constrangedora, para muitos” (M. M. Vieira et al., 2013, p. 72).

No âmbito de um pré-estudo dirigido a 22 estudantes de diversos cursos do ensino superior (1.º ano, 2.º semestre), Azevedo e Faria (2003) concluem do *Questionário de Experiências de Transição Académica*, que o fator que pesa mais favoravelmente na adaptação dos estudantes no 1.º ano do ensino superior, é o fator *Pares*, com destaque para o estabelecimento de novas amizades, o apoio e partilha entre colegas de curso e, num segundo degrau de importância, o apoio do grupo de amigos de longa data e o estabelecimento de relações íntimas. Nas palavras das autoras,

“[a]ssim, parece fundamental, para facilitar a adaptação dos estudantes ao ensino superior, a promoção de competências sociais no sentido de ajudar os jovens a manter as relações de amizade anteriores e a criar relacionamentos estáveis, quer de companheirismo, quer de intimidade. Por outro lado, torna-se relevante criar oportunidades e espaços que fomentem o encontro e a interação entre os jovens universitários nas instituições” (Azevedo & Faria, 2003, p. 5).

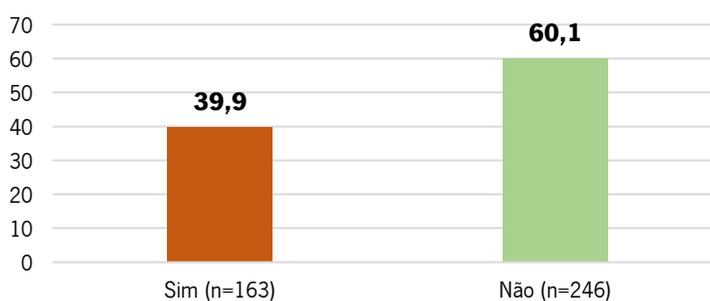
Desfavorável na adaptação é o fator *Espaços físicos*, especificamente os serviços de apoio à adaptação à instituição, que segundo as autoras, é revelador da “falta de serviços de apoio à adaptação ou mesmo na sua baixa visibilidade, a par do desconhecimento dos alunos acerca da sua existência [...]. Deste modo, seria importante investir na promoção e visibilidade de serviços de apoio nas instituições de ensino superior” (Azevedo & Faria, 2003, p. 5).

Os recém-ingressados ao ensino superior deparam-se com dificuldades inerentes a um novo e estranho contexto e aqueles que teoricamente estariam melhor preparados para enfrentar as dificuldades, na realidade, claudicam face às altas expectativas erigidas.

A análise aos resultados do questionário mostra que 40,0% dos respondentes tiveram dificuldades de adaptação à Universidade, num total de 163 estudantes reconhecidos pela excelência escolar no ensino secundário (cf. Gráfico 18). Encontramos diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino quanto às dificuldades de adaptação à Universidade ( $\chi^2_{(9)} = 6,228$ ; p-value = 0,013 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409; intervalo de confiança de 95%). Os rapazes, mais do que o esperado, são aqueles que manifestam ter sentido dificuldades de adaptação, comparativamente às raparigas, que mais do que o esperado, assumem não as ter tido (cf. Gráfico 19). Na senda de Tavares et al. (1998), identificamos diferenças no envolvimento *nas aprendizagens*, segundo

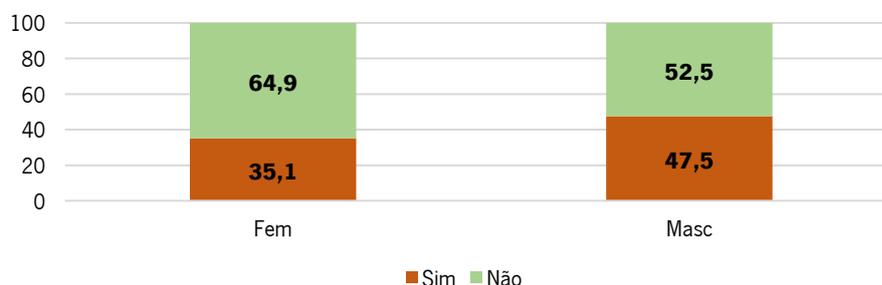
o sexo dos estudantes. Os autores sinalizam que no 1.º ano “há mais alunas a afirmar que *muitas* ou *bastantes vezes* tiram apontamentos nas aulas (92,13%), organizam os apontamentos depois das aulas (67,59%) e fazem os trabalhos de *casa* (53,46%), em comparação com os alunos que, aparentemente, se empenham menos neste tipo de tarefas – respetivamente para as mesmas tarefas 78,92%, 40% e 33,96%” (Tavares et al., 1998, p. 51, itálico dos autores).

**Gráfico 18.** Dificuldades de adaptação à Universidade, na transição entre o ensino secundário e o ensino superior



Fonte: Inquérito por questionário (n = 409)

**Gráfico 19.** Dificuldades de adaptação à Universidade, segundo a variável sexo



Fonte: Inquérito por questionário (n = 409)

Relativamente às razões apresentadas por aqueles que sentiram dificuldades de adaptação, a análise de conteúdo à questão aberta identifica três grandes blocos justificativos: i) o *trabalho académico*, traduzido em lamentos quanto ao excessivo grau de exigência, à quantidade de trabalho requerido, ao ritmo de estudo exigido, aos métodos de estudo de maior autonomia e de mais autoaprendizagem (ao invés do ensino secundário, mais focado na memória); ii) a *adaptação ao meio*, dificuldades resultantes de um novo e desconhecido ambiente (institucional, educacional, social), em que o maior grau de autonomia é fator desencadeador de desadaptação; iii) as *características dos professores* e as objeções quanto ao relacionamento pedagógico descrito como formal e impessoal, às estratégias de motivação

desajustadas e ao modo de avaliar o mérito dos alunos (avaliação definida por muitos respondentes como nimiamente rigorosa) (cf. Quadro 31).

**Quadro 31.** Razões apresentadas pelos estudantes para as dificuldades de adaptação à Universidade

<b>Razões</b>	<b>N.º ocorrências</b>
Maior grau de exigência, quantidade de trabalho e o ritmo, mais horas de estudo, pouco tempo para o estudo, exigência em crescendo, carga de trabalho	48
Ambiente novo e desconhecido, institucional, educacional, social, mudança de cidade, mudança drástica, sair da casa dos pais	43
Novos métodos de estudo, maior autonomia no estudo, autoaprendizagem, menos tempo para o estudo, capacidade de memorização não tão requerida	32
Maior distanciamento e relação mais formal com os professores, menos ajuda dos professores, maior rigor e exigência, inclusive na avaliação. Arrogância, impessoalidade, métodos de ensino diferentes, não acesso à correção das provas	17
Maior quantidade e complexidade dos conteúdos	12
Ausência da família, dos amigos	9
Falta de apoio, falta de acompanhamento individualizado, falta de informação	9
O viver sozinho, tarefas domésticas, solidão	9
Carga horária, número de horas semanais com aulas	9
Relacionamento com colegas. Dificuldades de relacionamento social	9
O entrar num mundo mais crescido, idade mais adulta, maior responsabilidade	8
Não ingressar na 1.ª opção, má escolha do curso, dúvidas sobre o curso frequentado	8
Deslocações diárias, distância geográfica	7
Má preparação no secundário. Facilidade em obter altos resultados no secundário, os métodos de estudo do secundário, o sair do secundário sem hábitos de estudo ajustados ao superior	6
Questões psicológicas, ansiedade, depressão	5
Excesso do número de alunos no superior, impessoalidade	5
Expectativas altas da família e amigos, pressão social e familiar	5
Maior liberdade, inclusive na ida às aulas, entendida como falta de orientação	5
Praxe, pressão grupal	4
A pressão autoinfligida	3
O ter de lidar com muitas pessoas, com ideias e maneiras de pensar muito diferentes	3
Lugar na organização, participação em atividades extracurriculares e em lugares de diversão	2
Desajustamento entre a área científica frequentada no secundário e o curso que frequenta	2
Má organização do tempo	2
Falta de conhecimento de si	2
Má organização do curso e das unidades curriculares	2
Excesso de atividades extracurriculares	2
Falta de resultados	1
Especificidade do curso	1
A excelência do secundário	1
Dificuldades de concentração, aulas longas	1
Gestão do orçamento	1
O sentir que no ensino superior não se valoriza o esforço, apenas os resultados	1

Fonte: Inquérito por questionário (N = 409). Análise de conteúdo referente à questão 35 (cf. Apêndice 2).

Nas entrevistas realizadas, a adaptação ao 1.º ano na Universidade foi abordada, e de modo geral, os estudantes confirmam que este ano curricular é muito diferente dos seguintes, pois as exigências de adaptação são múltiplas e em diferentes campos (académico, social, etc.). No entanto, admitem que esperavam ter maior capacidade de adaptação às mudanças exigidas e maior facilidade nos conteúdos lecionados, pois tendem a reforçar que o curso é bastante mais difícil do que esperavam. As entrevistas fazem perceber que nas representações dos estudantes sobre a adaptação ao 1.º ano, é a *dimensão de realização académica* (L. Santos & Almeida, 2001), aquela que maior influência exerce na avaliação conferida pelos estudantes. Com um passado escolar de excelência, muitos dos participantes da nossa pesquisa obtiveram nos primeiros testes no ensino superior notas negativas, e em alguns casos, unidades curriculares não foram concluídas com sucesso e deixadas para trás, potenciando a “bola de neve” das dificuldades no ensino superior.

Impreparados para lidar com as frustrações no trabalho escolar que surgem pela primeira vez, a reação é de estupefação e de forte abalo individual. É o caso de Antónia, estudante do curso de Psicologia, que na avaliação do primeiro teste que realiza no ensino superior, na disciplina de Cálculo, teve negativa, algo que a abalou porque se considerava muito boa aluna a Matemática. É o caso de Tânia, estudante que frequenta o curso de Engenharia Mecânica, que no final do 1.º semestre tinha já duas unidades curriculares deixadas para trás e exprimia as dificuldades de conciliação entre as várias disciplinas num único semestre. As estudantes referem o seguinte:

“Em relação às notas, o primeiro teste que recebi foi uma negativa, na disciplina de Cálculo e eu fiquei muito estupefacta, porque eu era muito boa aluna a Matemática e acho que foi esse abalo que fez eu considerar que isto é mesmo a sério” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

“Acabei por chumbar logo no 1.º semestre a essas duas unidades curriculares [...]. Em termos académicos, o 1.º semestre correu-me muito mal, foi sempre uma bola de neve, foi sempre tendo coisas a mais para fazer, então foi sempre um bocadinho mais difícil porque era difícil conciliar mais unidades curriculares, então não conseguia tirar tão boas notas, quanto eu queria” (Tânia, 21 anos, Engenharia Mecânica, 3.º ano).

Apesar de terem a consciência e de expectarem uma diminuição do desempenho escolar, a intensidade do abaixamento das classificações no primeiro ano na Universidade acarretou dificuldades acrescidas, ao ponto de os estudantes sentirem a falta do apoio das explicações que tinham no ensino secundário. É o caso de Conceição que relembra que no secundário sempre teve o apoio das explicações e que no superior esse reforço deixou de existir, o que segundo a estudante é uma lacuna que tem

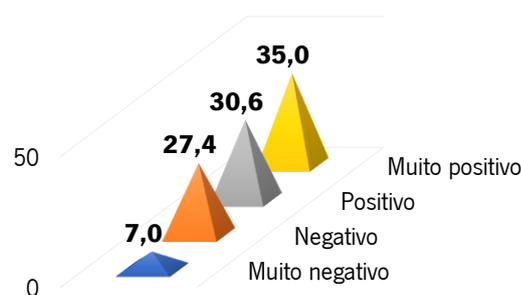
dificuldades em superar. Acrescenta ainda que no curso de Medicina que frequenta, teve dificuldades em lidar com as exigências de autoaprendizagem e de autonomia no trabalho escolar:

“No primeiro ano lá está senti que esse tal apoio das explicações, houve ali uma lacuna, ou seja., como eu hei de explicar! Eu tinha as aulas e chegava às explicações e havia um reforço, certo? Que na universidade deixou de existir, ou seja, eu tenho as aulas e é um ritmo completamente diferente e aqui no Minho a Medicina é muito autoaprendizagem, são os alunos que apresentam muitas das vezes as aulas no 1.º ano que é para puxar por nós, para começarmos nós a ter o interesse e o objetivo de saber” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

Na adaptação ao ensino superior o tema da praxe é aflorado e de modo geral os estudantes consideram que a praxe académica os ajudou na integração, obrigando a uma gestão do tempo mais criteriosa, a níveis de disciplina mais elevados e ao desenvolvimento de competências de organização da vida pessoal e académica. Também consideram que a praxe foi promotora da relação entre pares e de novas amizades, funcionando como uma espécie de suporte pela ligação que foi estabelecida entre os caloiros que partilham informações, conhecimentos, apontamentos, modos de estudar, etc. Expressões como “é bom para nos organizarmos”, “eu sabia que com aquele grupo eu podia contar para tudo”, “a praxe ajuda-me porque faz-me acordar às sete da manhã”, “a praxe foi uma das razões que me levou a ficar na universidade”, “a experiência da praxe foi riquíssima, no sentido que saí daquele ano a olhar para as pessoas como família, irmãos”, “partilhávamos apontamentos, livros, ideias”, são comuns nos relatos dos estudantes.

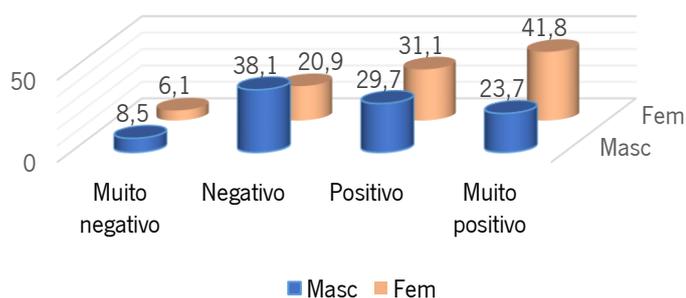
Os resultados do questionário reforçam a perceção positiva sobre a praxe, inclusive quanto ao desempenho académico. 35,0% dos estudantes (n = 314) avaliam como “muito positivo” e 30,6% como “positivo” o efeito da praxe académica no desempenho académico que estão a obter no ensino superior (cf. Gráfico 20). Acrescentamos, ainda, que são as raparigas que mais do que o esperado avaliam a praxe académica como “muito positivo” (41,8%) no desempenho académico (cf. Gráfico 21).

**Gráfico 20.** O efeito da praxe académica na média obtida no ensino superior



Fonte: Inquérito por questionário (n = 314)

**Gráfico 21.** O efeito da praxe académica na média obtida no ensino superior, segundo a variável sexo



Fonte: Inquérito por questionário (n = 314)

O lado negativo da praxe académica é também referenciado por alguns estudantes. Referem que recusaram participar ou o fizeram por pouco tempo, pois contestam os pressupostos do seu funcionamento e as regras estabelecidas. Expressões como “contra a obediência cega”, “não era para mim”, “muito cansativo”, “perda de tempo”, “não fazia parte da minha personalidade”, “não era para estar aí a fazer flexões e a gritar”, são utilizadas como argumentos contra a praxe. São os estudantes do sexo masculino aqueles que em proporção mais manifestam uma opinião negativa do efeito da praxe académica no desempenho académico (38,1%) (cf. Gráfico 21). Também verificamos que aqueles estudantes com uma perceção negativa sobre a experiência vivenciada na praxe académica, apresentam pior desempenho académico e níveis mais reduzidos de integração na Universidade.

As dificuldades elencadas por aqueles que teoricamente estariam melhor preparados para enfrentar os desafios escolares do ensino superior suscitam alguns questionamentos sociológicos, particularmente sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, a excelência que é edificada no ensino secundário, os critérios de definição das designadas *mentes talentosas* (Peter & Bröckling, 2017), bem como sobre a política de acolhimento e integração promovida pelas instituições de ensino superior aos recém-ingressados, inclusive aqueles com notas de candidatura de excelência que a nossa investigação identifica como não estando à margem *do tempo da estranheza* (Coulon, 1997), o tempo resultante de se estar a ingressar num contexto desconhecido e de rutura com o passado imediato.

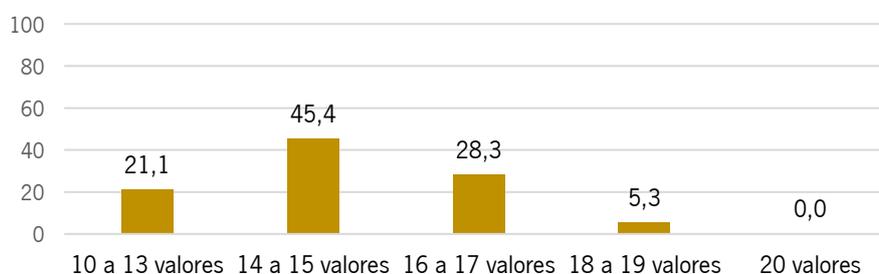
#### **4. O desempenho académico: Descontinuidade entre a excelência do secundário e a platitude do superior**

Pela análise aos resultados do questionário é perceptível que aproximadamente 70,0% daqueles com um passado escolar de excelência no secundário, está a obter no ensino superior (licenciatura e

mestrado integrado) uma média que não ultrapassa os 15,0 valores. 21,1% encontra-se na escala de classificações entre os 10 a 13 valores e 45,4% entre os 14 a 15 valores (cf. Gráfico 22).

Apenas 5,3% dos estudantes mantêm o patamar da excelência escolar. Apesar das diferenças entre o ensino secundário e o ensino superior, em termos das normas e formas da excelência e níveis de exigência (Perrenoud, 2003), a realidade é que estamos defronte de uma descontinuidade no desempenho académico não expectável face ao veredicto escolar da excelência que estes alunos transportam para o ensino superior. Hierarquias da excelência (Perrenoud, 1989) tão díspares entre o ensino secundário e o ensino superior permitem questionar a arbitrariedade da construção dessas mesmas hierarquias.

**Gráfico 22.** Média obtida até ao momento na licenciatura/mestrado integrado: Escala de classificações



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

A aferição do desempenho académico no ensino superior daqueles que ao longo do secundário foram distinguidos por mérito escolar, declara-se considerável a dois níveis: i) na identificação de uma possível descontinuidade entre o estatuto de excelência granjeado no secundário e o desempenho académico no ensino superior, na lógica *da efemeridade do triunfo* (L. L. Torres & Palhares, 2016); ii) na confirmação (ou não) da excelência erigida no secundário como marca preditora da (boa) preparação dos distinguidos face aos desafios probatórios do trabalho escolar no ensino superior, designadamente quanto às exigências de ritmo e intensidade no estudo e à complexidade dos conteúdos (M. M. Vieira et al., 2013).

Tendo como referência a média das classificações das unidades curriculares realizadas pelos alunos, de uma dada universidade pública portuguesa do norte de Portugal continental (n = 142), identificamos a quebra no desempenho académico dos estudantes distinguidos. De uma média final do secundário de 18,3 valores, classificação afastada da respetiva média em 0,8 valores, reflexo da homogeneidade do desempenho, os elementos da amostra obtêm no ensino superior uma classificação média de 14,5 valores, com um desvio-padrão de 1,6 valores. A décalage é, em média, de 4,0 valores.

Os resultados agora apresentados contradizem em certa medida pesquisas que reforçam como indicador do sucesso académico no ensino superior a preparação anterior. Em 2007, Francisco Mendes publica um artigo na *Revista Portuguesa de Pedagogia* (ano 41-2), com o objetivo de analisar o desempenho académico dos estudantes que frequentam o 1. ano nas escolas superiores dos Institutos Politécnicos de Castelo Branco, em função da Classificação do Ensino Secundário (CES) e da Nota de candidatura (NC). Com uma amostra de 1596 alunos (57,5% do sexo feminino), distribuídos por 51 cursos de 10 Escolas Superiores, F. Mendes (2007) chega à conclusão de que o desempenho no ensino superior, medido pela Média de Curso (MC) e Percentagem de Disciplinas Aprovadas (PDA), é tanto mais elevado quanto maior for a Nota de Candidatura. Para o autor, “[p]arece possível, a partir da NC [nota de candidatura], antecipar, de forma grosseira, o patamar de desempenho que o aluno irá alcançar no ensino superior” (F. Mendes, 2007, p. 44).

A diminuição do desempenho académico é sobretudo a manifestação da diferenciação dos estudos superiores. O ingresso no ensino superior constitui uma vivência educativa que não encontra paralelo comparativamente aos níveis de ensino a montante, aumentando a probabilidade de emergirem ruturas no campo de atuação dos estudantes, podendo colocar em risco a sua adaptação, não apenas no domínio psicológico, mas também nas dimensões pedagógica e institucional (Tavares et al., 1998).

A singularidade reside em estudantes que o próprio sistema certificou com a excelência escolar e que ao longo do trajeto no secundário foram dignos representantes da excelência ministrada, estudantes que marcaram assento em rituais cerimoniais e partilharam a distinção com familiares e amigos. As instituições de ensino superior encetam ações no sentido de atrair para as suas fileiras este perfil de aluno, já que o preenchimento de vagas é hoje visto como pouca monta na luta concorrencial pelo prestígio e pelo melhor lugar nos *rankings*. Ora, um excelente aluno no secundário pode vir a não o ser no superior, e muitos daqueles que no decurso do secundário foram mais comedidos no desempenho, poderão vir a ter classificações de excelência no superior.

**Gráfico 23.** Evolução da classificação média obtida



Fonte: Registo das classificações (N = 142)

Com o objetivo de conhecer de modo mais aprofundado alguns dos contornos da diminuição do desempenho académico na identificação de variações nas classificações, introduzimos na análise as variáveis, área de estudos, curso e o sexo. Tendo em atenção as três áreas de estudos com maior número de elementos da amostra, verificamos que os estudantes dos cursos da área de Saúde (n = 49) obtêm em média 14,2 valores, uma diminuição de 4,7 valores face ao registado no final do secundário. Os de Tecnologias (n = 56) registam uma diminuição de 3,1 valores, de 18,0 para 14,9 valores e os de Direito, Ciências Sociais e Serviços (n = 13) apresentam um hiato de 4,5 valores, de 17,9 para 13,5 valores (*cf.* Quadro 32).

**Quadro 32.** Comparação entre a média final do secundário e a média em desenvolvimento no ensino superior

Área de Estudos	Média final do secundário	Média em desenvolvimento no superior
Tecnologias (n = 56)	18,0	14,9
Saúde (n = 49)	18,9	14,2
Direito, Ciências Sociais e Serviços (n = 13)	17,9	13,5
Ciências (n = 11)	18,1	15,0

Fonte: Média final do secundário (Direção-Geral do Ensino Superior). Média do ensino superior disponibilizada pelos serviços académicos de uma dada universidade pública portuguesa

A descontinuidade entre o estatuto de excelência almejado no secundário e os resultados alcançados no superior é bem visível, se tivermos em análise os seis cursos com maior número de estudantes da amostra. Uma nota para a *subalternização* (A. J. Afonso, 2015) das ciências sociais e humanas neste contexto. A diminuição do desempenho académico é assim transversal, mas incide em maior escala nos cursos de Medicina e de Direito. Ou seja, dois dos cursos mais prestigiados do sistema de ensino superior. Em média, os estudantes destes cursos estão a alcançar menos 5 valores em comparação com a média final do secundário (Medicina, de 19,1 valores para 14,0 valores; Direito, de 18,0 valores para 14,0 valores). A platitude do desempenho é notória face à certificação da excelência trazida do trajeto escolar anterior, algo que também transparece nos restantes cursos (Eng. Informática, variação negativa de 3,2 valores; Eng. Mecânica, menos 3,1 valores; Eng. Biomédica, menos 3,2 valores e Enfermagem, menos 3,1 valores) (*cf.* Quadro 33). A banalidade do desempenho é comum aos dois sexos, pois não há evidência estatística de diferenças em termos da classificação média e da influência da variável sexo sobre as classificações. De facto, estas são idênticas (sexo feminino, média de 14,53 valores, desvio-padrão de 1,39; sexo masculino, média de 14,52 valores, desvio-padrão de 1,78 valores) (*cf.* Gráfico 24).

**Quadro 33.** Comparação entre a média final do secundário e a média em desenvolvimento no ensino superior, segundo o curso

	% (do total da amostra) n=142	Ens. Sec. (média final)	Ens. Sup (média em desenvolvimento)	Varição
Medicina	27,5	19,1	14,0	-5,1
Eng. Informática	11,3	18,1	14,9	-3,2
Eng. Mecânica	9,2	17,9	14,8	-3,1
Eng. Biomédica	6,3	18,3	15,1	-3,2
Enfermagem	6,3	17,8	14,7	-3,1
Direito	6,3	18,0	13,0	-5,0

Fonte: Média final do secundário (Direção-Geral do Ensino Superior). Média do ensino superior disponibilizada pelos serviços académicos de uma dada universidade pública portuguesa.

**Gráfico 24.** Média no ensino superior segundo o sexo



Fonte: Média final do secundário (Direção-Geral do Ensino Superior). Média do superior disponibilizada pelos serviços académicos de uma dada universidade pública portuguesa.

#### 4.1. Aspetos intervenientes no desempenho académico

Com objetivo de identificar os fatores sociais, culturais e organizacionais que do ponto de vista dos alunos enformam o seu desempenho académico, bem como as práticas e orientações escolares e não-escolares que favorecem ou dificultam os trajetos no ensino superior (objetivo específico, n.º 5), solicitamos aos estudantes que avaliassem (de muito negativo a muito positivo, numa escala de 1 a 4), o efeito de 25 itens no desempenho académico que estão a obter no ensino superior. Itens relacionados quer a atributos anteriores e externos ao ensino superior, quer aos respeitantes ao contexto institucional, organizacional, pedagógico e interacional da Universidade.

De modo geral, estamos diante estudantes cientes de que fizeram uma escolha acertada quanto ao curso, com um efeito “muito positivo” no desempenho académico<sup>149</sup>. A escolha acertada não significa que esta tenha sido feita à primeira tentativa, porque como identificamos anteriormente, uma

<sup>149</sup> 53,6% dos estudantes identifica como "muito positivo" a escolha do curso para o desempenho académico e 31,5% como "positivo" (n = 403) (cf. Quadro 35).

percentagem destes estudantes exerceu dinâmicas de reversibilidade no ensino superior. Outro dos aspetos, com efeito “muito positivo” no desempenho académico é a qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (bibliotecas, recursos informáticos, etc.)<sup>150</sup>, o que reflete as boas condições infraestruturais e de recursos oferecidas pelas instituições de ensino superior que estes estudantes frequentam. A semana do acolhimento aos novos alunos é também identificada como um aspeto “muito positivo”<sup>151</sup>, indicativo da evolução e do esforço das políticas institucionais de integração dos recém-ingressados que as universidades têm vindo a executar. Também os conhecimentos adquiridos no ensino secundário são identificados pelos estudantes como tendo um efeito “muito positivo” no desempenho académico<sup>152</sup>, o que reflete a relevância e a adequação desses mesmos conhecimentos para a realidade académica do ensino superior. A praxe académica é outro dos itens melhor avaliados pelos estudantes no efeito “muito positivo” que tem no desempenho académico<sup>153</sup>, o que desmistifica ideias preconcebidas associadas a esta prática. Na linha do que afirmamos anteriormente, nas entrevistas, é referido que a praxe académica pode contribuir positivamente ou negativamente para o desempenho académico, dependendo da maturidade do estudante e da sua capacidade de organização. Acrescentamos ainda que sobre a praxe académica, são enaltecidos os benefícios na integração na Universidade, pelas amizades que são criadas e o espírito de união, sacrifício e de colaboração coletiva que se desenvolve entre os praxados. A praxe académica é importante na criação de novas amizades e na promoção do estudo em grupo. Uma das entrevistadas refere que a praxe académica faz ver aos recém-ingressados no curso de Medicina que ninguém é melhor do que ninguém e que é preciso trabalhar em conjunto para se ultrapassar as adversidades. Há estudantes que referem que a participação na praxe académica foi uma das razões para não terem desistido do curso, pelas boas amizades que foram criadas, “os melhores amigos”, dizem.

Dos depoimentos analisados foi possível compreender que aqueles estudantes que não participam na praxe académica ou desistiram dela, têm representações mais negativas sobre o seu percurso estudantil no ensino superior, uma menor realização pessoal pelos estudos e baixos níveis de integração académica e social. Há estudantes que começam por participar na praxe académica, mas desistem pouco tempo depois, porque as atividades não foram ao encontro do que consideram que devia

---

<sup>150</sup> 44,5% dos estudantes avalia como “positivo” a qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (bibliotecas, recursos informáticos, etc.) no desempenho académico que estão a obter no ensino superior e 38,8% como “muito positivo” (n = 400) (cf. Quadro 35)

<sup>151</sup> 43,9% dos estudantes avalia como “positivo” a semana do acolhimento aos novos alunos para o desempenho académico e 31,2% como “muito positivo” (cf. Quadro 35).

<sup>152</sup> 47,0% dos estudantes avalia como “positivo” os conhecimentos adquiridos no ensino secundário e 37,2% como “muito positivo” (n = 406) (cf. Quadro 35).

<sup>153</sup> 35,0% identifica a praxe académica como tendo um efeito “muito positivo” no desempenho académico que estão a obter no ensino superior e 30,6% a avalia como “positivo” (n = 314) (cf. Quadro 35).

ser a integração na Universidade, ou porque chegaram à conclusão que demonstrar obediência a pessoas que não têm qualquer legitimidade para a solicitar, é contra os princípios que defendem e contra a personalidade. São os casos de Elisabete e de Duarte que referem o seguinte:

“Particpei um dia na praxe de Medicina, o primeiro dia. Eu já sabia que não era para mim, mas também não quis colocar de parte logo ao início. As atividades não eram muito do meu agrado, percebo que... pronto... Não me parecia muito integração, eu sei que vejo pessoas que andaram na praxe e que são muito amigos... mas não era para estar aí a fazer flexões e a gritar” (Elisabete, 23 anos, Medicina, 4.º ano).

“Fui duas vezes à praxe quando estava em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, mas acho que não fazia parte da minha personalidade. Não sei, acho que por estar assim... digamos obediência cega a pessoas que não nos prestaram nada, nem temos nenhuma razão para ter que as respeitar previamente, acho que não faz sentido, simplesmente fui duas vezes e achei que não era... não fazia parte do que eu acho que é a minha personalidade e simplesmente deixei de ir” (Duarte, 21 anos, Eng. Mecânica, 2.º ano).

Estamos diante de estudantes que admitem que na praxe são criadas amizades e relações pessoais entre os participantes, mas optam por não participar. A situação de terem participado e depois abandonarem a praxe, pode ter tido influência nas dificuldades de integração destes estudantes na Universidade. São sobretudo os alunos que não saíram de casa dos pais para estudar no ensino superior, aqueles que avaliam como "Muito negativo/negativo" o efeito da praxe académica no desempenho académico (39,7%).

Ao nível genérico, a experiência vivenciada na praxe académica é tida como um dos aspetos positivos na integração dos estudantes, fomentando as relações interpessoais. Vejamos alguns excertos das entrevistas que comprovam o que acabamos de referir:

“Eu gostei muito de andar na praxe, aliás, a praxe foi o que me fez começar a gostar das pessoas com quem eu estava no curso” (Tânia, 21 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).

“Eu frequentei a praxe e considero que de certa forma é bom para nos organizarmos porque nós tendo muito tempo livre acabamos por adiar, adiar e não fazer nada, não é. A praxe limitava muito o tempo, ou seja, o tempo fora da praxe era o tempo que tinha para estudar, ponto! Então acho que de certa forma a praxe ajuda muito nisso na adaptação com os colegas, eu sabia que com aquele grupo eu podia contar para tudo, divertíamos-nos juntos e estávamos sempre juntos, depois cá fora também sabia que podia contar com eles e acho que foi um suporte” (Antónia, 22 anos, Psicologia 4.º ano).

“Sim, sim, eu criei um grupo de amigos incrível, isso foi umas das razões que me ajudou e que me fez andar continuamente para a frente e foi também um grupo de amigos que eu formei, dos melhores amigos [...]. Sim, sim, nós partilhávamos, apesar de eu preferir estudar sozinho, partilhávamos conhecimento, partilhávamos apontamentos, isso foi o que lhe estava a dizer à bocado, umas das razões

que me levou a ficar na Universidade do Minho, em Mecânica, porque nós partilhávamos tudo, ou seja, apontamentos, livros, ideias etc. Se fosse preciso mandava mensagem, sabes isto, fazes isto [...]. A minha experiência da praxe foi riquíssima, riquíssima, no sentido em que eu saí daquele ano a olhar para as pessoas que acabaram como família, como irmãos (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 4.º ano).

“Se não fosse a praxe outra coisa qualquer iria prejudicar porque no 1.º ano, tudo o que não seja estudar vai prejudicar. Nós não vamos saber gerir nem abdicar de certas coisas, portanto, por exemplo, alguém que faça muito ginásio é como a praxe, não é por ser a praxe” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

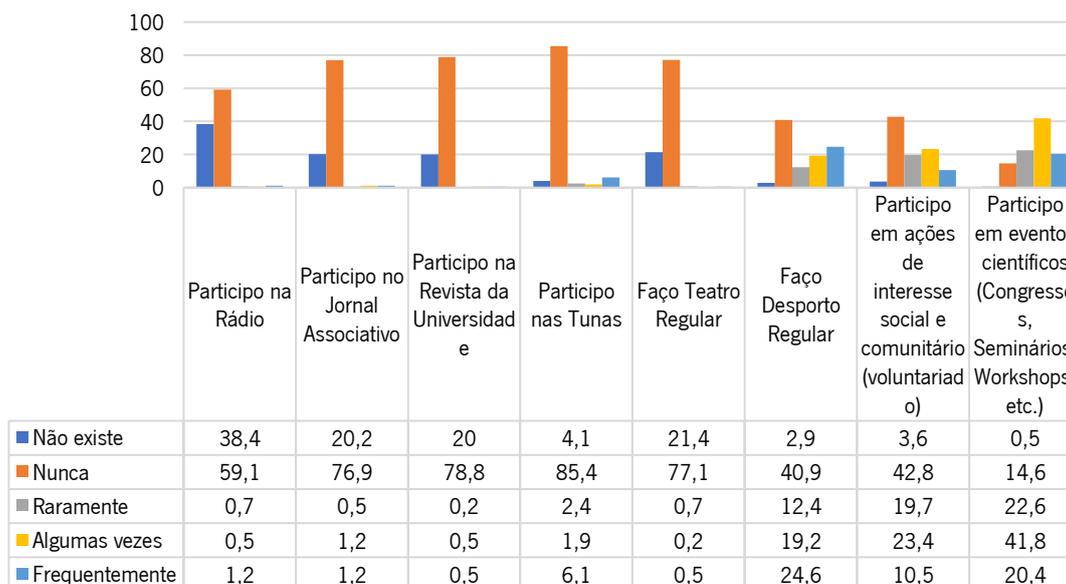
A participação em atividades extracurriculares ou associativas é também um dos aspetos mais identificados como tendo um efeito “muito positivo” no desempenho académico<sup>154</sup>. A focalização exclusiva no trabalho intelectual na universidade é vista de modo geral como contraproducente com o bom desempenho académico. No entanto, os estudantes referem que quando chegados à universidade tiveram pouca informação sobre as atividades extracurriculares promovidas pela instituição. A generalidade dos estudantes dizem ter sentido um “choque” com o ritmo de estudo e optaram por adiar a participação nos grupos e atividades promovidas na instituição. Este adiamento torna-se definitivo em estudantes que, à medida que vão tendo unidades curriculares em atraso, orientam a atenção a tentar resolver a situação. Encontramos estudantes que apesar de considerarem as atividades extracurriculares promotoras do bom desempenho académico no ensino superior, estão pouco disponíveis para a vida social e cultural na universidade, pouco recetivos para convívios com os colegas fora da universidade, em suma, são estudantes com níveis reduzidos de socialização em tudo o que envolve a universidade. As poucas atividades em que participam restringem-se às do foro escolar (participação em eventos científicos, como Congressos, Seminários, Workshops, etc.) e/ou relacionados com a profissão futura, como feiras de emprego. São estudantes que designamos de Casa-Universidade/Universidade-Casa. Aproximadamente 80,0% dos estudantes nunca participa (ou participou) no Jornal Associativo (76,9%), em Grupos de Teatro (77,1%), na Revista da Universidade (78,8%), nas Tunas (85,4%). 59,1% nunca participou na Rádio. Os resultados mostram que 40,9% dos estudantes nunca faz desporto regular e 12,4% apenas raramente. Na participação em ações de interesse social e comunitário (voluntariado), 42,8% dos estudantes admite nunca participar e 19,7% apenas raramente. A participação dirige-se aos eventos científicos (Congressos, Seminários, Workshops, etc.), com 20,4% a identificar que tem esta atividade frequentemente e 41,8% algumas vezes (*cf.* Gráfico 25).

