



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



# EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



# EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto  
Faculdade de Educação e Psicologia  
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilidia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteado, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sónia da Cunha Urt, Sónia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6 .

## A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO

**Germano Borges**

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd/UM)  
Braga, Portugal, germanopinto@gmail.com

**Leonor Lima Torres**

Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE/UM), Departamento de Ciências Sociais da Educação, Braga, Portugal, leonort@ie.uminho.pt

### Resumo

As cerimónias públicas de distinção constituem, na atualidade, uma prática medrante na escola pública portuguesa, com especial proeminência no ensino secundário. O corpo normativo das instituições escolares está trespassado por um extenso léxico de mecanismos de distinção que visam fundamentalmente premiar os resultados dos estudantes. Quadros de excelência, bolsas de mérito, louvores de mérito, menções de mérito, certificados de mérito, menções de excelência, menções honrosas, títulos de mérito, diplomas de mérito, diplomas de louvor, quadros de honra, são alguns dos exemplos de diferentes nomenclaturas para um único propósito, o de recompensar o mérito escolar. Este cenário performativo é enformador dos percursos estudantis, sobretudo entre aqueles que frequentam as

áreas científicas de acesso aos cursos mais prestigiados no ensino superior. A análise aos resultados do concurso nacional de acesso entre 2012 e 2016, tornam manifesto um perfil de candidatura condizente com o *modelo estratégico da distinção simbólica* (Balsa et al., 2001), e que se traduz na efetivação por parte dos estudantes distinguidos (n=342) de determinadas escolhas (sistema de ensino; ciclo de ensino; instituição de ensino; área de estudos; curso superior), reveladoras de estratégias que visam a acumulação de capital simbólico no intento de dar amplificação à possibilidade de um estatuto privilegiado no futuro.

**Palavras-chave:** Excelência Académica, Recompensa do Mérito Escolar, Percursos Estudantis, Candidatura ao Ensino Superior

## Abstract

Public award ceremonies are nowadays a thriving practice in the Portuguese public school, with special prominence in secondary education. The normative frame of school institutions is underpinned by an extensive lexicon of distinction mechanisms that are essentially aimed at rewarding student's results. Excellence boards, merit scholarships, merit accolades, merit commendations, merit certificates, mentions of excellence, mentions of honour, merit titles, merit diplomas, diplomas of praise and honour boards are some of the examples of different nomenclatures for a single purpose, to reward school merit. This performative scenario shapes student paths, especially among those who attend the scientific areas providing access to the most prestigious courses in higher education. The analysis to the results of the national access competition between 2012 and 2016, clearly show an application profile consistent with the *strategic model of the symbolic distinction* (Balsa et al., 2001), which is materialised by distinguished students (n=342) in certain choices (teaching system, teaching cycle, teaching institution, area of study, higher education), revealing strategies which aim at the accumulation of symbolic capital in the attempt to give the possibility of a privileged status in the future.

**Keywords:** Academic Excellence, Reward of School Merit, Student Trajectories, Application to Higher Education.

## 1. Introdução

Após um trajeto escolar no ensino secundário marcado pela excelência académica e em plena fase de candidatura ao ensino superior, quais as escolhas delineadas pelos estudantes/candidatos sucessivamente distinguidos por mérito escolar (10.º; 11.º; 12.º) em cursos científico-humanísticos? Será que o perfil de candidatura destes estudantes firma-se num enquadramento estratégico de acumulação de capital simbólico, na lógica de potenciação de um estatuto privilegiado no futuro? Que lugar têm as artes, as humanidades e as ciências sociais nas escolhas dos estudantes reconhecidos pelo sistema público de ensino como excelentes? Estes são alguns dos questionamentos que norteiam esta comunicação, cujo objetivo reside na análise dos percursos de transição, daqueles que de modo ininterrupto ao longo do trajeto no ensino secundário foram distinguidos em razão de uma classificação média de frequência igual ou superior a 18 valores. Esta pesquisa inscreve-se no âmbito de projeto de doutoramento<sup>50</sup> e fará uso de uma parcela (n=342) da amostra que sustenta a investigação

Sobre o lugar das ciências sociais nas escolhas dos estudantes, vem a propósito um excerto da recente entrevista que George Steiner concedeu à *E. A revista do Expresso*, publicada na edição 2327, de 10 de junho de 2017, em que este refere 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” (2017, 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

---

<sup>50</sup> Este trabalho é 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 POCH - Programa Operacional Capital Humano, no âmbito do projeto de doutoramento em curso de Germano Borges: “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 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.

dicotômica: Áreas de estudo de prestígio *versus* áreas de estudo de não prestígio.

