

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Tânia Daniela da Silva Araújo

**O Abandono Escolar no Ensino Superior  
– Trajetos e Projetos. Uma Análise Sociológica**

Tânia Daniela da Silva Araújo **O Abandono Escolar no Ensino Superior – Trajetos e Projetos. Uma Análise Sociológica**

UMinho | 2018

janeiro de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Tânia Daniela da Silva Araújo

**O Abandono Escolar no Ensino Superior  
– Trajetos e Projetos. Uma Análise Sociológica**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Sociologia da Educação  
e Políticas Educativas

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto Palhares**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Tânia Daniela da Silva Araújo

**Endereço eletrónico:** [taniadsaraujo@live.com.pt](mailto:taniadsaraujo@live.com.pt)

**Telefone:** 912728202

**Número do bilhete de identidade:** 11977003

**Título da dissertação:** O Abandono Escolar no Ensino Superior – Trajetos e Projetos. Uma Análise Sociológica.

**Orientador:** Professor Doutor José Augusto Palhares

**Ano de conclusão:** 2018

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

**É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.**

Universidade do Minho, 31/01/2018

Assinatura:

## Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que almeja(ra)m adquirir novos conhecimentos, mas que, por variados fatores, estão (ou foram) privados de concretizar essa aspiração.

*No meio do caminho tinha uma pedra*

*Tinha uma pedra no meio do caminho*

*Tinha uma pedra*

*No meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento*

*Na vida de minhas retinas tão fatigadas.*

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho*

*Tinha uma pedra*

*Tinha uma pedra no meio do caminho*

*No meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade *A pedra no meio do caminho*



## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor José Augusto Palhares agradeço a sua permanente disponibilidade ao longo de uma caminhada tortuosa, com muitas interrupções, hesitações e recuos. O seu elevado rigor científico e o seu precioso questionamento metodológico desafiaram-me a crescer como investigadora iniciante.

A todos os ilustres Professores do 1º ano curricular deste mestrado, que me cativaram para o estudo da sociologia e para a prática da investigação: ao Professor Doutor Eugénio Silva, pelo seu rigor metodológico e pela sua disponibilidade enquanto meu orientador numa fase inicial da dissertação; à Professora Doutora Fátima Antunes, pela proximidade que promoveu entre os mestrandos e pelas palavras de incentivo, coordenando este mestrado como uma grande equipa; ao Professor Doutor Licínio Lima, pela excelência das suas aulas inspiradoras, jamais esquecidas; ao Professor Doutor José Augusto Palhares, pelo aguçamento do espírito crítico, incitando-nos a romper com velhos padrões de pensamento; ao Professor Doutor Carlos Gomes, estimado professor desde tempos de caloiria, agradeço, acima de tudo, a sua incessante disponibilidade, a sua amabilidade e generosidade.

Aos colegas de mestrado que tive o privilégio de conhecer e que, sem o convívio e amizade que me proporcionaram, a minha trajetória inicial não seria certamente tão motivadora e prazerosa.

A todos os que colaboraram neste trabalho: a AAUM, na pessoa do atual presidente, Bruno Alcaide, que me disponibilizou informação útil para este estudo, as pessoas que aceitaram as entrevistas, partilhando de bom grado as histórias das suas vidas e aos alunos da Universidade do Minho que responderam ao inquérito por questionário, sem a sua colaboração este trabalho nunca seria exequível.

À minha querida amiga Helena, pelas suas palavras de ânimo nos momentos certos e pela sua amizade incondicional; ao meu amigo Marcelo e à minha amiga Magna, pelo apoio prestado no âmbito das línguas estrangeiras.

À minha mãe e ao meu pai, que, com tão pouco, me deram tanto. A sua simplicidade, humildade e genuinidade são o meu maior exemplo. As memórias extinguem-se, mas sei que o Amor resiste.

Ao meu namorado, melhor amigo e meu “porto de abrigo”, Tiago, agradeço o amor, a amizade, o companheirismo, a compreensão e a confiança. Foi na reta final desta “viagem”, que “remei contra a maré”, “perdi” no meio de uma “tempestade” e contei com o seu enorme apoio e o da sua família para a concretização deste projeto. Do fundo do meu coração, muito obrigada!



# **O Abandono Escolar no Ensino Superior – Trajetos e Projetos. Uma Análise Sociológica.**

Tânia Daniela da Silva Araújo

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

## **Resumo**

A presente dissertação de mestrado visa conceber uma análise sociológica sobre o abandono escolar no ensino superior. Em que medida o fator económico justifica o abandono da universidade? Será que os jovens têm outros projetos incompatíveis com um curso superior? Como estabelecem as suas prioridades face a uma precariedade de um título académico no mercado de trabalho?

Este trabalho, de cariz exploratório, assenta-se num paradigma construtivista e interpretativo, que recorre a metodologias qualitativas e quantitativas e ao método do estudo de caso. A pesquisa empírica passou por quatro momentos, que se cruzaram em termos temporais, mas que se diferenciam quanto aos participantes e aos métodos e técnicas utilizados: um primeiro momento passou pela análise documental e pesquisa bibliográfica; um segundo momento implicou a auscultação e a análise de conteúdo de mensagens alusivas ao Dia do Estudante, da autoria de alunos da Universidade do Minho; um terceiro momento consistiu na administração de um inquérito por questionário dirigido a alunos da Universidade do Minho; finalmente, um quarto momento consistiu na realização de entrevistas, convertidas, posteriormente, em aproximações de retratos sociológicos a alunos desistentes de diferentes instituições do ensino superior público português.