---

<sup>154</sup> 50,5% dos estudantes avalia a participação em atividades extracurriculares ou associativas com efeito “positivo” sobre o desempenho académico e 32,4% como “muito positivo” (n = 333) (*cf.* Quadro 35).

Este perfil de aluno já se verificava no ensino secundário, traduzido numa ética individual do trabalho escolar e num diminuto envolvimento nos órgãos de governo da escola e nas estruturas associativas dos estudantes (L. L. Torres, 2014b). De acordo com L. L. Torres (2014b), ressaltava “um perfil de aluno focado exclusivamente no processo de aprendizagem formal e alheado de outras experiências educativas possibilitadas pelo e no contexto escolar” (p. 40).

**Gráfico 25.** Atividades na instituição de ensino superior fora das atividades curriculares



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

É possível verificar que 67,6% dos estudantes inquiridos não desempenha (ou desempenhou) como estudante do ensino superior algum tipo de funções académicas e/ou associativas. Aqueles que o fazem são sobretudo dirigentes ou membros do núcleo de estudantes e/ou responsáveis de grupos recreativo-culturais da instituição de ensino superior (Tunas, grupos musicais, grupos teatrais, desporto, etc.) (cf. Gráfico 26) (cf. Gráfico 27).

**Gráfico 26.** Funções académicas e/ou associativas



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

**Gráfico 27.** Tipo de funções académicas e/ou associativas



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

Quanto à vida social na Universidade entre pares, mantém-se o vínculo com o passado imediato. Há pouca participação na vida estudantil extraescolar por parte destes estudantes, especificamente quanto ao convívio social que o preferem fazer ao fim de semana nas localidades onde são oriundos. Estamos na presença de estudantes não muito propensos a sair da zona de conforto e com poucas ou nenhuma atividades extracurriculares na Universidade. Ainda assim, o estar e sair com os amigos afigura-se como a atividade mais proeminente. Quanto aos locais e a frequência com que os inquiridos se encontram com o grupo de amigos, em tempo de aulas, os resultados identificam que este encontro dá-se na instituição escolar, especificamente em sala de aula – Todos os dias (55,2%) e/ou através das redes sociais. 54,0% dos estudantes identifica que se encontra todos os dias nas redes sociais com o seu grupo de amigos e 20,0%, 3 a 4 vezes por semana (*cf.* Quadro 34).

Excluindo os encontros presenciais na Universidade, os estudantes relacionam-se com o seu grupo de amigos sobretudo no mundo virtual. Os encontros virtuais sobrepõem-se aos encontros presenciais, faltando compreender os efeitos nas relação e na comunicação interpessoal. Os estudantes nunca se encontram com os amigos na explicação/centro de estudos (97,6%) e em associação juvenil, coletividade ou outra (65,9%) e encontram-se ocasionalmente na discoteca/bar (56,2%), casa de amigos (50,6%), ruas, jardim, praça do bairro onde vive (38,4%), café/esplanada (36,7%) (*cf.* Quadro 34).

**Quadro 34.** Locais onde os estudantes encontram-se com o grupo de amigos, em tempo de aulas, segundo a sua frequência

	Nunca	Ocasionalmente	Fim de semana	1 vez por semana, exceto ao fim de semana	3 a 4 vezes por semana	Todos os dias
Instituição escolar	2,2	11,4	0,2	5,1	25,8	55,2
Casa de amigos	9,7	50,6	7,8	13,9	13,9	4,1
Ruas, jardim, praça do bairro onde vive	15,1	38,4	15,6	10	17,8	3,2
Café/esplanada	9,5	36,7	18,7	10,9	19,2	4,9
Discoteca/bar	22,4	56,2	9	9,5	2,4	0,5
Associação Juvenil, coletividade ou outra	65,9	20	1	3,9	5,6	3,6
Biblioteca	21,4	49,6	0,7	7,5	17,8	2,9
Na explicação/centro de estudos	97,6	1,7	0,2	0	0,2	0,2
Redes sociais	5,1	19,2	0,5	1,2	20	54

Fonte: Inquérito por Questionário (N = 411)

Os estudantes tendem a considerar que uma parte da vida social que envolve a Universidade, idas a discotecas, festas, jantares, etc., é marcada pela futilidade. Observam na generalidade que os colegas na Universidade são pouco conscientes da realidade social e dos problemas da sociedade, pois tendem a querer usufruir do prazer momentâneo e da “felicidade um bocado louca”. Auguram alguma dificuldade na inserção no mercado de trabalho a estes colegas, pela falta de maturidade que revelam. Vejamos alguns dos relatos dos estudantes que confirmam o que acabamos de interpretar:

“Não sou de festas! Normalmente tudo o que seja noite, não faz parte do meu interesse [...]. De resto, em termos de atividades às vezes gosto de participar naquelas feiras quando vêm cá as empresas, por exemplo, e certas coisas em que tenho interesse de saber o que é que é possível de fazer quando sair daqui. Agora é casa-escola, escola-casa. Para já agora não tenho outras atividades. Estava a pensar se calhar entrar no núcleo de estudantes, mas isso mais para a frente ou até na Tuna... No fim de semana faço coisas ocasionais nada que seja um compromisso (Duarte, 21 anos, Eng. Mecânica, 2.º ano).

“Jantar de curso e assim [...], não acho que isso seja o essencial para termos vida social. Eu não sou muito de discotecas e festas, acho que isso pode fazer-se perfeitamente também ao fim de semana na localidade onde sou natural. Não acho que seja o essencial nem crucial, acho que não” (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

“Depende muito da maturidade de cada um, vejo muita gente aqui na faculdade que nunca na vida imagino a sair este ano ou para o próximo e ser advogado ou juiz ou que é que seja... Não imagino... E sei que há muita gente aqui que anda a brincar e isso mete-me alguma confusão, mas eu também sempre fui uma pessoa muito responsável não gosto muito de sair da minha zona de conforto ou da minha margem [...]. Não tenho nenhuma atividade extracurricular específica” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

Os aspetos avaliados pelos estudantes como tendo um maior efeito negativo sobre o desempenho académico são: as explicações fora da universidade/politécnico (71,9%); as estratégias de motivação encetadas pelos professores (47,1%); o modo como os professores avaliam o mérito académico dos alunos (45,8%); o ritmo e intensidade do estudo no ensino superior (37,7%); as expectativas criadas no ensino secundário (37,5%); o número de alunos por turma (37,2%); a organização dos calendários dos testes e exames (36,5%); a organização de horários (36,5%) e o método de estudo trazido do secundário (35,8%) (*cf.* Quadro 35).

Negativamente temos o efeito institucional, em termos da organização do curso (número de alunos por turma, a organização dos calendários dos testes e exames, a organização dos horários); em termos pedagógicos, as características dos professores (estratégias de motivação encetadas pelos professores, o modo como os professores avaliam o mérito académico dos alunos); em termos de conteúdos programáticos (o ritmo e intensidade do estudo no ensino superior). Também identificamos como negativo no desempenho académico, a influência de alguns aspetos anteriores e externos ao ensino superior, especificamente as expectativas criadas no ensino secundário, o método de estudo trazido do secundário e as explicações fora da universidade/politécnico (*cf.* Quadro 35).

#### **4.1.1. Aspetos intervenientes no desempenho académico: Singularidades**

Se introduzirmos na análise a variável sexo, podemos compreender que de entre os 25 itens há uma relação significativa de dependência, em dois deles:

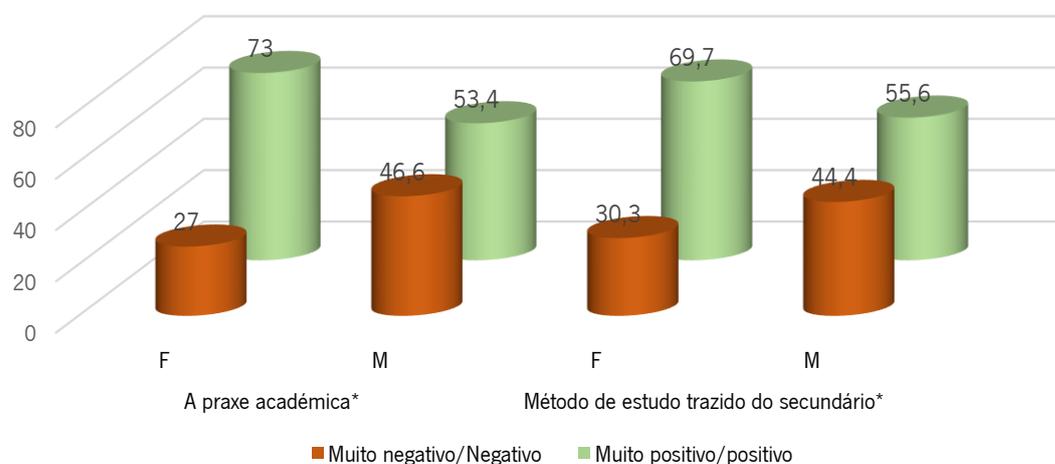
i) a praxe académica ( $\chi^2_{(1)} = 12,501$ ;  $p\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,05$ ;  $N = 314$ ; intervalo de confiança de 95%). Com análise aos resíduos ajustados verificamos que são as raparigas, mais do que o esperado, aquelas que identificam como "muito positivo/positivo" o efeito da praxe académica sobre o desempenho académico (73,0%), e os rapazes, mais do que o esperado, aqueles que tendem a classificar como "muito negativo/negativo" a praxe académica sobre o desempenho académico (46,6%). Com os rapazes predominantemente nos cursos da área de Tecnologias, em específico nas Engenharias, podemos colocar como hipótese a maior severidade das dinâmicas praxantes nestes cursos com efeitos nas representações mais negativas que estes estudantes manifestam sobre a praxe académica (*cf.* Gráfico 28).

Na realidade, os estudantes quando ingressam na Universidade experienciam níveis elevados de insegurança, tornando as suas vulnerabilidades individuais mais expostas, em resultado das dificuldades em construir espaços de autonomia. Nos tempos iniciais na Universidade, o grupo de colegas e as dinâmicas da praxe académica assumem-se como consolidadores da identidade social (Estanque, 2019).

Os resultados parecem indiciar níveis mais elevados de adesão à praxe académica por parte das raparigas, uma vez que estas a experienciam como um momento passageiro, na perspetiva de quem já se projeta do *lado de lá* (Estanque, 2019). Acrescentamos ainda que são as raparigas, as que tendem a identificar a praxe académica como fonte promotora de sociabilidade e aspeto central da integração dos recém-chegados à Universidade.

ii) O método de estudo trazido do secundário ( $\chi^2_{(1)} = 8,156$ ; p-value = 0,004 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 397; intervalo de confiança de 95%). Com a análise aos resíduos ajustados verificamos diferenças significativas entre as frequências observadas e esperadas. São os estudantes do sexo masculino aqueles que mais do que o esperado, avaliam como "muito negativo/negativo" o método de estudo trazido secundário no desempenho académico (44,4%), as estudantes aquelas que mais do que o esperado avaliam como "muito positivo/positivo", o método de estudo trazido do secundário, no desempenho académico que estão a obter no ensino superior (69,7%) (cf. Gráfico 28). É importante salientar que no ensino secundário, os alunos excelentes empregam métodos tradicionais de estudo, nomeadamente o estudo pelos manuais e o esclarecimento de dúvidas com o professor (L. L. Torres & Palhares, 2011). O método de estudo trazido do secundário tem um perfil profundamente individual, apenas quebrado pela presença do explicador (L. L. Torres & Palhares, 2016). A avaliação mais negativa dos rapazes relativamente ao método de estudo trazido do secundário, pode estar relacionado com um maior desajustamento face aos cursos que maioritariamente frequentam e que se inscrevem na área das tecnologias, em especial, as engenharias, nas quais o trabalho escolar em grupo e colaborativo em projetos é muito valorizado.

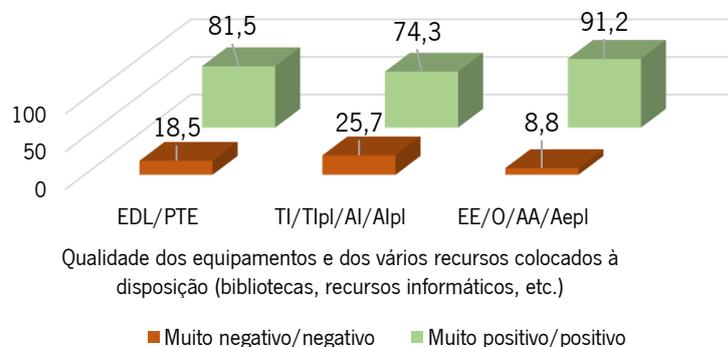
**Gráfico 28.** Efeito da praxe académica e do método de estudo trazido do secundário, segundo a variável sexo



Fonte: Inquérito por questionário (N = 314 e N = 397)

Se introduzirmos na análise a variável da condição socioprofissional de classe, de entre os 25 itens há uma relação significativa e de não independência, em apenas um aspeto, aquele onde as diferenças não são aleatórias. Estamos a referirmos ao aspeto da qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (bibliotecas, recursos informáticos, etc.) ( $\chi^2_{(2)} = 6,680$ ; p-value =  $0,035 < \alpha = 0,05$ ; N = 391; intervalo de confiança de 95%). Com a análise aos resíduos ajustados, verificamos que os estudantes cujos pais se enquadram nas categorias de Empregados Executantes, Operários, Assalariados Agrícolas e Assalariados Executantes Pluriativos, são aqueles que, mais do que esperado, avaliam como "muito positivo/positivo" o efeito da qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (bibliotecas, recursos informáticos, etc.), no desempenho académico (91,2%) (cf. Gráfico 29). A avaliação marcadamente positiva que os estudantes de menores recursos fazem dos equipamentos disponibilizados pelas instituições de ensino superior e do seu contributo para o desempenho académico, representa uma chamada de atenção para a Universidade, de que esta não deve descurar a sua missão de serviço público, num contexto de hipervalorização da captação de estudantes internacionais.

**Gráfico 29.** Efeito da qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição, segundo a condição socioprofissional de origem



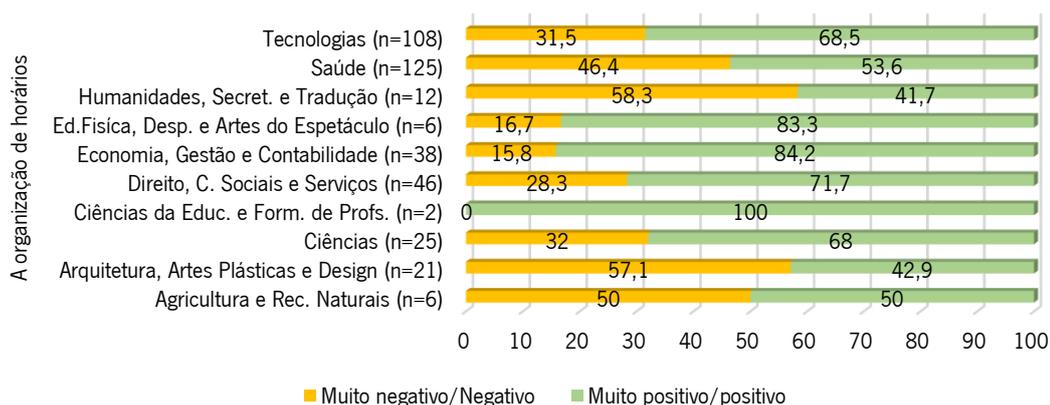
Fonte: Inquérito por questionário (N = 391)

Se introduzirmos na análise a variável área de estudos no ensino superior, de entre os 25 itens há uma relação significativa de dependência em dois desses itens:

i) a organização de horários ( $\chi^2_{(9)} = 24,025$ ; p-value =  $0,003 < \alpha = 0,01$ ; N = 389; intervalo de confiança de 99%). Verifica-se uma associação significativa de dependência entre a avaliação que os estudantes fazem sobre o efeito da organização de horários no desempenho académico e a área de estudos no ensino superior. Verificamos que as diferenças entre os valores observados e esperados é significativa nos estudantes dos cursos de Saúde, aqueles que avaliam, mais do que o esperado, este

item como "muito negativo/negativo" no desempenho acadêmico (46,4%). Em sentido oposto, encontramos os estudantes na área de Economia, Gestão e Contabilidade, aqueles que mais que o esperado, o avaliam como "muito positivo/positivo" (84,2%) (cf. Gráfico 30).

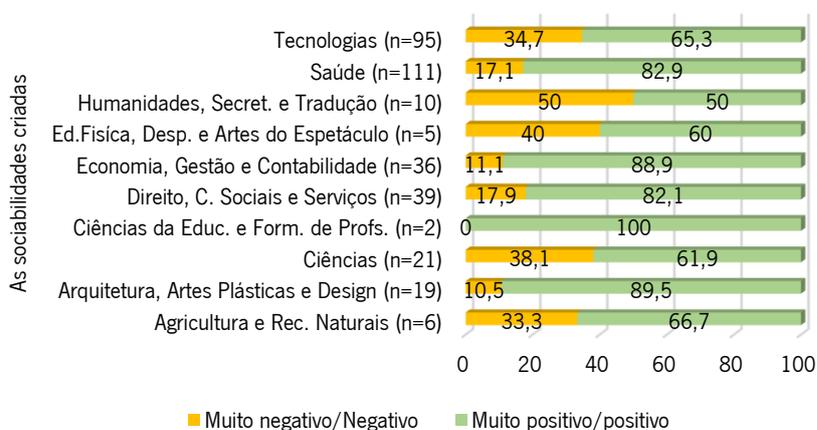
**Gráfico 30.** Efeito da organização dos horários no desempenho acadêmico, segundo a área de estudos no ensino superior



Fonte: Inquérito por questionário (N = 389)

ii) As sociabilidades criadas (festas, atividades culturais, saídas à noite, etc.) ( $\chi^2_{(9)} = 22,553$ ; p-value = 0,007 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 344; intervalo de confiança de 99%). Diferenças entre os valores observados e esperados, destacam os estudantes dos cursos de Tecnologias que mais do que o esperado, avaliam como "muito negativo/negativo" o efeito das sociabilidades no desempenho acadêmico (cf. Gráfico 31).

**Gráfico 31.** Efeito das sociabilidades criadas no desempenho acadêmico, segundo a área de estudos no ensino superior

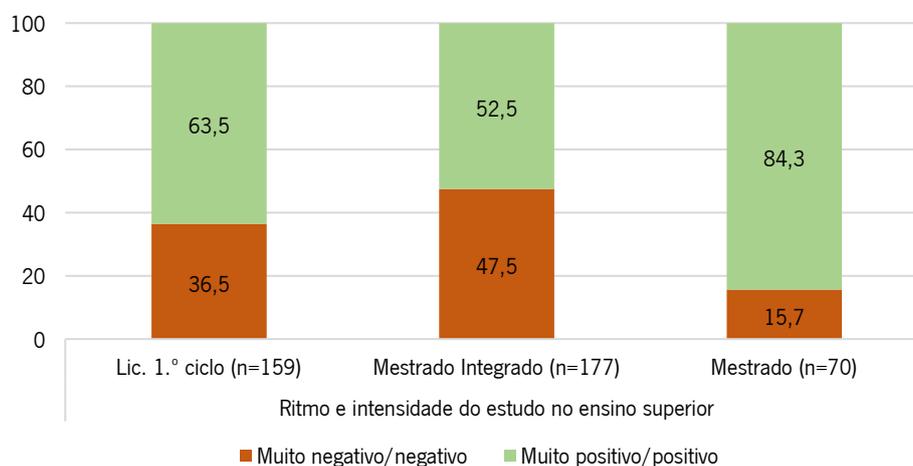


Fonte: Inquérito por questionário (N = 344)

No quadro das singularidades, verificamos quanto ao ritmo e intensidade do estudo no ensino superior, que os estudantes a frequentar o 2.º ciclo de estudos (mestrado) são aqueles que mais do que o esperado, avaliam este item como "muito positivo/positivo" para o desempenho académico. No sentido oposto, são os estudantes em mestrados integrados aqueles que o avaliam como "muito negativo/negativo" (47,5%) ( $\chi^2_{(2)} = 21,686$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 406; intervalo de confiança de 95%) Tendencialmente, são os estudantes no 2.º ciclo de estudos (mestrado), aqueles que têm uma visão mais positiva sobre o curso que frequentam, em aspetos como a escolha do curso, a organização de horários, as práticas pedagógicas dos professores, os conteúdos programáticos, as estratégias de motivação encetadas pelos professores e a capacidade de transmissão dos conhecimentos por parte dos professores.

Como já identificamos anteriormente, na composição estudantil da pesquisa, o ciclo de estudos predominante é o mestrado integrado, com aproximadamente 180 alunos, o que significa que a avaliação negativa sobre o ritmo e intensidade do estudo no ensino superior, é um aspeto relevante quando analisamos os percursos estudantis no ensino superior dos antigos alunos de excelência.

**Gráfico 32.** Efeito do ritmo e intensidade do estudo no ensino superior no desempenho académico, segundo o grau do curso



Fonte: Inquérito por questionário (n = 406)

**Quadro 35.** Avaliação dos inquiridos sobre o efeito (de muito negativo a muito positivo) de 25 itens, caso a caso, no desempenho académico

Item	1- Muito Negativo	2 -Negativo	3 -Positivo	4- Muito Positivo
A praxe académica (N = 314)	22(7,0%)	86(27,4%)	96(30,6%)	110(35,0%)
A escolha do curso (n = 403)	9(2,2%)	51(12,7%)	127(31,5%)	216(53,6%)
Ritmo e intensidade do estudo no ensino superior (n = 406)	31(7,6%)	122(30,0%)	194(47,8%)	59(14,5%)
Número de alunos por turma (n = 374)	33(8,8%)	106(28,3%)	172(46,0%)	63(16,8%)
A organização de horários (n = 394)	34(8,6%)	110(27,9%)	193(49,0%)	57(14,5%)
Método de estudo trazido do secundário (n = 397)	41(10,3%)	101(25,4%)	143(36,0%)	112(28,2%)
A organização dos calendários dos testes e exames (n = 400)	33(8,3%)	113(28,3%)	179(44,8%)	75(18,8%)
Semana do acolhimento aos novos alunos (n=353)	11(3,1%)	77(21,8%)	155(43,9%)	110(31,2%)
Qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (bibliotecas, recur. informáticos, etc.) (n = 400)	10(2,5%)	57(14,3%)	178(44,5%)	155(38,8%)
Práticas pedagógicas dos professores (n = 406)	20(4,9%)	112(27,6%)	209(51,5%)	65(16,0%)
Conteúdos programáticos das unidades curriculares (n = 404)	8(2,0%)	66(16,3%)	239(59,2%)	91(22,5%)
As sociabilidades criadas (festas, atividades culturais, saídas à noite, etc.) (n = 350)	7(2,0%)	77(22,0%)	156(44,6%)	110(31,4%)
Saída da casa dos pais (n = 212)	15(7,1%)	58(27,4%)	92(43,4%)	47(22,2%)
Participação em atividades extracurriculares ou associativas (n = 333)	2(0,6%)	55(16,5%)	168(50,5%)	108(32,4%)
Mudança da escola secundária para um campus universitário (n = 358)	3(0,8%)	64(17,9%)	187(52,2%)	104(29,1%)
Conhecimentos adquiridos no ensino secundário (n = 406)	5(1,2%)	59(14,5%)	191(47,0%)	151(37,2%)
Explicações fora da universidade/politécnico (n = 153)	31(20,3%)	79(51,6%)	36(23,5%)	7(4,6%)
As regras da instituição (n = 352)	9(2,6%)	87(24,7%)	218(61,9%)	38(10,8%)
As expectativas implícitas nas tarefas propostas pelos professores (n = 392)	5(1,3%)	98(25,0%)	235(59,9%)	54(13,8%)
O desempenho escolar de excelência no secundário (n = 386)	6(1,6%)	56(14,5%)	212(54,9%)	112(29,0%)
Expectativas criadas no ensino secundário (n = 381)	27(7,1%)	116(30,4%)	180(47,2%)	58(15,2%)
O modo como os professores avaliam o mérito académico dos alunos (n = 391)	41(10,5%)	138(35,3%)	182(46,5%)	30(7,7%)
Qualidade dos recursos didáticos (n = 401)	9(2,2%)	93(23,2%)	246(61,3%)	53(13,2%)
Estratégias de motivação encetadas pelos professores (n = 393)	42(10,7%)	143(36,4%)	175(44,5%)	33(8,4%)
Capacidade de transmissão dos conhecimentos por parte dos docentes (n = 406)	14(3,4%)	95(23,4%)	234(57,6%)	63(15,5%)

Fonte: Inquérito por questionário

## **CAPÍTULO X. O "RETRATO" REPRESENTACIONAL DA (DES)VINCULAÇÃO À UNIVERSIDADE**

De entre os doze objetivos específicos que esta tese de doutoramento visa dar resposta, quatro são abordados nas páginas seguintes, especificamente: avaliar a satisfação dos alunos no que diz respeito às oportunidades (escolares, sociais, de emprego, etc.) concedidas pelos cursos/instituições que frequentam; avaliar a satisfação dos alunos relativamente ao desempenho dos professores do ensino superior; aferir a opinião dos alunos sobre a articulação do curso que frequentam com o mercado de trabalho; conhecer as representações dos próprios sobre projetos de vida futuro. Abordamos igualmente, a relação dos estudantes com o conhecimento, em termos da regularidade da presença nas aulas, frequência, horas e métodos de estudo.

De acordo com M. L. Machado e Sá (2009), “[a] satisfação dos estudantes é um ingrediente essencial para a fidelização dos estudantes, que é o factor último no sucesso e graduação dos estudantes” (p. 106). A vivência pedagógica tem um peso significativo nessa satisfação e pesquisas têm vindo a mostrar as vantagens dos métodos de ensino e pedagogias individualizadas e colaborativas, com menor exposição dos conteúdos e maior envolvimento dos alunos no ensino e na aprendizagem. Na senda de Esteves (1992), compreendemos o processo de ensino-aprendizagem como articulação entre as lógicas de transmissão, apropriação e comunicação<sup>155</sup>. A vivência pedagógica dos alunos é aspeto importante na modificação das representações que os estudantes têm de si próprios, como também o é na motivação para o estudo e nas expectativas quanto ao futuro. Sobre esta última, analiticamente pareceu-nos pertinente recorrer ao conceito de orientação de vida e aos respetivos modelos: quotidiano autocentrado, projeto autocentrado, quotidiano sociocentrado e projeto sociocentrado (Costa et al., 1990; F. L. Machado et al., 1989; F. L. Machado et al., 2003). A desilusão face à vivência pedagógica

---

<sup>155</sup> Esteves (1992) chama a atenção para a necessidade de tornar claro o modelo de ação social jusante às intenções e aos discursos (seja no contexto da investigação sociológica em educação ou no quadro do ensino da sociologia na escola). O autor focalizando-se no plano do ensino da sociologia, crítica o modo impreciso como a expressão ensino-aprendizagem é empregue e a tendência de restrição à lógica de transmissão, implicando a montante uma resposta insuficiente face às demandas da apropriação. A solução segundo Esteves (1992) passa pela introdução (entre a transmissão e a apropriação) do princípio da comunicação, nos seguintes objetivos: reconstituir de modo atualizado componentes de diversos campos teóricos; devolver à Escola os ganhos da *estrutura intercultural* do seu interior; *dignificar socialmente* os múltiplos saberes que entram na Escola pela via dessa interculturalidade. O autor salienta que “o aprimoramento da estrutura dos conteúdos a transmitir não encontra paralelo na análise e interpretação da *relação social e cultural* que os seus eventuais destinatários cultivam com a instituição de transmissão, com o contexto e modelo de transmissão e com o próprio conteúdo de transmissão” (Esteves, 1992, p. 104, itálico do autor).

Tendo por referência o par curso/instituição, solicitamos aos estudantes que indicassem o grau de satisfação<sup>156</sup>, relativamente a um conjunto de itens e procuramos averiguar o mesmo pelas entrevistas realizadas. De modo genérico, estamos diante de estudantes "muito satisfeitos" com a cidade onde estudam (média de 3,58) e com níveis elevados de satisfação relativamente ao relacionamento com os colegas (média de 3,42), o prestígio da instituição (média de 3,35) e a vida estudantil extraescolar (média de 3,26) (cf. Gráfico 33). É a dimensão extraescolar em contexto interacional aquela onde os estudantes revelam maior satisfação na Universidade. Estamos diante estudantes mais insatisfeitos com as normas de avaliação dos alunos (média de 2,64), a falta de envolvimento em atividades de investigação (média de 2,66), as metodologias de ensino-aprendizagem (média de 2,77) e a articulação do curso com o mercado de trabalho (média de 2,82) (cf. Gráfico 33).

Sobre este último aspeto, observemos o discurso de Bruna, estudante do 3.º ano de Direito e a estupefação de estar quatro anos no curso e este não contemplar idas a tribunal, nem a análise de processos judiciais em contexto de trabalho. A estudante refere o seguinte:

“No fundo só se tem a parte prática quando se sai da faculdade e quando se chega ao estágio na Ordem ou ao Centro de Estudos Judiciários, fora isso, não há prática nenhuma, eu pelo menos acho que não tem cabimento nenhum passar quatro anos na licenciatura e não ter ido uma única vez a um tribunal e em Direito acontece. Não se vai uma única vez a um tribunal! A parte prática falta muito, a teoria eu sei! Agora se me puserem um processo à frente para eu tratar, eu digo aonde! Não sei! Não sei fazer nada! Por isso é que também existe o estágio na Ordem de dois anos porque nós somos muito mal preparados ao nível de licenciatura pela parte prática em qualquer faculdade. Mesmo a estrutura do curso de Direito não evoluiu, é a mesma estrutura que existia na altura em que o meu pai tirou o curso. Acho que deveria evoluir [...], devíamos ter outra prática de tribunal, outra prática diferente” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

Ainda ao nível da (in)satisfação com o par curso/instituição, identificamos queixas relativamente à sobreposição no agendamento dos momentos de avaliação, testes e entregas de trabalhos, nas diferentes unidades curriculares. Tal é referido por Fábio, estudante do 4.º ano do curso de Engenharia Informática, que menciona o seguinte: “penso que por vezes o conjunto da organização das datas dos testes ou de entregas dos trabalhos podia estar melhor organizado” (Fábio, 23 anos, Eng. Informática, 4.º ano). Os estudantes das Engenharias mencionam que alguns professores tendem a promover uma relação de afastamento em sala de aula. Referem uma mínima abertura para a participação no conteúdo que é ensinado. Também criticam alguns professores, sobretudo aqueles que expectam que os alunos estudem pelos testes dos anos anteriores, numa experiência em que tudo se repete.

---

<sup>156</sup> Grau de satisfação medido pela seguinte escala: nada satisfeito (a), pouco satisfeito (a), satisfeito (a), muito satisfeito (a).

**Gráfico 33.** Satisfação dos estudantes relativamente ao par curso/instituição



Legenda: 1 - Nada satisfeito (a); 2 – Pouco satisfeito (a); 3 – Satisfeito (a); 4 – Muito satisfeito (a)

Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

#### 4.2. A satisfação dos estudantes na Universidade: Singularidades

Se Introduzirmos na análise a variável sexo encontramos diferenças significativas, para um intervalo de confiança de 95%, em seis dos vinte e quatro aspetos, são eles: competência dos professores ( $\chi^2_{(3)} = 9,826$ ; p-value = 0,020 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); Associação Académica ( $\chi^2_{(3)} = 12,969$ ; p-value = 0,005 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); articulação do curso com o mercado de trabalho ( $\chi^2_{(3)} = 8,109$ ; p-value = 0,044 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); relacionamento com os colegas ( $\chi^2_{(3)} = 9,896$ ; p-value = 0,019 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); vida estudantil (extraescolar) ( $\chi^2_{(3)} = 13,826$ ; p-value = 0,003 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); núcleo de estudantes do curso ( $\chi^2_{(3)} = 9,153$ ; p-value = 0,027 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409).

As raparigas, mais do que o esperado, são aquelas que se mostram “muito satisfeitas” com a vida estudantil (extraescolar) (44,6%), “satisfeitas” com as competências dos professores (71,7%) e “pouco satisfeitas” com a articulação do curso com o mercado de trabalho (30,3%) (cf. Quadro 36). Os rapazes, mais do que o esperado, e comparativamente às raparigas, manifestam-se “nada satisfeitos” com a vida estudantil (extraescolar) (3,8%), o relacionamento com os colegas (2,5%), a Associação

Acadêmica (8,2%) e “pouco satisfeitos” com a competência dos professores (19,6%) e o núcleo de estudantes do curso (15,2%) (cf. Quadro 36).