A pressão depreciativa que recai sobre as ciências sociais e humanas, e em especial sobre as ciências da educação, é grande, e pode ser lida naquilo que Phillip Brown designa de *performocracy*, uma sociedade onde o que tem importância é ganhar, vencer, alcançar o sucesso, desvalorizando-se o processo e enaltecendo-se o resultado final. Brown explica bem a diferença entre uma sociedade meritocrática e uma sociedade baseada na performatividade. No debate protagonizado entre Brown e Duru-Bellat (2010), o autor torna saliente que nas meritocracias se fazem esforços para que todos tenham a oportunidade de atingir o sucesso, mesmo que a probabilidade de tal acontecer seja menor para aqueles que são portadores de menores recursos. Enquanto numa meritocracia se estabelecem medidas que visam impedir o alargamento das desigualdades, já numa *performocracy* as mesmas desigualdades são vistas como consequências aceitáveis em virtude do funcionamento do mercado. Numa sociedade performativa, atrair os melhores, aqueles que evidenciam talento, os que se distinguem em termos de desempenho, passa a ser vital tanto para empresas como para governos. Não importa tanto ir à procura dos mais qualificados, mas dos indivíduos talentosos que possam conferir ganhos de valor diferencial, e esta busca dá-se nas universidades consideradas de elite, numa seleção restrita e restritiva (Brown e Duru-Bellat, 2010).

## 2. O ensino superior num contexto de uma performocracia

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, estabelece uma comparação em números entre o Portugal de 1986 e o de 2016, nas seguintes áreas: População; Educação; Saúde; Proteção Social; Emprego e Mercado de Trabalho; Justiça; Cultura; Investigação e Desenvolvimento; Macroeconomia; Contas Públicas; Participação Eleitoral; e União Europeia (FFMS e LUSA, 2016). Na secção sobre o tema da educação, destacamos as grafias respeitantes ao ensino superior ilustrativas do número de estudantes matriculados neste nível de ensino e do número de doutoramentos. A respeito das matrículas, o valor triplicou, de 106.216 em 1986 a 356.399 em 2016, um acréscimo de mais

de 250 mil estudantes, consequência da expansão do ensino superior em Portugal. Adicionando a variável sexo, observa-se uma percentagem mais elevada de estudantes do sexo feminino, em ambas as datas, numa evolução ascendente – 1986 - 51% (feminino); 49% (masculino); 2016 - 53% (feminino); 47% (masculino). 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 académicas no ensino superior que reside a vantagem escolar do sexo feminino face ao sexo masculino. Em 1986 tinham obtido o doutoramento 216 estudantes (Mulheres, 32%; Homens, 68%). Em 2013, este número é de 2668 (Mulheres, 55%; Homens 45%). Por outras palavras, e segundo a nota que acompanha o grafismo, tais estatísticas revelam que “o número de doutoramentos aumentou 12 vezes, e desde 2008 que as mulheres estão em maioria” (FFMS e LUSA, 2016, 24).

A evolução positiva nos números do ensino superior em Portugal, em termos de estudantes matriculados, taxa de feminização, número de doutoramentos, é relevante, contudo, figuram uma parte de um todo mais extenso. Ribeiro e Vieira (2015) sobre o acesso, a participação, os apoios e os custos no ensino superior em Portugal, concluem que a crise económica e financeira que o país atravessou e que obrigou à intervenção externa produziu efeitos sobre o sistema, designadamente, 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 afetando primeiramente os 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 da racionalização dos recursos e da inconstância quanto aos critérios de elegibilidade; a que se somou a redução do 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), mas também em alimentação, alojamento e material escolar, custos imputados aos estudantes e às famílias, e que na abordagem de Ribeiro e Vieira “terá levado a que muitos estudantes abandonassem os estudos por insuficiência económica, [e] terá também aumentado o número de propinas em dívida” (2015, 10). Efeitos que colocam em risco a meta de 40% de adultos (entre os 30 e os 34 anos) diplomados no ensino superior até 2020, no âmbito do compromisso Europa 2020 assumido pelos

membros da União. Em Portugal, no ano de 2014, a taxa de escolarização nesta faixa etária fixou-se nos 31,3% abaixo da média Europeia (38%) (Ribeiro e Vieira, 2015).