Com a crise financeira que surgiu, internacionalmente, em 2008 e, em Portugal, três anos mais tarde, o ensino superior sofreu cortes da parte do Estado e o pagamento das propinas tem sido um encargo demasiado pesado para muitas famílias portuguesas. Por outro lado, a incapacidade do sistema do mercado de trabalho de absorver os licenciados é algo que tem levado à emigração e à desvalorização do diploma, sobretudo em áreas como a das Ciências Sociais.

Pela sua natureza multidimensional e porque “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987), o fenómeno do abandono reveste-se de muitas facetas. Entre diferentes realidades e múltiplas especificidades, encontrámos jovens que apelam a um papel mais interventivo do Estado e das universidades, reivindicando medidas mais justas e equitativas de ação social; outros que não veem num curso superior uma prioridade ou sequer um projeto de vida; outros, ainda, que persistem, apesar das dificuldades e dos seus receios quanto ao futuro que se lhes reserva.

**Palavras-chave:** abandono escolar; ensino superior; universidade; juventude; políticas educativas.





## **School Dropout in Higher Education – Paths and Projects. A Sociological Analysis.**

Tânia Daniela da Silva Araújo

Master's Dissertation in Educational Sciences – Area of Specialization in Sociology of Education and Educational Policies

### **Abstract**

This master's dissertation aims to design a sociological analysis on school dropout in higher education. To what extent does the economic factor justify the early university leaving? Do young people have other projects incompatible with higher education? How do you calculate your priorities in face of the precariousness of an academic title in the job market?

This exploratory work is based on a constructivist and interpretative paradigm that uses qualitative and quantitative methodologies and methodological strategies of case study. The empirical research went through four moments, which were crossed in temporal terms, but differ in terms of the participants and the methods and techniques used: a first moment passed through the documentary analysis and bibliographical research; a second moment was the hearing and analysis of message's content related to Student Day, by students of the University of Minho; a third moment consisted in the administration of a questionnaire survey directed to all students of the University of Minho; finally, a fourth moment consisted of interviews, later converted into approximations of sociological profiles of the students that are dropping out the different institutions of portuguese public higher education.

With the financial crisis that arose, internationally, in 2008 and three years later in Portugal, higher education has suffered cuts from the State and the payment of tuition has been a burden too heavy for many portuguese families. On the other hand, an inability of the work market to absorb the graduates is something that has led to the emigration and the devaluation of the diploma, especially in areas such as Social Sciences.

By its multidimensional nature, the phenomenon of dropout has many facets. Between different realities and multiple specificities, we have found young people who call for a more interventive role of the State and universities, demanding fairer and more equitable measures of social action; others who do not see a higher course a priority or even a life project; still others persist, despite the difficulties and their fears about the future that is reserved for them.

**Keywords:** school dropout; higher education; university; youth; educational policies



## Índice geral

|   | Pág. |
|---|------|
| Dedicatória .....   | iii  |
| Agradecimentos .....  | v    |
| Resumo .....  | vii  |
| Abstract .....  | ix   |
| <br>  |      |
| Índice geral .....  | xi   |
| Índice de quadros, figura e gráficos .....  | xv   |
| <br>  |      |
| Siglário .....  | xvii |
| <br>  |      |
| Introdução .....  | 1    |
| Capítulo I – <i>A universitas magistrorum et scholarium</i> – conceito, origem, funções e desafios  |      |
| 1.1. Conceito, origem e funções .....   | 7    |
| 1.2. Os modelos sócio-organizacionais da universidade .....   | 12   |
| 1.3. A realidade (e especificidade) portuguesa e as (re)configurações do Estado<br>– uma retrospectiva sobre ideologias e discursos políticos ..... | 17   |
| 1.4. Os desafios da universidade “pós-moderna” .....  | 30   |
| <br>  |      |
| Capítulo II – Juventudes e projetos de vida   |      |
| 2.1. A construção social do conceito de juventude – falamos de juventude ou de juventudes? .....  | 41   |
| 2.2. Globalização <i>versus</i> individuação .....  | 48   |
| 2.3. Desigualdades que persistem: o abandono escolar no ensino superior e a desvalorização do diploma .....   | 55   |

### Capítulo III – Um “vaguear sociológico” entre deambulações metodológicas

|   |    |
|---|----|
| 3.1. Um olhar sobre o objeto de estudo e as etapas do processo de investigação à luz de um paradigma construtivista ..... | 77 |
| 3.2. Dos métodos às técnicas – limites e potencialidades .....  | 87 |