**Quadro 36.** Grau de satisfação, segundo a variável sexo, aspetos com associação significativa

	Competência dos professores		Associação Acadêmica		Articulação do curso com o mercado de trabalho		Relacionamento com os colegas		Vida estudantil (extraescolar)		Núcleo de estudantes do curso	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
Nada satisfeito	2	5,1	2,4	8,2	8,4	6,3	0	2,5	0,8	3,8	3,2	5,1
Pouco satisfeito	12	19,6	16,7	24,7	30,3	19	3,2	7	7,6	12	7,2	15,2
Satisfeito	71,7	58,2	64,9	55,7	40,6	47,5	47,4	42,4	47	55,1	60,6	58,2
Muito satisfeito	14,3	17,1	15,9	11,4	20,7	27,2	49,4	48,1	44,6	29,1	29,1	21,5

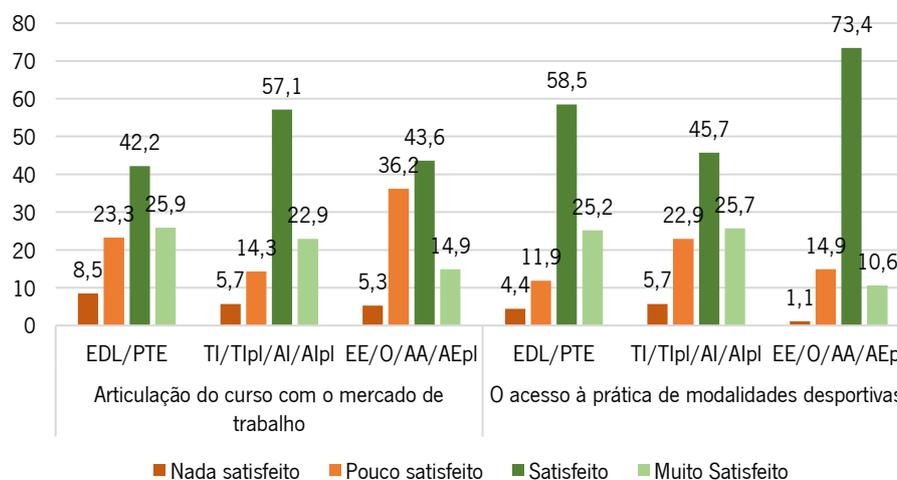
Legenda: Fem: Feminino; Masc: Masculino

Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

Acrescentando na análise as condições socioprofissionais da família de origem, damos conta de entre os vinte e quatro aspetos, dois em que há uma associação significativa de dependência, para um intervalo de confiança de 95%: i) a articulação do curso com o mercado de trabalho ( $\chi^2_{(6)} = 12,774$ ; p-value = 0,045 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 399; intervalo de confiança de 95%); ii) o acesso à prática de modalidades desportivas ( $\chi^2_{(6)} = 16,476$ ; p-value = 0,012 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 399; intervalo de confiança de 95%). São os estudantes cujos pais se enquadram nas categorias de Empregados Executantes, Operários, Assalariados Agrícolas e Assalariados Executantes Pluriativos, aqueles que mais do que o esperado, indicam estarem “pouco satisfeitos” com a articulação do curso com o mercado de trabalho (36,2%). Inversamente, são os estudantes cujos pais são Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e Profissionais Técnicos e de Enquadramento, aqueles que “muito satisfeitos” estão com a articulação do curso com o mercado de trabalho (25,9%) (cf. Gráfico 34).

Relativamente ao acesso à prática de modalidades desportivas, são os estudantes cujos pais têm funções de Empregados Executantes, Operários, Assalariados Agrícolas e Assalariados Executantes Pluriativos, aqueles que, mais do que esperado, referem estar “satisfeitos” com o acesso à prática de modalidades desportivas (73,4%). Os filhos de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e Profissionais Técnicos e de Enquadramento, mostram-se “muito satisfeitos” (25,2%) (cf. Gráfico 34).

**Gráfico 34.** Grau de satisfação, segundo a condição socioprofissional da família de origem, aspetos com associação significativa



Legenda: EDL/PTE – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais/Profissionais Técnicos e de Enquadramento. TI/TIpl/AI/AIpl – Trabalhadores Independentes/Trabalhadores Independentes Pluriativos/Agricultores Independentes/Agricultores Independentes Pluriativos; EE/O/AA/AEpl – Empregados Executantes/Operários/Assalariados Agrícolas/Assalariados Executantes Pluriativos.

Fonte: Inquérito por questionário (N = 399)

Introduzindo na análise a variável área de estudos no ensino superior, há diferenças significativas em dez dos vinte e quatro aspetos, para um intervalo de confiança de 95%, são eles: i) atividades extracurriculares (não estritamente académicas) promovidas pela faculdade/escola/instituto superior ( $\chi^2_{(27)} = 48,880$ ; p-value = 0,012 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); ii) catálogo bibliográfico disponibilizado ( $\chi^2_{(27)} = 67,888$ ; p-value = 0,002 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); iii) portal académico na internet ( $\chi^2_{(27)} = 57,401$ ; p-value = 0,004 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); iv) envolvimento em atividades de investigação ( $\chi^2_{(27)} = 41,447$ ; p-value = 0,039 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); v) articulação do curso com o mercado de trabalho ( $\chi^2_{(27)} = 43,470$ ; p-value = 0,026 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); vi) recursos físicos/materiais ( $\chi^2_{(27)} = 64,613$ ; p-value = 0,002 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); vii) serviços académicos ( $\chi^2_{(27)} = 50,716$ ; p-value = 0,010 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); viii) o acesso à prática de modalidades desportivas ( $\chi^2_{(27)} = 101,986$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); ix) serviços de alimentação (bar, cantina, restaurante) ( $\chi^2_{(27)} = 42,299$ ; p-value = 0,036 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403); x) serviços de apoio (psicológico, financeiro, etc.) ( $\chi^2_{(27)} = 51,868$ ; p-value = 0,020 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 403).

Os estudantes dos cursos de Arquitetura, Artes Plásticas e Design, mais do que o esperado, são aqueles que indicam estarem "nada satisfeitos" com o acesso à prática de modalidades desportivas (38,1%), os recursos físicos/materiais (28,6%), as atividades extracurriculares (não estritamente

académicas) promovidas pela faculdade/escola/instituto superior (23,8%), os serviços de alimentação (bar, cantina, restaurante) (23,8%), o envolvimento em atividades de investigação (19,0%), o portal académico na internet (18,0%) e os serviços de apoio (psicológico, financeiro, etc.) (14,3%).

Os estudantes dos cursos de Humanidades, Secretariado e Tradução, mais do que o esperado, mostram-se “nada satisfeitos” com a articulação do curso com o mercado de trabalho (25,0%), “satisfeitos” com o catálogo bibliográfico disponibilizado (100%), as atividades extracurriculares (não estritamente académicas) (91,7%) e o acesso à prática de modalidades desportivas (91,7%).

Os estudantes dos cursos de Agricultura e Recursos Naturais, mais do que o esperado, são aqueles que indicam estarem “nada satisfeitos” com o catálogo bibliográfico disponibilizado (33,3%) e com os Serviços Académicos (33,3%).

Os estudantes dos cursos de Economia, Gestão e Contabilidade, mais do que o esperado, manifestam-se “nada satisfeitos” com o envolvimento em atividades de investigação (23,7%), o acesso à prática de modalidades desportivas (10,5%) e “pouco satisfeitos” com os serviços académicos (36,8%) e com o catálogo bibliográfico disponibilizado (31,6%).

Os estudantes dos cursos de Saúde, mais do que o esperado, mostram-se “muito satisfeitos” com o portal académico na internet (30,2%) e “satisfeitos” com os serviços de alimentação (bar, cantina, restaurante) (63,6%).

Os estudantes dos cursos de Tecnologias, mais do que o esperado, indicam estarem “muito satisfeitos” com a articulação do curso com o mercado de trabalho (31,6%) e os serviços de alimentação (bar, cantina, restaurante) (31,6%), “satisfeitos” com os serviços de apoio (psicológico, financeiro, etc.) (78,9%), os recursos físicos/materiais (72,8%), os serviços académicos (71,9%) e o catálogo bibliográfico disponibilizado (71,1%).

Os estudantes dos cursos de Direito, Ciências Sociais e Serviços, mais do que o esperado, manifestam-se “poucos satisfeitos” com a articulação do curso com o mercado de trabalho (39,6%), os serviços académicos (29,2%) e os serviços de apoio (psicológico, financeiro, etc.) (29,2%).

Os estudantes dos cursos de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo, indicam mais do que o esperado, que estão “pouco satisfeitos” com os serviços de apoio (psicológico, financeiro, etc.) (50,0%).

Os resultados identificam uma insatisfação relativamente ao envolvimento em atividades de investigação e à articulação do curso com o mercado de trabalho, que é protagonizada, sobretudo, pelos estudantes das áreas de Arquitetura e Economia, no primeiro aspeto, e pelos estudantes das áreas de Humanidades e das Ciências Sociais, no segundo aspeto. Estes resultados evidenciam estudantes

preocupados com a transição para o mercado de trabalho e conscientes de que as taxas de desemprego por área de educação e formação, têm vindo a ser mais elevadas nos cursos de Artes e Humanidades (Fonseca & Encarnação, 2012). Acrescentamos ainda que quanto ao envolvimento em atividades de investigação este é um dos aspetos em que os estudantes se mostram mais desiludidos, tantos mais, que no ensino secundário, na projeção quanto ao futuro, a maioria gostaria de desenvolver uma carreira ligada à investigação científica.

Acrescentando na análise variável grau de estudos, há diferenças significativas em seis dos vinte e quatro aspetos, para um intervalo de confiança de 95%, são eles: i) licenciatura/mestrado integrado ( $\chi^2_{(6)} = 14,389$ ; p-value = 0,024 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); ii) metodologias de ensino-aprendizagem ( $\chi^2_{(6)} = 14,364$ ; p-value = 0,023 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); iii) articulação do curso com o mercado de trabalho ( $\chi^2_{(6)} = 21,673$ ; p-value = 0,001 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); iv) matérias/conteúdos ( $\chi^2_{(6)} = 24,698$ ; p-value = 0,001 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); v) recursos físicos/materiais ( $\chi^2_{(6)} = 20,162$ ; p-value = 0,002 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409); vi) o acesso à prática de modalidades desportivas ( $\chi^2_{(6)} = 12,795$ ; p-value = 0,045 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409).

Os estudantes em cursos de Licenciatura (1.º ciclo), mais do que o esperado, são os que mostram-se em maior proporção "pouco satisfeitos" com o curso na sua globalidade (16,1%) e com as matérias/conteúdos (15,5%). São também estes estudantes que evidenciam estar "nada satisfeitos" ou "pouco satisfeitos" com a articulação do curso com o mercado de trabalho, respetivamente, 13,0% e 32,3% e com os recursos físicos/materiais, respetivamente, 6,2% e 26,1%. Os estudantes em mestrados não integrados, mais do que o esperado, são aqueles que maior satisfação manifestam com as metodologias de ensino-aprendizagem (Satisfeito (a), 71,8%). Os estudantes em mestrado integrado, mais do que o esperado, são aqueles que estão "muito satisfeitos" com a articulação do curso com o mercado de trabalho (28,2%) e o acesso à prática de modalidades desportivas. (28,2%) (cf. Quadro 37).

Ainda no quadrante das especificidades relativas ao grau de satisfação com o curso e a instituição, verificamos que os estudantes com bolsa de ação social (que a têm no presente ou que a tiveram em anos anteriores), mais do que o esperado, são aqueles que se mostram "muito satisfeitos" com os serviços sociais da instituição (25,9%) e com os serviços de apoio (psicológico, financeiro, etc (16,1%). Em sentido inverso, os estudantes sem bolsa de ação social, são aqueles que se mostram "pouco satisfeitos" com os serviços de ação social (20,7%) e com os serviços de apoio (psicológico, financeiro, etc.) (24,4%) ( $\chi^2_{(3)} = 33,459$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 409).

Relativamente à vida estudantil extraescolar ( $\chi^2_{(3)} = 22,246$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 409), os estudantes que desempenham ou desempenharam funções académicas e/ou associativas na Universidade, são aqueles que revelam estar "muito satisfeitos" com este aspeto (54,9%). Esta satisfação, como veremos adiante, também se traduz num menor envolvimento no trabalho escolar na Universidade, em frequência e horas de estudo.

**Quadro 37.** Grau de satisfação, segundo o grau de estudos, aspetos com associação significativa

		<b>1.º ciclo. Licenciatura</b>	<b>Mestrado Integrado</b>	<b>Mestrado</b>
<i>Licenciatura/mestrado integrado</i>	Nada satisfeito	0,6	1,7	0
	Pouco satisfeito	16,1	6,2	4,2
	Satisfeito	54	59,9	64,8
	Muito satisfeito	29,2	32,2	31
<i>Metodologias de ensino-aprendizagem</i>	Nada satisfeito	4,3	5,1	0
	Pouco satisfeito	28,6	27,7	12,7
	Satisfeito	56,5	59,9	71,8
	Muito satisfeito	10,6	7,3	15,5
<i>Articulação do curso com o mercado de trabalho</i>	Nada satisfeito	13	3,4	5,6
	Pouco satisfeito	32,3	20,9	23,9
	Satisfeito	37,3	47,5	46,5
	Muito satisfeito	17,4	28,2	23,9
<i>Matérias/conteúdos</i>	Nada satisfeito	0	1,7	0
	Pouco satisfeito	15,5	5,1	0
	Satisfeito	58,4	68,9	74,6
	Muito satisfeito	26,1	24,3	25,4
<i>Recursos físicos/materiais</i>	Nada satisfeito	6,2	2,3	0
	Pouco satisfeito	26,1	13	15,5
	Satisfeito	52,2	68,4	71,8
	Muito satisfeito	15,5	16,4	12,7
<i>O acesso à prática de modalidades desportivas</i>	Nada satisfeito	6,2	3,4	0
	Pouco satisfeito	16,1	10,2	14,1
	Satisfeito	60,9	58,2	64,8
	Muito satisfeito	16,8	28,2	21,1

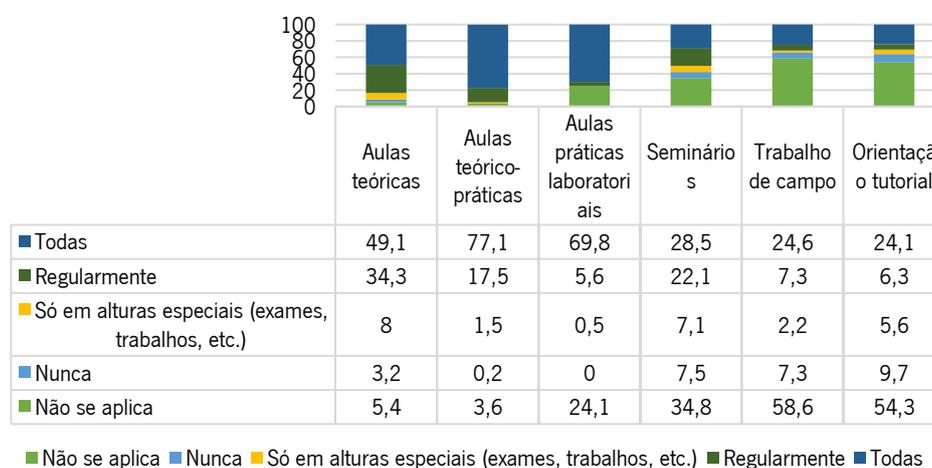
Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

## 5. Assiduidade, frequência e métodos de estudo

De acordo com Tavares, Santiago e Lencastre (1998) dever conceder-se a atenção devida às consequências do domínio pedagógico sobre as aprendizagens dos estudantes, uma vez que “os alunos confrontam-se com ritmos de trabalho diferentes, com requisitos de mobilização de capacidades cognitivas igualmente diferentes, assim como com a necessidade de uma organização mais autónoma do trabalho. Para além disso, alteram-se os códigos linguísticos no campo científico (p. 14).

Ao nível genérico, os resultados da nossa investigação identificam uma assiduidade intermitente dos estudantes às aulas. Verificamos que o absentismo escolar é maior nas aulas teóricas e menor nas aulas práticas. 77,1% dos estudantes assiste semanalmente a todas as aulas teórico-práticas e 69,8% a todas as aulas práticas laboratoriais. Nas aulas teóricas, a percentagem desce para os 49,1%. Estes resultados, tendem a justificar-se pelo controlo da assiduidade, que é tendencialmente inexistente nas aulas teóricas e obrigatório nas aulas práticas, teórico-práticas e laboratoriais. Verificamos quanto à tipologia das aulas, que a maioria dos estudantes nos seus cursos não tem (no momento da resposta ao questionário), aulas de trabalho de campo (58,6%) e orientação tutorial (54,3%) (cf. Gráfico 35).

**Gráfico 35.** Regularidade da presença dos estudantes nas aulas, segundo a tipologia de aula



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

Os estudantes defendem o controlo da assiduidade escolar pelos professores do ensino superior para minimizar o desleixo no trabalho académico, o que reflete as dificuldades que têm em lidar com contextos de maior autonomia e menos regulatórios. A obrigação em assistir às aulas é percecionada como uma mais-valia. Antónia, estudante do 4.º ano do curso de Psicologia refere que “[q]uando não há obrigações uma pessoa tem tendência a desleixar-se muito”. As aulas teóricas são mais desvalorizadas pelos estudantes e são a estas que mais faltam porque entendem que o seu efeito no desempenho académico é menor, em comparação com as aulas práticas. Bruna, estudante do 3.º ano de Direito, refere que por vezes é mais compensatório “estar em casa a estudar pelo livro do que ir a aulas teóricas”.

Nos antigos alunos de excelência com dificuldades no percurso estudantil no ensino superior, com baixo desempenho académico, é evidente a desmotivação, traduzida em absentismo escolar,

especialmente às aulas teóricas. É o caso de Santiago, estudante do 3.º ano de Engenharia Mecânica, que refere o seguinte:

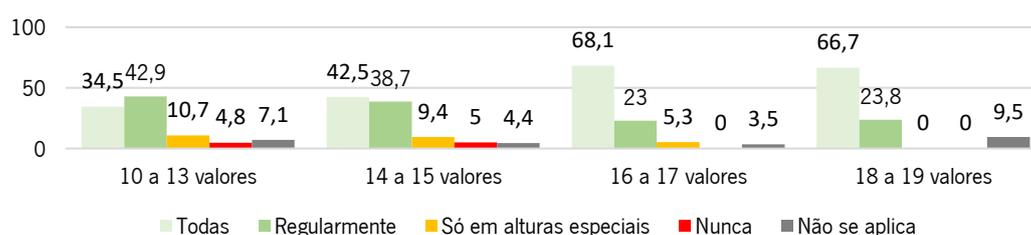
“Tu estás é com preguiça estás é assim um bocado... levanta-te, mas é! Mas não me levantava, ficava lá em casa, na cama ou não ia às aulas, ou ia só às práticas não ia às teóricas, eu faltava mais às teóricas, às práticas quase nunca faltava” (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).

Os estudantes mostram maior entusiasmo no curso com aquilo que designam de mais específico, prático e tátil, o que pode explicar os níveis mais elevados de satisfação com o par curso/instituição dos estudantes que frequentam o 2.º ciclo de estudos.

A nossa investigação identifica que os estudantes com classificações mais elevadas são aqueles que assistem a todas as aulas teóricas. Encontramos uma associação significativa entre o desempenho académico (média obtida no ensino superior) e o assistir a todas as aulas teóricas ( $\chi^2_{(12)} = 35,180$ ; p-value =  $0,001 < \alpha = 0,01$ ; N = 399); intervalo de Confiança de 99%). Dos que estão a obter uma média entre os 16 a 17 valores (n = 113), 68,1% assistem semanalmente a todas as aulas teóricas. Esta percentagem diminui para 42,5% nos estudantes que têm uma média de 14 a 15 valores e para 34,5% no caso dos alunos com desempenho académico entre os 10 a 13 valores (cf. Gráfico 36).

Como o controlo da assiduidade está tendencialmente ausente nas aulas teóricas, a percepção dos estudantes sobre a importância destas aulas diminui. Esta situação que a nossa pesquisa identifica como prejudicial ao desempenho académico, representa ela própria, as dificuldades que os antigos alunos de excelência têm em compreender os aspetos relevantes (muitos deles implícitos) do trabalho intelectual autónomo, associado à sua nova condição de estudante do ensino superior (Coulon, 1997). O estudante filiado na Universidade, é aquele apreende as regras implícitas do seu ofício e que desenvolve o seu percurso estudantil, para além dos normativos explícitos, e os antigos alunos de excelência pelas disposições passadas, adquiridas numa determinada conceção da excelência escolar, manifestam dificuldades em fazê-lo.

**Gráfico 36.** Regularidade com que os estudantes assistem às aulas teóricas, segundo a média obtida no ensino superior

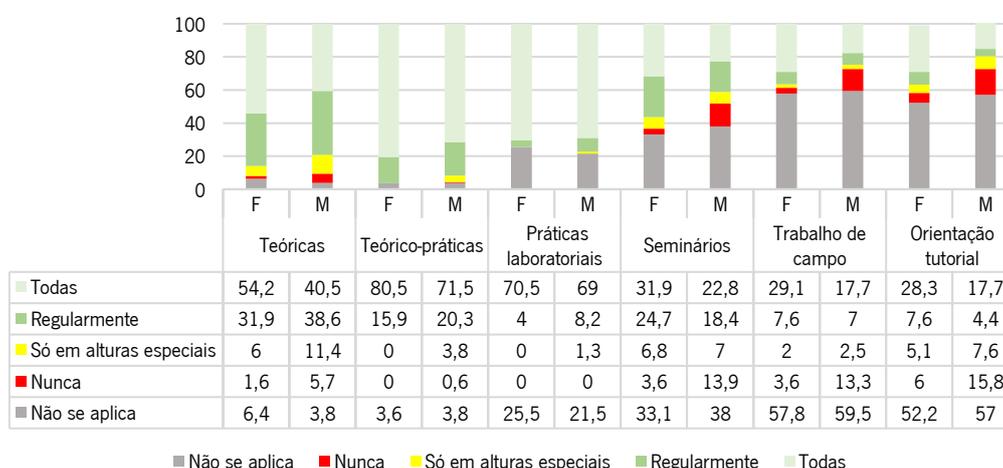


Fonte: Inquérito por questionário (N = 399)

Especificamente, observamos que as raparigas assistem às aulas com maior regularidade que os rapazes. As raparigas, mais do que o esperado, são aquelas que em maior percentagem assistem a todas as aulas teóricas (54,2% versus 40,5% nos rapazes) e a todas as aulas teórico-práticas (80,5% versus 71,5% nos rapazes). Os estudantes do sexo masculino tendem mais do que o esperado, a nunca (5,7%) ou só em alturas especiais (exames, trabalhos, etc.) a assistir às aulas teóricas (11,4%) (nas raparigas a percentagem é de 1,6% e 6,0%, respetivamente). Os estudantes do sexo masculino relativamente às aulas teórico-práticas, são também aqueles que mais as frequentam exclusivamente em alturas especiais (exames, trabalhos, etc.) (3,8% versus 0,0% nas raparigas). São as estudantes aquelas que em maior proporção assistem às aulas de seminários (31,9% versus 22,8% nos rapazes), de trabalho de campo (29,1% versus 17,7% nos rapazes) e orientação tutorial (28,3% versus 17,7% nos rapazes). Apenas nas aulas práticas laboratoriais não se identificam diferenças na regularidade às aulas, segundo a variável sexo (*cf.* Gráfico 37).

A razão para esta diferença, tende a ser explicada pela gestão do tempo, na universidade e fora dela, realizada pelas raparigas, aquelas que melhor compreendem a relevância das aulas teóricas na consolidação do conhecimento prático e as que maior comprometimento revelam nas tarefas escolares.

**Gráfico 37.** Regularidade da presença dos estudantes nas aulas, segundo a tipologia de aula e a variável sexo



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

## 5.1. Métodos de estudo

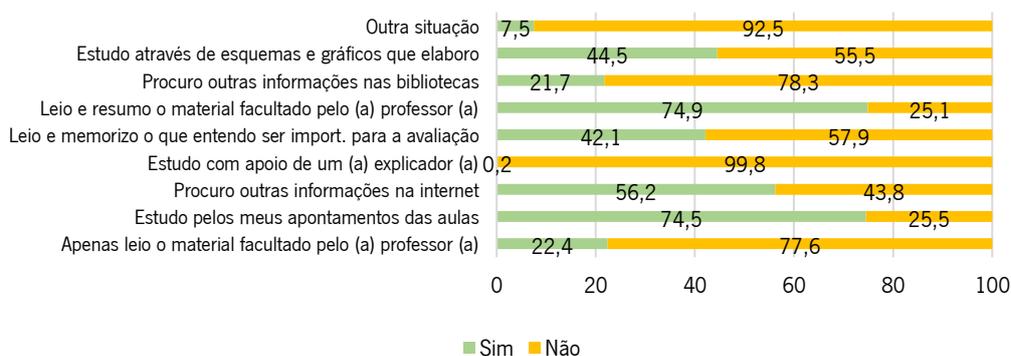
Compreendemos que a autonomia exigida pelo ensino superior quanto aos métodos de estudo tem criado dificuldades em estudantes treinados no estudo pelos manuais. Encontramos dificuldades em lidar com a autoaprendizagem. A ausência de manuais na generalidade das unidades curriculares

no ensino superior é uma das razões identificadas para as dificuldades de adaptação ao trabalho escolar. Os estudantes admitem que tiveram de reajustar os métodos de estudo, porque compreenderam pelos maus resultados escolares que estavam a dedicar tempo em demasia a determinadas obrigações, associativas, desportivas, anteriores ao ingresso no ensino superior.

Num processo feito “ao longo do tempo” e de “tentativa e erro”, os estudantes vão em busca dos métodos de estudo que melhor se ajustam ao contexto académico e intelectual em que estão inseridos. Numa procura tendencialmente individual e solitária, verificamos que nos primeiros tempos na Universidade tendem a estudar pelos resumos e apontamentos de colegas de outros anos curriculares, sem bons resultados. Apesar de serem críticos em relação ao uso excessivo, por parte dos professores do *PowerPoint* nas aulas, reconhecem que nos modos de estudar, inclusive em sala de aula, se orientam por esta ferramenta. Em sala de aula, tendem a fazer os apontamentos com aquilo que consideram ser o mais importante das informações contidas no *PowerPoint*. No estudo fora da sala de aula acrescentam às informações comentários dos professores. A elaboração de resumos é dos métodos de estudo mais mencionados pelos estudantes.

Os resultados do questionário compreendem quanto aos métodos de estudo preferenciais, a elaboração de resumos do material facultado pelos professores (74,9%) e o estudo dos apontamentos das aulas (74,5%), complementado com a procura de outras informações na internet (56,2%). Os resultados evidenciam um forte afastamento do estudo com apoio de explicações (0,2%) e um afastamento do estudo com o apoio de outras informações procuradas nas bibliotecas (o acervo bibliotecário) (21,7%). A leitura exclusiva do material facultado pelos professores é realizada por 22,4% dos estudantes. Em outra situação, identificamos o estudo pela resolução de exercícios e a visualização de conteúdos multimédia no *Youtube*, disponibilizados por aquilo que designam de prestigiadas instituições de ensino superior (cf. Gráfico 38).

**Gráfico 38.** Método de estudo



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

Se estabelecermos uma comparação entre o método de estudo empreendido por estes estudantes no ensino secundário e no ensino superior, ficamos a compreender que o estudo com o apoio de explicações fora da escola, passou de crucial (aproximadamente 40% destes estudantes tinham apoio de explicações), para inexistente. A dependência exacerbada do estudo pelos manuais no ensino secundário (aproximadamente 75% dos alunos de excelência identificava como método de estudo principal, o estudo pelos manuais e esclarecimento de dúvidas com o professor) (L. L. Torres & Palhares, 2014b, 2017), no ensino superior, pelas suas características, deixou de ser verosímil. Estas dissemelhanças refletem-se nas dificuldades que estes estudantes manifestam no ensino superior.

Encontramos diferenças significativas segundo a variável sexo, especificamente nos estudantes do sexo masculino, que mais do que o esperado, indicam como métodos de estudo "o apenas leio o material facultado pelo (a) professor (a)" (28,5% versus 18,7% nas raparigas), o "procuro outras informações na internet (62,7% versus 51,8% nas raparigas) e outra situação (12,0% versus 4,8% nas raparigas). As raparigas mais do que esperado, são aquelas que mais estudam pelos apontamentos nas aulas (81,3% versus 63,3% nos rapazes). Identificamos nos rapazes métodos de estudo menos estruturados e nas raparigas métodos de estudo derivados do trabalho intelectual em sala de aula (*cf.* Quadro 38).

**Quadro 38.** Método de estudo, segundo a variável sexo

		<b>Fem</b>	<b>Masc</b>
Apenas leio o material facultado pelo (a) professor (a)	Sim	18,7	28,5
	Não	81,3	71,5
Estudo pelos meus apontamentos das aulas	Sim	81,3	63,3
	Não	18,7	36,7
Procuro outras informações na internet	Sim	51,8	62,7
	Não	48,2	37,3
Estudo com apoio de um (a) explicador (a)	Sim	0,4	0
	Não	99,6	100
Leio e memorizo o que entendo ser importante para a avaliação	Sim	42,2	42,4
	Não	57,8	57,6
Leio e resumo o material facultado pelo (a) professor (a)	Sim	77,3	70,9
	Não	22,7	29,1
Procuro outras informações nas bibliotecas	Sim	24,7	17,1
	Não	75,3	82,9
Estudo através de esquemas e gráficos que elaboro	Sim	48,2	38,6
	Não	51,8	61,4
Outra situação	Sim	4,8	12
	Não	95,2	88

Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

Na realidade, os métodos de estudo variam consoante as especificidades dos cursos. Os estudantes das Engenharias referem que o fazer exercícios acaba por ser o mais importante, pois são

poucas as unidades curriculares que exigem memorização. Ter época de exames ou não a ter interfere no modo como organizam o estudo. Os estudantes de Medicina de uma dada instituição salientam que têm exames mensalmente, que os obriga a um estudo diário de muitas horas, inclusive ao fim de semana. Uma das estudantes refere que tem situações de ao domingo estudar das 9 às 19 horas, apenas “com pausas para almoçar e respirar”. Há, no entanto, uma minoria de estudantes que não deixa de participar em atividades extracurriculares, ou de conviver com os amigos e o segredo é uma gestão do tempo criteriosa, feita ao “minuto”. Ainda assim, esta minoria tem dúvidas continuadas, se a decisão em participar em atividades extracurriculares lhes está a tirar tempo ao estudo e a prejudicar o desempenho académico. A gestão do tempo aparece como indicador fundamental para aqueles estudantes que têm uma representação positiva do seu percurso estudantil no ensino superior. Vejamos o caso de Conceição, estudante do 3.º ano do curso de Medicina, que admite que estuda muitas horas e diariamente, sem comprometer a sua participação em outras atividades, pela via de uma gestão do tempo criteriosa baseada numa grande disciplina. A estudante refere o seguinte:

“[n]ós aqui temos exame de mês a mês, não temos época de exames como a maioria dos cursos, ou seja, por exemplo, eu tive exame agora no dia 25, estou uma semana em pausa e este fim de semana vou começar a estudar e estou sempre a estudar todos os dias até daqui a mês quando vou ter exame. Estudo muitas horas! É muito! Muitas vezes vou praxar das 07h30 às 09h00, das 09h00 às 14h00, vou para a biblioteca estudar, almoço, tenho aulas, não estudo à noite, só estudo à noite na altura do exame. Mas, por exemplo, se calhar ao domingo vou estudar das 09h00 às 19h00, com pausas para almoçar e respirar! Ainda frequento o ginásio, estou com os meus amigos, saio à noite [...]. Basicamente vejo em que dias é que eu tenho aulas e encaixo tudo o resto, quando e onde vou estudar, praxar, o ginásio, respirar, ver televisão [...]” (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

Se introduzirmos na análise a variável área de estudos no ensino superior, verificamos que as respostas dos estudantes não são aleatórias, para um intervalo de confiança de 99%, em dois métodos de estudo: i) procuro outras informações nas bibliotecas ( $\chi^2_{(9)} = 41,227$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403); ii) procuro outras informações na internet ( $\chi^2_{(9)} = 22,629$ ; p-value = 0,004 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403). Os estudantes dos cursos de Direito, Ciências Sociais e Serviços (45,8%), Humanidades, Secretariado e Tradução (50,0%) e Arquitetura, Artes Plásticas e Design (42,9%), mais do que o esperado, indicam ter como método de estudo preferencial, o procurar outras informações nas bibliotecas. Inversamente, os estudantes dos cursos de Tecnologias, são aqueles que mais do que esperado rejeitam este método de estudo (86,8%). Os estudantes dos cursos de Tecnologias, são também aqueles que mais do que o esperado, procuram outras informações na internet (70,2%). Inversamente, são os de Direito, Ciências Sociais e Serviços os que rejeitam este método (60,4%) (cf. Quadro 39).

**Quadro 39.** Métodos de estudo, segundo a área de estudos no ensino superior

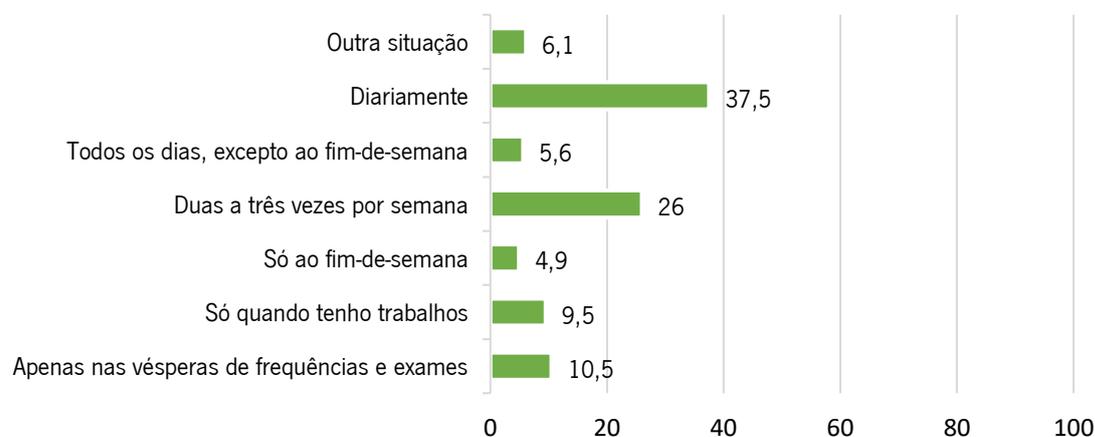
		Agr. Rec. Naturais (n = 6)	Arq. Artes Plásticas e Design (n = 21)	Ciências (n = 27)	Ciências da Educação e Profs (n = 2)	Direito, C. Sociais e Serv. (n = 48)	Econ. Gestão e Contab. (n = 38)	Ed. Física, Desp. e Artes do Espetáculo (n = 6)	Humanidades, Secret. Tradução (n = 12)	Saúde (n = 129)	Tecnologias (n = 114)
Apenas leio o material facultado pelo (a) professor (a)	Sim	50	9,5	14,8	0	18,8	21,1	0	8,3	27,1	24,6
	Não	50	90,5	85,2	100	81,2	78	100	91,7	72,9	75,4
Estudo pelos meus apontamentos das aulas	Sim	66,7	66,7	77,8	50	87,5	73,7	66,7	91,7	67,4	77,2
	Não	33,3	33,3	22,2	50	12,5	26,3	33,3	8,3	32,6	22,8
Procuo outras informações na internet	Sim	50	52,4	40,7	50	39,6	39,5	66,7	66,7	58,1	70,2
	Não	50	47,6	59,3	50	60,4	60,5	33,3	33,3	41,9	29,8
Estudo com apoio de um (a) explicador (a)	Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Leio e memorizo o que entendo ser importante para a avaliação	Sim	33,3	23,8	44,4	50	47,9	39,5	16,7	25	53,5	34,2
	Não	66,7	76,2	55,6	50	52,1	60,5	83,3	75	46,5	65,8
Leio e resumo o material facultado pelo (a) professor (a)	Sim	66,7	61,9	81,5	100	77,1	78,9	66,7	83,3	72,1	77,2
	Não	33,3	38,1	18,5	0	22,9	21,1	33,3	16,7	27,9	22,8
Procuo outras informações nas bibliotecas	Sim	16,7	42,9	18,5	50	45,8	23,7	16,7	50	12,4	13,2
	Não	83,3	57,1	81,5	50	54,2	76,3	83,3	50	87,6	86,8
Estudo através de esquemas e gráficos que elaboro	Sim	33,3	52,4	44,4	100	52,1	50	83,3	41,7	42,6	37,7
	Não	66,7	47,6	55,6	0	47,9	50	16,7	58,3	57,4	62,3
Outra situação	Sim	0	14,3	3,7	0	2,1	5,3	33,3	0	8,5	9,6
	Não	100	85,7	96,3	100	97,9	94,7	66,7	100	91,5	90,4

Fonte: Inquérito por questionário (N = 403)

## 5.2. Frequência e horas de estudo

O envolvimento dos estudantes no trabalho escolar na Universidade, é observável pela identificação da frequência do estudo e das respetivas horas que dedicam ao mesmo. Os resultados evidenciam que a maioria dos estudantes não costuma estudar diariamente. Aqueles que o fazem são 37,5% e os que estudam todos os dias, exceto ao fim de semana são 5,6% (*cf.* Gráfico 39). Ao compararmos com o que faziam estes estudantes no secundário, em que mais de 53% dedicava-se diariamente ou todos os dias, exceto ao fim de semana (L. L. Torres & Palhares, 2014b, 2017), observamos um desinvestimento nos resultados e nas práticas de estudo. Num primeiro momento, compreendemos este afrouxar no ofício de aluno, como uma busca pela condição juvenil perdida no secundário, mas, num segundo momento, a análise mais heurística dos resultados, inclusive, das entrevistas realizadas, permitiu compreender, que à medida que os antigos alunos de excelência, se foram debatendo com fracos resultados escolares e dificuldades de adaptação ao meio universitário, o envolvimento no trabalho escolar foi diminuindo.