O entendimento sobre o ensino superior em Portugal, nas suas múltiplas dimensões, deve ir para lá das estatísticas, no sentido de desocultar as configurações que assolam a missão da universidade atual e a própria definição do conhecimento. Para Afonso (2015), 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, 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”. De acordo com Afonso, o entendimento do conhecimento como principal motor da competitividade, dá força 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” (2015, 274).

A universidade como fonte de *conhecimento científico e humanista universal* de perfil emancipatório está a dar lugar 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* (Afonso, 2015). Afonso considera que 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” (2015, 276). O *capitalismo académico* não apenas exerce restrições à autonomia dos docentes como fomenta a competitividade entre instituições de ensino superior que concorrem entre si pelo melhor lugar nos *rankings*, no intuito de obtenção de ganhos comparativos de prestígio e visibilidade. Sobre os *rankings*, Afonso (2015) destaca o peso crescente que estes têm vindo a ter na avaliação de desempenho das instituições de ensino superior e a aceitação generalizada que estes instrumentos granjeiam, apesar dos critérios e indicadores utilizados não ponderarem a distribuição desigual de recursos humanos e materiais entre

universidades, em virtude do diferente posicionamento no sistema mundial dos países onde estão sediadas.

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 acadêmico* é acompanhada de estratégias que tentam reduzir a importância e a autonomia das ciências sociais e humanas, e em particular das ciências da educação (Afonso, 2015). A *subalternização* das ciências da educação resulta fundamentalmente de agendas neoliberais e neoconservadoras radicais e da hostilidade que evidenciam em relação ao conhecimento crítico e problematizador das sociedades (Afonso, 2015). No caso português, 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), com 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 se constituam como fundações públicas com regime de direito privado; iv) a alteração legislativa que reduziu na formação dos professores (em prol das didáticas) os conteúdos na área das ciências da educação, como a sociologia da educação. Quanto a este último ponto, o autor 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* (Afonso, 2015, 285).

Este cenário não é exclusivo da realidade portuguesa. Ridolfi, Santamaría, Rodríguez e Rojas (2014), sobre os dilemas atuais que assolam a educação superior na Europa, escrevem, com o exemplo de Itália, que tais dilemas são fruto de um novo modelo de universidade europeia, criado a partir do designado *Processo de Bolonha* que funda uma nova estrutura de governo nas instituições de ensino superior, baseada na suposta necessidade de racionalização económica e financeira. Este modelo liberal do ensino superior que estabelece uma ligação direta entre conhecimento e mercado, para além de revestir o sistema com o *mito*

*da excelência*, é importado dos Estados Unidos da América pela União Europeia, numa fase em que já se conheciam os resultados insatisfatórios do modelo americano. De acordo com Ridolfi et al. “[I]a esperada y deseada ola de nuevos puestos de trabajo cualificados no se ha dado. De hecho, las inversiones en producción de conocimiento han estado acompañadas por un fenómeno perturbador: la destrucción de la clase media” (2014, 68).

Os autores são claros quanto à imperiosidade de os países europeus encetarem medidas no sentido de substituir o modelo liberal da educação superior que é contrário a uma efetiva democratização no acesso e na permanência neste nível de ensino, afetando sobretudo as classes mais desfavorecidas em termos de recursos económicos e culturais. Medidas como: i) a preservação do conhecimento humanístico, algo que os autores classificam como fulcral para a manutenção da universidade pública (p. 68); ii) o controlo sobre a utilização dos recursos públicos centrado nos conselhos de administração das universidades, cuja atuação deve reger-se pelo princípio da transparência; iii) a reorganização colaborativa e interdisciplinar do conhecimento, sua transmissão e pesquisa na universidade (p. 69); iv) o aprofundamento da relação entre a Universidade e as políticas de coesão social, e uma maior focalização quanto às diferenças culturais, étnicas, religiosas e de género que se manifestam no interior das instituições do ensino superior (p. 70). Sobre esta última matéria, Ridolfi et al. relatam que a “Italia es el ejemplo por excelencia, en el que no existe en el sistema universitario una política específica para la equidad y la cohesión social” (2014, 70).