### Capítulo IV – A multidimensionalidade do abandono no ensino superior – Parte 1

|   |     |
|---|-----|
| 4.1. Representações dos alunos da Universidade do Minho no dia do Estudante .....   | 99  |
| a) Subfinanciamento do ensino superior (valor das propinas, cortes orçamentais) e consequente desigualdade de oportunidades ..... | 99  |
| b) Desajustamento entre o <i>numerus clausus</i> e as efetivas necessidades do mercado de trabalho .....                          | 108 |
| c) Desajustamento entre os conhecimentos adquiridos e a prática profissional .....  | 109 |
| d) Redefinição do estatuto / papel do Estudante .....   | 110 |
| e) Falta de competências no ensino / falta de qualidade no ensino .....   | 111 |
| f) Falta de perspetivas de futuro, inflação/ desvalorização do diploma e sentimento de “abandono” pela universidade .....         | 112 |
| g) Falta de objetivos, de empenho, de espírito crítico e de espírito empreendedor nos jovens .....                                | 116 |
| 4.2. Inquérito por questionário aos alunos da Universidade do Minho .....   | 118 |
| 4.2.1. Caracterização pessoal e familiar .....  | 118 |
| 4.2.2. Percurso académico antes do ingresso no ensino superior .....  | 124 |
| 4.2.3. Percurso académico após a entrada na universidade .....  | 125 |
| 4.2.4. Representações sobre o ensino superior e as políticas educativas .....   | 134 |
| 4.2.5. Projetos e expectativas de futuro .....  | 138 |

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo V - A multidimensionalidade do abandono no ensino superior - Parte 2   |     |
| 5.1. “Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar” - um olhar sobre (des)continuidades nos trajetos e projetos a partir de retratos sociológicos .....     | 143 |
| 5.2. Uma análise transversal dos dados recolhidos – diferentes realidades, múltiplas especificidades .....  | 148 |
| Conclusão .....   | 161 |
| Referências bibliográficas .....  | 167 |
| Apêndice I – Mensagens dos alunos da Universidade do Minho no dia do Estudante .....  | 195 |
| Apêndice II – Análise de conteúdo às mensagens dos alunos da Universidade do Minho no dia do Estudante .....  | 209 |
| Apêndice III – Formulário do inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho .....  | 229 |
| Apêndice IV – Correspondência dos cursos frequentados pelos participantes no inquérito com a área de curso, de acordo com a tipologia adotada pela DGES ..... | 243 |
| Apêndice V – Cruzamento da área de curso com o grupo profissional da mãe .....  | 247 |
| Apêndice VI – Cruzamento da área de curso com o grupo profissional do pai .....   | 251 |
| Apêndice VII - Representações dos inquiridos sobre a sua experiência enquanto alunos da Universidade do Minho (P.25) .....                                    | 255 |
| Apêndice VIII - Análise de conteúdo das respostas à pergunta 27 – “Se conheces [colegas que abandonaram a universidade], quais foram os motivos?” .....       | 261 |
| Apêndice IX – Análise de conteúdo das respostas à pergunta 29 – “Se sim [já equacionaste abandonar os estudos?], quais foram os motivos?” .....               | 265 |
| Apêndice X – Representações dos inquiridos sobre o ensino superior e as suas políticas educativas (P.30) .....  | 269 |
| Apêndice XI – Guião de entrevista .....   | 273 |

|  |     |
|--|-----|
| Apêndice XII – Entrevistas .....   | 277 |
| Apêndice XIII – Dados biográficos e contexto socioeconómico e escolar dos entrevistados .....                                      | 341 |
| Apêndice XIV - Motivos do abandono e perspectivas de regresso ao ensino superior dos sujeitos entrevistados .....                  | 345 |
| Apêndice XV - Retratos sociológicos .....  | 349 |
| Apêndice XVI – As quatro plataformas heurísticas que dão forma ao modelo analítico, segundo Lopes e Costa (2014, pp.203-204) ..... | 377 |

## Índice de quadros, figura e gráficos

|  | Pág. |
|--|------|
| Quadro 1 – Síntese da estrutura semântica das ideologias educativas .....  | 23   |
| Quadro 2 – Perspetivas teórico-conceituais, segundo Afonso (2001) .....  | 24   |
| Quadro 3 – Mapa das palavras-chave dos discursos dos ministros da Educação,<br>segundo Teodoro e Aníbal (2007, p.23) .....                   | 25   |
| Quadro 4 – Mapa das palavras-chave dos Ministros da Educação nos últimos 5 anos .  | 27   |
| Quadro 5 – Síntese das técnicas adotadas .....   | 87   |
| Quadro 6 – Vantagens e desvantagens do questionário eletrónico, segundo Hill (2014,<br>p.152) .....  | 88   |
| Quadro 7 – Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e das perguntas<br>fechadas, segundo Hill (2014, p.138) e Hill e Hill (2012) ..... | 89   |
| Quadro 8 – Caracterização pessoal dos inquiridos .....   | 118  |
| Quadro 9 – Representações sobre a experiência enquanto aluno da UM, por sexo<br>(média) .....  | 129  |
| Quadro 10 – Representações sobre o ensino superior e as políticas educativas, por<br>sexo (média) .....                                      | 136  |
| Quadro 11 – “Se os teus pais ficassem desempregados...” (P.31) .....   | 139  |
| Quadro 12 – “Se surgisse neste momento uma proposta de emprego aliciante, com<br>uma remuneração bastante atrativa...” (P.32) .....          | 140  |
| Quadro 13 – “Após o término da licenciatura, o teu objetivo é:” (P.33) .....   | 141  |
| <br>   |      |
| Figura 1 – Nuvem de palavras das mensagens dos alunos da Universidade do Minho .   | 117  |
| <br>   |      |
| Gráfico 1 – Curso frequentado (por área) .....   | 119  |
| Gráfico 2 – Ano do curso .....   | 120  |
| Gráfico 3 – Escolaridade da mãe .....  | 121  |
| Gráfico 4 – Escolaridade do pai .....  | 121  |
| Gráfico 5 – Grupo profissional do pai .....  | 122  |