**Gráfico 39.** Frequência de estudo



Inquérito por questionário (N = 411)

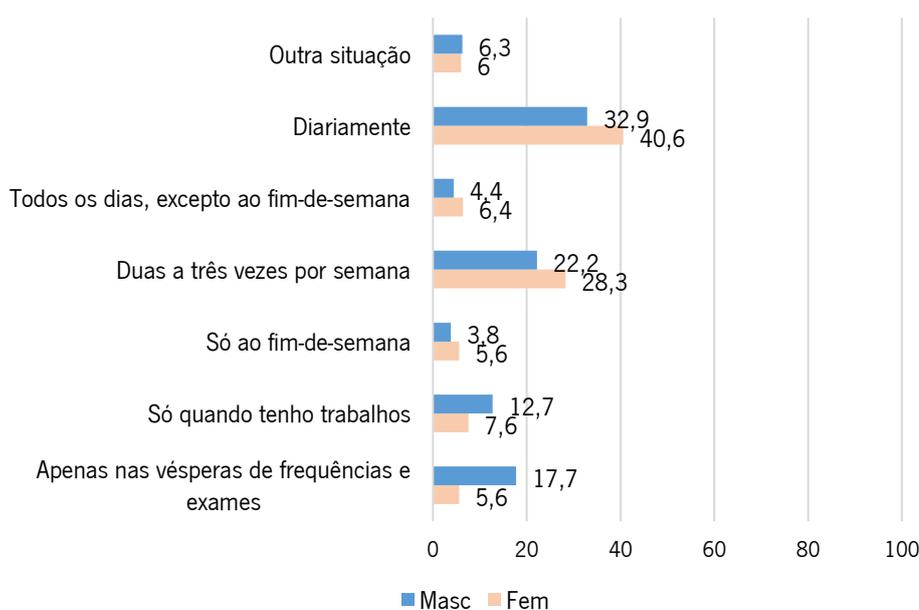
Há uma relação significativa de dependência entre a frequência de estudo e a variável sexo ( $\chi^2_{(6)} = 20,803$ ; p-value = 0,002 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 409; intervalo de confiança de 95%). São os estudantes do sexo masculino que mais do que o esperado, aqueles que mais estudam apenas nas vésperas de frequências e exames (17,7% versus 5,6% no sexo feminino). Nas raparigas, realçamos a primazia do estudo diário (40,6%), comparativamente aos rapazes (32,9%) (*cf.* Gráfico 40). A nossa investigação dá

conta da não influência na frequência do estudo, dos seguintes aspetos: condição socioeconómica e cultural de origem, o estar fora da casa dos pais, em período letivo, e o ser bolseiro (a) de ação social.

A frequência com que os estudantes estudam é também independente da área de estudos. Verificamos uma associação significativa de dependência entre o desempenhar de funções académicas e/ou associativas na Universidade e a frequência de estudo. Mais do que o esperado, os estudantes que desempenham essas funções tendem em maior proporção a estudarem só ao fim de semana (8,3% versus 3,2% dos que não desempenham essas funções). Mais do que o esperado, os estudantes que não exercem na Universidade funções académicas e/ou associativas tendem a estudar todos os dias, exceto ao fim de semana (7,2% versus 2,3% dos que desempenham funções). 40,3% dos estudantes sem funções académicas e/ou associativas indicam que estudam diariamente, esta percentagem desce para os 31,6%, no caso dos estudantes com funções (*cf.* Gráfico 41).

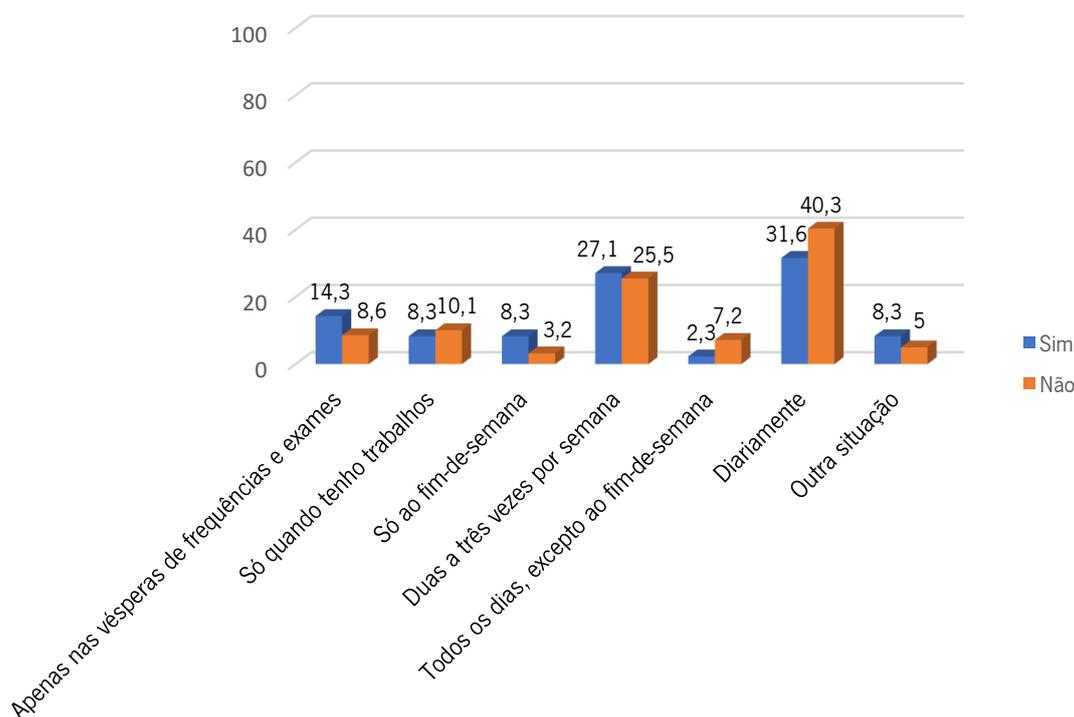
De acordo com Astin (1984), os estudantes envolvidos na participação em órgãos académicos, tendem a ter um menor desempenho académico e uma maior satisfação com as amizades geradas, em virtude de um maior contacto com o grupo de pares, promotor de diversas atividades fora do campus de cariz mais hedonista, de maior liberdade e artística, exigentes em termos de energia física e psicológica e de tempo, com claro prejuízo para o tempo necessário para um maior envolvimento no trabalho académico.

**Gráfico 40.** Frequência de estudo, segundo o sexo



Inquérito por questionário (N = 409)

**Gráfico 41.** Frequência de estudo, segundo o desempenho de funções académicas e/ou associativas



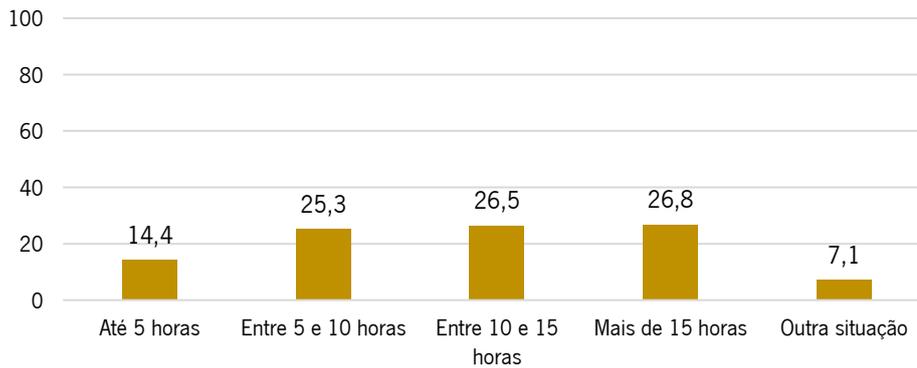
Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

Os resultados evidenciam que em horas de estudo semanal, 26,8% estudam mais de 15 horas, 26,5% entre 10 e 15 horas, 25,3% entre 5 e 10 horas e 14,4% até 5 horas (*cf.* Gráfico 42).

Os estudantes manifestam-se desiludidos com o ritmo de estudo no ensino superior, que o caracterizam como excessivo, mas se compararmos o número de horas de estudo por semana que empreendiam no secundário, com as horas no ensino superior, observamos que a dedicação é semelhante. No secundário, 24,6% afirmava estudar mais de 15 horas por semana (L. L. Torres & Palhares, 2014b, 2017), no superior, a percentagem é de 26,8%. Estes resultados indiciam as dificuldades dos antigos alunos de excelência em deixar cair, os hábitos escolares adquiridos no secundário, isto é, o processo de desconstrução necessário ao tempo da aprendizagem ao novo ofício de aluno (Coulon, 1997), não é feito, ou o é, em termos insatisfatórios.

Tivemos casos de estudantes que em cursos com época de exames, só estudam nas vésperas desse período, ou intensificam as horas de estudo semanais para mais de 30 horas. Há estudantes que não identificam as horas de estudo por semana, porque diverge segundo o calendário dos testes e dos trabalhos. Especificamente, os estudantes do curso de Arquitetura mencionam que dedicam horas não ao estudo, uma vez que o curso é sobretudo prático, mas ao desenvolvimento de projetos.

**Gráfico 42.** Horas de estudo por semana



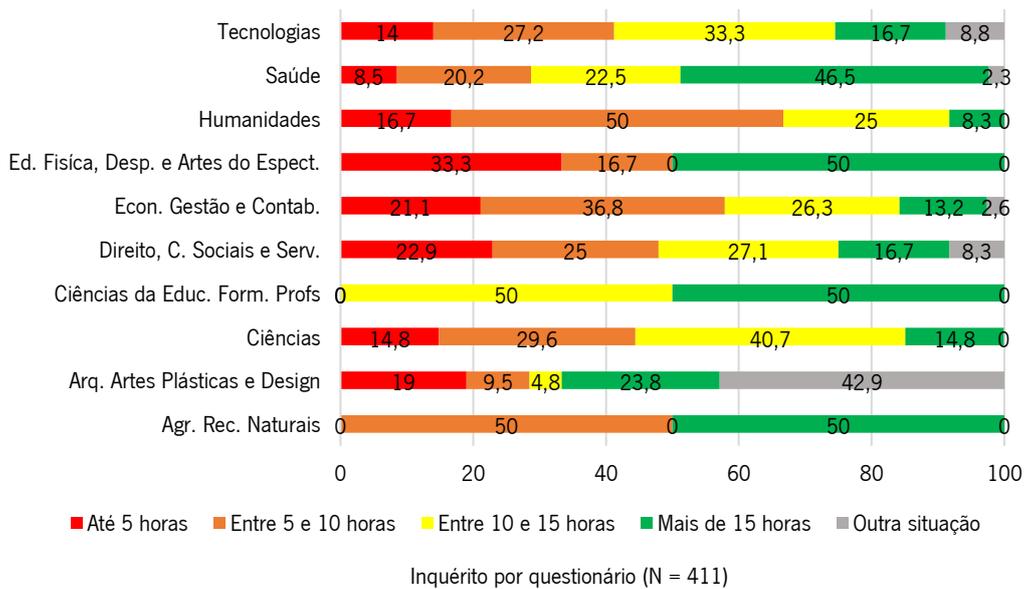
Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

Não identificamos diferenças significativas nas horas dedicadas ao estudo por semana, segundo a variável sexo, a condição socioprofissional da família de origem, a escolaridade da mãe, a bolsa de ação social e a saída da casa dos pais. Sobre a variável sexo, Beekhoven, Jong e Van Houdt (2003) confirmam que os cursos com uma elevada proporção de raparigas comparativamente aqueles maioritariamente constituídos por rapazes, têm efeitos positivos diretos sobre a progressão dos estudos, apesar de não existir diferenças significativas no número de horas que homens e mulheres passam a estudar. Os autores levantam como explicação a melhor eficácia de estudo protagonizado pelas estudantes.

A diferença existe e é significativa, segundo a área de estudos no ensino superior ( $\chi^2_{(36)} = 115,851$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 411; intervalo de confiança de 99%). Os estudantes dos cursos da área de saúde sinalizam, mais do que o esperado, que estudam por semana mais de 15 horas (46,5%). Os estudantes dos cursos de Tecnologias posicionam-se entre as 10 a 15 horas de estudo por semana (33,3%). Os estudantes dos cursos de Humanidades, Secretariado e Tradução (50,0%), identificam, mais do que o esperado, que estudam por semana entre 5 a 10 horas (cf. Gráfico 43).

Os estudantes que frequentam os cursos de Saúde, em especial o de Medicina, são aqueles que mais horas dedicam ao estudo, e aqueles que mais valorizam no desempenho académico, a gestão do tempo, na universidade e fora dela. Genericamente, são estudantes que consideram que as horas de estudo são insuficientes face ao volume do trabalho escolar, e aqueles que apresentam níveis mais elevados de exaustão e de desgaste físico e mental. Estes resultados estão na linha de várias pesquisas que têm vindo a alertar para o risco de *burnout*, mais elevado nos alunos de Medicina, com algumas escolas a instituírem programas específicos sobre esta matéria de sinalização e acompanhamento dos alunos em risco.

**Gráfico 43.** Horas de estudo por semana, segundo a área de estudos no ensino superior



## 6. Os estudantes e o projeto de vida pensado para o futuro

No âmbito do objetivo de conhecer as representações dos alunos sobre os projetos de vida futura, quisemos, num primeiro momento, compreender as representações que os próprios estudantes possuem sobre a posição social futura nas dimensões rendimento, profissão, prestígio das futuras funções, progressão na carreira, capacidade de consumo, capacidade de poupança e realização pessoal. Costa, Machado e Almeida (1990) referem quanto à posição social futura, que nas dimensões profissão, rendimento e prestígio, os estudantes do superior tendem a ter altas expectativas quanto à profissão, moderadas expectativas quanto ao rendimento e baixas expectativas quanto ao prestígio das futuras funções. Para Costa, Machado e Almeida (1990), “[p]arece estarmos, uma vez mais, perante o fenómeno do perfil de *status* quebrado, ou, melhor, da inconsistência de *status*, em que as dimensões mais directamente ligadas às futuras possibilidades de mercado do estudante não são acompanhadas, na sua própria apreciação, pelo prestígio que lhe virá a ser socialmente atribuído” (p. 211, itálico do autor). Segundo os autores, os estudantes expectam que a sua passagem pelo ensino superior lhes possa elevar a sua posição social nos tempos vindouros, o que é manifesto de uma grande confiança no futuro (Costa et al., 1990, p. 213).

Quando solicitados a classificar como baixa, média ou alta, as expectativas quanto à posição social futura, verificamos que ao nível genérico, os estudantes têm altas expectativas quanto à realização pessoal (69,6%) e progressão na carreira (50,1%) e moderadas expectativas na capacidade de consumo (66,9%) e no rendimento (60,1%). As expectativas mais baixas são dirigidas à capacidade de poupança

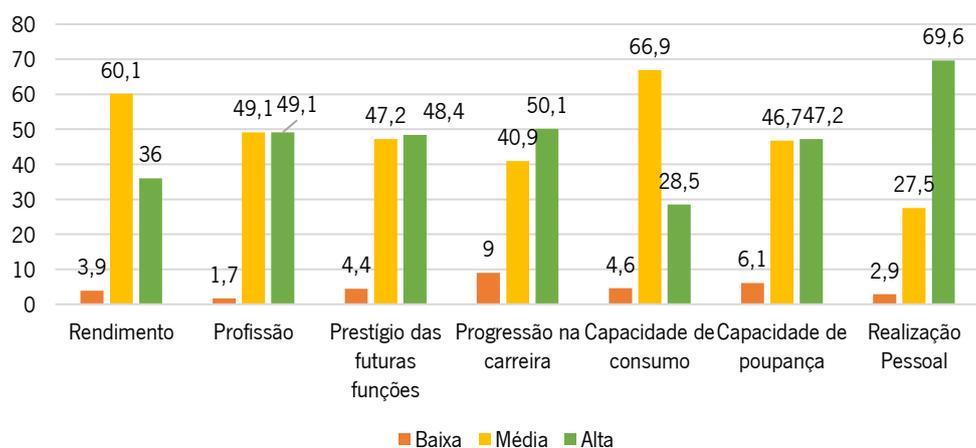
(6,1%) (cf. Gráfico 44). Neste aspeto, aludimos à correspondência entre as expectativas dos estudantes e a tendência dos valores da taxa de poupança das famílias em Portugal, que tem vindo sucessivamente a bater mínimos históricos. No ano de 1995, esta situava-se em 14,8%, no ano de 2005 em 10,2%, no ano de 2015, em 7,1% e em 2017, em 6,8% (PORDATA, 2019c). Quanto à profissão e ao prestígio das futuras funções, a nossa amostra divide-se entre aqueles que têm uma expectativa média (49,1%) e os que têm uma expectativa alta (49,1%) (cf. Gráfico 44).

Quanto a especificidades, identificamos diferenças significativas segundo a variável sexo. Os rapazes são mais otimistas quanto à posição social futura pós-universidade do que as raparigas. Significativamente, os estudantes do sexo masculino, mais do que o esperado, manifestam uma expectativa alta sobre o rendimento (50,6% versus 26,7% nas raparigas), profissão (58,2% versus 43,4% nas raparigas), progressão na carreira (60,1% versus 44,2% nas raparigas), capacidade de consumo (38,0% versus 22,3% nas raparigas) e capacidade de poupança (53,8% versus 43,0% nas raparigas). As raparigas mais do que o esperado, têm em proporção expectativas mais baixas na capacidade de poupança (8,4% versus 2,5% nos rapazes) (cf. Quadro 40).

As representações menos esperançosas das raparigas quanto à posição social futura, após o término do ensino superior, é do nosso ponto de vista, a tradução disposicional da segregação vertical e das dificuldades das mulheres em alcançarem os lugares cimeiros dos diferentes setores profissionais. As expectativas menos otimistas das raparigas, relativamente ao rendimento, profissão, progressão na carreira, capacidade de poupança, no pós-universidade, traduzem a presença inculcada de um *teto de vidro*, entre as posições intermédias e o topo da carreira (Schouten, 2011) e da desigualdade salarial entre homens e mulheres para trabalho igual, que punível por lei, informalmente subsiste. As representações menos otimistas das raparigas, são fruto de condições sociais e de socialização, promotoras da dominação masculina quanto à posição social. De acordo com Schouten (2011),

"[c]ircunstâncias práticas não ajudam as mulheres: têm menos possibilidades de estabelecer redes (*networking*), que ocorrem após o horário laboral, em cafés, jantares, ou, para altos funcionários, em clubes noturnos com ou sem *striptease*. A pressão do tempo restringe também as possibilidades de formação e, em geral, de tempo livre para renovar energias. É uma consequência da difícil articulação entre família e emprego, e assim pode ser constatado que existe uma relação entre o "tecto de vidro" e a "parede de vidro", no seu significado de segregação ou divisão desigual de trabalhos no ambiente doméstico" (Schouten, 2011, p. 96, aspas e itálico do autor).

**Gráfico 44.** Expectativas quanto à posição social futura



Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

**Quadro 40.** Expectativas quanto à posição social futura, segundo a variável sexo

		Fem	Masc
Rendimento	Baixa	4,8	2,5
	Média	68,5	46,8
	Alta	26,7	50,6
Profissão	Baixa	2,4	0,6
	Média	54,2	41,1
	Alta	43,4	58,2
Prestígio das futuras funções	Baixa	4,4	4,4
	Média	51,4	40,5
	Alta	44,2	55,1
Progressão na carreira	Baixa	11,6	5,1
	Média	44,2	34,8
	Alta	44,2	60,1
Capacidade de consumo	Baixa	5,6	3,2
	Média	72,1	58,9
	Alta	22,3	38
Capacidade de poupança	Baixa	8,4	2,5
	Média	48,6	43,7
	Alta	43	53,8
Realização pessoal	Baixa	2	4,4
	Média	29,1	25,3
	Alta	68,9	70,3

Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

Há uma associação significativa entre as expectativas quanto à posição social futura em termos de rendimento e realização pessoal e a variável bolsa de ação social. Os estudantes com bolsa de ação social, mais do que o esperado, são aqueles que manifestam altas expectativas quanto aos ganhos de rendimento no futuro (41,0% versus 26,6% dos estudantes sem bolsa de ação social) e na realização pessoal (73,3% versus 62,2%).

As expectativas quanto à posição social futura e a condição socioeconómica de origem, estão em associação, mesmo com a intervenção do filtro chamado ensino superior. 40,7% dos estudantes cujos pais exercem funções como Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e Profissionais Técnicos e de Enquadramento, têm, mais do que o esperado, altas expectativas quanto aos ganhos de rendimento no futuro. Esta percentagem diminui para 25,5% no caso dos estudantes, cujos pais são Operários ou Empregados Executantes. Mesmo com a experiência vivenciada no ensino superior, o meio social de origem intervém no modo como os estudantes projetam o sucesso da sua vida, após a conclusão dos estudos superiores. O sentido da projeção (mais ou menos esperançosa), parece condicionada pelo meio social de origem e é independente do desempenho académico.

Identificamos uma associação significativa entre as expectativas dos estudantes quanto à posição social futura e a área de estudos no ensino superior, especificamente nos seguintes aspetos: i) rendimento ( $\chi^2_{(18)} = 67,648$ ; p-value =  $0,000 < \alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%). Os estudantes dos cursos de Agricultura e Recursos Naturais (33,3%) e de Arquitetura, Artes Plásticas e Design (23,8%), mais do que o esperado, são aqueles que apresentam uma expectativa baixa quanto ao rendimento na sua posição social futura. Os estudantes dos cursos de Saúde apresentam uma expectativa moderada sobre o rendimento (69,0%) e os estudantes dos cursos de Tecnologias aqueles que apresentam uma alta expectativa (54,4%); ii) progressão na carreira ( $\chi^2_{(18)} = 59,751$ ; p-value =  $0,000 < \alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%). Os estudantes dos cursos de Economia, Gestão e Contabilidade (68,4%) e dos cursos de Tecnologias (61,4%), são aqueles que mais do que o esperado, manifestam uma expectativa alta sobre a progressão na carreira. Os estudantes dos cursos de Saúde apresentam uma baixa expectativa sobre a progressão na carreira (20,2%) e os estudantes de Agricultura e Recursos Naturais, uma moderada expectativa (83,3%); iii) capacidade de consumo ( $\chi^2_{(18)} = 42,856$ ; p-value =  $0,006 < \alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%). Os estudantes dos cursos de Arquitetura, Artes Plásticas e Design (19,0%) e de Ciências (14,8%), mais do que o esperado, apresentam baixas expectativas sobre a capacidade de consumo. Os estudantes dos cursos de Tecnologias, mais do que o esperado, apresentam expectativas altas (38,6%) (cf. Quadro 41).

Também interessante ao nível do problema sociológico, seria o de compreender se estas expectativas se cumprem quando estes estudantes tiverem no mercado de trabalho.

**Quadro 41.** Expectativas quanto à posição social futura, segundo a área de estudos no superior

		Agr. Rec.	N Arq.	Artes F	Ciências (n	Ciências de	Direito, C.	Econ. Gestã	Ed. Física,	Humanidad	Saúde (n =	Tecnologia:
Rendimento	Baixa	33,3	23,8	7,4	0	4,2	0	0	0	8,3	3,1	0
	Média	50	47,6	70,4	50	64,6	60,5	83,3	75	69	45,6	
	Alta	16,7	28,6	22,2	50	31,3	39,5	16,7	16,7	27,9	54,4	
Profissão	Baixa	0	14,3	0	0	0	0	0	0	2,3	0,9	
	Média	50	38,1	66,7	50	50	52,6	66,7	66,7	49,6	41,2	
	Alta	50	47,6	33,3	50	50	47,4	33,3	33,3	48,1	57,9	
Prestígio das futuras funções	Baixa	16,7	14,3	7,4	0	2,1	0	0	0	8,3	3,9	4,4
	Média	33,3	52,4	59,3	50	47,9	52,6	66,7	66,7	43,4	42,1	
	Alta	50	33,3	33,3	50	50	47,4	33,3	25	52,7	53,5	
Progressão na Carreira	Baixa	16,7	19	14,8	0	4,2	0	0	0	20,2	0	
	Média	83,3	23,8	51,9	50	43,8	31,6	66,7	66,7	38	38,6	
	Alta	0	57,1	33,3	50	52,1	68,4	33,3	33,3	41,9	61,4	
Capacidade de consumo	Baixa	16,7	19	14,8	0	6,2	0	0	0	8,3	4,7	0
	Média	66,7	57,1	70,4	100	62,5	63,2	100	91,7	71,3	61,4	
	Alta	16,7	23,8	14,8	0	31,2	36,8	0	0	24	38,6	
Capacidade de poupança	Baixa	16,7	19	14,8	0	6,2	2,6	0	0	8,3	7	0,9
	Média	33,3	47,6	44,4	50	47,9	47,4	83,3	58,3	52,7	37,7	
	Alta	50	33,3	40,7	50	45,8	50	16,7	33,3	40,3	61,4	
Realização Pessoal	Baixa	0	4,8	3,7	0	0	5,3	0	0	2,3	4,4	
	Média	16,7	23,8	29,6	0	35,4	31,6	0	50	22,5	28,1	
	Alta	83,3	71,4	66,7	100	64,6	63,2	100	50	75,2	67,5	

Fonte: Inquérito por questionário (N = 409)

### 6.1. Orientação de vida dos estudantes: O futuro, os valores autocentrados e a busca pela recompensa extrínseca

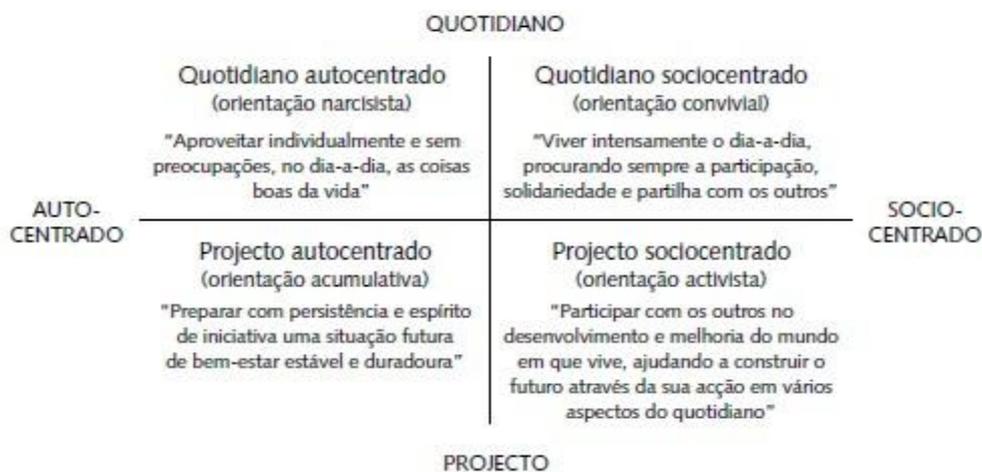
Num segundo momento, procuramos compreender qual o projeto de vida pensado para o futuro destes estudantes. Neste sentido, utilizamos o conceito de orientações de vida e o respetivo indicador que contempla quatro modelos de orientação de vida (*Quotidiano autocentrado*; *Projecto autocentrado*; *Quotidiano sociocentrado* e *Projecto sociocentrado*) (Costa et al., 1990; F. L. Machado et al., 1989; F. L. Machado et al., 2003).

De acordo com F. L. Machado et al. (2003),

“O indicador das orientações de vida [...]. É um indicador integrado, que procura captar grandes linhas de força estruturadoras dos quadros simbólico-ideológicos dos agentes sociais, a partir do cruzamento de dois eixos importantes – o eixo quotidiano-projecto e o eixo autocentramento-sociocentramento –, gerando quatro tipos de orientações: quotidiano autocentrado, ou orientação narcisista; projecto autocentrado, ou orientação acumulativa; quotidiano sociocentrado, ou orientação convivial; projecto sociocentrado ou orientação activista” (F. L. Machado et al., 2003, p. 71) [...]. “O conceito de orientações de vida, que este indicador procura operacionalizar, tem duas componentes: uma mais puramente disposicional, no sentido do conceito de habitus de Pierre Bourdieu, com o seu carácter inconsciente e ‘automático’, reflectindo condições de existência e trajectórias de classe, e outra mais reflexiva, de orientação racional da acção, sensível tanto aos enquadramentos estruturais como às configurações culturais observáveis nas sociedades contemporâneas e respectivas flutuações e mudanças. Pela sua natureza multidimensional e sintética, o indicador das orientações de vida pode ser tomado para as

configurações simbólico-culturais do mesmo modo que se tomam os indicadores socioprofissionais para as estruturas de classes” (F. L. Machado et al., 2003, p. 72, aspas dos autores).

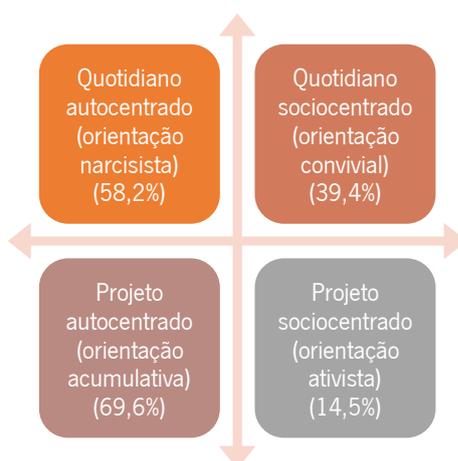
**Figura 16.** Indicador de modelos de orientação de vida dos estudantes universitários



Fonte: F. L. Machado et al., 2003.

Os resultados identificam a prevalência de dois patamares de construção dos sistemas de valores e representações quanto ao futuro (F. L. Machado et al., 2003), protagonizados pelos estudantes da nossa investigação.

**Figura 17.** Modelos de orientação de vida dos estudantes no ensino superior



Fonte: Inquérito por questionário (N = 411). (cf. Quadro 42).

É o modelo de orientação de vida designado de Projeto autocentrado (orientação acumulativa) aquele que prevalece. 69,6% dos estudantes indica que “gostaria muito” de *Preparar com persistência e espírito de iniciativa uma situação futura de bem-estar estável e duradouro*, num projeto autocentrado

de orientação acumulativa (cf. Quadro 42). Estamos perante a atuação dos estudantes no presente que é guiada por um projeto de futuro bem-sucedido construído com persistência e dinamismo (F. L. Machado et al., 2003). Também o modelo de orientação de vida designado de Quotidiano autocentrado é dos quatro modelos, o segundo com maior prevalência. 58,2% dos estudantes indicam que “gostariam muito” de *Aproveitar individualmente e sem preocupações, no dia-a-dia, as coisas boas da vida*, num quotidiano autocentrado de orientação narcisista. Estamos diante uma significativa percentagem de alunos centrados em viver individualmente o quotidiano sem grandes preocupações com o futuro (F. L. Machado et al., 2003).

O futuro é expectado fundamentalmente quanto a valores autocentrados de valorização de aspetos voltados para o próprio indivíduo, de cariz egocentrado e intrínseco, na lógica de recompensas extrínsecas, como o ter um trabalho prazeroso ou um trabalho ajustado à vocação (Mauritti, 2002). O sociocentramento é desvalorizado, quer no quotidiano, quer como projeto. 39,4% dos estudantes “gostariam muito” de *Viver intensamente o dia-a-dia, procurando sempre a participação, solidariedade e partilha com os outros em todas as esferas da vida quotidiana*, e apenas 14,5% dos estudantes “gostaria muito” de *Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país* (cf. Quadro 42), numa desvalorização da orientação ativista como projeto para o futuro. Compreendemos a desvalorização dos valores sociocentrados quanto à projeção da vida futura, no quotidiano e a longo prazo, na prevalência nas sociedades contemporâneas do individualismo competitivo e do instrumentalismo (Ball, 2001).

Os resultados revelam que os inquiridos “gostariam muito” de ter um trabalho prazeroso (87,1%), encontrar um trabalho ajustado à vocação (83,9%) e manter os níveis de excelência na profissão futura (76,9%) (cf. Quadro 42). “Gostariam” de investir noutras aprendizagens para além da carreira profissional (49,1%), viver perto da família de origem (49,1%) e realizar os sonhos custe o que custar (47,9%) (cf. Quadro 42). “Gostariam pouco” de mesmo que não corresponda à qualificação, exercer uma profissão que lhes permita ganhar muito dinheiro (42,3%), agarrar a primeira oportunidade de emprego (40,1%) e desenvolver uma carreira ligada à investigação científica (35,0%). “Não gostariam” de enveredar por uma carreira política (61,3%). É a realização pessoal através da profissão o que os estudantes mais valorizam como projeto de vida futuro, mesmo que implique abdicar de um maior conforto financeiro a curto prazo. A realização pessoal pelo investimento noutras aprendizagens fora da profissão, a constituição de família e ter filhos e a vivência perto da família de origem, são outros dos aspetos mais valorizados (cf. Quadro 42).

Se compararmos o "retrato" representacional dos projetos vida pensados para o futuro, no superior, com aquele que estes estudantes manifestavam anos antes no secundário (L. L. Torres &

Palhares, 2014b, 2017), observamos proximidades sociológicas, no relevo conferido à noção de vocação, no querer constituir família e ter filhos, no querer investir noutras aprendizagens para além da carreira profissional e na rejeição de uma carreira política. Há igualmente diferenças sociológicas, uma vez que a experiência no ensino superior, fez com que os estudantes deixassem cair a vontade de desenvolver uma carreira ligada à investigação e o não viver perto da família de origem. Com o ensino superior, veio também uma vontade acrescida de estabelecerem-se por conta própria e o criar a própria empresa.