Aos desafios que se colocam ao ensino superior na Europa, os autores adicionam os que abrangem as instituições de ensino superior na América Latina, e que se relacionam com o capitalismo e a sua herança. Com a Colômbia como pano de fundo, destacam as profundas estruturas de dominação cultural que ainda persistem e se reproduzem no seu seio (apesar da proliferação de discursos em defesa do multiculturalismo), expressas 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). Nas palavras de Ridolfi et al. “[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)” (2014, 74, aspas dos

autores).

A intensificação da democratização no ensino superior é algo de difícil materialização, face às dinâmicas do mercado de trabalho no mundo de hoje. Em interlocução com Ricardo Mazzeo, Bauman (2017), no livro *Sobre la educación en un mundo líquido*, e especificamente sobre relação entre a diplomação no ensino superior e a mobilidade social ascendente, denota ao abordar a realidade nos EUA, que as instituições de ensino superior neste 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) descreve que tal situação não é monopólio dos EUA, acrescentado à sua argumentação a realidade na Polónia, em que o aumento do número de instituições de ensino superior e de estudantes, que tem vindo a ocorrer nas últimas décadas neste país, é 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, se tem impedido milhares de jovens de poucos recursos de poder aceder ao ensino superior, sendo que apenas 1 em cada 3 candidatos obtém admissão. 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, 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 pessoal; esse tempo de legitimação das desigualdades sociais pela posse do conhecimento como fonte de crescimento económico dos países e da riqueza individual, não serve mais hoje como desculpa aceitável para cobrir os desequilíbrios estruturais das sociedades. Para Bauman, “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” (2017, 81).

### 3. Desenho Metodológico

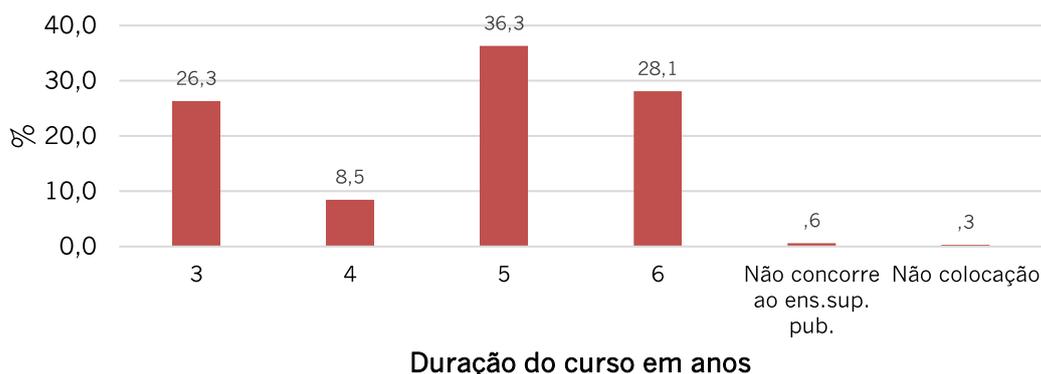
Relativamente à componente metodológico-empírica, recorreu-se a estudos de caso múltiplos (Bogdan e Biklen, 1994) ou a estudos de casos coletivos (Stake, 2007). Foram selecionadas 3 escolas secundárias públicas da região norte de Portugal continental, de acordo com os seguintes critérios: natureza organizacional da escola pública (agrupada e não agrupada); assinatura e tipo de contrato de autonomia (existência de contrato e tipo de contrato); posicionamento nos *rankings* (abaixo da 100<sup>a</sup> posição); implementação de mecanismos de distinção (tipos de distinção praticados). Em cada uma das escolas foram perscrutados os registos biográficos dos alunos distinguidos por mérito escolar nos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014. A amostra do projeto de doutoramento é constituída por 579 estudantes que presentemente frequentam o ensino superior, cuja trajetória escolar e académica temos vindo a seguir desde o ensino secundário. Todavia, a comunicação recai especificamente sobre a etapa da candidatura ao ensino superior dos que ao longo do trajeto escolar em cursos científico-humanísticos foram laureados no 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade, ou seja, aqueles que granjearam 3 distinções, em virtude de uma classificação média interna de frequência igual ou superior a 18 valores (n=342). Nessa qualidade, procedemos à sua localização no par instituição/curso superior, a partir dos dados disponibilizados *online* pela Direção-Geral do Ensino superior.

Com o objetivo de conhecer os percursos de transição dos estudantes distinguidos foram examinados minuciosamente os resultados do concurso nacional de acesso entre 2012 e 2016. Toda a informação recolhida foi agrupada e sistematizada na ferramenta informática de análise quantitativa, *IBM SPSS Statistics*.