|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 6 – Grupo profissional da mãe .....                     | 122 |
| Gráfico 7 – Situação profissional da mãe .....                  | 123 |
| Gráfico 8 – Situação profissional do pai .....                  | 123 |
| Gráfico 9 – Número de reprovações no ensino secundário .....    | 124 |
| Gráfico 10 – Reprovações no ensino superior (nº de vezes) ..... | 126 |

## **Siglário**

**AAUM** - Associação Académica da Universidade do Minho

**A3ES** – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNO** – Centro Novas Oportunidades

**CRUP** - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

**CQEP** – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

**DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

**DGES** – Direção Geral de Ensino Superior

**EEES** - Espaço Europeu de Ensino Superior

**EUROSTAT** – Informação Estatística Europeia

**EURYDICE** – Rede de Informação sobre Políticas e Sistemas de Educação na Europa

**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional

**OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

**UC** – Unidade Curricular

**UE** - União Europeia

**UE-27** – União Europeia a 27 países

**UE - €17** – Área do euro a 17 países (da União Europeia)

**UM** – Universidade do Minho

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)







## **Introdução**

Foi no 1º ano curricular do curso de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas que decidimos, após muita reflexão e alguma pesquisa, eleger para tema de dissertação o abandono no ensino superior a partir de uma análise sociológica.

De acordo com a literatura mais recente,

o conceito de abandono corresponde a um fenómeno distinto do insucesso, embora possam estar associados. O insucesso pode ser fator determinante do abandono do ensino superior, mas este pode ocorrer sem existir insucesso escolar. O abandono de uma instituição ou curso pode ter muitas outras origens, como por exemplo, mudanças nas motivações do aluno, preferência por outra universidade devido à localização geográfica; ou inserção no mercado de trabalho, acontecendo, por vezes mesmo, estar associado ao “sucesso excessivo”. Por outro lado, o abandono está também reportado às relações interpessoais entre professores e alunos centradas tradicionalmente na transmissão de conhecimentos (Silva et al. 2016, pp. 19 -20, aspas dos autores).

Aparentemente um tema trivial, porque é tantas vezes debatido na comunicação social, tantas vezes discutido na praça pública e tantas vezes preterido (ou não) pelo discurso político, isto poderia levar-nos a correr o risco de cair num certo discurso insípido, que resultaria em “mais do mesmo”, depois desta fase - a via dolorosa que (ainda) atravessamos das múltiplas “crises”.

Será a crise económica e financeira, que surgiu em 2011, a única resposta para o abandono de um projeto de vida? Ou será, pelo contrário, que esta crise resulta de outras crises de que não se fala tanto, como a “crise da identidade” (Bauman, 2004), uma crise que deriva de um modo de socialização e individualização que subordina o coletivo ao “ego egoísta”? (Silva, 2010).

Na senda teórica de Dubet (2001), as nossas sociedades são dominadas por uma contradição – são sociedades democráticas, que defendem a igualdade de todos os sujeitos e, ao mesmo tempo, são sociedades capitalistas, que hierarquizam as competências e os méritos. Face a esta teoria, questionamos: que lugar ocupa o ensino superior neste contexto de contradição? Que designios o Estado lhe tem atribuído? Para que lado pesam mais as decisões da universidade dos nossos tempos – a de promover a igualdade de oportunidades dos alunos (igualdade no acesso e no sucesso) ou a de privilegiar competências e méritos?

O abandono escolar no ensino superior parece-nos, à primeira vista, um fenómeno social envolto em demagogias, de discursos triviais do senso comum, embrenhado numa mescla de sucessivas crises -

crise financeira, crise da educação, crise social, crise dos valores, crise das socializações. Por isso, o nosso desafio, desde já, é afastarmo-nos daquilo que é demasiado óbvio aos nossos olhos e de ideologias da moda, porque o nosso propósito é fazer uma análise de cariz sociológico sobre uma problemática social. Na verdade, nas palavras de Dubet (2001, p.19), “os pais ‘fundadores’ fizeram da sociologia outra maneira de fazer política e filosofia social e é por essa razão que ela nos interessa tanto hoje”.

Apesar destas crises, observamos que o capitalismo global tem vindo a homogeneizar a sociedade ocidental, o que permitiu um crescimento do acesso igualitário aos bens de consumo. No caso da educação, a massificação escolar permitiu o acesso ao ensino secundário e ao ensino superior de estudantes de classes sociais mais desfavorecidas (Pires, 1988). Porém, na perspectiva de Dubet (2001, pp.17-18),

se olharmos mais de perto, tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares encontram[-se] nos sectores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis.