Nos projetos de vida pensados para o futuro, encontramos diferenças significativas segundo a variável sexo. Os estudantes do sexo masculino, mais do que o esperado, “gostariam” de desenvolver uma carreira ligada à investigação (34,2%) e de enveredar por uma carreira política (17,7%), “gostariam pouco” de viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores (30,4%) e “não gostariam” de agarrar a primeira oportunidade de emprego (20,9%). As raparigas, mais do que o esperado, são aquelas que “gostariam muito” de viver perto da família de origem (40,2%) e de agarrar a primeira oportunidade de emprego (14,3%) e “não gostariam” de sair do país (19,5%) e de enveredar por uma carreira política (53,8%). Estereótipos de género são refletidos nos projetos de vida pensados para o futuro, tendencialmente, os rapazes projetam vir a alcançar uma carreira na investigação e na política, inclusive a nível internacional. As raparigas afastam-se de uma carreira fora do país, da política e aguardam por uma primeira oportunidade de emprego que possibilite viver perto da família de origem.

Encontramos uma associação significativa entre o projeto de vida pensado para o futuro, sair do país e a condição socioprofissional da família de origem ( $\chi^2_{(6)} = 15,418$ ; p-value = 0,017 <  $\alpha = 0,05$ ; N = 399; intervalo de confiança de 95%). Os estudantes cujos pais desempenham funções como Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais e Profissionais Técnicos e de Enquadramento, mais do que o esperado, “gostariam muito” de sair do país como projeto de vida pensado para o futuro (24,8%). Os estudantes cujos pais desempenham funções como Empregados Executantes, Operários, Assalariados Agrícolas e Assalariados Executantes Pluriativos, mais do que o esperado, “não gostariam” de sair do país (21,3%). A classe social de origem dos estudantes intervém na projeção de vida para o futuro, em termos da busca por uma carreira cosmopolita internacional, apanágio das classes mais favorecidas e a carreira interna associada às classes menos favorecidas. Transparece que as disposições cosmopolitas, ou seja, a *capacidade de abertura ao mundo e aos contactos internacionais* (M. M. Vieira, 2015) é exercitada por um grupo social privilegiado. São os estudantes cujos pais têm habilitações de nível superior, aqueles que mais do que o esperado, “gostariam pouco” de viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores (27,1%), viver perto da família de origem (17,7%) e sair do país (27,1%). Inversamente, os estudantes cujos pais têm até o 9.º ano de escolaridade, aqueles que mais gostariam

como projeto de vida pensado para o futuro, o viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores (28,8%) e viver perto da família de origem (44,0%).

São também os estudantes que participam em programas de mobilidade estudantil<sup>157</sup> como o Erasmus, aqueles que mais do que o esperado, não gostariam de viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores (20,4%). Os estudantes que tiveram uma experiência no estrangeiro são aqueles que admitem vir a trabalhar fora do país, no sentido de vivenciar outras culturas, algo que surge da experiência do Erasmus. Os estudantes que não participam em programas de mobilidade estudantil, mais do que o esperado, “gostariam muito” de viver perto da família de origem (40,2%) e “não gostariam” de sair do país (18,9%).

Se cruzarmos os aspetos dos projetos de vida pensados para o futuro e a variável área de estudos superior, encontramos associação significativa em cinco aspetos, são eles: i) constituir família e ter filhos ( $\chi^2_{(27)} = 56,608$ ; p-value = 0,008 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%); ii) sair para fora do país ( $\chi^2_{(27)} = 51,062$ ; p-value = 0,003 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%); iii) desenvolver uma carreira ligada à investigação científica ( $\chi^2_{(27)} = 62,727$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%); iv) prolongar os estudos para além do mestrado (doutoramento, pós-doutoramento) ( $\chi^2_{(27)} = 48,597$ ; p-value = 0,005 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%); v) agarrar a primeira oportunidade de emprego, porque o mercado de trabalho está cada vez mais difícil ( $\chi^2_{(27)} = 60,919$ ; p-value = 0,000 <  $\alpha = 0,01$ ; N = 403; intervalo de confiança de 99%).

Os resultados indicam que os estudantes dos cursos de Tecnologias, mais do que o esperado, “gostariam” de sair do país (43,9%) e desenvolver uma carreira ligada à investigação científica (36,0%), “gostariam pouco” de constituir família e ter filhos (11,4%), prolongar os estudos para além do mestrado (40,4%) e agarrar a primeira oportunidade de emprego (52,6%). Os estudantes dos cursos de Saúde, mais do que o esperado, “gostariam muito” de constituir família e ter filhos (75,2%), “gostariam” de prolongar os estudos para além do mestrado (48,1%), agarrar a primeira oportunidade de emprego (46,5%) e “não gostariam” de sair do país (22,5%). Os dos cursos de Economia, Gestão e Contabilidade, “gostariam pouco” de agarrar a primeira oportunidade de emprego (55,3%) e “não gostariam” de desenvolver uma carreira ligada à investigação científica (42,1%) e prolongar os estudos para além do mestrado (26,3%). Os estudantes de Arquitetura, Artes Plásticas e Design, mais do que o esperado, “gostariam muito” de sair do país (38,1%) e “não gostariam” de constituir família e ter filhos (14,3%). Os

---

<sup>157</sup> 11,9% dos estudantes participaram em programas de mobilidade estudantil, 26,3% tencionam ainda fazê-lo. O Erasmus + é o programa de mobilidade mais referido (N = 411).

estudantes de Humanidades, Secretariado e Tradução, mais do que o esperado, “gostariam muito” de agarrar a primeira oportunidade de emprego (33,3%) e “não gostariam” de constituir família e ter filhos (16,7%). Os estudantes de Agricultura e Recursos Naturais, mais do que o esperado, “gostariam” de constituir família e ter filhos (66,7%). Os de Ciências “gostariam muito” de desenvolver uma carreira ligada à investigação científica (44,4%). E, os de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo “não gostariam” de agarrar a primeira oportunidade de emprego (50,0%).

**Quadro 42.** Projetos de vida pensados para o futuro

	<b>Não gostaria</b>	<b>Gostaria pouco</b>	<b>Gostaria</b>	<b>Gostaria muito</b>
Manter os meus níveis de excelência na profissão futura	0	0,7	22,4	76,9
Constituir família e ter filhos	2,9	6,1	27,5	63,5
Viver na cidade/região onde terminei os estudos superiores	10,5	21,7	45,3	22,6
Viver perto da minha família de origem	3,6	12,7	49,1	34,5
Sair para fora do país	14,4	32,1	33,1	20,4
Desenvolver uma carreira ligada à investigação científica	24,1	35	27,3	13,6
Enveredar por uma carreira política	61,3	23,4	11,7	3,6
Aproveitar individualmente e sem preocupações, no dia-a-dia, as coisas boas da vida	2,4	7,5	31,9	58,2
Estabelecer-me por conta própria e criar a minha própria empresa	13,4	30,9	38,2	17,5
Prolongar os meus estudos para além do mestrado (doutoramento, pós-doutoramento)	13,6	30,7	36,7	19
Viver intensamente o dia-a-dia, procurando sempre a participação, solidariedade e partilha com os outros em todas as esferas da vida quotidiana	1,7	12,9	46	39,4
Agarrar a primeira oportunidade de emprego, porque o mercado de trabalho está cada vez mais difícil	12,4	40,1	36	11,4
Investir noutras aprendizagens para além da carreira profissional	0	5,6	49,1	45,3
Realizar os meus sonhos custe o que custar	1,2	7,1	47,9	43,8
Ter um trabalho que me dê prazer	0	0	12,9	87,1
Preparar com persistência e espírito de iniciativa uma situação futura de bem-estar estável e duradouro	0,2	1,9	28,2	69,6
Encontrar um trabalho ajustado à minha vocação	0	0,2	15,8	83,9
Mesmo que não corresponda à minha qualificação, exercer uma profissão que me permita ganhar muito dinheiro	15,3	42,3	33,6	8,8
Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país	8,8	27,2	49,5	14,5

Fonte: Inquérito por questionário (N = 411)

A generalidade dos estudantes revela níveis elevados de incerteza e defendem uma abordagem de vivenciar o presente, o quotidiano diário, adiando para mais tarde a reflexão sobre o que fazer depois da Universidade. Os estudantes de Medicina, por exemplo, tendem a planear o futuro, após a realização do exame à especialidade, que surge como grande definidor do percurso futuro. Nos estudantes de Medicina, o foco está na especialidade a seguir, mas há muita indecisão, porque como diz Conceição,

estudante do 3.º ano: “Não há aulas de vocação”. A vocação será erigida pela nota no exame à especialidade, com a especificidade dos melhores classificados serem aqueles que fazem as escolhas em primeiro lugar, com a tendência de serem dirigidas para as especialidades com menor número de vagas disponíveis, que por este critério são representadas como de “topo”. Tendencialmente, Dermatologia, Oftalmologia e as Cirurgias. A Medicina Geral e Familiar é deixada para os estudantes com piores resultados no exame. O foco está no exame final (o *Harrison*) e na preparação intensiva ao longo de um ano, com muito receio à mistura. Os estudantes fazem referência ao *Harrison*, exame à especialidade constituído por 100 questões de escolha múltipla, com a duração de 100 minutos. Exame realizado no final do 6.º ano do curso, em que basicamente, o aluno fica um ano a estudar para este exame que se realiza a nível nacional<sup>158</sup>.

Prevalece a incerteza quanto ao futuro profissional e a indefinição do que fazer após a conclusão dos estudos superiores. Os estudantes das áreas das Humanidades e das Ciências Sociais têm baixas expectativas quanto a uma bem-sucedida integração no mercado de trabalho, pelas experiências menos conseguidas de colegas mais velhos.

Encontramos estudantes que manifestam receio do mercado de trabalho, nomeadamente, da possibilidade de virem a conseguir um emprego não relacionado com o curso, ou obter um trabalho na área de estudos e não desenvolver o gosto pelo exercício da profissão, ou ainda, o receio da falta das competências necessárias para o exercício de uma profissão. O medo de estar numa profissão para o resto da vida da qual não se gosta e em que é pouca ou nenhuma a realização pessoal, aflige profundamente estes estudantes. Debatem-se com o dilema de, perante uma profissão da qual não venham a gostar, se devem aprender a gostar daquilo que não gostam de fazer.

No domínio pessoal, no sexo feminino, há a preocupação de cedo constituir família e de se ser mãe, algo que é entendido como podendo prejudicar o arranque da carreira profissional. Ao nível genérico, tem-se a ideia do quanto será difícil e prolongado no tempo, o garantir alguma estabilidade financeira. Não obstante, acreditam que será o mérito individual a ditar o (in)sucesso da inserção no mercado de trabalho. Consideram que, independentemente da área de estudos no ensino superior, um excelente aluno no ensino superior terá sempre boas saídas profissionais e manifestam confiança no mérito escolar como nivelador social. Na senda de Araujo e Martuccelli (2015), verificamos que esta confiança tem vindo a esmorecer, especialmente nos indivíduos das classes populares, que apesar de serem expressão do alargamento no acesso ao ensino superior, expectam (em virtude dessa mesma

---

<sup>158</sup> Em 2019, o *Harrison* foi substituído pela prova nacional de acesso à formação especializada (PNAFE), exame menos assente na memorização dos conteúdos e mais na análise e resolução de casos clínicos, com a duração de quatro horas e 150 perguntas.

massificação), a perda da capacidade do diploma como garante de uma profissão qualificada e bem remunerada. Vejamos alguns dos discursos dos estudantes:

“Dependendo da nota que se tira, depois eu vou ter acesso, por exemplo alguém... Eu tiro 98 eu posso escolher desde a melhor especialidade até à menor. Vamos supor Cirurgia Plástica tem 20 vagas ao nível nacional, obviamente que quem tem 98 vai escolher esse primeiro, eles têm prioridade eles escolhem (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

“Só que às vezes não é assim tão simples, não é. Não é... A percepção... ok! Vou fazer isto para o resto da minha vida! É aquela dúvida: Será que eu quero isto para o resto da minha vida? Será que aquele velho cliché: Tenta fazer aquilo que gostas, será que isso não vai ser mais pesado do que aprender a fazer aquilo, aprender a gostar daquilo que fazes? É sempre uma dicotomia de ideias” (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).

“Ao nível profissional neste curso primeiro que se consiga ganhar dinheiro, ter alguma estabilidade financeira vai uns anos. Principalmente se eu seguir a magistratura e isso é um bocado complicado, eu gostava [...]. Este curso é complicado, é complicado, porque apesar de a Ordem ser 2 anos e hipoteticamente começar a trabalhar aos 23, 24 anos, se eu quisesse seguir Magistratura são mais 2 anos e ia ser colocada pelo país todo. A vida é muito imprevisível quando tiver de ser... será!” (Bruna, 22 anos, Direito, 3.º ano).

“Expectativas quanto ao futuro, não sei, não sei. Estou com um bocado de medo de não poder trabalhar com este curso que eu tirei, com esta aprendizagem que adquiri e não gostar. Estou com um bocado de medo, estou com um bocado de medo de ou não gostar ou não saber utilizar o curso da melhor maneira. Porque também sinto aquele medo que desenvolveu-se durante o curso.” (Santiago, 23 anos, Eng. Mecânica, 3.º ano).

“A minha prioridade é ter uma família muito consistente, ter uma família que me apoie. Por exemplo, essa parte (a da constituição de família) é a coisa mais clara que eu tenho. Eu quero muito ser mãe, quero muito dar um pouco de mim e tem de ser não muito velha porque depois eu vou estar velhinha e eles vão precisar de mim” (Antónia, Psicologia, 22 anos, 4.º ano).

## CONCLUSÃO

### O que é a excelência? Excelência para quê? Excelência em quê?

(Kömürçügil, 2014, p. 21, tradução nossa)

#### A descida do pódio da excelência

*Passei de aluno de ótimos resultados para um aluno algo banal* (Masc. Eng. do Ambiente)

*Nunca na minha vida tinha tirado uma nota abaixo de 14 valores* (Masc. Eng. Mecânica)

*Os primeiros anos de faculdade foram absolutamente medíocres* (Fem. Direito)

*Não esperava ficar retida dois anos por falta de aproveitamento* (Fem. Eng. Física)

*Não estava à espera que a diferença de resultados fosse tão grande* (Masc. Eng. Mecânica)

*Era uma aluna de excelência no ensino secundário e o meu aproveitamento desceu a pique* (Fem. Direito)

*Carga horária de estudo muito elevada, deixei algumas unidades curriculares para trás* (Masc. Ciências Farmacêuticas)

*Pior desempenho académico do que seria de esperar* (Fem. Design de Produto)

*As classificações não correspondem às alcançadas no ensino secundário* (Fem. Medicina)

A escola pública portuguesa, e em especial, o ensino secundário, tem vindo a enfatizar uma conceção da excelência académica, focada na *inteligência cognitiva* (Damásio, 2019) e em processos clássicos de ensino-aprendizagem, tendencialmente reprodutores, acríticos e pouco reflexivos (L. L. Torres & Palhares, 2011), numa *excelência epistémica* (MacAllister et al., 2013), que é sobretudo técnica, disciplinar, padronizada, mensurável, prescritiva, competitiva e classificatória (Bruno-Jofré & Hills, 2011). Os *parâmetros da performance* (L. C. Lima, 2005) e os valores da competitividade, do pragmatismo e da responsabilidade individual (Ball, 2001), são elementos inscritos na socialização escolar e representam um sistema de valores subentendido e profundamente enraizado (Bourdieu, 1998), modelador dos percursos estudantis. A hierarquia, o controle, a competição e a recompensa, constituem os fundamentos de um sistema escolar (Bowles & Gintis, 2011), que tem vindo a criar perfis de alunos competitivos, de alto rendimento, dotados de competências eficazes, alinhados às exigências da economia e às necessidades do mercado de trabalho (L. C. Lima, 2005). Em sequência, a relação com o saber tem vindo a alterar-se de atividade intelectual prazerosa de busca de sentido das coisas, para uma atividade ao serviço da empregabilidade futura (Charlot, 2007).

No interior da escola, coexistem diferentes entendimentos sobre a missão da educação. Os professores do ensino secundário, tendencialmente são mais meritocráticos que os dos níveis de ensino a montante. Não obstante, de entre os professores do ensino secundário há os mais solidários que prestam apoio educativo e os mais elitistas das áreas e disciplinas com maior reconhecimento social, de

acesso aos cursos mais prestigiados no ensino superior (Enguita, 2010). No interior da escola, há os que defendem que esta se deva tornar mais independente ao que a rodeia e os que defendem uma maior abertura à sociedade e à economia (Dubet, 1996). Estas *diferenças sensíveis* (Derouet, 2001b) são relevantes, mas a questão não é meramente educativa ou pedagógica, ela é sobretudo política, refletindo-se no *design organizacional de Escola* (L. C. Lima, 2005). *As orientações de política educativa* (L. L. Torres, 2015), têm vindo a alinhar a educação às pretensas necessidades produtivas (A. J. Afonso & Ramos, 2007), na lógica da educação como meio ótimo para o investimento do homem nele próprio (Schultz, 1973). Esta conceção da educação, desenvolve-se na redefinição do papel do Estado, no sentido de um *Estado-avaliador* e da redução da sua autonomia quanto à elaboração das políticas educativas, em virtude das transformações decorrentes da globalização, da transnacionalização do capitalismo e da crescente influência das instituições transnacionais (A. J. Afonso, 2001; A. J. Afonso & Ramos, 2007). É também no quadro do Espaço Europeu de Educação, do *método aberto de coordenação* (Dale, 2008) e da ideia de aprendizagem ao longo da vida, que devemos compreender a proliferação da (*falácia*) da ideologia da modernização no campo da educação (A. J. Afonso, 2013b).

A *performatividade educacional* tem vindo a moldar comportamentos e modos de atuação (Ball, 2002), não tanto como uma *estrutura da vigilância* contínua e permanente, mas através da disseminação de um *fluxo de performatividades*, de julgamentos múltiplos, influídos por diversas entidades que fazem uso de díspares instrumentos, criando dubiedade e inconstância sobre diretores, professores e alunos, que os faz ininterruptamente responsáveis e sucessivamente examinados. A *hiperburocracia* na organização escolar, faz uso das novas tecnologias da informação e comunicação, assumindo-se como uma *nova fonte de controlo centralizado* (L. C. Lima, 2011).

A *excelência epistémica* é ela também uma excelência retocada, por um chavão discursivo que enaltece os princípios democratizadores da educação, mantendo os mecanismos de avaliação externa, o controle social sobre o trabalho dos professores, a monitorização externa por plataformas, bases de dados, etc. (Teodoro & Anibal, 2008). A *excelência epistémica* dá ênfase aos resultados académicos, aos testes e exames nacionais, ao treino intensivo e ao trabalho escolar individualizado. Uma excelência feita de explicações, memorização, reprodução, replicação, persistência, empenho, esforço e concentração. Uma excelência baseada num imaginário de segurança, eleição, celebração e trajetórias límpidas (L. L. Torres, 2019b).

É neste caldo organizacional, educacional e pedagógico, que se estrutura o perfil de aluno excelente do ensino secundário, aquele que frequenta a área de estudos das Ciências e Tecnologias, que estuda mais de 15 horas por semana para além das aulas, tem explicações, estuda pelos manuais e é

pouco participativo em atividades extracurriculares e nos órgãos de governo da escola (L. L. Torres & Palhares, 2014b, 2017).

Este tese de doutoramento teve como objeto de estudo um conjunto destes estudantes (N = 411), com idades compreendidas entre os 18 e 24 anos, que frequentavam em 2017 e 2018, o ensino superior (diferentes anos curriculares, instituições públicas e privadas, universidade e politécnicos), selecionados ainda como alunos do ensino secundário, oriundos de três escolas públicas portuguesas (anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014), numa estratégia metodológica ancorada no *método de estudo de casos*, na vertente de *estudo longitudinal*, de *observação de uma sequência em desenvolvimento* (Greenwood, 1965).

Reconhecidos institucionalmente com a excelência académica — em cerimoniais públicos que proliferam na escola pública portuguesa (L. L. Torres et al., 2014) e que se inscrevem como atos de *gestão da impressão* (Ball, 2002) —, por classificações acima dos 18 valores, os alunos do *Quadro de Excelência*, são confrontados com altas expectativas quanto ao futuro no ensino superior, tanto mais que os diplomas e prémios de mérito escolar definem no plano cultural, o valor do aluno que o recebe, numa excelência no estado institucionalizado para memória futura. Aos premiados é-lhes passada a mensagem que o desenvolvimento das sociedades aos diferentes níveis depende da mobilização dos seus membros mais talentosos e capazes.

Concluído o ensino secundário com distinção, fecha-se um ciclo, para se abrir um outro, o ensino superior, com o aluno distinguido por mérito escolar, a transportar na bagagem a excelência no estado institucionalizado e a esperança de um futuro bem-sucedido. Mas será que o designio se cumpre no ensino superior? Este é o mote de uma tese de doutoramento, que teve na sua origem uma *provocação intelectual* (Mann, 1973), de que estariam a alcançar no ensino superior, predominantemente, uma classificação entre os 13 e os 14 valores (L. L. Torres et al., 2013). Deste modo, será que a conceção da excelência do ensino secundário resiste aos patamares da excelência erigidos no ensino superior?

Compreendemos as práticas observáveis dos estudantes na junção de disposições passadas, feitas no contexto de ação escolar promotor da *excelência epistémica*, com as disposições adquiridas no contexto presente do ensino superior (Lahire, 2003, 2004, 2017b). Contexto em que a universidade pública europeia, encontra-se numa *encruzilhada* (B. S. Santos, 2011a), *a excelência na universidade* (Borges, 2019), tem vindo a manifestar-se num produtivismo por indicadores da excelência, quantificadores do trabalho científico (fatores de impacto, número de publicações, índice de citações, indicadores bibliométricos, etc.), instrumentos de medição que têm um papel central na nova ordem mundial da educação superior, facilitadores da intervenção política e institucional (Herzog, 2014), e que

constituem a fonte do modo atual de hierarquização do mundo académico. Estes instrumentos são parte muito relevante na avaliação de desempenho das instituições de ensino superior (professores, investigadores, centros de investigação, etc.), apesar de não ponderarem a distribuição desigual de recursos humanos e materiais entre universidades, em virtude do seu diferente posicionamento no sistema mundial dos países (A. J. Afonso, 2015; Marginson, 2011). Tem-se vindo a assistir a um estrangulamento de campos e objetos de estudo, menos reflexão e pensamento crítico e sobrevalorização do conhecimento utilitário (Bourgau et al., 2014; Nóvoa, 2014).

A excelência no ensino superior é hoje menos ensino e mais pesquisa, pois há o entendimento de que a segunda é a base da inovação e a primeira é de difícil medição pelos indicadores 'objetivos', ao mesmo tempo que se vem naturalizando a ideia de que universidades com investigação científica de excelência por inerência têm um ensino de excelência (Gazizova, Panfilova, & Makarova, 2016). A excelência no ensino superior é hoje menos uma qualidade notável de um trabalho académico e mais uma virtude organizacional de universidades dinâmicas e empreendedoras (Bleiklie, 2011). A sobrevalorização de critérios de produção académica na avaliação dos docentes do ensino superior, tende a prejudicar a qualidade da docência, o ensino ministrado e a qualidade dos percursos estudantis (Pascarella & Terenzini, 1995).

A análise sociológica dos percursos estudantis no ensino superior, é envolta em complexidade pelo número de variáveis implicadas, mas mormente pela imperiosidade de interligação de diferentes níveis de análise (macro, meso e micro). Nesta matéria, a investigação sociológica só é devidamente prolífica com a articulação de fatores explicativos de cariz estrutural, contextual e individual (Costa et al., 2014), no quadro de uma *sociologia pluriescalar* (Lopes, 2015), afastada de *perspetivas adultocêntricas* pródigas em julgamentos morais (M. M. Vieira, 2016). Os trajetos estudantis são modelados por conjunto de limitações reais (percurso escolar anterior, recursos culturais e sociais, institucionais, desempenho académico, informações obtidas, expectativas futuras, etc.) e imaginárias (rumores que circulam entre os estudantes sobre a exigência de determinado professor, as dificuldades de sucesso numa determinada unidade curricular, etc.) (Coulon, 1997).

Para fazer face à complexidade da problemática, elaboramos um modelo analítico, intitulado: *Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior*, que agrega os principais aspetos que fluem sobre o desenrolar dos percursos estudantis no ensino superior, por nível de análise (macro, meso e micro), articulando a perspetiva institucional de sucesso com a temporalidade biográfica. O modelo analítico é o suporte que nos permitiu dar resposta às seguintes perguntas: a quebra de desempenho académico no ensino superior, é predominantemente um problema de integração nos

sistemas acadêmico e social da Universidade? Ou, a busca por uma experiência estudantil alargada ao campo social, cívico, cultural e desportivo, de uma excelência vivenciada, mas não institucional? A primeira, enquadra-se na lente teórica sobre o sucesso no ensino superior (a da integração), que destaca os critérios de linearidade, sequencialidade, cumulatividade, em que a quebra do desempenho acadêmico inscreve-se num cenário de êxito no secundário e de fracasso no ensino superior. A segunda, enquadra-se na lente teórica sobre o sucesso no ensino superior (a da experiência), em que a quebra do desempenho acadêmico, pode não constituir um percalço, uma vez que a experiência individual de sucesso pode ser descoincidente com a perspetiva institucional, na possibilidade de o estudante voluntariamente decidir não dar sequência às excelentes classificações do secundário ou não lhes atribuir o mesmo grau de importância no ensino superior e procurar, num quadro de estratégias articuladas e experimentais, outros projetos individuais (A. N. Almeida & Vieira, 2008; M. M. Vieira, 2010b).

Através do referencial teórico mobilizado, delineamos duas hipóteses de trabalho ou cenários: i) aquele em que o ensino superior é predominantemente vivenciado abaixo das expectativas, com desânimo, incerteza, numa ausência de afiliação institucional e intelectual à Universidade, com os estudantes a não conseguirem deixar para trás a imagem do aluno-modelo, a imagem da excelência granjeada no secundário e que, confrontados com os primeiros percalços, os interpretam como um verdadeiro fracasso. Num cenário que é fruto de alterações substanciais no 'ofício de aluno', de diferentes formas institucionais de sucesso, entre o ensino secundário e o ensino superior, com a excelência do secundário a não resistir a outros patamares da excelência cristalizados no ensino superior; e ii) aquele percurso que do ponto de vista institucional está longe do ideal de excelência, mas que representa um exercício de desprendimento face a expectativas institucionais, em prol da vivência de uma maior liberdade e autonomia, de novas sociabilidades e da participação em atividades extracurriculares na Universidade. Num cenário, em que os estudantes mostram-se satisfeitos com o desempenho acadêmico, ainda que abaixo do obtido no secundário, em que o mais relevante já foi conseguido (o curso) e encetam um desinvestimento voluntário nas práticas de estudo e uma desvalorização da meritocracia escolar como canal primordial de mobilidade social.

A tese desta tese é que predomina o primeiro cenário, justificado pelos resultados que fizemos por incluir no nosso modelo de análise e que apresentamos no final desta conclusão (*cf.* Figura 18). Compreendemos que a conceção predominante da excelência académica erigida no ensino secundário, não só não resiste aos patamares da excelência no ensino superior, como tende a exacerbar as dificuldades inerentes a um novo contexto, mais exigente em termos de independência no trabalho intelectual e fora dele, como é o ensino superior. A hipervalorização da inteligência cognitiva no trajeto

escolar antecedente, parece ter descurado outras inteligências e outras formas de excelência, tão ou mais importantes que a *epistémica*. O confinamento à *performance* escolar, que no secundário trouxe a estes alunos tão bons resultados e o reconhecimento institucional, parece desajustar-se à *hierarquia da excelência* (Perrenoud, 1989) erigida no superior, com apenas 5% dos melhores alunos (N = 411) a manter-se no patamar da excelência académica no ensino superior.

Mobilizando o referencial teórico da sociologia da experiência escolar (Dubet, 1996, 2017), interpretamos os sentidos dos percursos dos antigos alunos de excelência, pela relação que os próprios estabelecem com os seus estudos, uma vez que são os únicos aptos a definir os projetos, a adesão às normas à Universidade e ao contexto envolvente, o envolvimento no trabalho académico, a vocação, etc.

Deparámo-nos com estudantes incertos sobre a utilidade dos estudos que frequentam, quer quanto ao projeto escolar, quer quanto ao projeto profissional (Projeto). Desiludidos na Universidade com as estratégias de motivação encetadas pelos professores e a avaliação do mérito académico, impreparados para lidar com o ritmo e intensidade do estudo no ensino superior, críticos quanto à organização do curso, são estudantes com níveis reduzidos de ação estratégica. Quanto ao projeto de vida para o futuro, este é expectado fundamentalmente quanto a valores autocentrados voltados para o próprio indivíduo, de cariz egocentrado e intrínseco, na lógica de recompensas extrínsecas, como o ter um trabalho prazeroso ou um trabalho ajustado à vocação (Mauritti, 2002), com o sociocentramento a ser desvalorizado, quer no quotidiano, quer em projeto (F. L. Machado et al., 2003).

Identificamos estudantes com níveis reduzidos de socialização na instituição e fora dela (Integração), o que é relevante, tanto mais que a investigação sociológica tem vindo a demonstrar que quanto maior o envolvimento nas diversas vertentes da experiência académica e social, maior é a fidelização à Universidade, em termos de desempenho académico e satisfação com o curso (M. L. Machado & Sá, 2009). Na generalidade, reconhecemos estudantes pouco propensos a sair da zona de conforto e com poucas ou nenhuma atividades extracurriculares na Universidade e fora dela, que se encontram com o grupo de amigos em sala de aula ou nas redes sociais, numa perda de relevância dos encontros no espaço doméstico (casa de amigos), no espaço público das cidades (ruas, jardins, praças), no espaço institucional (associação juvenil/coletividade) e no espaço recreativo (discoteca/bar, café/esplanada). Identificamos a falta de um sentimento de competência e de uma motivação intrínseca para o sucesso (Lambert-Le Mener, 2012), com os estudantes a assumirem que no tempo presente são menos *inteligentes* do que no passado. Os estudantes revelam dificuldades em desconstruir o passado da excelência escolar, observável em depoimentos, tais como: “Sempre me achei o máximo, sempre me achei dos melhores, que era o que acontecia no secundário e agora não acontece. Não é muito fácil

esquecermos daquilo em que fomos incríveis e agora somos assim”. Observamos níveis diminutos de realização pessoal na Universidade (Vocação).

Este perfil de aluno é muito semelhante com aquele que identificamos no ensino secundário, o que mostra que a rutura com o passado escolar não foi feita e que os antigos alunos de excelência acionam na resolução de situações presentes na Universidade, elementos conscientes de situações semelhantes no passado e elementos inconscientes de uma autoavaliação construída sobre o *Habitus*, que se revela desajustada à nova condição de estudante (Coulon, 1997). Das disposições disponíveis, os estudantes acionam as que tendem a responder melhor à solicitação contextual, mas as que têm são desadequadas, pois não têm os meios, os hábitos para agir (Lahire, 2003, 2005, 2017b), em virtude de processos de inculcação, promovidos por um modelo escolar no secundário, baseado na excelência epistémica.

Os resultados revelam a falta de *marcadores de afiliação* à Universidade (Coulon, 1997), como as relações de sociabilidades alargadas, a participação ativa nas estruturas estudantis, a decifração dos códigos implícitos do trabalho intelectual. É para nós evidente que os antigos alunos de excelência da escola pública portuguesa, não deixaram cair as regras do passado escolar, manifestando dificuldades na adaptação a novas rotinas escolares e não escolares, não adquirindo os símbolos necessários ao tempo de aprendizagem da sua nova condição de estudante universitário (Coulon, 1997, 2017). A aprendizagem das regras do trabalho académico, de maior autonomia e de mais autoaprendizagem (ao invés do ensino secundário, mais focado na memória), tem-se afigurado difícil para aqueles que teoricamente estariam melhor preparados para enfrentar os desafios escolares do ensino superior.

No patamar subjetivo das intenções e das motivações, os estudantes até mostram querer conquistar uma maior autonomia no ensino superior, mas as disposições para agir estão desajustadas dos hábitos para agir (disposições para agir) e ao exercício da independência, numa espécie de constrangimento disposicional. A maioria destes estudantes vive em casa dos pais por comodidade e pela maior proteção face aos desafios (“o porto seguro”, “o canto quentinho”). Realçam o papel da figura materna no uso do tempo, entre as atividades escolares e não escolares, numa dependência exacerbada no próprio quotidiano da Universidade. Casos há em que revertem a escolha inicial quanto à Universidade, por estarem longe dos pais, preferindo fazer deslocações diárias em transportes públicos, cujos horários são contraproducentes a uma boa adaptação ao ensino superior. Há estudantes que fora da casa dos pais, decidem visitá-la a meio da semana, em período letivo, o que mostra as dificuldades em exercer a rutura necessária com o passado imediato e em assimilar uma nova condição, a de

estudante universitário e a respetiva complexidade institucional e interacional associada a essa condição (Coulon, 1997).

Aspetos relacionados com a saúde mental surgem nos depoimentos com menções a ataques de pânico, ansiedade e depressão. Estes sintomas foram espoletados na sua generalidade ao longo do ensino secundário pela pressão dos resultados escolares e transpostos para o ensino superior, agravados pelas dificuldades de colocação na 1.<sup>a</sup> opção da candidatura. Tendem a imputar o pior desempenho académico à *performance* individual, porque observam colegas com menos dificuldades e com bom desempenho: “Se eles conseguem eu também consigo, mas eu tento e não consigo, o que é que se está a passar?” Depoimentos como este revelam o quanto está enraizada a mensagem da apologia às capacidades individuais e do empenho individual, como meio para se atingir o sucesso académico, responsabilizando os alunos pelo seu destino, quando na realidade tudo parece fora do seu controle (B. S. Santos, 1999).

Conscientes que têm um problema de ansiedade, identificamos dois modos de o encarar. Aqueles estudantes que recorrem a uma intervenção médica especializada, com consultas de Psicoterapia, com bons resultados porque dizem que estão a construir uma personalidade mais calma, a viver uma coisa de cada vez e a perceber que os planos que se fazem na vida, devem ser alcançados através de formas que não constituam um problema. E aqueles estudantes que, conscientes que têm um problema de ansiedade, afastam a ideia de recorrer a ajuda especializada, ao creem que sozinhos vão resolver o problema, que o conseguem controlar porque sabem as razões que lhes estão na origem. Reconhecem que este modo individualizado de enfrentar os problemas do quotidiano escolar e não escolar, deriva da educação familiar que lhes transmitiu desde muito cedo, de que se há outros colegas com sucesso, eles também acabarão por consegui-lo, se trabalharem para isso.

Sobre o ensino secundário e a construção da excelência académica, retrospectivamente, reconhecem que foi-lhes dada a conhecer uma imagem simplista do ensino superior, que expectavam vir a encontrar dificuldades, mas não como aquelas que vivenciam e que o imaginário do ensino superior revelou-se distante para pior. Admitem que expectavam um percurso no superior, linear, bem-sucedido, com alta realização pessoal, mas na realidade o percurso não é o ideal e mostram-se resignados. Fazem críticas ao método de estudo do ensino secundário que o consideram desadequado à realidade que enfrentam no ensino superior, o estudo pelos manuais tão valorizado nos tempos do secundário é visto como prejudicial no ensino superior. Os estudantes identificam a falta de preparação para aspetos que transcendem a dimensão cognitiva, em especial, a falta de “treino” para lidar com o erro. Confessam que o que experienciaram no secundário, nas “melhores turmas”, lhes provocou desgaste intelectual,

psíquico e físico, e admitem a existência de uma face latente da excelência escolar, constituída por “turmas de nível”, cuidados especiais na distribuição dos estudantes pelas turmas, mobilização de capital social pelas famílias, explicações fora da escola e inflacionamento de notas. Admitem que os melhores alunos acabam por ser beneficiados em termos das classificações escolares, pelas altas expectativas depositadas pelos professores, num *efeito pigmaleão*, em que aos considerados bons alunos é-lhes dedicado mais tempo de atenção e dirigidos mais reforços positivos por intermédio de mensagens implícitas, muitas delas não-verbais (Rosenthal & Jacobson, 1968a, 1968b).