#### 4. O Acesso ao Ensino Superior como 'Modelo Estratégico de Distinção Simbólica'

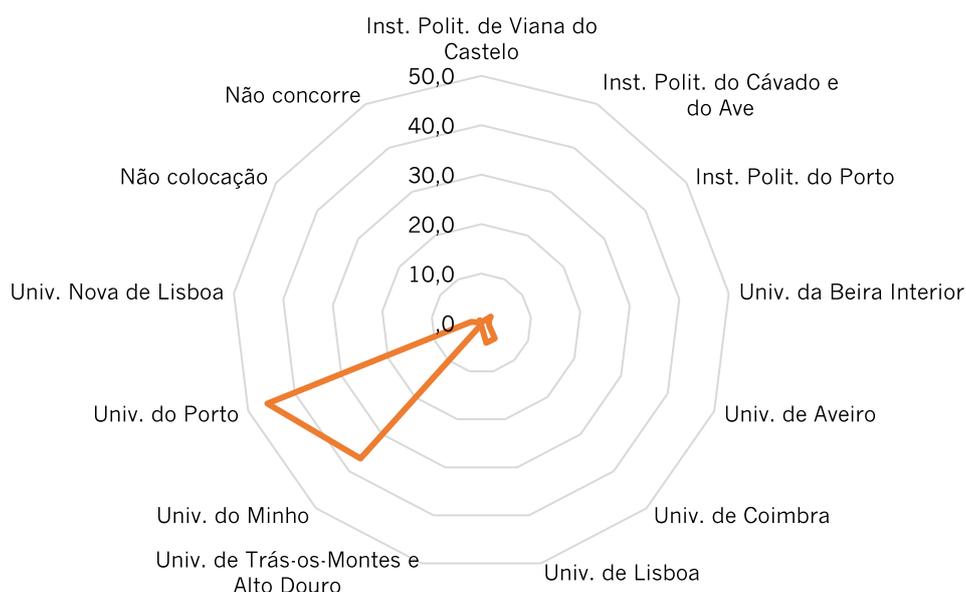
A análise aos resultados do acesso ao ensino superior evidencia uma clara preferência dos estudantes distinguidos pelo tipo de ensino superior público universitário (96,2%), em detrimento do ensino superior público politécnico (2,9%), e a quase total depreciação do ensino superior privado (0,6%) (*cf.* gráfico 2). Estes dados ajustam-se à investigação protagonizada por Balsa et al. (2001), que, após a administração de um inquérito por questionário a uma amostra estratificada, por subsistema de ensino, área de estudos e ano de frequência, a um total de 5065 alunos do ensino superior em 1997 (universitário público; politécnico público; particular e cooperativo), concluem que os estudantes com trajetórias escolares mais regulares e com classificações mais elevadas no patamar da excelência condensam-se na sua generalidade no ensino universitário público. Por seu turno, no ensino politécnico e no privado inscrevem-se os estudantes com trajetórias mais irregulares e com um nível de desempenho académico menos elevado. Os autores identificam que 62% dos inquiridos que frequentavam as universidades públicas tinham acedido com uma média de ingresso superior a 65%, contra 50% nos estabelecimentos privados e 26% no ensino politécnico público.

Também é possível verificar pela duração dos cursos de entrada no ensino superior, que as escolhas dos estudantes distinguidos da nossa pesquisa, centram-se nos mestrados integrados (64,4%). É notório o afastamento face às licenciaturas de 1.º ciclo com a duração de 3 anos (26,3%), o que no nosso juízo expressa a conscientização que estes candidatos têm da importância da captação de elementos distintivos que lhes confirmam uma maior probabilidade de ganhos profissionais futuros (*cf.* gráfico 1).