Durkheim (2010 [1985]) foi o primeiro a investigar a sociedade como um organismo vivo, que apresenta estados normais e estados patológicos, estados saudáveis e estados doentios.

Na visão de Touraine,

Como actores sociais queremos saber a que conjunto pertencemos, o que são os Franceses ou os Brasileiros, os estudantes ou os quadros, o que são a cidade ou a religião, por quem nos é atribuído um papel. Estamos perante a sociologia como perante um quadro em que o rosto humano foi decomposto ou como perante um desses novos romances que já não nos contam a história de um personagem (Touraine, 1982, p.17).

Este trabalho exigiu da nossa parte o esforço de observarmos a realidade pelo “canto do olho”, para que possamos ver a especificidade e não simplesmente aquilo que é óbvio. No seu trabalho de campo, o investigador é simultaneamente um ator, o que constitui um desafio e uma oportunidade na nossa investigação e onde jamais podemos ser neutros. Em primeiro lugar, porque temos o contacto com pessoas, com as suas vivências, os seus sentimentos e emoções, as suas fragilidades, os seus sonhos e anseios, as suas conquistas e frustrações. Em segundo lugar, porque temos o contacto com uma instituição, com a qual tivemos/temos uma ligação afetiva, académica e profissional. Em terceiro lugar, porque refletimos ao longo desta caminhada sobre a juventude, ou melhor, as juventudes, as suas

limitações e potencialidades, os seus encantos e desencantos, as suas conquistas e os seus desafios, aspetos com os quais (ainda) nos identificamos.

O abandono escolar é um dos grandes problemas da educação em Portugal e estendeu-se ao ensino superior, sobretudo nos últimos anos. As suas causas não são fáceis de encontrar, mas a falta de condições financeiras é apontada, muitas vezes, como a razão principal para este fenómeno, que terá sido agravado pelo corte nas bolsas aos jovens universitários e pelo aumento do valor das propinas<sup>1</sup>, a que se veio juntar a crise financeira nacional e mundial.

No contexto europeu, o abandono escolar também é um dos problemas da juventude que se pretende solucionar, quer através do programa de estratégia económica Europa 2020, quer através do programa de investigação científica e de inovação Horizon2020, tendo como uma das prioridades a aposta no desenvolvimento em educação/formação (Programa “Youth on the Move”<sup>2</sup>).

É do senso comum que a crise financeira levou ao aumento do abandono no ensino superior. Ao comprometermo-nos com um estudo de cariz sociológico, tivemos em consideração que

a oposição entre ciência e senso comum é uma oposição relativa; quer dizer, não se trata de uma clivagem, entre a concepção vulgar, enganosa, ilusória, espontânea, dos factos, e a construção especializada, demonstrativa, “verdadeira”, produzida por profissionais, clivagem que pudesse ser feita à partida, por um qualquer exorcismo inicial e definitivo. Em rigor, a oposição entre ciência e senso comum é também uma oposição interna ao trabalho e ao meio científico (Silva, 2009, p.31).

Partilhamos da premissa de Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014, p.6), de que

a promoção do sucesso escolar no ensino superior não pode deixar de ser considerada atualmente um objetivo fundamental de políticas públicas e da ação das instituições universitárias e politécnicas. Por sua vez, o insucesso e o abandono escolar não podem deixar de ser considerados problemas preocupantes, quer para os estudantes diretamente afetados, quer para o sistema de ensino superior, quer ainda para a sociedade no seu conjunto.

O que nos despertou para o estudo deste tema foi a possibilidade de estudarmos, por um lado, um problema social ao nível macro (estrutural, nacional) e, por outro lado, de identificarmos significantes ao

---

<sup>1</sup> No ano letivo 2017/2018, ano de conclusão desta dissertação, a propina mínima é de 656,50 euros e a máxima é de 1063,47 euros

<sup>2</sup> Iniciativa lançada pela Comissão Europeia a 15 de setembro de 2010, integrada na estratégia “Europa 2020”, que propõe 28 medidas essenciais com vista a ajudar os jovens a adquirir os conhecimentos, as competências e a experiência necessários para conseguir o seu primeiro emprego



nível meso (institucional, contextual, universitário) e micro (singularidades, trajetos e projetos dos estudantes, plano individual), que possam explicar o fator ou conjunto de fatores que determinou(aram) o abandono escolar no ensino superior.

Ora, conforme Berger e Luckmann, (2004), “a realidade é definida no social. Mas as definições são sempre *corporalizadas*, isto é, indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade” (Berger & Luckmann, 2004, p.124, itálico dos autores). Estes indivíduos não são homogeneizantes, são seres únicos, singulares e, ao mesmo tempo, plurais (Lahire, 2005).

Face a uma problemática social de cariz multidimensional, encaramos como um desafio procurar desvendar *nuances* a partir de uma análise que reúna, na medida do possível, diferentes níveis de análise sociológica, que possam dar pistas para “iluminar” a abordagem sociológica deste objeto de estudo.