### **Modos de ser estudante no ensino superior dos antigos alunos de excelência**

No cenário que apresentamos, e de entre os 10 modos de ser estudante do ensino superior, identificados pelo nosso modelo analítico, sobressaem três perfis: *O Nostálgico*, *O Vazio* e *O Utilitário* (cf. Figura 18), consoante a articulação mais ou menos positiva de três lógicas diferenciadas da ação.

*O Nostálgico*, aquele que manifesta ao longo do percurso no ensino superior dúvidas quanto à utilidade dos estudos [Projeto (-)], com níveis reduzidos de realização pessoal através dos estudos [Vocação (-)] e incerteza quanto ao projeto profissional, com níveis satisfatórios de integração social na vida universitária [Integração (+)]. Um perfil de estudante ligado ao passado escolar de excelência e à imagem de aluno excelente que o faz não aceitar o fraco desempenho académico no ensino superior, revelando dificuldades na desconstrução desse ideal, ao não conseguir lidar com os desafios do trabalho académico, apesar das muitas horas que se dedica a estudar individualmente. Estamos diante um estudante pouco participativo em sala de aula e com uma grande indefinição quanto ao modelo de orientação de vida, mas que se esforça por alcançar um projeto de futuro bem-sucedido.

*O Vazio*, aquele que vive uma experiência ‘vazia’ no ensino superior, sem projeto profissional definido, com uma representação negativa sobre a utilidade dos estudos [Projeto (-)], não integrado na vida social da Universidade [Integração (-)] e uma ausência de realização pessoal nos estudos (Vocação (-)). Raramente faz desporto regular e raramente participa em eventos científicos. Um estudante que até pode dar a entender ao professor interesse na resolução da tarefa escolar, mas na realidade está a adiar a conclusão do trabalho. Um percurso marcado pelo mau desempenho académico, com ou sem mudanças de curso e/ou instituição, e uma total indefinição quanto ao modelo de orientação de vida. Quanto à posição social futura tem baixas expectativas quanto ao rendimento, profissão, prestígio das futuras funções e progressão na carreira.

*O Utilitário*, aquele que perante um abaixamento das classificações, o justifica por estar num curso de prestígio, mais difícil que os demais, em que é preciso trabalhar muito para se obter no máximo

uma média de 14 valores. Focado no desempenho, vive o ensino superior numa lógica de ação estratégica [Projeto (+)], ao mesmo tempo que acredita estar no curso certo, naquele em que sente ser a sua vocação intelectual [Vocação (+)]. Tende a descurar a dimensão social e de relacionamento na Universidade, sem atividades extracurriculares, reflexo de níveis diminutos de socialização na instituição [Socialização (-)].

### **Singularidades**

Ao longo da tese fomos à procura de singularidades nos resultados. As diferenças de género e de recursos da família de origem, são das mais significativas, e fizemos por apresentá-las no final desta conclusão, em dois quadros síntese, que do nosso ponto de vista facilitam a compreensão do fenómeno em causa (*cf.* Quadro 43; *cf.* Quadro 44).

Quanto ao género, observamos que as raparigas na decisão de concorrer ao ensino superior, conferem maior importância ao corresponder à expectativa da família e ao dar sequência às excelentes classificações do secundário. Na escolha da instituição, mais valorizam a média do curso e o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento. São também as que em proporção menores dificuldades de adaptação ao 1.º ano apresentam, as que mais valorizam a praxe académica no desempenho académico e as que se mostram mais satisfeitas com o método de estudo trazido do secundário, a vida estudantil (extraescolar) na Universidade e as competências dos professores. Frequentam em maioria, os cursos das áreas de estudo de Saúde e de Direito, Ciências Sociais e Serviços e a insatisfação recai na articulação do curso com o mercado de trabalho. Apresentam um maior envolvimento no trabalho académico, com mais estudo diário, maior regularidade na presença às aulas e maior atenção às mesmas. Quanto à posição social futura, têm menores expectativas em termos de rendimento, profissão, progressão na carreira, capacidade de consumo e capacidade de poupança. Como projeto de vida para o futuro, gostariam de viver perto da família de origem, agarrar a primeira oportunidade de emprego e gostariam menos de sair do país e de enveredar por uma carreira política (*cf.* Quadro 43).

Relativamente aos rapazes, na decisão de concorrer ao ensino superior, estes conferem menor importância ao corresponder à expectativa da família e ao dar sequência às excelentes classificações do secundário. Na escolha da instituição, valorizam menos a média do curso e o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento. São também os que têm mais dificuldades de adaptação ao 1.º ano, mais negativamente avaliam o efeito da praxe académica no desempenho académico, mais criticam o método de estudo trazido do secundário, mais insatisfeitos estão com a vida estudantil (extraescolar), o relacionamento com os colegas, as competências dos professores e as estruturas associativas e

académicas da universidade. Frequentam em maioria os cursos das áreas de Tecnologias e quanto ao envolvimento no trabalho académico, marcam menos presença às aulas, mais procuram informações na internet, mais leem apenas os conteúdos facultados pelos professores, mais estudam apenas nas vésperas de frequências e exames. Quanto à posição social futura, são os que apresentam expectativas mais elevadas em termos de rendimento, profissão, progressão na carreira, capacidade de consumo e capacidade de poupança. Quanto ao projeto de vida pensado para o futuro, gostariam de desenvolver uma carreira ligada à investigação, enveredar por uma carreira política e gostariam menos de viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores e de agarrar a primeira oportunidade de emprego (cf. Quadro 43). Estas singularidades, declaram uma maior comprometimento das raparigas com os objetivos educacionais, com mais horas dedicadas ao estudo, uma melhor gestão do tempo e adaptação ao curso (C. Machado & Almeida, 2000). As representações menos otimistas das raparigas quanto ao futuro, centradas em valores domésticos e familiares, correspondem a condições sociais e de socialização que dificultam o acesso das mulheres aos lugares de topo na atividade profissional (Schouten, 2011), também por processos de auto-eliminação (Saint Martin, 2005). Subjaz uma conceção do papel da mulher, ainda muito voltada para a família, prevalecendo a aceitação social da *dupla jornada das mulheres como natural* (trabalho e tarefas domésticas) (Brandão & Lellis, 2003).

Quanto a diferenças segundo os recursos culturais e económicos da família de origem, encontramos diferenças significativas. Os estudantes de mais elevados recursos familiares, valorizam menos na decisão de concorrer ao ensino superior, a obtenção de uma profissão qualificada e bem remunerada e o atingir uma posição social mais elevada que a dos pais. Na escolha da instituição de ensino superior, valorizam menos a proximidade geográfica com a residência do agregado familiar, o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento, o facto de ser um estabelecimento público de ensino e os apoios de bolsas de estudos. São os que mais valorizam a reputação e o prestígio do estabelecimento de ensino e os que se mostram mais satisfeitos com a articulação do curso com o mercado de trabalho. Como aspeto interveniente no desempenho académico, atribuem pouca importância à qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição pela instituição. Quanto à posição social futura, têm altas expectativas em termos de rendimento. Quanto ao projeto de vida para o futuro, gostariam de sair do país e gostariam menos de viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores e de viver perto da família de origem (cf. Quadro 44). Estas singularidades, manifestam a atenção conferida por estes estudantes, ao valor simbólico de determinados cursos e instituições, ao cosmopolitismo enquanto orientação de vida, à manutenção e preservação da posição privilegiada familiar, menos pelo diploma académico e mais pela rede familiar de sociabilidades.

Relativamente aos estudantes de menores recursos familiares, na decisão de concorrer ao ensino superior encontram-se expectativas de poder vir a obter uma profissão qualificada e bem remunerada e uma posição social mais elevada que a dos pais. Na escolha da instituição, mais valorizam a proximidade geográfica com a residência do agregado familiar, o valor das propinas e custos de alimentação e alojamento, o facto de ser um estabelecimento público de ensino e os apoios de bolsas de estudos. Menor importância conferem à reputação e ao prestígio do estabelecimento de ensino. Nos aspetos intervenientes no desempenho académico, valorizam a qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição pela instituição. São aqueles que mais insatisfeitos estão com a articulação do curso com o mercado de trabalho e que piores expectativas têm quanto à posição social futura em termos de rendimento. Quanto a projetos de vida futura, gostariam menos de sair do país e gostariam mais em viver na cidade/região, onde terminam os estudos superiores e de viver perto da família de origem (cf. Quadro 44). As representações destes estudantes estão marcadas por *impossibilidades subjetivas* (Bourdieu & Passeron, 1964) e pela confiança no diploma académico, como canal primordial de mobilidade social (Tenret, 2011), em termos de acesso a uma profissão qualificada e bem remunerada.

## **Reflexão final**

Esta tese tem em si uma dupla chamada de atenção. Num primeiro momento, ao ensino secundário, nomeadamente ao modo como se tem vindo a construir a excelência académica, na face manifesta e latente e à romantização da ritualização do mérito escolar. “A bolha performática”, indutora de hábitos de agir, individualizados, escolarizados e pouco autónomos, potenciou as dificuldades de adaptação a um contexto exigente, em termos de autonomia e independência como é o ensino superior. Esta consideração exige a todos os intervenientes (diretores, professores, pais e alunos), uma reflexão cuidada sobre as dinâmicas performativas inscritas nas “melhores turmas”, que acabarão, tendencialmente, a percursos no ensino superior disruptivos. Esta tese não desvaloriza a importância dos resultados escolares no acesso aos cursos mais prestigiados do ensino superior, mas alerta para a necessidade de uma excelência alargada a outras formas não especificamente cognitivas, no exercício de uma *pluralidade das formas de sucesso* (Collège de France & Bourdieu, 1987). Ao compararmos o perfil escolar e não escolar dos estudantes, no ensino secundário e no ensino superior, verificamos que praticamente nada se alterou. O *habitus* do estudo individualizado, da não participação em atividades extracurriculares e nos órgãos do governo da escola, o viver em casa dos pais, se manteve. O que se alterou é que este perfil que tão bons resultados deu no secundário, no superior promoveu

descontinuidades e uma descida do pódio da excelência, em *percursos com dificuldades de integração* (institucional e relacional) e *percursos com problemas nos modos de estudar* (Lopes & Costa, 2013).

Num segundo momento, ao ensino superior, cada vez mais envolto em práticas performativas (na gestão, na investigação, na produção académica, etc.), para que não subalternize a *reflexividade pedagógica* (Pinto, 2002), uma vez que os antigos alunos de excelência justificam o pior desempenho académico, sobretudo pela organização do curso, as características dos professores e os conteúdos programáticos. É notória a avaliação crítica à figura do professor, menos pela competência científica e transmissão dos conhecimentos e mais pela competência pedagógica e humana. Os estudantes são críticos face às estratégias de motivação e ao relacionamento pedagógico promovido pelos professores e ao modo injusto e parcial como avaliam o mérito académico. O *défi ce de reflexividade pedagógica* (Pinto, 2002) é resultado da valorização excessiva do trabalho de investigação, em detrimento das atividades de docência por questões de progressão na carreira, de procura de prestígio académico e de exigências internacionais de fortalecimento de *crédito científico*. Outros aspetos envolvidos são o número elevado de serviços ao exterior realizados pelos docentes, as tarefas administrativas, motivações *ideológico-estatutárias* e um certo desconhecimento do currículo do ensino secundário (Pinto, 2002).

Esta tese é também uma chamada de atenção para que as instituições de ensino superior estejam observadoras dos estudantes com altas notas de candidatura, que não estão à margem de percalços significativos. Por último, uma nota para o envolvimento em atividades de investigação na Universidade, no qual os estudantes se mostram muito insatisfeitos, aspeto, que anos antes, como alunos do secundário mais gostariam em participar.

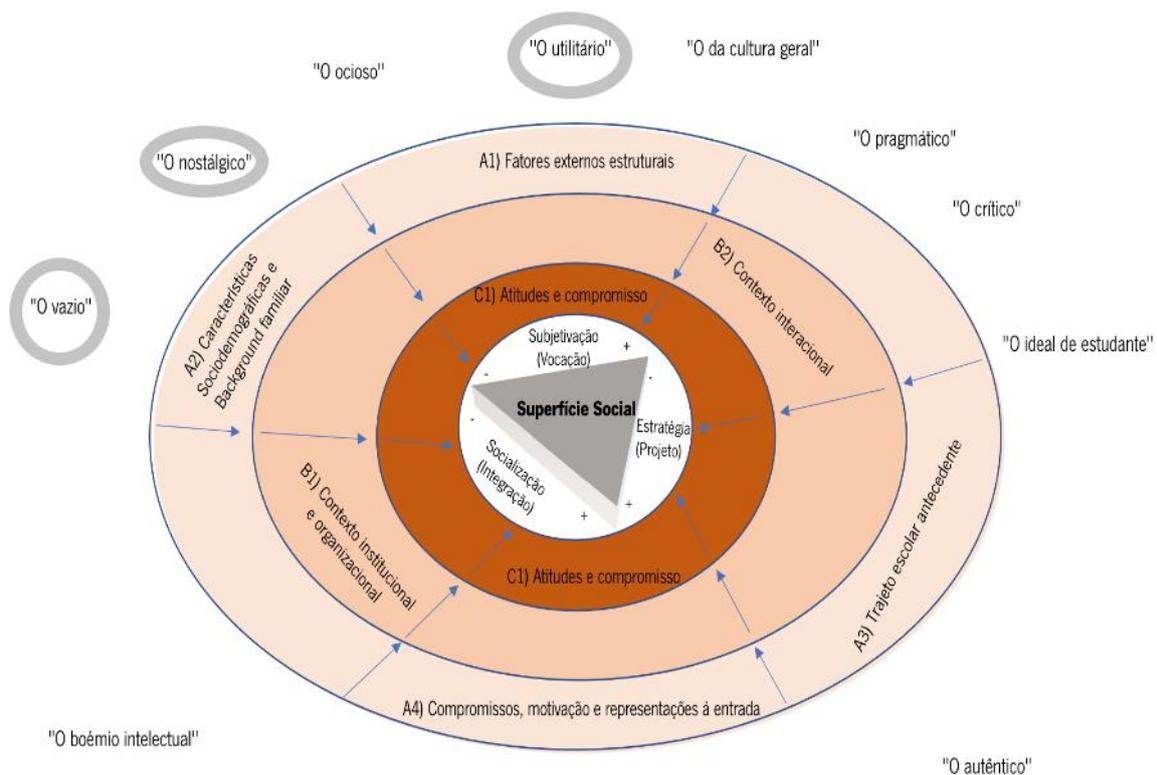
Em jeito de balanço, quanto ao *design metodológico*, este revelou-se ajustado ao objeto de estudo, permitindo a articulação entre o acionismo e o estruturalismo, no modo como compreendemos os percursos estudantis. O estudo de casos e a amostra não representativa podem ser interpretados como limitações, mas não significa que o conhecimento produzido seja restrito ou não abrangente (M. C. Roldão, 2015), uma vez que foram aplicadas diversas técnicas de investigação (inquérito por questionário, entrevista, diário de bordo e análise documental) e o número de participantes foi elevado (mais de 400). Quanto a pistas para futuras investigações, seria interessante observar no mercado de trabalho os trajetos destes estudantes, reforçando a abordagem longitudinal da investigação e reaproveitando os muitos dados recolhidos.

Por último, esta tese de doutoramento dá um contributo para o conhecimento científico, em termos da discussão teórica que apresenta sobre o efeito nos sistemas públicos de ensino e formação de uma agenda global para a educação (*cf.* Capítulo I); da reflexão que faz da sociologia da educação no

plano internacional, a partir de 1945, no quadro da sua institucionalização (cf. Capítulo II; cf. Capítulo III); do balanço que realiza da institucionalização da sociologia da educação em Portugal (cf. Capítulo III); e da apresentação da situação atual do ensino superior, ao nível global, na Europa e em Portugal (cf. capítulo IV).

Esta tese faz o esforço de articulação entre temporalidades distintas na análise dos percursos estudantis no ensino superior e de reunião dos aspetos envolvidos em escalas analíticas diferentes. Esta tese é também relevante no levantamento que realiza dos aspetos centrais inscritos nas declarações e comunicados emitidos no âmbito das conferências ministeriais do processo de Bolonha e do Espaço Europeu do Ensino Superior, entre 1998 e 2018 (cf. Quadro 2), na identificação de cinco grandes orientações dos estudantes à entrada do ensino superior (cf. Figura 12); e nos modelos analíticos criados: *O Modelo da distinção da excelência académica* (cf. Figura 11), *O Modelo octógono tipológico do acesso ao ensino superior* (cf. Figura 14) e o *Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior* (cf. Figura 10).

**Figura 18.** Modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior: Resultados



Fonte: Elaboração própria

### **A1) Fatores externos estruturais (alguns aspetos)**

Rutura da relação entre o mercado dos diplomas e o do trabalho, num processo de inflação dos diplomas (Dubet, 2015); desvalorização do conhecimento humanístico, como mecanismo esvaziamento da universidade pública (Ridolfi et al., 2014); a proliferação da ditadura do útil e a mensagem aos estudantes para que estes depreciem os conhecimentos catalogados como sem utilidade, num processo de formação de indivíduos utilitaristas (Duru-Bellat, 2012); a conceção dominante de *accountability* no ensino superior (Afonso, 2013a); a alteração de forças entre o governo e a governação no ensino superior (Magalhães, 2010).

### **A2) Características sociodemográficas e *Background* familiar**

Média de idade 21,1 anos; feminino (61,4%); masculino (38,6%); 1 irmão (ã) (64,1%); grupo profissional do pai – Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas (30,6%); grupo profissional da mãe – Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas (42,5%); situação na profissão do pai – trabalhador por conta de outrem (66,8%); situação na profissão da mãe - trabalhador por conta de outrem (71,4%); escolaridade do pai – secundário (28,3%); escolaridade da mãe – bacharelato/licenciatura (32,3%).

### **A3) Trajeto escolar antecedente e resultados da candidatura ao ensino superior**

Distinguidos por mérito escolar no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade (51,0%); distinguidos em cerimônia pública (80,9%); os rapazes em proporção a terem uma maior consistência no patamar da excelência escolar com três distinções (58,1% versus 46,5% no sexo feminino). No patamar da excelência escolar, identificamos a influência do capital escolar institucionalizado dos pais. Escolaridade do pai [1 Distinção – Até ao 9.º ano (34,1%), secundário (23%), superior (18,9%)]. [3 distinções - até ao 9.º ano (37%), secundário (54%), superior (63,6%)]. Escolaridade da mãe [1 Distinção – Até ao 9.º ano (29,3%), secundário (34,1%), superior (25,6%)]. [3 distinções - Até ao 9.º ano (42,3%), secundário (45,1%), superior (51%)]. Dinâmicas de acesso ao ensino superior: 35% ficaram de fora da 1.ª opção. Destes, mantiveram a linearidade do acesso, 51,8% (área de Tecnologias) e 42,2% quebraram a sequencialidade com recandidaturas (área de Saúde). Tipo de ensino e instituição: ensino superior público (94%), ensino superior público universitário (84,6%). Instituições: Universidade do Porto (39,6%) e Universidade do Minho (32,4%).

### **A4) Compromissos, motivação e representações à entrada**

Razões envolvidas na decisão de concorrer ao ensino superior (muito importante) - Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse (75,2%), alcançar um trabalho ajustado à vocação (63,0%), conquistar maior liberdade e autonomia pessoal (64,5%). Aspetos nada importantes: seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior (53,4%), atingir uma posição social mais elevada que a dos pais (43,1%), sair da casa dos pais (31,1%). Cinco orientações dos estudantes à entrada do ensino superior: i) orientação ativista e de desenvolvimento pessoal (20,7% da variância); ii) orientação para a performance escolar e competitividade (12,5%); iii) orientação para a profissão futura (8,7%); iv) orientação para a autonomia e a convivialidade (7,8%); v) orientação para as expectativas de outrem (5,9%). A escolha da instituição, aspetos muito importantes: a qualidade do curso (60,1%), o facto de ser um estabelecimento de ensino público (51,8%); a reputação, prestígio do estabelecimento de ensino (43,0%) e a proximidade geográfica com a residência do agregado familiar (42,1%).

## **B1) Contexto institucional e organizacional**

(n = 158) Licenciatura (1.º ciclo), 1.º ano (6,3%), 2.º ano (17,7%), 3.º ano (41,8%), 4.º ano (12%), estudos recentemente concluídos (15,2%);

(n = 181) Mestrado integrado, 1.º ano (6,1%), 2.º ano (9,4%), 3.º ano (22,1%), 4.º ano (31,5%), 5.º ano (25,4%), 6.º ano (3,3%), estudos recentemente concluídos (1,1%).

(n = 70) Mestrado (2.º ciclo), 1.º ano (55,7%), 2.º ano (40,0%), estudos recentemente concluídos (2,9%).

Áreas de estudo: Cursos de Saúde (32,0%), Tecnologias (28,3%), Direito, Ciências Sociais e Serviços (11,9%), Economia, Gestão e Contabilidade (9,4%), Arquitetura, Artes Plásticas e Design (5,2%), Humanidades, Secretariado e Tradução (3,0%), Agricultura e Recursos Naturais (1,5%), Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (1,5%), Ciências da Educação e Formação de Professores (0,5%).

Cursos: Medicina (17,1%), Eng. Informática (6,2%), Enfermagem (5,7%) e Engenharia Mecânica (5,4%), Economia (5,0%), Direito (5,0%), Gestão (3,2%), Arquitetura (2,9%), Bioquímica (2,5%), Engenharia e Gestão Industrial (2,2%), Ciências Farmacêuticas (2,2%), Eng. Biomédica (2,2%). Os estudantes distribuem-se por 93 cursos, 60% aglutina-se em 12 cursos.

Reajustamento de escolhas: 11,0% no decurso do ensino superior mudam de curso, 2,0% manifestam vontade de ainda mudar de curso.

Razões para a mudança de curso: Realização profissional futura, estratégia de ingresso na opção preferencial, insatisfação num curso aquém das expectativas, busca por um outro curso mais adequado às capacidades e preferências sociais.

Adaptação ao 1.º ano: dificuldades de adaptação à Universidade (40,0%). Razões: O trabalho académico (grau de exigência, trabalho requerido, ritmo de estudo, métodos de estudo de maior autonomia e mais autoaprendizagem); adaptação ao meio (dificuldades resultantes de um novo e desconhecido ambiente (institucional, educacional, social); as características dos professores (relacionamento pedagógico, estratégias de motivação, modo de avaliar o mérito dos alunos).

Os estudantes admitem que esperavam ter maior capacidade de adaptação às mudanças exigidas. Avaliam como "muito positivo" o efeito no desempenho académico da praxe académica (35,0%)

Classificações no superior: 10 a 13 valores (21,1%), 14 a 15 valores (45,4%), 16 a 17 valores (28,3%), 18 valores a 19 valores (5,3%), 20 valores (0,0%). Cursos de Saúde (média de 14,2 valores, uma diminuição de 4,7 valores face ao registado no final do secundário). Cursos de Tecnologias (média de 14,9 valores, uma diminuição de 3,1 valores). Cursos de Direito, Ciências Sociais e Serviços, média de 13,5 valores, um hiato de 4,5 valores.

Aspetos intervenientes no desempenho académico (muito positivo): A escolha do curso (53,6%), qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (bibliotecas, recursos informáticos, etc.) (38,8%), a semana de acolhimento aos novos alunos (31,2%), a praxe académica (35,0%). Aspetos mais negativos: explicações fora da universidade/politécnico (71,9%), estratégias de motivação encetadas pelos professores (47,1%), o modo com os professores avaliam o mérito académico dos alunos (45,8%), ritmo e intensidade do estudo no superior (37,7%), expectativas criadas no secundário (37,5%), número de alunos por turma (37,2%), a organização do calendário dos testes e exames (36,5%), a organização de horários (36,5%) e o método de estudo trazido do secundário (35,8%).

Satisfação com o curso e a instituição (em média): Mais satisfeitos com cidade onde estudam (ou estudavam) (3,58), relacionamento com os colegas (3,42), prestígio da instituição (3,35) e vida estudantil (extraescolar) (3,26). Mais insatisfeitos: normas de avaliação dos alunos (2,64), envolvimento em atividades de investigação (2,66), metodologias de ensino-aprendizagem (2,77), articulação do curso com o mercado de trabalho (2,82).

## **B2) Contexto interacional**

Atividades extracurriculares: 76,9% dos estudantes nunca participa ou participou no jornal associativo, em grupos de teatro (77,1%), na revista na Universidade (78,8%), nas Tunas (85,4%). 59,1% nunca participou na rádio da Universidade. Os resultados mostram que 40,9% nunca faz desporto regular e 12,4% apenas raramente. Na participação em ações de interesse social e comunitário (voluntariado), 42,8% admite nunca participar e 19,7% apenas raramente. A participação dirige-se aos eventos científicos (congressos, seminários, workshops, etc.), com 20,4% a identificar que tem esta atividade frequentemente e 41,8% algumas vezes. É possível verificar que 67,6% dos inquiridos não desempenha (ou desempenhou) como estudante do ensino superior algum tipo de funções académicas e/ou associativas. Quanto à vida social na Universidade entre pares mantém-se o vínculo com o passado imediato.

Locais e a frequência com que os inquiridos se encontram com o grupo de amigos, em tempo de aulas: na instituição escolar (todos os dias (55,2%) e/ou através das redes sociais (todos os dias (54,0%), 3 a 4 vezes por semana (20,0%). Os estudantes nunca se encontram com os amigos na explicação/centro de estudos (97,6%), na associação juvenil, coletividade ou outra (65,9%) e ocasionalmente na discoteca/Bar (56,2%), casa de amigos (50,6%), ruas, jardim, praça do bairro onde vive (38,4%), café/esplanada (36,7%).

## **C1) Atitudes e compromisso**

63,3% vive em casa dos pais, 69,9% não exerce um trabalho em tempo de aulas.

Regularidade da presença dos estudantes nas aulas: 77,1% dos estudantes assiste semanalmente a todas as aulas teórico-práticas e 69,8% a todas as aulas práticas laboratoriais. Nas aulas teóricas, a percentagem desce para os 49,1%. A nossa investigação identifica que os estudantes com classificações mais elevadas, são aqueles que assistem a todas as aulas teóricas. Encontramos uma associação significativa, entre o desempenho académico e o assistir a todas as aulas teóricas. Dos que estão a obter uma média entre os 16 a 17 valores, 68,1% assistem semanalmente a todas as aulas teóricas. Esta percentagem diminui para 42,5% nos que têm uma média de 14 a 15 valores e 34,5% no caso dos alunos, entre os 10 a 13 valores.

Métodos de estudo: Elaboração de resumos do material facultado pelos professores (74,9%) e o estudo dos apontamentos das aulas (74,5%), complementado com a procura de outras informações na internet (56,2%). Um forte afastamento do estudo com o apoio de explicações (0,2%), do estudo com o apoio de outras informações procuradas nas bibliotecas (o acervo bibliotecário) (21,7%) e da leitura exclusiva do material facultado pelos professores (22,4%).

Frequência e horas de estudo: 37,5% costuma estudar diariamente; 5,6% todos os dias, exceto ao fim de semana; 26,0% duas a três vezes por semana; só ao fim de semana (4,9%); só quando há trabalhos (9,5%); nas vésperas de frequência e exames (10,5%).

Horas de estudo por semana: mais de 15 horas (26,8%), entre 10 e 15 horas (26,5%), entre 5 e 10 horas (25,3%) e até 5 horas (14,4%).

Expectativas quanto à posição social futura: Altas expectativas - na realização pessoal (69,6%), progressão na carreira (50,1%); Moderadas expectativas - na capacidade de consumo e no rendimento. Baixas expectativas - capacidade de poupança (6,1%).

Quanto à profissão e ao prestígio das futuras funções, a amostra divide-se entre aqueles que têm uma expectativa moderada (49,1%) e os que têm uma expectativa alta (49,1%).

Projeto de vida pensado para o futuro: Projeto autocentrado (orientação acumulativa) (69,6%). "Gostariam muito" de ter um trabalho prazeroso (87,1%), encontrar um trabalho ajustado à vocação (83,9%) e manter os níveis de excelência na profissão futura (76,9%). "Gostariam" de investir noutras aprendizagens para além da carreira profissional (49,1%), viver perto da família de origem (49,1%) e realizar os sonhos custe o que custar (47,9%). "Gostariam pouco" de mesmo que não corresponda à qualificação, exercer uma profissão que lhes permita ganhar muito dinheiro (42,3%), agarrar a primeira oportunidade de emprego (40,1%) e desenvolver uma carreira ligada à investigação científica (35,0%). "Não gostariam" de enveredar por uma carreira política (61,3%). É a realização pessoal através da profissão aquilo que os estudantes mais valorizam como projeto de vida futura, mesmo que implique abdicar de maior conforto financeiro a curto prazo. A realização pessoal pelo investimento noutras aprendizagens para além da carreira profissional (45,3%), a constituição de família e ter filhos (63,5%) e a vivência perto da família de origem (34,5%), são outros dos aspetos mais valorizados.

**Quadro 43.** Síntese dos resultados, segundo o género: Diferenças com significado estatístico

	<b>Rapazes</b>	<b>Raparigas</b>
<i>Decisão de concorrer ao ensino superior</i>	Corresponder à expectativa da família (-)	Corresponder à expectativa da família (+)
	Dar sequência às excelentes classificações do secundário (-)	Dar sequência às excelentes classificações do secundário (+)
<i>A escolha da instituição</i>	Média do curso (-)	Média do curso (+)
	Valor das propinas e custos de alimentação e alojamento (-)	Valor das propinas e custos de alimentação e alojamento (+)
<i>Áreas de estudo</i>	Cursos de Tecnologias (+)	Cursos de Saúde (+), Direito, Ciências Sociais e Serviços (+)
<i>Adaptação ao 1.º ano</i>	Dificuldades de adaptação (+)	Dificuldades de adaptação (-)
<i>Praxe académica</i>	Efeito da praxe no desempenho académico (-)	Efeito da praxe no desempenho académico (+)
<i>Desempenho académico</i>	Desempenho académico (=)	Desempenho académico (=)
<i>Método de estudo trazido do secundário</i>	Método de estudo trazido do secundário (-)	Método de estudo trazido do secundário (+)
<i>Satisfação curso/instituição</i>	Vida estudantil (extraescolar) (nada satisfeitos)	Vida estudantil (extraescolar) (muito satisfeitas)
	Relacionamento com os colegas (nada satisfeitos)	Competências dos professores (satisfeitas)
	Associação Académica (nada satisfeitos)	Articulação do curso com o mercado de trabalho (pouco satisfeitas)
	Competência dos professores (pouco satisfeitos)	
	Núcleo de estudantes do curso (pouco satisfeitos)	
<i>Regularidade de presença nas aulas</i>	Regularidade de presença nas aulas (-); Nunca (5,7%) ou só em alturas especiais (11,4%), assistir às aulas teóricas	Regularidade de presença nas aulas (+). Assistem a todas as aulas teóricas e a todas as aulas teórico-práticas
	<i>Métodos de estudo</i>	
	“Apenas leio o material facultado pelo(a) professor(a)” (+)	“Apontamentos nas aulas” (+)
	“Procuro outras informações na internet” (+)	
<i>Frequência e horas de estudo</i>	Estudam apenas nas vésperas de frequências e exames (+)	Estudo diário (+)
<i>Posição social futura</i>	Rendimento (+)	Rendimento (-)
	Profissão (+)	Profissão (-)
	Progressão na carreira (+)	Progressão na carreira (-)
	Capacidade de consumo (+)	Capacidade de consumo (-)
	Capacidade de poupança (+)	Capacidade de poupança (-)
<i>Projetos de vida pensados para o futuro</i>	Gostariam de desenvolver uma carreira ligada à investigação (+)	Viver de viver perto da família de origem (+)
	Enveredar por uma carreira política (+)	Agarrar a primeira oportunidade de emprego (+)
	Viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores (-)	Sair do país (-)
	Agarrar a primeira oportunidade de emprego (-)	Enveredar por uma carreira política (-)

Fonte: Inquérito por questionário

**Quadro 44.** Síntese dos resultados, segundo os recursos familiares de origem: Diferenças com significado estatístico

	<b>Famílias de maiores recursos</b>	<b>Famílias de menores recursos</b>
<i>Decisão de concorrer ao ensino superior</i>	Expectativas quanto à obtenção de uma profissão qualificada e bem remunerada (-) Atingir uma posição social mais elevada que a dos pais (-)	Expectativas quanto à obtenção de uma profissão qualificada e bem remunerada (+) Atingir uma posição social mais elevada que a dos pais (+)
<i>Escolha da instituição</i>	A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar (-)	A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar (+)
	Valor das propinas e custos de alimentação e alojamento (-)	Valor das propinas e custos de alimentação e alojamento (+)
	O facto de ser um estabelecimento de ensino público (-)	O facto de ser um estabelecimento de ensino público (+)
	Bolsa de mobilidade no âmbito do programa + superior (-)	Bolsa de mobilidade no âmbito do programa + superior (+)
	Motivos pessoais (-)	Motivos pessoais (+)
	Reputação e ao prestígio do estabelecimento de ensino (+)	Reputação e ao prestígio do estabelecimento de ensino (-)
<i>Aspetos interveniente no desempenho</i>	Qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (-)	Qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (+)
<i>Satisfação do curso/instituição</i>	Articulação do curso com o mercado de trabalho (muito satisfeitos)	Articulação do curso com o mercado de trabalho (pouco satisfeitas)
	Acesso à prática de modalidades desportivas (muito satisfeitos)	Acesso à prática de modalidades desportivas (satisfeitas)
<i>Posição social futura</i>	Rendimento (+)	Rendimento (-)
<i>Projetos de vida pensados para o futuro</i>	Sair do país (+)	Sair do país (-)
	Viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores (-)	Viver na cidade/região onde terminam os estudos superiores (+)
	Viver perto da família de origem (-)	Viver perto da família de origem (+)

Fonte: Inquérito por questionário

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1991). As relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais*, 10(11), 133-155.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*(22), 35-46.
- Afonso, A. J. (2010a). Caminhos, cumulatividade e ambivalência. Continuando a tecer o *campo* da sociologia da educação em Portugal (2004-2009). In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*. (pp. 13-49). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-361.
- Afonso, A. J. (2013a). Ensaio sobre a *accountability* no ensino superior em Portugal (1976-2013). Discursos, formas parcelares e modelo atual. In J. V. d. Sousa (Org.), *Educação superior: cenários, impasses e propostas* (pp. 13-59). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Afonso, A. J. (2013b). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- Afonso, A. J. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(2), 269-291.
- Afonso, A. J. (2017). Neomeritocracia e novas desigualdades. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, A. J. (2018). Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 8-18.
- Afonso, A. J., & Ramos, E. L.-V. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-98.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *(In)Sucesso Académico* (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2008). *Insucesso escolar: O caso das transições para o ensino superior*. Paper apresentado no III Congresso Português de Demografia, sob o tema: O Declínio Demográfico. Que mudanças?, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2013). Educação. In J. L. Cardoso, P. Magalhães, & J. M. Pais (Orgs.), *Portugal social de A a Z - Temas em aberto* (pp. 57-67). Lisboa: Expresso/ICS.
- Almeida, J. F., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1988). Famílias, estudantes e universidade-Painéis de observação sociográfica. *Sociologia, Problemas e Práticas*(4), 11-44.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*(42/43), 365-445.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Altbach, P. G. (2009). A globalização e a universidade. Mitos e realidades num mundo desigual. In J. M. Paraskeva (Org.), *Capitalismo Académico* (pp. 81-113). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Álvarez-Uría, F. (2007). *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Alves, N. A. (2014). O desenvolvimento do ensino superior em Portugal. A década 2000-2010. In A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso* (pp. 33-50). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Anderson, K. (2017). Youth in European contemporary history - a history of blurred boundaries. In G. P. N. Rocha, R. L. Gonçalves, & P. D. d. Medeiros (Orgs.), *Juventude(s): Pensar e agir* (pp. 19-31). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Antikainen, A., Dworkin, A. G., Saha, L. J., Ballantine, J., Essack, S., Teodoro, A., & Konstantinovskiy, D. (2011). Contemporary themes in the sociology of education. *International Journal of Contemporary Sociology*, 48(1), 117-147.
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 163-208). Porto: Edições Afrontamento.
- Antunes, F. (2004). A europeização das políticas educativas: a nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação. *A página da educação*, 13(130), 7.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfose. *Sociologia, Problemas e práticas*(47), 125-143.
- Antunes, F. (2017). Uma trajetória singular? Apontamentos sobre europeização, privatização e especificidades do ensino superior português. *Revista Eletrónica de Educação*, 11(1), 165-184.
- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação: Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educación e Pesquisa*, 36(spe), 77-91.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educación e Pesquisa*, 41(especial), 1503-1518.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do ensino superior do norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Aronowitz, S. (2009). O ensino superior e vida quotidiana. In J. M. Paraskeva (Org.), *Capitalismo Académico* (pp. 59-79). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Arroteia, J. C. (2011). O ensino superior em Portugal: Nota recente. *Brotéria*, 173, 129-141.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2003). Transição para o ensino superior: Estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica. *Fases @n-Line*(2), 1-6.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-13.

- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri/CEOS.
- Banks, O. (1955). *Parity and prestige in english secondary education: A study in educational sociology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad. 5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (2010). *Being a university*. London: Routledge.
- Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. London: Routledge.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barthe, Y., Rémy, C., Trom, D., Linhardt, D., de Blic, D., Heurtin, J.-P., . . . Lemieux, C. (2016). Sociologia pragmática: Guia do usuário. *Sociologias*, 18(41), 84-129.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L' école capitaliste en france*. Paris: Librairie François Maspero.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo* (D. P. Puigarnau, Trad. 7.ª ed.). Barcelona: PAIDÓS.
- Bean, J. P. (1981). *The synthesis of a theoretical model of student attrition*. Paper apresentado the Annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, California.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (B. Moreno, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beekhoven, S., De Jong, U., & Van Hout, H. (2003). Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. *Higher Education*, 46(1), 37-59.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (M. J. Cordeiro, Trad. 5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bengtson, S., & Barnett, R. (2017). Confronting the dark side of higher education. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 114-131.
- Berger, P. L. (1983). *Perspectivas sociológicas: Uma visão humanística* (D. M. Garschagen, Trad. 6.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio & S. R. Stoer (Orgs.), *Sociologia da educação - II. Antologia. A construção social das práticas educativas* (pp. 19-31). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bleiklie, I. (2011). Excellence, quality and the diversity of higher education systems. In M. Rostan & M. Vaira (Orgs.), *Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective* (pp. 21-35). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ of California Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boltanski, L., Honneth, A., & Celikates, R. (2014). Sociology of Critique or Critical Theory? Luc Boltanski and Axel Honneth in Conversation with Robin Celikates. In S. Susen & B. S. Turner (Orgs.), *The Spirit of Luc Boltanski: Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'* (pp. 561-589). London: Anthem Press.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bonito, J., Pires, H., Cid, M., Saraiva, M., Trindade, V., Saragoça, J., . . . Rebelo, H. (2009). Procura de práticas eficazes para um rendimento académico de sucesso: Um estudo longitudinal sobre a perspectiva dos estudantes dos ensinos secundário e superior. In J. Bonito (Org.), *Ensino*,

- Qualidade e Formação de Professores. Livro de Homenagem ao Professor Vítor Manuel Trindade* (pp. 407). Évora: Universidade de Évora.
- Borges, G. (2019). A Excelência na universidade. In R. Martins & A. M. Nascimento (Orgs.), *31 Desafios para o Ensino Superior. Ensaios - Vol. 1* (pp. 25-30). Funchal: Imprensa Académica.
- Boudon, R. (1990). *Os métodos em sociologia* (M. Matos, Trad.). Lisboa: Edições Rolim.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: As desigualdades frente escola e à cultura (A. J. Gouveia, Trad.). In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (2002). Éducation et domination: Texte inédit de Pierre Bourdieu présenté par Franck Poupeau et Thierry Discepolo. *Inter(82)*, 46-47.
- Bourdieu, P. (2007a). O capital social - Notas provisórias (D. B. Catani & A. M. Catani, Trad.). In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de Educação* (9.ª ed., pp. 65-69). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (2007b). Os três estados do capital cultural (M. d. Castro, Trad.). In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de Educação* (9.ª ed., pp. 71-79). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (R. Bairão, Trad. 7.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life. In. Chicago: Haymarket Books.
- Brandão, Z., & Lellis, I. (2003). Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, 24(83), 509-526.
- Brown, P., & Lauder, H. (2013). Globalização econômica, formação de habilidade e as consequências para o ensino superior (C. Monteiro, Trad.). In M. W. Apple, S. J. Ball., & L. A. Gandin. (Orgs.), *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp. 256-267). Porto Alegre: Penso.
- Bruno-Jofré, R., & Hills, G. S. (2011). Changing visions of excellence in Ontario School Policy: The cases of living and learning and for the love of learning. *Educational Theory*, 61(3), 335-349.
- Brusoni, M., Damian, R., Sauri, J. G., Jackson, S., Kömürçügil, H., Malmedy, M., . . . Zobel, L. (2014). The concept of excellence in higher education. *European association for quality assurance in higher education: Occasional papers*(20).
- Cabrera, A., Nora, A., & B. Castaneda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cabrito, B. G. (2000). Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção de ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 175-197.
- Cardoso, C. M. (2005). *Livrar a educação da usurpação empreendedorista: Da «escolha» individual e privada à acção pública*. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 175-192). Porto: Edições Afrontamento.
- Cerdeira, L., Cabrito, B. G., Patrocínio, T., Machado, M. d. L., Brites, R., Curado, A. P., . . . Doutor, C. (2018). *Custos dos estudantes do ensino superior português-Relatório CESTES 2: Para a compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior*. Lisboa: Educa.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica: Para uso de estudantes universitários* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*(4), 129-136.

- Coleman, J. (2011). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*(34), 137-151.
- Collège de France, & Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*(5), 101-119.
- Cookson Jr, P. W., & Persell, C. H. (2002). Internatos americanos e ingleses: Um estudo comparativo sobre a reprodução das elites. In A. M. F. Almeida & M. A. Nogueira (Orgs.), *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa* (pp. 103-119). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Costa, A. F., Lopes, J. M. T., Caetano, A., & Rodrigues, E. A. (2014). Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 5-31). Lisboa: Mundos Sociais.
- Costa, A. F., Machado, F. L., & Almeida, J. F. (1990). Estudantes e amigos - Trajectórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise social*, XXI(105/106), 193-221.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: A entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250.
- Cruz, M. B., Seruya, J. M., Reis, L. B., & Schmidt, L. (1984). A condição social da juventude portuguesa. *Análise Social*, XX(81-82), 285-308.
- Dale, R. (1997). The state and governance of education: An analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. H. H. e. al. (Org.), *Education, culture, economy and society* (pp. 273-282). Oxford: Oxford University Press.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 53-69). Porto: Edições Afrontamento.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11), 13-30.
- Dandurand, P., & Ollivier, É. (1987). Les paradigmes perdus: Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et sociétés*, 19(2), 87-102.
- Derouet, J.-L. (2001a). La educación: Un sector en busca de sociedad. *Revista de educación*(324), 79-90.
- Derouet, J.-L. (2001b). La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire. *Éducation et Sociétés - Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation, Les inégalités d'éducation: un classique revisité* (5), 9-24.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação* (S. Guimarães, Trad.). Lisboa: Didáctica editora.
- DGEEC. (2016). *Diplomados com o ensino Superior. População dos 30 aos 34 anos - dados e projeções*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dionísio, B., Torres, L. L., & Alves, M. G. (2018). A sociologia da educação em Portugal: Perspetivas de futuro. *Forum Sociológico [Online]*(32), 59-69.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência* (F. Tomaz, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2015). Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, 28(74), 255-265.
- Dubet, F. (2017). Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 22(3), 175-194.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêretout, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova, São Paulo*(40/41), 241-328.

- Durkheim, É. (2007a). El papel de las universidades en la educación social del país (F. Álvarez-Uría, Trad.). In F. Álvarez-Uría (Org.), *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 84-91). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Durkheim, É. (2007b). El papel de los grandes hombres en la historia (F. Álvarez-Uría, Trad.). In F. Álvarez-Uría (Org.), *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 77-83). Madrid: Ediciones Morata.
- Durkheim, É. (2015). *Educação e sociologia* (N. G. Lopes, Trad. 3.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Duru-Bellat, M. (2005). Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 13-30.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les disillusiones de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M. (2010). L'école et les ambivalences du mérite. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(30 anos), 25-32.
- Duru-Bellat, M. (2012). Connaissances ou compétences, que transmettre? *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*(27), 12-12.
- EDULOG. (2019). *A equidade no acesso ao ensino superior*. Porto: Fundação Belmiro de Azevedo.
- Elias, N. (1990a). *La sociedad de los individuos: ensayos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (1990b). *O processo civilizacional - Investigações sociogenéticas e psicogenéticas, 2.º volume - Transformações da sociedade. Esboço de uma teoria da civilização* (L. C. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Enguita, M. F. (1989). Cara onde vai a sociologia da educação. *Revista Galega de Educación*(8), 4-9.
- Enguita, M. F. (2010). Algunas cosas que deben cambiar en la sociología, si no lo han hecho ya. *Estudios de Sociología*, 15(28), 271-288.
- Estanque, E. (2014). A Metodologia de observação participante e o poder despótico na fábrica. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 65-97). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Estanque, E. (2019). Praxe e tradição estudantil em Coimbra. In R. Martins & A. M. Nascimento (Orgs.), *31 Desafios para o Ensino Superior. Ensaio - Vol. 1*. Funchal: Imprensa Académica.
- Esteves, A. J. (1992). Sociologia da educação: notas de leitura. In S. R. Stoer & A. J. Esteves (Orgs.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 99-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Estêvão, C. V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação: Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 155-178.
- Ferreira, J. M. C., Varanda, M., Bento, S., Zózimo, J., & Gonçalves, B. (2016). Análise dos fatores sociorganizacionais e sucesso académico. In J. M. Mendes, A. Caetano, & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal* (pp. 143-194). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Ferreira, P. M. (2003). Situações juvenis de transição para a vida adulta. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Orgs.), *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo: Resultados de um inquérito aos jovens portugueses em 2000* (pp. 1-40). Oeiras: Celta Editora.
- Ferreira, S., & Oliveira, J. F. d. (2011). As Influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In J. F. d. Oliveira (Org.), *O campo universitário no Brasil: Políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: Composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- FFMS, & LUSA. (2016). *Números em Destaque. Portugal de 1986 e de hoje*. Lisboa: Pordata.

- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20.
- Fonseca, M. P., & Encarnação, S. (2012). *O sistema de ensino superior - Perfis institucionais: Universidades públicas*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Friedberg, E. (1995). Organização. In R. Boudon (Org.), *Tratado de Sociologia* (pp. 343-378). Porto: Edições Asa.
- Gamoran, A. (2013). *Tracking* e desigualdade. Novas direções para pesquisa e prática (C. Monteiro, Trad.). In M. W. Apple, S. J. Ball., & L. A. Gandin. (Orgs.), *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp. 239-255). Porto Alegre: Penso.
- Garza, E., & Bowden, R. (2014). The impact of a first year development course on student success in a community college: An empirical investigation. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 402-419.
- Gazizova, A. I., Panfilova, V. M., & Makarova, O. A. (2016). Towards excellence in Russian higher education institutions. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(1), 580-587.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (C. L. Pires, Trad. 4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2010). *O mundo na era da globalização* (S. Barata, Trad. 7ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Giroux, H. A. (2009). O ensino superior debaixo de cerco: Implicações para os intelectuais. In J. M. Paraskeva (Org.), *Capitalismo Académico* (pp. 37-58). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias* (M. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, problemas e práticas*(3), 34-49.
- Gonçalves, C. M., Dias, I., & Lopes, J. T. (1995). A sociologia e os seus estudantes: caracterização social e trajectória social. *Sociologia*, 1(5), 177-195.
- Gracia, J. P. (2014). Excelencia investigadora. In A. Teodoro & J. Beltrán (Orgs.), *Sumando voces: Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 359-364). Suipacha, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia. *Análise social*(11), 313-345.
- Grifoll, J. (2014). Excellence In higher education. In Z. Olcen (Org.), *The Concept of Excellence in Higher Education (Occasional Papers 20)* (pp. 20-21). Brussels, Belgium: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- Grácio, S., Miranda, S. d., & Stoer, S. (1982). Introdução. In S. Grácio, S. d. Miranda, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da educação - Antologia. Funções da escola e reprodução social* (Vol. I, pp. 9-12). Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia.
- Hauschildt, K., Vögtle, E. M., & Gwosć, C. (2018). *Social and economic conditions of student life in Europe: Eurostudent VI 2016-2018-synopsis of indicators* (German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). Bielefeld: Bertelsmann Verlag, HIS.
- Hernández i Dobon, F. J., & Martínez Morales, I. (2014). Excelencia académica. In A. Teodoro & J. Beltrán (Orgs.), *Sumando voces: Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 353-358). Suipacha, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Herzog, B. (2014). Indicadores de la educación superior. In A. Teodoro & J. Beltrán (Orgs.), *Sumando voces: Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 365-374). Suipacha, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - Alguns contributos. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (L. M. E. Orth, Trad. 7.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Illich, I. (2018). *Para uma história das necessidades* (J. C. C. Marques, Trad.). Águas Santas: Edições Sempre-Em-Pé.
- INE, I. P. (2011). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Estatística, IP.
- Isambert-Jamati, V., & Maucorps, J. G. (1972). La sociologie de l'éducation. *Current Sociology*, 20(1), 5-49.
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 138-161.
- Kerr, C. (2005). *Os usos da universidade* (G. Tradução, Trad. 15.ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Köche, J. C. (1997). *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kömürcügil, H. (2014). What is excellence? In Z. Olcen (Org.), *The Concept of Excellence in Higher Education (Occasional Papers 20)* (pp. 21-23). Brussels, Belgium: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (1998). L'homme pluriel: Les ressorts de l'action. *Paris, Nathan*.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31(5-6), 329-355.
- Lahire, B. (2004). Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: Entrevista com Bernard Lahire. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, 30(2 (Maio/Ago 2004)), 315-321.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*(49), 11-42.
- Lahire, B. (2007). Individuo e mistura de gêneros: Dissonâncias culturais e distinção de si. *DADOS-Revista de Ciências Sociais*, 50(4), 795-825.
- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne: Journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 165-179.
- Lahire, B. (2012a). *Do homem plural ao mundo plural/Entrevistadora: S. Amândio*. *Análise Social (Vol 202, XLVII (1.º))*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lahire, B. (2012b). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Le Seuil.
- Lahire, B. (2017a). Ce que peut la sociologie. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 54(3), 261-279.
- Lahire, B. (2017b). Mundo plural? Por qué los individuos hacen lo que hacen? *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2), 1-14.
- Lahire, B. (2018). *L'interprétation sociologique des rêves*. Paris: La Découverte.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. A. (1990). *Fundamentos de metodologia científica* (2.ª rev. e ampl. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire: Influence des capacités cognitives et de la motivation* (Tese de doutoramento em Ciências da Educação, não publicada), Université de Bourgogne, Dijon, França
- Latour, B. (2012). *Reagregando o social. Uma introdução à teoria do ator-rede* (Gilson César Cardoso de Sousa, Trad.). Bauru, São Paulo; Salvador, Bahia: EDUFBA - EDUSC.

- Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S. d., & Pereira, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do 1.º ano das licenciaturas da faculdade de ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)sucesso Académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. d. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*(4), 43-59.
- Lima, L. C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 19-31). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 1-18.
- Lima, L. C. (2014). Políticas e governação da educação superior. In A. C. P. Ferreira (Org.), *Nas pegadas das reformas educativas: Conferências do I colóquio cabo-verdiano realizado no departamento de ciências sociais e humanas da universidade de Cabo Verde* (pp. 12-24). Praia, Santiago, Cabo Verde: Edições Uni-CV.
- Lima, L. C. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Curriculo sem Fronteiras*, 18(1), 129-144.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. d., & Catani, A. M. (2008). O processo de bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In J. D. Sobrinho, D. Ristoff, & P. Goergen (Orgs.), *Universidade e sociedade: Perspectivas internacionais* (pp. 45-72). Sorocaba: EDUNISO/RAIES.
- Lima, L. P. (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (4.ª ed., pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lisboa, M. (2016). Questionários para inquéritos sociológicos. In M. Lisboa (Org.), *Metodologias de Investigação Sociológica. Problemas e Soluções a partir de Estudos Empíricos*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Littler, J. (2013). Meritocracy as plutocracy: The marketising of 'equality' within neoliberalism. *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics*, 80-81, 52-72.
- Lopes, J. T. (2015). A universidade e os seus estudantes. Um olhar de dentro. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 3(2), 81-90.
- Lopes, J. T., & Costa, A. F. d. (2012). Desigualdades de percurso dos estudantes do ensino superior. In A. P. d. Sociologia (Org.), *Atas do VII congresso português de sociologia: Sociedades, crises e reconfigurações* (pp. 1-18). Lisboa: APS.
- Lopes, J. T., & Costa, A. F. d. (2013). Desigualdades plurais no ensino superior. In M. M. Vieira, J. Resende, M. A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins, & A. Calha (Orgs.), *Habitar a escola e as suas margens: Geografias plurais em confronto* (pp. 19-25). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna* (J. Navarro & J. B. d. Miranda, Trad. 2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária.
- MacAllister, J., Macleod, G., & Pirrie, A. (2013). Searching for excellence in education: Knowledge, virtue and presence? *Ethics and Education*, 8(2), 153-165.

- Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1.º e 4.º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 133-146). Porto: Porto Editora.
- Machado, F. L., Costa, A. F. d., & Almeida, J. F. d. (1989). Identidades e orientações dos estudantes. Classes, convergências, especificidades. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(27/28), 189-209.
- Machado, F. L., Costa, A. F. d., Mauritti, R., Martins, S. d. C., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. d. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Machado, M. L., & Sá, M. J. (2009). Em busca da excelência no ensino superior: Inquérito à satisfação dos estudantes em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação (PPGEdu/UNEMAT)*, 11(VII), 97-114.
- Magalhães, A. M. (2010). Os modelos emergentes de regulação política e a governação do ensino superior na Europa. In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior na Iberoamérica. Do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 37-68). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2005). A Europa como um Bazar. Contributo para a análise da reconfiguração dos Estados-nação no contexto europeu e das novas formas de «viver em conjunto». In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 33-51). Porto: Edições Afrontamento.
- Maguire, M., & Ball, S. J. (1994). Discourses of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *British Journal of In-Service Education*, 20(1), 5-16.
- Mann, P. H. (1973). *Métodos de investigação sociológica* (O. A. Velho, Trad. 2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marginson, S. (2011). The new world order in higher education. Research rankings, outcomes measures and institutional classifications. In M. Rostan & M. Vaira (Orgs.), *Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective* (pp. 3-20). Rotterdam: Sense Publishers.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, S. C., & Campos, J. (2005). Entre o secundário e o superior: Trajectórias e orientações escolares dos estudantes recém chegados ao IPS. *Interações*, 1(1), 125-148.
- Martuccelli, D. (2010a). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 24(3), 9-29.
- Martuccelli, D. (2010b) *La sociología en los tiempos del individuo/Interviewer: R. Martinic & N. Soto*. ½ Vínculo (Vol 1), Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Martuccelli, D. (2010c). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics. 6.ª edição*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*(39), 85-116.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, & society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mendes, F. (2007). O desempenho dos alunos no ensino superior politécnico perspectivado a partir da classificação no ensino secundário e na nota de candidatura. *Revista portuguesa de Pedagogia*(41-2), 29-49.
- Mendes, J. (1997). *História económica e social dos séculos XV a XX* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, J. M., Caetano, A., & Ferreira, J. M. C. F. (2016). Introdução. In J. M. Mendes, A. Caetano, & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal* (pp. 11-18). Coimbra: Edições Almedina.

- Mendes, J. M., Ferreira, C., Seixas, A. M., & Campos, A. (2016). O papel dos fatores socioeconómicos e da trajetória no sucesso escolar: Um modelo explicativo. In J. M. Mendes, A. Caetano, & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal* (pp. 123-142). Coimbra: Edições Almedina.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure. 1968 enlarged edition*. New York: The Free Press.
- Mills, C. W. (1982). *A imaginação sociológica* (W. Dutra, Trad. 6.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Mir, R. J. (2014). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales* (3.ª ed.). Lleida: Editorial Mileno.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mónica, M. F. (1977). Correntes e controvérsias em sociologia da educação. *Análise Social*, *XIII*(52), 989-1001.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of education*, *33*(3), 265-284.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social. Volume I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nogueira, M. A. (2002). Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In A. M. F. Almeida & M. A. Nogueira (Orgs.), *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa* (pp. 49-65). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Nogueira, M. A. (2013). Um tema revisitado - As classes médias e a escola (C. Monteiro, Trad.). In M. W. Apple, S. J. Ball., & L. A. Gandin. (Orgs.), *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp. 280-290). Porto Alegre: Penso.
- Nunes, A. S. (1968). A população universitária portuguesa: Uma análise preliminar. *Análise Social*, *6*(22/24), 295-385.
- Nunes, A. S. (1977). *Questões preliminares sobre as ciências sociais* (5.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença/ Gabinete de Investigações Sociais.
- Nussbaum, M. C. (2010). Uma crise planetária da educação. *Courrier internaciona*(175), 60-65.
- Nóvoa, A. (2014). Em busca da liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em educação? *Revista Lusófona de Educação*, *28*(28), 11-21.
- Obradó, M. P. R. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- OECD. (2014). *Education policy outlook: Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016a). *Education at a glance 2016*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *"Portugal", in education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis* (2.ª Ed.). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pais, J. M., Cairns, D., & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: Retrato da diversidade. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, *17*(2), 109-140.
- Palhares, J. A. (2014a). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Lisboa: Mundos Sociais.
- Palhares, J. A. (2014b). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, *2*(1), 51-73.
- Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2012). Governação da escola e excelência académica: As representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira*, *2*(4), 234-258.
- Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e sociologia: Questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, *XX*, 395-410.
- Paraskeva, J. M. (2009). Capitalismo académico e a eutanásia neocentrista radical ao ensino superior. 'Tandem Abvttere Patientia Nosta'? In J. M. Paraskeva (Org.), *Capitalismo Académico* (pp. 115-163). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Parsons, T. (1969). *Sociedades. Perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Pioneira.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación*(242), 64-86.
- Parsons, T. (1984). *El sistema social* (3.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1995). The impact of college on students: Myths, rational myths, and some other things that may not be true. *NACADA journal*, 15(2), 26-33.
- Passos, A., Ramalho, N., Silva, S., Andrade, C., & Caetano, A. (2016). Análise das dimensões psicossociais do sucesso académico. In J. M. Mendes, A. Caetano, & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal* (pp. 215-246). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Pedrosa, J., Teixeira, P. N., Moreira, M. J. G., & Santoalha, A. M. (Orgs.). (2017). *Educação superior em Portugal: Uma nova perspectiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *Guia prático de utilização do SPSS - Análise de dados para as ciências sociais e psicologia (8.ª edição - revista e aumentada)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, H. (2019). *Percursos de "contratendência" ascendentes nos trajetos escolares*. (Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, não publicada). ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal
- Perrenoud, P. (1987). Anatomie de l'excellence scolaire. *Autrement*(1), 95-100.
- Perrenoud, P. (1988). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire. . In P. Perrenoud & C. Montandon (Orgs.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (pp. 175-195). Lausanne: Réalités sociales.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 4(34), 237-245.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, 7-26.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais - A complementariedade do SPSS* (6.ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peter, T., & Bröckling, U. (2017). Equality and excellence. Hegemonic discourses of economisation within the German education system. *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 231-247.
- Pinto, J. M. (2002). Factores de sucesso/insucesso. In CNE (Org.), *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português* (pp. 119-141). Lisboa: CNE.
- Pires, R. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIV, 55-87.
- Powell, W. W., & Colyvas, J. A. (2008). New institutionalism. In S. R. Clegg & J. R. Bailey (Orgs.), *International encyclopedia of organization studies* (Vol. 1, pp. 976-979). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Pérez, B. T., Bollmann, M. d. G. N., & Eltermann, E. E. (2014). Acceso y permanencia en la educación superior. In A. Teodoro & J. Beltrán (Orgs.), *Sumando voces: ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 169-177). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Quaresma, M. L., & Torres, L. L. (2017). Performatividade e distinções escolares no contexto da escola pública: tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social*, 224(LII, 3.º), 560-582.
- Queiró, J. F. (2017). *O ensino superior em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. M. Martins & M. A. Mendes, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Ramírez, F. O., & Ventresca, M. J. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación*(298), 121-139.

- Resende, J. M. (2008). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rhoades, G. (2011). Countering the fear. *Academe*, 97(1), 47.
- Rhoades, G., & Slaughter, S. (2009). O capitalismo académico na nova economia: Escolhas e desafios. In J. M. Paraskeva (Org.), *Capitalismo Académico* (pp. 7-36). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, A. S., & Vieira, M. M. (2015). Acesso, apoios e custos no ensino superior. *Policy Briefs do Observatório Permanente da Juventude (OPJ)*.
- Ridolfi, M., Santamaría, Á., Rodríguez, C., & Rojas, P. (2014). Miradas cruzadas sobre educación superior: América Latina y Europa. In A. Teodoro & J. Beltrán (Orgs.), *Sumando voces: ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 63-76). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica contemporánea* (M. T. C. Rodríguez, Trad. 3.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Robertson, S. (2010). Europa, competitividade e educação superior. Um projecto em evolução. In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior na Iberoamérica. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 117-135). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, C. (2015). *Fatores e perfis de sucesso escolar "inesperado": Trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*. (Tese de Doutoramento em Sociologia, não publicada). ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Roldão, M. C. (2015). Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na investigação educacional. In F. N. d. Souza, D. N. d. Souza, & A. P. Costa (Orgs.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios. Volume 2* (pp. 15-40). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Romão, J. E. (2014). Globalização, internacionalização e educação superior. In A. Teodoro & J. Beltrán (Orgs.), *Sumando voces: ensaios sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 95-109). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968a). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968b). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rostan, M., & Vaira, M. (2011). Questioning excellence in higher education: An introduction. In M. Rostan & M. Vaira (Orgs.), *Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective* (pp. vii-xvii). Rotterdam: Sense Publishers,.
- Rémond, R. (2003). *Introdução à história do nosso tempo* (T. Loureiro, Trad. 2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rüegg, W. (1994). Temas (M. S. d. M. Charles, Trad.). In H. d. Ridder-Symoens (Org.), *Historia De la Universidad en Europe. Volumen I. Las Universidades em La Edad Media* (2.ª ed., pp. 3-38). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del Pais Vasco.
- Saha, L. J. (2008). Sociology of education. In T. L. Good (Org.), *21st century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. 299-307). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Saint Martin, M. d. (2005). Méritocratie ou cooptation?. La formation des élites en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(39), 57-66.
- Santos, B. S. (1975). *Democratizar a universidade. Universidade, para quê? para quem?* Coimbra: Centelha.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Oficina do CES n.º 135.
- Santos, B. S. (2011a). A encruzilhada da universidade europeia. *Ensino Superior: Revista do SNESUP*, 41, 1-8.

- Santos, B. S. (2011b). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3.ª ed. Vol. 11). São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. S. (2012). The university at a crossroads. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 10(1), 3.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, XIX(2), 205-217.
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Schouten, M. J. (2011). *Uma sociologia do género*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Schultz, T. W. (1973). *O Capital Humano. Investimentos em educação e pesquisa* (M. A. d. M. Matos, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 209-238). Porto: Edições Afrontamento.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas educativas e ensino superior em Portugal. A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto.
- Seixas, A. M., Mendes, J. M., Ferreira, C., & Santos, A. S. (2016). Fatores sociodemográficos e sucesso no ensino superior. In J. M. Mendes, A. Caetano, & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal* (pp. 83-121). Coimbra: Edições Almedina.
- Sen, A. (2000). *Mérito e Justiça* (A. Pereira, Trad.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Silva, A. S. (1986). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 29-53). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. A. (2009). Uma universidade de causas (ou a universidade concebida como «movimento social»). In J. M. Paraskeva (Org.), *Capitalismo Académico* (pp. 165-266). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Silva, S., Passos, A., Ramalho, N., & Caetano, A. (2016). Teorias implícitas sobre o sucesso académico e a empregabilidade. In J. M. Mendes, A. Caetano, & J. M. C. Ferreira (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal* (pp. 195-214). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R. (1992). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. In A. J. Esteves & S. R. Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp. 23-52). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoleroff, A. D. (1988). Sindicalismo e relações industriais em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*(4), 147-164.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1.º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Teixeira, A. L. (2016). Análise dos dados de inquéritos sociológicos: Estatísticas univariada, bivariada e multivariada. In M. Lisboa (Org.), *Metodologias de investigação sociológica. Problemas e soluções a partir de estudos empíricos* (pp. 167-242). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Teodoro, A. (1999). Políticas educativas: Considerações breves sobre a transdisciplinaridade de um campo de estudo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*(1), 117-121.

- Teodoro, A. (2000). O fim do isolacionismo da participação de Portugal no plano marshall ao projecto regional do mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*(3), 48-54.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS Revista Científica*, 4(1), 61-77.
- Teodoro, A. (2003a). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*(1), 127-144.
- Teodoro, A. (2003b). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de educación*(48), 73-91.
- Terenzini, P. T., Lorang, W. G., & Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15(2), 109-127.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.<sup>a</sup> ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Torres, C. A. (2010). La educación superior en tiempos de la globalización neoliberal. In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior na Iberoamérica. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 11-33). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torres, L. L. (2014a). A ritualização da distinção académica: O efeito cultura de escola. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português* (pp. 27-47). Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. L. (2014b). Prémios, distinções e outras competências. *Plataforma Barómetro Social*, 1(Março 2014), 1-3.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), 1419-1438.
- Torres, L. L. (2018). Culturas de escola e excelência: Entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(1), 167-185.
- Torres, L. L. (2019a). A excelência na escola e no mundo do trabalho: Ideários e dinâmicas em colisão? In L. Cabrera (Org.), *Sociología de la Educación. Desigualdad social, política educativa, experiencias escolares y trayectorias juveniles de vida. Colección Monografías & Aproximaciones, n.º 14 (E-book)*. (pp. 42-52). Universitat de València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Torres, L. L. (2019b). A narrativa da excelência na escola e no trabalho: Ilusões e paradoxos da cultura meritocrática. In A. J. Afonso & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre a escola e a vida - A condição de jovem para além do ofício de aluno*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014a). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 13-37). V. N. Famalicão: Edições Húmus.

- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2016). Escalando o pódio: A performatividade académica no ensino secundário. In M. G. Alves, L. L. Torres, B. Dionísio, & P. Abrantes (Orgs.), *A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos* (pp. 615-640). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.). (2014b). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.). (2017). *A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2013). Da distinção à transição: Percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In N. Alves, C. Cavaco, P. Guimarães, & M. Marques (Orgs.), *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais – Das políticas às Lógicas de Ação* (pp. 424-436). Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2014). Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: Tendências normativas e concepções dominantes. In M. J. d. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE - Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 482-496). Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD): De Facto Editores.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2017). A excelência académica na escola pública portuguesa: Tendências e especificidades. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 87-106). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L., & Quresma, M. L. (2017). The meritocratic ideal in education systems: The mechanisms of academic distinction in the international context. *Education as Change*, 21(1), 13-30.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (12.ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadas, S. T. (2016). Como aprendem os estudantes do ensino superior: Contributos da investigação nacional e internacional. In L. S. Almeida & R. V. d. Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 81-92). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- van Zanten, A. (2008). ¿ El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. In E. T. Fanfani (Org.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (Vol. Sociología y política, serie Educación y sociedad, pp. 173-192). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Vargas, H. M., & da Silva, A. G. (2018). Portugueses e Brasileiros na universidade portuguesa: Aspectos sobre acesso e a permanência. Entrevista com João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes (Universidade do Porto). *Movimento-Revista de Educação*(9), 313-329.
- Vieira, J. (2017). Os jovens portugueses (do continente) e os media. Um olhar quantitativo #withfilters. In G. P. N. Rocha, R. L. Gonçalves, & P. D. d. Medeiros (Orgs.), *Juventude(s): Pensar e agir* (pp. 81-118). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Vieira, M. M. (2001). Ensino superior e modernidade: Algumas breves considerações. *Forum Sociológico*, 2.ª Série(5-6), 169-184.
- Vieira, M. M. (2007). Recém-chegados à universidade: Entre constrangimentos sociais e projectos individuais. In M. M. Vieira (Org.), *Escola, jovens e media* (pp. 137-162). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vieira, M. M. (2010a). Incerteza e individuação: Escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 265-280.

- Vieira, M. M. (2010b). O futuro em aberto? Modernidade, insucesso escolar e percursos de errância no ensino superior. *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*(1), 141-183.
- Vieira, M. M. (2014). A fabricação da entrada em Medicina. Tensões, dilemas e suportes. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português* (pp. 49-67). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Vieira, M. M. (2015). Das disposições cosmopolitas à mobilidade como competência? Ensino superior, programa Erasmus e mobilidade estudantil. *Educação em Foco*, 18(26), 15-42.
- Vieira, M. M. (2016). Juventude(s) e escolhas de futuro: Do risco ao arriscar. In G. P. N. Rocha, R. L. Gonçalves, & P. D. d. Medeiros (Orgs.), *Juventude(s): Novas realidades. Novos olhares* (pp. 123-147). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Vieira, M. M., Almeida, A. N. d., & Alves, N. (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individuação. In A. N. d. Almeida (Org.), *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos* (pp. 53-91). Lisboa: Educa.
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*(70), 45-70.
- Wacquant, L. J. D. (2002). O legado sociológico de Pierre Bourdieu: Duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*(19), 95-110.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2016). *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (A. F. Bastos & L. Leitão, Trad. 9.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Weis, L. (2013). Classe social e educação (C. Monteiro, Trad.). In M. W. Apple, S. J. Ball., & L. A. Gandin. (Orgs.), *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp. 447-456). Porto Alegre: Penso.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad. 3.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **Comunicação social**

- Damásio, A. (2019) *Sem inteligência afetiva nunca teria havido vida/Entrevistador: V. Cruz*. Primeiro Caderno (Vol 2432), Semanário Expresso, Paços de Arcos.
- Leiria, I. (2020, 30 de maio de 2020). 20 professores arriscam sanção por inflação de notas. *Expresso*.
- Leiria, I., & Albuquerque, R. (2019, 16 de fevereiro de 2019). O método dos alunos de 20 valores. *Expresso*.
- Steiner, G. (2017) *O verdadeiro crime é viver demasiado/Entrevistador: L. Leiderfarb*. A revista do Expresso (Vol 2327), Semanário Expresso, Portugal.