**Gráfico 1.** *Percentagem de estudantes distinguidos, segundo a duração do curso superior de ingresso, pela primeira vez (N=342).*

Quanto às instituições de ensino superior de ingresso, sobressaem duas grandes instituições, que patenteiam em conjunto 82,4% do total da amostra, a saber: a Universidade do Porto (45,9%) e a Universidade do Minho (36,5%). Estas escolhas não devem ser exclusivamente analisadas pelo critério da proximidade geográfica da residência de origem da amostra, mas na perspetiva de que os alunos oriundos de agregados familiares mais escolarizados (o perfil da nossa amostra), reconhecem a importância do valor simbólico associado a determinadas instituições de ensino superior e têm a consciência que esse valor poderá proporcionar-lhes ganhos significativos no futuro quanto à obtenção de um estatuto privilegiado, comparativamente aos alunos que frequentam os mesmos cursos em instituições de menor prestígio. Balsa et al. salientam nesta matéria que para os alunos “provenientes de agregados com um capital escolar e cultural elevado, a única forma de manter ou aumentar o património escolar de origem resulta numa estratégia apostada na aquisição de um capital simbólico significativo” (2001, 81). As desigualdades no acesso e na escolha das instituições de ensino superior são uma realidade, com os estudantes provenientes de origem sociais favorecidas a distribuírem-se pelas de maior prestígio (Bourdieu e Passeron, 1964).

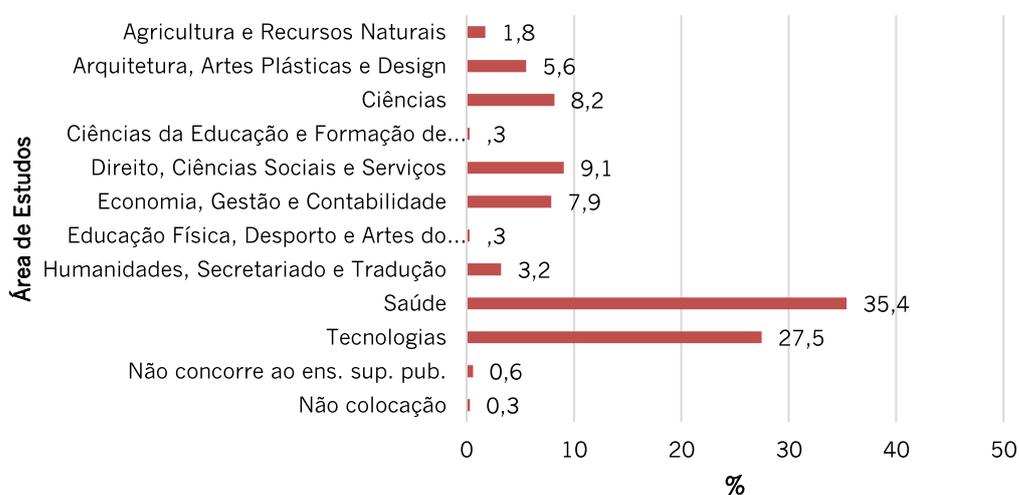


**Gráfico 2.** *Distribuição dos estudantes distinguidos, segundo a instituição de ensino superior de colocação, pela primeira vez (N=342).*

Especificamente quanto às áreas de estudo no ensino superior, avultam-se duas áreas fundamentais: a da Saúde, com 35,4% dos candidatos a ingressarem nos cursos inerentes, e a área das Tecnologias com 27,5%. No total, 62,9% da nossa amostra distribui-se por cursos inscritos nestas duas áreas de estudo. É manifesto no quadro das dinâmicas de acesso ao ensino superior, a irrelevância conferida às seguintes áreas: Ciências da Educação e Formação de Professores (0,3%), Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (0,3%); Agricultura e Recursos Naturais (1,8%); Humanidades, Secretariado e Tradução (3,2%). A distanciação dos alunos excelentes em relação a estas áreas causa inquietação, no sentido da própria sobrevivência e desenvolvimento futuro deste campo científico (cf. gráfico 3).

As percentagens de ingresso em Direito, Ciências Sociais e Serviços (9,1%); Economia, Gestão e Contabilidade (7,9%); e Arquitetura, Artes Plásticas e Design (5,6%), comparadas com as anteriormente referidas, podem indiciar, 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 em apenas três cursos: Direito (5,0%), Economia (6,1%) e Arquitetura (4,1%) (cf. gráfico 4). Estes resultados enquadram-se na

nossa perspectiva, 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.