Relativamente à estrutura desta dissertação, o capítulo I é dedicado a um ensaio sociológico sobre a universidade enquanto instituição educativa, a sua origem e as suas funções, assim como uma abordagem sobre os modelos sócio-organizacionais; a uma análise sociológica das políticas educativas para o ensino superior em Portugal, onde faremos algumas considerações a partir de uma breve reflexão sobre a evolução do sistema de ensino superior português, uma retrospectiva sobre ideologias e discursos políticos e uma análise sobre as (re)configurações do próprio Estado. Terminamos este capítulo com uma reflexão sobre os desafios da universidade “pós-moderna” (Lyotard, 1985; Bauman, 2010).

O capítulo II cumpre a função de apresentar uma análise e discussão sobre a juventude e projetos de vida: a juventude como construção social; uma breve reflexão sobre as teorias geracionais, de forma a problematizar as realidades quotidianas da atualidade; uma reflexão sobre os conceitos de globalização e individuação e sobre a problemática do abandono escolar e a desvalorização do diploma.

No capítulo III apresentamos as nossas opções metodológicas, descrevendo e fundamentando todos os métodos e técnicas que utilizamos no nosso processo de investigação. Ao descrevermos os passos dados na nossa pesquisa empírica, procedemos a uma autocrítica metodológica, refletindo sobre os limites e as potencialidades deste trabalho.

No capítulo IV apresentamos a primeira parte do nosso estudo empírico, que corresponde às representações de alunos da Universidade do Minho, quer através de mensagens recolhidas no dia do Estudante, quer através dos dados recolhidos por meio do inquérito por questionário.

No capítulo V apresentamos a segunda parte do nosso estudo empírico, que corresponde às entrevistas realizadas a ex-alunos de diferentes universidades públicas do país e aos retratos sociológicos

construídos a partir das referidas entrevistas. De seguida, damos conta da análise e discussão dos dados empíricos e dos respetivos resultados obtidos na nossa investigação.

Finalmente, na conclusão, sintetizamos os aspetos mais relevantes do nosso estudo e apontamos algumas pistas de trabalho que pode ser desenvolvido futuramente.

Integramos ainda neste trabalho alguns apêndices, que incluem os elementos principais em que se baseou a nossa pesquisa empírica.

Todo o trabalho foi sustentado pela pesquisa bibliográfica, que procurámos exaustivamente elencar, como também recorreremos, após uma detalhada análise documental, a relatórios oficiais e a entrevistas concedidas por autores conceituados na área. Consideramos igualmente pertinente para o nosso estudo recolher alguns artigos de imprensa para contribuir para uma reflexão mais aprofundada. Estando conscientes de que há uma linha ténue entre o conhecimento científico e o conhecimento não científico, queremos, desde já, salientar que não pretendemos elevar os artigos da comunicação social ou qualquer outro dado do senso comum a um estatuto científico. Pretendemos, acima de tudo, reunir o máximo de informações possíveis relativas à problemática do nosso estudo, não descartando nem privilegiando *a priori* nenhum dado, apenas assumi-lo, observá-lo e analisá-lo numa perspetiva sociológica. Será, certamente, muito desafiante manter uma postura neutra quando também nós somos estudantes e conhecemos grande parte das vivências, dos anseios, das dificuldades e das angústias dos sujeitos em estudo, mas será também um estímulo porque nos comprometemos a manter um certo distanciamento dos factos sociais e a pensarmos sociologicamente.

Este trabalho tem um carácter meramente exploratório e interpretativo, por isso, não tem qualquer pretensão de extrapolar as conclusões aferidas de um estudo de caso para o universo da população, pois “a ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (Stake, 1995, p.24).

Se pensar sociologicamente significa olhar mais além (Giddens, 2010), então não nos podemos contentar com o óbvio. A imaginação sociológica permite-nos ir mais longe, possibilitando compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade (Mills, 1982). Portanto, não faz sentido falarmos apenas das biografias dos sujeitos e das suas relações sem reconhecermos a sua história, o seu contexto, a sua estrutura social.

Como investigadores iniciantes, aceitamos o desafio de abrir novos trilhos e explorar factos sociais sob um olhar sociológico, uma lente multifocalizada que descobre a realidade e a (re)constrói, mas nunca poderá ambicionar descobrir a verdade.

*Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
– Sei que não vou por aí!*

José Régio, *Cântico Negro*

# Capítulo I – *A universitas magistrorum et scholarium* – conceito, origem, funções e desafios

## 1.1 Conceito, origem e funções

Se tanto se fala hoje em dia sobre a qualidade do ensino superior e em igualdade de oportunidades, faz todo o sentido questionarmos sobre as (re)configurações da universidade, pois é nela que nasce e que vive o conhecimento de excelência que tanto defendemos, é ela que nos oferece as ferramentas indispensáveis que almejamos, é dela que brota a produção científica ao mais alto nível e é nela que nos formamos como profissionais e como pessoas.