## Documentos institucionais

- Ministerial Conference Bergen. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.* Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005\\_Bergen/52/0/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf)
- Ministerial Conference Berlin. (2003). *'Realising the European Higher Education Area'. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.* Berlin. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf)
- Ministerial Conference Bucharest. (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Final Version.* Bucharest. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/67/3/Bucharest\\_Communique\\_2012\\_610673.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf)
- Ministerial Conference Budapest-Vienna. (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. March 12, 2010.* Budapest-Vienna. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010\\_Budapest\\_Vienna/64/0/Budapest-Vienna\\_Declaration\\_598640.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf)
- Ministerial Conference Leuven / Louvain-la-Neuve. (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.* Belgium. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf)
- Ministerial Conference London. (2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.* London. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/69/7/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf)
- Ministerial Conference Paris. (2018). *Paris Communiqué. Paris, May 25th 2018.* Paris. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018\\_Paris/77/1/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)
- Ministerial Conference Prague. (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.* Prague. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001\\_Prague/44/2/2001\\_Prague\\_Communique\\_English\\_553442.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf)
- Ministerial Conference Yerevan. (2015). *Yerevan Communiqué.* Yerevan. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf)
- Sorbonne Joint Declaration. (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. By the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.* Paris, the Sorbonne. Recuperado de <http://www.ehea.info/cid100203/sorbonne-declaration-1998.html>
- The Bologna Declaration. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education.* Bologna. Recuperado de [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)

Universidade do Minho. (2011). *Despacho RT-41/2011 de 29 de junho*.

Universidade do Minho. (2012). *Despacho RT-30/2012 de 9 de maio*.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 43/2010 de 30 de abril. *Diário da República n.º 84/2010 - I Série*. Lisboa: Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território.

Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de março. *Diário da República n.º 57/2006 - Série I-A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006 - Série I-A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006 - Série I-A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 88/2006 de 25 de maio. *Diário da República n.º 99/2006 - Série I-A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998 - 1.º Suplemento - Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/92 de 29 de outubro. *Diário da República n.º 250/1992 - Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 287/2003 de 12 de novembro. *Diário da República n.º 262/2003 - Série I-A*. Lisboa: Ministério das Finanças.

Decreto-Lei n.º 308/2007 de 3 de setembro. *Diário da República n.º 169/2007 - I Série*. Lisboa: Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional.

Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro. *Diário da República n.º 212/2007, - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 513 - T/79 de 26 de dezembro. *Diário da República n.º 296/1979 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 8-A/2014 de 17 de julho. *Diário da República n.º 136/2014 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2009 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 13/2019 de 12 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2019 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto. *Diário da República n.º 157/2007 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 - Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro. *Diário da República n.º 174/2007 - Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 71/2018 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/2018 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 87/2017 de 18 de agosto. *Diário da República n.º 159/2017 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

## Outras fontes

- Bourgau, A.-E., Bribosia, E., D'Hainaut-Zveny, B., Decroly, J.-M., Deligne, C., Gosselain, O., . . . Wolff, E. (2014). *Charte de la désexcellence*. Recuperado de [http://lac.ulb.ac.be/LAC/charte\\_files/Charte\\_Desexcellence\\_1-1.pdf](http://lac.ulb.ac.be/LAC/charte_files/Charte_Desexcellence_1-1.pdf).
- DGES. (2018). Portal da Direção-Geral do Ensino Superior. *Sistema de Ensino Superior Português: Descrição*. Recuperado de <https://www.dges.gov.pt/pt>
- ENQA. (2018). Portal da ENQA. The European Association for Quality Assurance in Higher Education. *ENQA Agencies: Members*. Recuperado de <https://enqa.eu/>
- EUROSTAT. (2018, 17 jul. 2018). *Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- INE, I. P. (2019). Situação na profissão. Definição. Recuperado de <http://smi.ine.pt/>
- PORDATA. (2018, 28 set. 2018). Portal da PORDATA, Base de Dados de Portugal Contemporâneo. *Alunos matriculados no ensino superior*. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Home>
- PORDATA. (2019a, 8 fev. 2019). Portal da PORDATA. Base de Dados de Portugal Contemporâneo. *População empregada: total e por situação na profissão principal (%)*. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Home>
- PORDATA. (2019b, 8 fev. 2019). Portal da PORDATA. Base de Dados de Portugal Contemporâneo. *População empregada: total e por profissões (%)*. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Home>
- PORDATA. (2019c, 24 set. 19). Portal da PORDATA. Base de Dados Portugal Contemporâneo. *Taxa de Poupança das Famílias (%)*. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Home>
- PORDATA. (2019d, 01 out. 2018). Portal da PORDATA. Base de Dados Portugal Contemporâneo. *Alunos matriculados pela 1.ª vez no ensino superior: Total, por subsistema e tipo de ensino (%)*. Recuperado de <https://www.pordata.pt/>
- PORDATA. (2020, 13. mar. 20). Portal da PORDATA. Base de Dados Portugal Contemporâneo. *Dimensão média dos agregados domésticos privados*. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Home>

## **APÊNDICES**

## **1. Pedido de colaboração no preenchimento do questionário (Apêndice 1)**

Caríssimo (a),

No seguimento do contacto telefónico, vimos por este meio solicitar que colabore no preenchimento do seguinte questionário: <https://www.surveymonkey.com/survey/d/dout-ie-um-germano-borges>.

Esta pesquisa surge no âmbito de projeto de doutoramento em curso de Germano Borges intitulado: *Da excelência no ensino secundário à (ir)regularidade académica no ensino superior: (Des)continuidades de percursos de alunos distinguidos na escola pública portuguesa* (SFRH/BD/102429/2014). Projeto de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da Educação, desenvolve-se no departamento de Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado por Fundos Nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, por meio da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Fundo Social Europeu, através do POCH - Programa Operacional Capital Humano. O projeto é orientado cientificamente por Leonor Lima Torres, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM) e investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da mesma Universidade.

O objetivo geral é conhecer as transições e os percursos no ensino superior de estudantes que obtiveram um desempenho escolar de excelência no ensino secundário, como é o seu caso e pelo qual foi selecionado(a) a integrar esta pesquisa. O contacto que agora se estabelece vem na sequência do levantamento dos alunos/as que integraram o quadro de excelência nos últimos anos letivos. O questionário tem uma duração de 15/20 minutos. Se pretender interromper o preenchimento, pode sempre retomar mais tarde. Os dados são confidenciais e anónimos e salvaguardados na base dos mais rigorosos princípios éticos e deontológicos que regem a atividade científica deste projeto.

Para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o projeto em causa, dispomo-nos a prestar os esclarecimentos necessários, através do seguinte endereço eletrónico: [germanopinto@gmail.com](mailto:germanopinto@gmail.com). Desde já, agradecemos a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Germano Borges

## **2. Inquérito por questionário (Apêndice 2)**

## PERCURSOS NO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES EXCELENTES NO ENSINO SECUNDÁRIO

Caríssimo(a) Estudante,

No âmbito do projeto de doutoramento em curso: *Da excelência no ensino secundário à (ir)regularidade académica no ensino superior: (Des)continuidades de percursos de alunos distinguidos na escola pública portuguesa* (SFRH/BD/102429/2014), financiado por Fundos Nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Fundo Social Europeu por via do Programa Operacional Capital Humano (POCH), pedimos-lhe a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

O objetivo é conhecer as transições e os percursos no ensino superior de estudantes que obtiveram um desempenho escolar de excelência no ensino secundário (18-20 valores), como é o seu caso e pelo qual foi selecionado a integrar esta pesquisa.

O projeto de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da Educação, desenvolve-se no departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e é orientado cientificamente por Leonor Lima Torres, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM) e investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da mesma Universidade.

Assegurando-lhe a **confidencialidade** das respostas, agradecemos que responda o mais detalhadamente possível e com a máxima **sinceridade** às questões aqui formuladas. Relembramos que o tratamento dos dados manterá o anonimato das respostas.

Doutorando  
Germano Borges  
germanopinto@gmail.com  
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd/UM)

---

### QUESTÕES DE PARTIDA

**1. Tendo em conta o seu trajeto escolar no ensino secundário como decorre o seu desempenho académico no ensino superior?** *Se já concluiu os estudos superiores, responda tendo em atenção a sua experiência como antigo estudante do ensino superior.*

- Acima das expectativas
- Dentro das expectativas
- Abaixo das expectativas
- Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**2. Se respondeu abaixo das expectativas, diga porquê?**

**3. Da seguinte escala de classificações assinale a média obtida até ao momento na licenciatura/mestrado integrado que frequenta.** *Caso já tenha terminado indique a média final.*

- 10 a 13 valores
- 14 a 15 valores
- 16 a 17 valores

18 a 19 valores

20 valores

## **CARACTERIZAÇÃO PESSOAL**

**4. Idade:** \_\_\_\_\_ **anos**

### **5. Sexo**

Masculino

Feminino

### **6. No momento atual**

Sou estudante no ensino superior

Sou estudante no ensino superior e trabalho só em certos períodos do ano (trabalho sazonal)

Sou estudante no ensino superior e trabalho ocasionalmente sem regularidade definida

Sou trabalhador-estudante

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

## **CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR**

### **7. Número de irmãos**

0

1

2

3

Mais de 3

### **8. Profissão do pai**

*Em caso de desemprego, reforma ou falecimento, indique a última profissão. Se o pai é doméstico, mencione tal situação na sua resposta. Se não tem conhecimento sobre a profissão do pai, avance para a questão 11.*

### **9. Situação na profissão do Pai**

*Assinale a situação atual ou última.*

Patrão

Trabalhador por conta própria sem empregados

Trabalhador por conta própria com empregados

Trabalhador em empreendimento familiar

Trabalhador por conta de outrem

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

## 10. Nível de escolaridade completo do pai

- Não sabe ler nem escrever
- 1.º ciclo do ensino básico, 4.ª classe, ou equivalente
- 2.º ciclo do ensino básico, 2.º ano do ciclo preparatório, ou equivalente
- 3.º ciclo do ensino básico, 9.º ano de escolaridade, ou equivalente
- Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) ou equivalente
- Bacharelato, Licenciatura
- Especialização / Mestrado
- Doutoramento
- Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

## 11. Profissão da mãe

*Em caso de desemprego, reforma ou falecimento, por favor, indique a última profissão. Se a mãe é doméstica, mencione tal situação na sua resposta. Se não tem conhecimento sobre a profissão da mãe, avance para a questão 14.*

## 12. Situação na profissão da mãe

*Assinale a situação atual ou última.*

- Patroa
- Trabalhadora por conta própria sem empregados
- Trabalhadora por conta própria com empregados
- Trabalhadora em empreendimento familiar
- Trabalhadora por conta de outrem
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## 13. Nível de escolaridade completo da mãe

- Não sabe ler nem escrever
- 1.º ciclo do ensino básico, 4.ª classe, ou equivalente
- 2.º ciclo do ensino básico, 2.º ano do ciclo preparatório, ou equivalente
- 3.º ciclo do ensino básico, 9.º ano de escolaridade, ou equivalente
- Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) ou equivalente
- Bacharelato, Licenciatura
- Especialização / Mestrado
- Doutoramento
- Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

## PERCURSO NO ENSINO SECUNDÁRIO

**14. Indique em que ano(s) de escolaridade obteve uma média interna de frequência igual ou superior a 17,5 valores?**

*Pode assinalar mais do que uma opção.*

10.º

11.º

12.º

**15. Ao longo do trajeto escolar no ensino secundário foi distinguido por mérito escolar?**

*Ex: Diploma de Mérito; Quadro de Excelência; Prémio de Mérito, etc.*

Sim

Não (passe à questão 17)

**16. Se respondeu sim na questão anterior, a distinção foi-lhe atribuída em cerimónia pública?**

Sim

Não

## ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

**17. Após a conclusão do 12.º ano de escolaridade ingressou no ensino superior no ano letivo seguinte?**

Sim

Não (passe à questão 19)

**18. Se sim, indique como decorreu o acesso ao ensino superior**

Ingressei no par instituição/curso de 1.ª opção

Ingressei no curso correspondente à 1.ª opção, mas a instituição não

Ingressei no curso que não corresponde à 1.ª opção, mas a instituição corresponde

Ingressei no curso e na instituição que não corresponde à 1.ª opção

**19. Se não ingressou no ensino superior após a conclusão do 12.º ano de escolaridade, qual a razão principal?**

Optei por fazer melhoria de notas e concorrer no ano seguinte para poder ingressar no curso desejado

Optei por fazer um *Gap Year* (período de tempo de intervalo na vida quotidiana).

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**20. Refira o grau de importância que os seguintes motivos tiveram na decisão de concorrer ao ensino superior**

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
1. Poder vir a desenvolver um trabalho de que gostasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Preparar-me para uma profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Seguir os amigos que também se candidataram ao ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Corresponder à expectativa da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Solucionar problemas concretos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Garantir um curso de prestígio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Obter uma profissão qualificada e bem remunerada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Alcançar um trabalho ajustado à vocação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Conquistar maior liberdade e autonomia pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sair da casa dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Estabelecer novas relações de amizade e de sociabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tornar-me uma pessoa mais culta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dar sequência às excelentes classificações do secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Atingir uma posição social mais elevada que a dos meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Obter diploma do ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Tendo em atenção a Universidade/Politécnico que colocou em 1.<sup>a</sup> opção na 1.<sup>a</sup> vez que se candidatou ao ensino superior, refira o grau de importância que as seguintes razões tiveram na sua escolha**

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
1. A reputação, prestígio do estabelecimento de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O facto de ser um estabelecimento de ensino público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Motivos pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A média de acesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A qualidade do curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A qualidade das instalações da Universidade/Politécnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. A proximidade geográfica com a residência do agregado familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pressão familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O valor das propinas e custos de alimentação e alojamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Colegas/amigos a frequentar a instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A qualidade dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A vida estudantil (extraescolar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bolsa de mobilidade no âmbito do programa +Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. O curso pretendido existir somente nessa instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ter familiares na instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## PERCURSO NO ENSINO SUPERIOR

### 22. A licenciatura/mestrado integrado que frequenta (ou já concluiu) é a sua:

- 1.ª opção
- 2.ª opção
- 3.ª opção
- 4.ª opção
- 5.ª opção
- 6.ª opção

### 23 Curso em que está matriculado

*Se já terminou os estudos superiores, por favor, indique o último curso em que esteve inscrito.*

### 24. Indique o nome da instituição de ensino superior em que está matriculado

*Se já terminou os estudos superiores, por favor, indique o nome da última instituição em que esteve inscrito.*

### 25. Ciclo de estudos que está a frequentar

*Se já terminou os estudos superiores, indique o último ciclo de estudos que frequentou. (Passe à questão 27).*

- 1.º ciclo de estudos (Licenciatura)
- 2.º ciclo de estudos (Mestrado Integrado)
- 2.º ciclo de estudos (Mestrado)
- 3.º ciclo de estudos (Doutoramento)
- Pós-Doutoramento

**26. Ano curricular que está a frequentar**

1. 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º Não se aplica

**27. Mudou de curso no ensino superior?**

- Sim  
Não (passe para a questão 29)

**28. Se respondeu que sim, diga porquê?**

**29. Tenciona ainda mudar de curso?**

- Sim  
Não (passe para a questão 31)  
Não se aplica (passe para a questão 31)

**30. Se respondeu que sim, diga porquê?**

**31. Alguma vez foi-lhe atribuída no ensino superior uma bolsa da ação social?**

- Sim  
Não

**32. O ingresso no ensino superior implicou, em período de aulas, a saída da casa dos pais?**

- Sim Não (passe para a questão 34)

**33. Se implicou a saída da casa dos pais, onde vives (ou vivias) no 1.º ano da licenciatura/mestrado integrado?**

- Sozinho, num apartamento arrendado  
Com estudantes, num apartamento arrendado  
Numa residência universitária  
Em casa de familiares e / ou amigos  
Num apartamento arrendado com o(a) namorado(a)/cônjuge  
Em casa própria, sozinho  
Estabelecimento hoteleiro  
Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**34. Sentiu dificuldades de adaptação à Universidade na transição entre o ensino secundário e o ensino superior?**

- Sim  
 Não (passe para a questão 36)

**35. Se sim, diga porquê?**

**36. Como avalia o seu desempenho académico no 1.º ano da licenciatura/mestrado integrado?**

- Mau  
 Insuficiente  
 Suficiente  
 Bom  
 Muito Bom  
 Excelente

**37. No ensino superior foi alguma vez distinguido por mérito escolar?**

- Sim  Não

**38. Avalie o impacto (de muito negativo a muito positivo) que cada um dos seguintes aspetos teve no desempenho académico que obteve até ao momento no ensino superior.**

*Se já concluiu os estudos superiores, responda tendo em atenção o desempenho global.*

	Muito Negativo	2	3	4	Muito Positivo
1. A praxe académica	<input type="checkbox"/>				
2. A escolha do curso	<input type="checkbox"/>				
3. Ritmo e intensidade do estudo no ensino superior	<input type="checkbox"/>				
4. Número de alunos por turma	<input type="checkbox"/>				
5. A organização de horários	<input type="checkbox"/>				
6. Método de estudo trazido do secundário	<input type="checkbox"/>				
7. A organização dos calendários dos testes e exames	<input type="checkbox"/>				
8. Semana do acolhimento aos novos alunos	<input type="checkbox"/>				
9. Qualidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição (bibliotecas, recursos informáticos, etc.)	<input type="checkbox"/>				
10. Práticas pedagógicas dos professores	<input type="checkbox"/>				
11. Conteúdos programáticos das unidades curriculares	<input type="checkbox"/>				
12. As sociabilidades criadas (festas, atividades culturais, saídas à noite, etc.)	<input type="checkbox"/>				
13. Saída da casa dos pais	<input type="checkbox"/>				
14. Participação em atividades extracurriculares ou associativas	<input type="checkbox"/>				
15. Mudança da escola secundária para um campus universitário	<input type="checkbox"/>				

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. Conhecimentos adquiridos no ensino secundário                      | <input type="checkbox"/> |
| 17. Explicações fora da universidade/politécnico                       | <input type="checkbox"/> |
| 18. As regras da instituição   | <input type="checkbox"/> |
| 19. As expectativas implícitas nas tarefas propostas pelos professores | <input type="checkbox"/> |
| 20. O desempenho escolar de excelência no ensino secundário            | <input type="checkbox"/> |
| 21. Expectativas criadas no ensino secundário                          | <input type="checkbox"/> |
| 22. O modo como os professores avaliam o mérito académico dos alunos   | <input type="checkbox"/> |
| 23. Qualidade dos recursos didáticos                                   | <input type="checkbox"/> |
| 24. Estratégias de motivação encetadas pelos professores               | <input type="checkbox"/> |
| 25. Capacidade de transmissão dos conhecimentos por parte dos docentes |                          |                          |                          |                          |                          |

**39. Desempenha (ou desempenhou) como estudante do ensino superior algum tipo de funções académicas e/ou associativas?**

Sim Não (passe para questão 41)

**40. Se desempenhou funções académicas e/ou associativas indique qual ou quais?**

*Pode assinalar mais do que uma opção.*

- Representante dos estudantes nos Órgãos de Gestão (Senado, Conselho Geral, Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, Comissão de Curso, etc.)
- Membro da Associação Académica
- Dirigente ou membro do Núcleo de Estudantes
- Responsável de Grupos recreativo-culturais da instituição de ensino superior (Tunas, grupos musicais, grupos teatrais, desporto, etc.)
- Delegado(a) de ano ou curso
- Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**41. Tendo por referência o par curso/instituição que frequenta (ou último que tenha frequentado) indique o grau de satisfação em relação aos seguintes itens**

	Nada Satisfeito(a)	Pouco Satisfeito(a)	Satisfeito(a)	Muito Satisfeito(a)
1. Licenciatura/mestrado integrado (no seu todo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Atividades extracurriculares (não estritamente académicas) promovidas pela faculdade/escola/instituto superior)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Normas de funcionamento das disciplinas (Pontualidade; assistência às aulas, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Catálogo bibliográfico disponibilizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Metodologias de ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Serviços de ação social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Competência dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Portal acadêmico na <i>internet</i>				
9. Envolvimento em atividades de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Associação Acadêmica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Articulação do curso com o mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Vida estudantil (extraescolar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Núcleo de estudantes do curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Matérias/conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Recursos físicos/materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Normas de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Prestígio da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Serviços Acadêmicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Atividade cultural promovida pela instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. O acesso à prática de modalidades desportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Serviços de alimentação (bar; cantina; restaurante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Cidade onde estuda (estudou)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42. Já participou em programas de mobilidade estudantil como o Erasmus, por exemplo?**

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- Não
- Não, mas tenciono

**43. Semanalmente, com que regularidade assiste às aulas?**

*Por favor, tenha como referência a sua situação atual ou última.*

	Nunca	Só em alturas especiais (exames, trabalhos, etc.)	Regularmente	Todas	Não se aplica
Aulas teóricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas teórico-práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas práticas laboratoriais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho de campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação Tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**44. Qual a frequência com que costuma estudar?**

*Indique apenas 1 opção. Por favor, tenha como referência a sua situação atual ou última.*

- Diariamente
- Todos os dias, exceto ao fim de semana
- Duas as três vezes por semana
- Só ao fim de semana
- Só quando tenho trabalhos
- Apenas nas vésperas de frequências e exames
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**45. Na licenciatura/mestrado integrado, em média quantas horas estuda (estudava) por semana?**

- Mais de 15 horas
- Entre 10 e 15 horas
- Entre 5 e 10 horas
- Até 5 horas
- Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**46. Como caracteriza (caracterizava) o seu método de estudo?**

*Por favor, tenha como referência a sua situação atual ou última. Indique no máximo as 3 situações mais frequentes.*

- Apenas leio o material facultado pelo(a) professor(a)
- Estudo pelos meus apontamentos das aulas
- Procuro outras informações na internet
- Estudo com apoio de um(a) explicador(a)
- Leio e memorizo o que entendo ser importante para a avaliação
- Leio e resumo o material facultado pelo(a) professor(a)
- Procuro outras informações nas bibliotecas
- Estudo através de esquemas e gráficos que elaboro
- Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**47. Das seguintes atividades indique aquelas em que participa (ou participou) na instituição de ensino que frequenta (ou frequentou), fora das atividades curriculares**

	Não existe	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Participo na rádio	<input type="checkbox"/>				
2. Participo no jornal associativo	<input type="checkbox"/>				
3. Participo na Revista da Universidade	<input type="checkbox"/>				
4. Participo nas Tunas	<input type="checkbox"/>				
5. Faço teatro regular	<input type="checkbox"/>				
6. Fazer desporto regular	<input type="checkbox"/>				

7. Participo em ações de interesse social e comunitário (voluntariado)
8. Participo em eventos científicos (Congressos, Seminários, Workshops, etc.)

**48. Em tempo de aulas como estudante do ensino superior, refira os locais onde costuma encontrar-se com o seu grupo de amigos.** *Tenha como referência a sua situação atual ou última.*

	Nunca	Ocasionalmente	Fim de semana	1 vez por semana exceto ao fim de semana	3 a 4 vezes por semana	Todos os dias
Instituição escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casa de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruas, jardim, praça do bairro onde vive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Café/esplanada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discoteca/bar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associação juvenil, coletividade ou outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na explicação/centro de estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## EXPECTATIVAS FACE AO FUTURO

**49. Como classificaria as suas expectativas quanto à posição social futura? Assinale na seguinte escala: Baixa, Média, Alta.** *Tenha como referência a sua situação atual ou última.*

	Baixa	Média	Alta
1. Rendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prestígio das futuras funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Capacidade de consumo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Capacidade de poupança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Realização pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**50. Procure responder aos seguintes itens tendo em conta o seu projeto de vida pensado para o futuro. Responda a cada um dos itens de acordo com a sua vontade de realização.**

	Não Gostaria	Gostaria Pouco	Gostaria	Gostaria Muito
1. Manter os meus níveis de excelência na profissão futura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Constituir família e ter filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Viver na cidade/região onde terminei os estudos superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Viver perto da minha família de origem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sair para fora do país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Desenvolver uma carreira ligada à investigação científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Enveredar por uma carreira política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aproveitar individualmente e sem preocupações, no dia-a-dia, as coisas boas da vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Estabelecer-me por conta própria e criar a minha própria empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Prolongar os meus estudos para além do mestrado (doutoramento, pós-doutoramento)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Viver intensamente o dia-a-dia, procurando sempre a participação, solidariedade e partilha com os outros em todas as esferas da vida quotidiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Agarrar a primeira oportunidade de emprego, porque o mercado de trabalho está cada vez mais difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Investir noutras aprendizagens para além da carreira profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Realizar os meus sonhos custe o que custar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ter um trabalho que me dê prazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Preparar com persistência e espírito de iniciativa uma situação futura de bem-estar estável e duradouro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Encontrar um trabalho ajustado à minha vocação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mesmo que não corresponda à minha qualificação, exercer uma profissão que me permita ganhar muito dinheiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**QUESTÕES FINAIS**

**51. Dos 4 percursos-tipo abaixo referenciados, assinale aquele que mais se aproxima do seu trajeto estudantil no ensino superior. Se já concluiu os estudos superiores, responda tendo em conta a globalidade do percurso.**

- “O meu percurso no ensino superior desenrola-se sem mudança de curso e/ou instituição, sem repetências e com desempenho académico muito positivo”.

- “O meu percurso no ensino superior desenrola-se sem mudança de curso e/ou instituição, mas com desempenho académico pouco positivo”.
- “O meu percurso no ensino superior é marcado pela mudança de curso e/ou instituição, por vontade individual, no intuito de procurar um sentido biográfico e experiências sociais gratificadoras, apesar do desempenho académico muito positivo”.
- “O meu percurso no ensino superior é marcado pela mudança de curso e/ou instituição e desempenho académico pouco positivo”.

**52. Classifique de acordo com o seu percurso no ensino superior os enunciados segundo o grau de concordância ou discordância face a cada um dos enunciados**

	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Indeciso	Concordo em parte	Concordo Totalmente
“Reconheço que do ponto de vista institucional o meu percurso académico no ensino superior possa estar longe da excelência, mas procuro dar mais valor às restantes esferas da vida e sinto-me realizado(a) pessoalmente por isso	<input type="checkbox"/>				
“Entendo o meu percurso no ensino superior como uma etapa de desenvolvimento pessoal, assente na procura de sentido para a minha trajetória individual, mesmo que tal implique classificações abaixo das que obtive no ensino secundário”	<input type="checkbox"/>				
“Estou focado(a) em alcançar as melhores classificações, mesmo que tal implique abdicar dos apelos mais imediatos das sociabilidades juvenis”.	<input type="checkbox"/>				

### **3. Guião da entrevista (Apêndice 3)**

<b>Caracterização</b>	Idade; ano curricular; curso no ensino superior (atual ou último); instituição de ensino superior (atual ou última); mudança de curso (sim ou não); mudança de instituição de ensino superior (sim ou não); média aproximada (1.º ciclo/2.º ciclo); qualidade de trabalhador-estudante (sim ou não).	
<b>Nível de Análise Macro (Estrutural)</b>  Variáveis ditas externas ao sistema de ensino superior	<b>Envolventes Societais</b> (Esfera política, económica, estatal, mediática e ideológica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fale-me um pouco do seu percurso no ensino superior, de um modo cronológico, isto é, desde o ingresso na universidade, o 1.º ano, até à sua vivência atual, falando das dificuldades e das facilidades que encontrou ao nível da integração académica e social, bem como sobre o cumprimento ou não das expectativas e objetivos que definiu à entrada, etc.</li> </ul>
	<b>Propriedades Sociais dos Estudantes</b> (Atributos que caracterizam os elementos da amostra e que são anteriores à frequência no ensino superior)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ao longo do seu percurso no ensino superior teve o apoio familiar? Em que medida? Dê alguns exemplos (aferir da disponibilidade financeira da família de origem; grau de pressão para a conclusão dos estudos, tendo em vista a integração no mercado de trabalho; experiências lúdico-culturais, etc.).</li> <li>➤ Da sua família de origem há/houve elementos que tenham frequentado o ensino superior? De que modo essa experiência familiar teve efeitos no seu trajeto no ensino superior? (aferir do <i>background familiar</i>, em termos de conhecimento familiar sobre o ensino superior; possibilidade de recolha de informação privilegiada, etc.).</li> <li>➤ Considera hoje que o ensino secundário o/a preparou adequadamente para os desafios do trabalho académico que enfrenta no ensino superior? Justifique a sua resposta. (Temas a abordar: i) a qualidade do conhecimento; ii) a preparação anterior do estudante; iii) a articulação ao nível dos conteúdos entre o secundário e o superior; iv) as metodologias de ensino e de avaliação.</li> <li>➤ Se ouvisse alguém comentar que com a média final do ensino secundário conseguiria vaticinar (prever) o desempenho académico de um estudante no ensino superior, o que lhe teria a falar?</li> <li>➤ Aquando da candidatura ao ensino superior quais os aspetos que na altura pesaram mais na escolha da instituição de ensino e do curso? (Abordar as representações do prestígio social das instituições, licenciaturas e do curso). Influência das famílias, dos amigos, etc.</li> </ul>

	<p><b>Relação do Ensino Superior com Outros Agentes do Sistema Social</b> (Fatores Estruturais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como avalia o sistema de emprego e as saídas profissionais na área de estudos que frequenta? De que forma este vetor estrutural condicionou ou não as suas escolhas no ensino superior e o seu percurso neste nível de ensino?</li> <li>➤ Comente as seguintes frases: i) “o ensino superior tende a valorizar o dito conhecimento produtivo”; ii) a universidade centra as suas atenções na captação de alunos que possam pagar os custos inerentes de frequência em detrimento daqueles que não o podem custear”; iii) “há um ataque ao conhecimento humanístico na universidade”; iv) “no ensino superior ocorre uma desvalorização das humanidades, das ciências sociais e das artes”</li> <li>➤ O que é para si <i>ser jovem</i> nos dias de hoje? O <i>ser jovem</i> entra em contradição com a condição de estudante no ensino superior? Em que medida?</li> <li>➤ Considera o mérito académico um canal primordial de mobilidade social ascendente? Justifique?</li> </ul>
<p><b>Nível de Análise Meso (Contextual)</b></p> <p>Influência dos contextos organizacionais e interacionais nos percursos dos estudantes no ensino superior. Relação de dependência entre os percursos estudantis e os modelos organizacionais, pedagógicos e interacionais de uma dada instituição (Costa et al., 2014).</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como justifica a média que tem alcançado no ensino superior? Da sua experiência quais os fatores que têm interferido com tal desempenho?</li> </ul> <p>(Introduzir os seguintes fatores ao longo da questão)</p> <p>A) <b>Dimensão institucional-organizacional</b></p> <p>i). <b>A organização do curso</b> (o calendário académico; o horário das aulas; a obrigatoriedade ou não de presença nas aulas; a organização semestral ou anual do curso; o número de alunos por turma, etc.).</p> <p>ii). <b>Os espaços físicos e os serviços de apoio</b> (localização das instalações; o tipo de instalações; a qualidade dos serviços de acompanhamento e aconselhamento (psicológico, financeiro, etc.); os recursos disponibilizados – informáticos, bibliotecas, cantinas).</p> <p>iii). <b>Os conteúdos programáticos</b> (o grau de dificuldade e periodicidade dos exames; os prazos de entrega dos trabalhos; o acesso à informação em cada unidade curricular; a articulação entre a teoria e a prática).</p> <p>iv). <b>As características dos professores</b> (o grau de exigência; a qualidade do ensino; o grau de empenhamento; a disponibilidade; a preparação pedagógica; o hierarquizar ou não os alunos de acordo com o desempenho; a antecipação das dificuldades dos alunos; a transmissão dos</p>

	<p>conhecimentos; a disposição para o diálogo; a relação entre o ensino e a avaliação; a competência científica, etc.).</p> <p><b>B) Dinâmicas relacionais contextualizadas</b></p> <p>v) <b>Relação professor/aluno</b> (conteúdo da mensagem e o modo como este é transmitido pelo professor; uma <i>ideia ilusória de facilidade</i> – o estudante tende a confundir proximidade com facilitismo; os conteúdos que dissimulam as dificuldades, transparecendo semelhanças com a cultura geral; as inovações pedagógicas do professor, etc.).</p> <p>vi) <b>A relação do aluno com o próprio conhecimento;</b></p> <p>vii) <b>Relação entre pares numa dimensão extra académica</b> (apoio e a solidariedade entre colegas de curso; o apoio das amizades anteriores; a concretização de novas amizades; a construção de relações íntimas, praxe, etc.).</p>
<p><b>Nível de Análise Micro (Individual)</b>  Modo pelo qual os estudantes tornam próprio e experienciam os constrangimentos e as possibilidades estruturais e institucionais que enformam os seus percursos sociais e escolares (Lopes &amp; Costa, 2013).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como descreveria a sua integração no 1.º ano da faculdade? Quais as maiores dificuldades? Sentiu alguma desorientação? (saída da casa dos pais; exigências sociais; adaptação a novas pessoas; maior liberdade e autonomia; relação com as regras de matrícula, de orientação, de comportamento, de linguagem; a radical mudança de escala institucional (os edifícios; as turmas; as salas de aula); outro tipo de relacionamento pedagógico entre professores e alunos, etc).</li> <li>➤ Teve de romper com os modos de estudar que trazia do secundário? Quais as estratégias que coloca em ação para potenciar o seu desempenho académico a este nível? Como faz a gestão do tempo de estudo e a participação em outras atividades? Como estuda no ensino superior?</li> <li>➤ Como descreveria a sua participação ativa em contexto de sala de aula?</li> <li>➤ Como avalia o seu compromisso com os estudos no ensino superior?</li> <li>➤ As suas expectativas no secundário estão a ser cumpridas no ensino superior? Está feliz com as suas escolhas escolares? E com o seu desempenho?</li> <li>➤ Alguma vez se sentiu desmotivado no ensino superior? Porquê?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ O seu objetivo no ensino superior passa por tentar alcançar níveis de desempenho similares ao secundário? Abdicou de <i>ser jovem</i> no superior com a esperança de ser recompensado no futuro? Ou optou por um desinvestimento voluntário nos resultados e nas práticas de estudo?</li><li>➤ Na sua antiga escola (a do secundário) foi um aluno/a com alto desempenho escolar e conotado como excelente, considera no ensino superior que justifica essa distinção? O seu desempenho no secundário provoca em si receio de não conseguir estar à altura das expectativas depositadas? (Aferir sobre se a excelência do secundário é compatível com a conceção de excelência do superior).</li><li>➤ Interpreta o curso que frequenta como uma vocação? Em que sentido?</li><li>➤ Quais as principais críticas que aponta ao curso que frequenta? (mencionar a articulação do curso com o mercado de trabalho).</li><li>➤ Projetos de vida futura? (aspirações e expectativas de mobilidade).</li></ul>
--	---