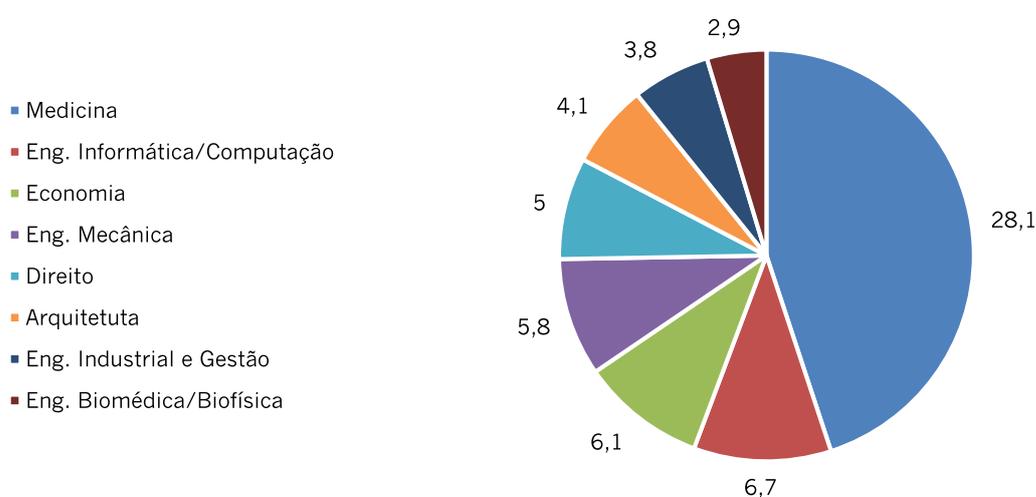


**Gráfico 3.** *Distribuição dos estudantes distinguidos, segundo a área de estudos de ingresso (N=342).*

Os estudantes sucessivamente distinguidos, apesar de se repartirem por 50 cursos do ensino superior, 62,5% aglutina-se em 8 cursos, destacando-se com primazia o curso de Medicina (28,1%) (cf. gráfico 4.). Vieira (2014) sobre *a fabricação da entrada em Medicina* entende que este processo na sua generalidade envolve a participação de estudantes de uma condição escolar e cultural de origem favorável, com desempenhos académicos elevados não somente no ensino secundário, mas também nos trajetos escolares anteriores, e que desde cedo assumem o ingresso no ensino superior como fio condutor das suas escolhas, ainda que a opção pelo curso seja algo que estes estudantes tendem a adiar para o término do ensino secundário, albergados pelo curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, aquele que na ótica dos estudantes entrevistados disponibiliza maior

conjunto de escolhas futuras. Para Vieira (2014), a construção da escolha por parte dos alunos pelo curso de Medicina, não se enquadra numa vocação antetempo, nem tão pouco na delimitação de um objetivo há muito definido pelos estudantes, mas produz-se como resultado da *acumulação de desempenhos de ‘alta competição’* (Vieira, 2014, 64) que os alunos vão alcançando à medida que se aproximam do término do ensino secundário, naquilo que a autora apelida de *orientação pelo sucesso*. Vieira 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” (2014, 64, aspas da autora).

Também Torres e Palhares (2011), a partir de um estudo de caso numa escola pública portuguesa do norte de Portugal, debruçam-se sobre alguns aspetos da excelência escolar, nomeadamente no que concerne às trajetórias escolares dos alunos excelentes no ensino secundário e no acesso ao ensino superior, e o efeito de fatores escolares e não escolares nessas mesmas trajetórias, e identificam quanto aos cursos ingressados, que 55,3% da amostra da investigação (n=236) está também ela centrada em apenas 6 cursos: Medicina (26,8%); Arquitetura (6,7%); Direito (6,3%); Economia (5,9%); Ciências Farmacêuticas (5,0%) e Enfermagem (4,6%). O curso de Medicina revela-se igualmente a escolha preferencial, na lógica da busca pelos cursos socialmente mais valorizados (Torres e Palhares, 2011).



**Gráfico 4.** *Distribuição dos estudantes distinguidos, segundo os 8 cursos no ensino superior com maior percentagem de ingressos (N=342).*

## 5. Considerações Finais

A análise aos resultados do concurso nacional de acesso entre 2012 e 2016, dados disponibilizados pela Direção-Geral do Ensino superior, permitem observar que 64,4% da nossa amostra encontra-se no ensino superior a frequentar Mestrados Integrados. A preferência pelo ensino superior público universitário é praticamente unânime (96,2%), com especial protuberância para a Universidade do Porto (45,9%) e a Universidade do Minho (36,5%). Em conjunto, estas duas instituições de ensino superior acolheram nas suas fileiras 82,4% dos candidatos. Quanto às áreas de estudo no ensino superior, destacam-se a da Saúde (35,4%) e a de Tecnologias (27,5%). Na primeira releva-se o curso de Medicina (28,1%) e na segunda área, o curso de Engenharia Informática/Engenharia Informática e Computação (6,7%).