Em “Aparição”, de Vergílio Ferreira, diz-se que “sem dúvida, num curso pouco se aprende. Mas dá-nos pontos de referência, talvez nos dê uma forma de responsabilidade.” Um curso superior deve habilitar para o desempenho de uma determinada profissão, deve permitir a expansão de novos conhecimentos (teóricos e práticos) e preparar o aluno para o “saber fazer”, “saber ser” e “saber estar” na sociedade. Os benefícios de um curso de ensino superior são multidimensionais (Figueiredo et al., 2017), mas todos os anos milhares de estudantes abandonam os estudos. Porquê? Para que serve a universidade? Qual deve ser o seu papel? Devemos encará-la numa perspetiva mais humanista, como promotora de princípios e valores humanos, ou numa perspetiva mais instrumentalista e pragmática, como *locus* de aquisição de competências para um mercado de trabalho competitivo? Não é possível conciliar as duas? Mas a universidade não é o grande “templo” de produção e reprodução do saber científico? Não deve ser essa a sua principal missão? Em que ficamos?

Nos dias atuais, a universidade, enquanto instância de formação, é um universo de partilha e de produção de conhecimento, um espaço de socialização académica, onde predomina a diversidade e a multiculturalidade e, cada vez mais, uma organização que se propõe a promover a formação profissional, preparando (pelo menos, teoricamente) os seus formandos para a vida profissional.

Tradicionalmente, as suas funções passam pelo ensino/formação, pela investigação e pela prestação de serviços à comunidade<sup>3</sup>. Como é sabido, foi no seio da igreja católica, ou seja, da igreja

---

<sup>3</sup> “Pela sua vocação, a Universitas magistrorum et scholarium consagra-se à pesquisa, ao ensino e à formação dos estudantes, livremente reunidos com os seus mestres no mesmo amor ao saber.” (Cf. Carta do Papa Alexandre IV à Universidade de Paris, 14 de abril de 1255, Introdução: Bullarium Diplomatum..., t.III, Turim, 1858, p..602, In “Constituição apostólica do sumo pontífice João Paulo II sobre as universidades católicas, Edições Loyola, p. 1. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=GygBZTB4ihMC&pg=PA1&pg=PA1&dq=pela+sua+voca%C3%A7%C3%A3o+a+universitas+magistrorum+et+scholarium&source>

universal que surgiu um movimento cultural que deu origem à criação da *universitas*. Os grandes mosteiros e catedrais mantinham escolas, onde se aprendia o latim, língua que só alguns tinham o privilégio de conhecer – aqueles que estudavam.

Inicialmente destinadas a formarem pessoas para o clero, as escolas também começaram a ser procuradas pelos filhos dos burgueses, que aspiravam promover-se pela cultura. Deste modo, o ensino passou para além dos muros dos templos e abriu-se ao mundo. O estudo era, inicialmente, procurado por religiosos para passar, depois, a ser procurado, também, por leigos. Ainda assim, a igreja exigia que o *magister* tivesse a *licentia docendi* para ensinar – daí vem a palavra “licenciado”.

Para os clérigos estava reservado um *estudo geral* e foi destes estudos gerais que nasceram as *universitas*, sinónimo de conjunto e de totalidade. Ora, decidiu a igreja chamar-lhes exatamente aquilo que elas eram: conjuntos de mestres e discípulos (*universitas scholarum et magistrorum*) (Saraiva, 2011, p.103).

Em suma, pode-se dizer que, do século XII ao século XVIII, é o ensino das universidades que prevalece. Mas o que distingue a universidade de outras instituições de ensino? Para Minogue (1981, p.11) não é a “superioridade intelectual” que as diferencia, nem o “exercício da racionalidade”, “ou qualquer outra coisa genérica”. Minogue procura descrever, através de um exercício filosófico, a característica diferenciadora. Assim como os gregos fundaram as escolas, também os cristãos medievais fundaram as universidades. Na perspetiva de Minogue (1981, p.11) podemos ignorar “a relação, íntima e ambígua, entre paixões religiosas e a impulsão para teorizar”. E é precisamente esta peculiaridade da universidade que, segundo Minogue, dá a resposta para muitas questões, nomeadamente no que se refere aos conflitos ideológicos modernos sobre a educação. É “sob os enfeites intelectuais e o desfile da racionalidade” que se dá a “inconfundível presença das paixões religiosas” (Minogue, 1981, p.11).

Contudo, “as universidades devem separar-se dos acontecimentos que as rodeiam”, pois elas constituem “um pequeno lugar de desprendimento e ponderação sobre as ideias da época corrente” (Minogue, 1981, p. 5). A universidade, “instituição eterna”, constitui uma “identidade histórica” (Minogue, 1981, p.9), que se tem revelado ao longo dos séculos. Ao questionarmos o seu conceito, temos de tomar consciência que *conceito* não é sinónimo de *função*. Ora, para Minogue (1981, p.9) a visão funcional

---

e=bl&ots=D98Njc9mQe&sig=0IX\_MYOtTQ0VgtJ9d-1lnUOJRIA&hl=pt-

PT&sa=X&ved=0ahUKEwiCyaXQzPXyAhVFyRQKHRMoDC8Q6AEIKDAA#v=onepage&q=pela%20sua%20voca%C3%A7%C3%A3o%20a%20universitas%20magistrorum%20et%20scholarium&f=false).

predominante das universidades (na década de 80 do século passado) é parte de uma depreciação geral da palavra ‘educação’”. Daí que Minogue fale em “universidade secreta” para defender que “a verdadeira identidade das universidades está enterrada, profundamente, sob um peso acumulado de fidelidades morais, doutrinas políticas, deturpadas lendas acerca do passado, e irrelevantes aspirações no sentido de mudar a totalidade da natureza da existência humana” (Minogue, 1981, p.167). Para Minogue (1981, p.169), a Europa, ao longo dos séculos, tem-se confrontado com “um beco sem saída”, dialogando “com o seu próprio passado clássico”.