O perfil do acesso ao ensino superior dos estudantes com 3 distinções por mérito escolar no ensino secundário congrega-se, no nosso entendimento, em torno do *modelo estratégico da distinção simbólica* (Balsa et al., 2001), numa *orientação pelo prestígio*, e que se traduz no momento da candidatura na efetivação de determinadas escolhas (sistema de ensino, ciclo de ensino, instituição de ensino, área de estudo, curso superior) reveladoras de estratégias de acumulação de capital simbólico, protagonizadas por estes candidatos, no intento que as mesmas possam conferir um estatuto privilegiado no futuro. Machado et al. (2003) sobre o acesso ao ensino superior rememoram o facto de os alunos ingressarem 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, o que se expressa na perspetiva dos autores “numa verdadeira variável de estratificação interna do campo universitário” (2003, 66). Segundo Machado et al. (2003), é vulgarmente difundido que no topo da estratificação dispõem-se as Ciências Médicas e na base as Letras e as Ciências Sociais, percepção que é fortificada pelo número de vagas disponibilizadas e pela origem social da procura, uma vez que tendencialmente são os estudantes das categorias sociais detentoras de maiores recursos que de modo persistente ingressam em maior número nas áreas científicas mais prestigiadas, numa lógica iniludível de reprodução social. No âmbito do projeto de investigação *Estudantes Universitários: Classes Sociais e Representações (CIES/ISCTE)*, Almeida, Costa e Machado (1988), faziam referência já no final da década de 1980, de que os

universitários tendiam a imputar uma maior classificação quanto ao prestígio social das licenciaturas ao curso de Medicina e às Engenharias, com o Direito a intrometer-se nesta hierarquização (Almeida, Costa, e Machado, 1988). Neste sentido, importa questionar se a estratificação interna das áreas de conhecimento no ensino superior, erigidas pelas escolhas dos estudantes de hoje, será assim tão divergente das representações de prestígio que os seus colegas 30 anos antes manifestavam sobre idênticas áreas de estudos e cursos no ensino superior.

## 6. Referências Bibliográficas

- 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*, 20(2), 269-291. Acedido em outubro 16, 2016, em [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=\\_219142181002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=_219142181002)
- Almeida, J. F. d., Costa, A. F. d., Machado, F. L. (1988). Famílias, estudantes e universidade-Painéis de observação sociográfica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (4), 11-44. Acedido em junho 08, 2016, em <http://hdl.handle.net/10071/965>
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. d., Campos, R. (2001). *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri/CEOS.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo* (D. P. Puigarnau, Trad. 7.ª ed.). Barcelona: PAIDÓS.
- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brown, P., Duru-Bellat, M. (2010). La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie*, 1(1), 161-175. Acedido em maio 16, 2017, em [doi:10.3917/socio.001.0161](https://doi.org/10.3917/socio.001.0161)
- FFMS, LUSA. (2016). *Números em Destaque. Portugal de 1986 e de hoje*. Lisboa: Pordata.
- Machado, F. L., Costa, A. F. d., Mauritti, R., Martins, S. d. C., Casanova, J. L., e Almeida, J. F. d. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80. Acedido em junho 01, 2016, em <https://rccs.revues.org/1140?lang=fr#entries> doi:10.4000/rccs.1140

- Ribeiro, A. S., Vieira, M. M. (2015). Acesso, apoios e custos no ensino superior. *Policy Briefs do Observatório Permanente da Juventude (OPJ)*. Acedido em dezembro 12, 2016, em <http://www.ics.ul.pt/flipping/opj/>
- Ridolfi, M., Santamaría, Á., Rodríguez, C., Rojas, P. (2014). Miradas cruzadas sobre Educación Superior: América Latina y Europa. In A. Teodoro e 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. Acedido em outubro 24, 2016, em <http://www.minoydavila.com/sumandovoces.html>.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, G. (2017) *O verdadeiro crime é viver demasiado/Entrevistadora: L. Leiderfarb*. E. A revista do Expresso (Vol 2327), Semanário Expresso, Portugal.
- Torres, L. L., e Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246. Acedido em abril 18, 2017, em <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/925>
- Vieira, M. M. (2014). A fabricação da entrada em Medicina. Tensões, dilemas e suportes. In L. L. Torres e 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.