Se nos dias atuais temos um ensino superior massificado, nem sempre foi assim. Conforme os primeiros estudos sobre as universidades portuguesas, o ensino superior foi durante muito tempo um ensino elitista e essa realidade não está assim tão distante temporalmente:

De sorte que, tais como se encontram organizadas e funcionam em Portugal e noutros países, as Universidades, longe de tenderem, de algum modo, a “compensar” a desigualdade social das oportunidades de adquirir uma formação universitária, contribuem pelo contrário, *objectivamente*, para a consolidar, se é que não podemos dizer que a reforçam (Nunes, 1968a, p.404, itálico no original).

Desde o seu surgimento no século XII europeu que a universidade foi sempre uma instituição social, fundada e legitimada pelo reconhecimento público e isso confere-lhe autonomia perante as outras instituições sociais. A universidade moderna afirmou a sua legitimidade na ideia de autonomia do saber face à religião e ao Estado (Santos, 2001).

O advento da universidade moderna ocorreu nos finais do século XIX e está associado às reformas de von Humboldt na Prússia e de Napoleão na França. A universidade moderna foi um instrumento fundamental na construção e reforço do Estado-Nação, sendo assumida como um agente de reconstrução nacional (Santos, 2001).

Às universidades competia, para além de preparar quadros superiores da burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social e o espírito crítico dos mais aptos. O Estado era, assim, o único regulador do sistema de ensino superior, convocando mecanismos tradicionais de regulação pública, como a publicação de legislação para financiamento e recrutamento de docentes.

Segundo Ribeiro (1976), o primeiro escrito sobre a Universidade, em Portugal, é datado de 1949 (“A universidade e o espírito científico”). Na perspetiva deste autor (1976, p.137), a universidade deve ser

“fortemente selectiva, ‘elitista’, capaz de rechaçar do seu seio os estudantes ineptos e de fazer uma rigorosa escolha não só dos bons como dos melhores”.

A qualidade do ensino é a grande prioridade na comissão de reforma de Veiga Simão e, segundo o relatório, era já era “conhecida de todos a impreparação dos estudantes, que só uma modificação profunda da estrutura do ensino secundário [poderia] remediar” (Ribeiro, 1976, p.140).

Note-se, no referido relatório, a preocupação com a efetiva vocação do aluno, candidato ao ensino superior:

Para que o aluno possa encontrar a sua autêntica vocação e a escolha do ensino universitário não seja resultante do acaso ou do ambiente familiar, é indispensável dar, nos últimos anos do liceu, um panorama do mundo científico, com base humanística, mostrando a que necessidades do espírito correspondem os seus grandes agrupamentos e a que perspectivas de profissão e de acção cada um deles conduz (Ribeiro, 1976, p. 141).

Procura-se, finalmente, a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior:

Não deverão pesar, no recrutamento, a origem ou posição social dos estudantes, sendo indispensável que uma larga concessão de bolsas de estudo permita aos economicamente mais débeis não privar a universidade do aproveitamento das aptidões que revelaram (Ribeiro, 1976, p. 142).

Visa-se, também, encaminhar alunos excluídos da universidade para outros percursos formativos, assim como possibilitar o acesso ao ensino superior dos maiores de 25 anos e com descontinuidades no seu percurso escolar:

Para os alunos severamente excluídos da universidade pode procurar-se a solução de cursos técnicos e expeditos, que exijam aptidões intelectuais menos desenvolvidas; e ainda porventura outras soluções profissionais, que estão fora do âmbito do nosso trabalho. Mas deve deixar-se sempre aberto o acesso à universidade às pessoas que, porventura, venham a adquirir a capacidade exigida para frequentá-la. O acesso dos maiores de 25 anos, sem a escolaridade normalmente anterior, que este viria substituir (Ribeiro, 1976, p. 142).

Reportando à magnificência da universidade, herança dos tempos áureos da civilização greco-romana, que a Europa ocidental tanto fez questão de preservar, aspeto desenvolvido por Minogue (1981), como já abordamos atrás, eis a função da universidade segundo Ribeiro (1976):

A Universidade tem por fim criar *élites* intelectuais – em que não intervenham o nível económico ou o local de residência dos alunos. O seu prestígio está na “inteligência” que conseguir formar, tanto no

campo especulativo como no exercício profissional de nível elevado (Ribeiro, 1976, p. 142, aspas e itálico no original)

Temos, então, uma inequívoca preocupação com um acesso igualitário dos alunos, independentemente da sua origem social, mas este acesso não é discricionário, é regido por critérios meritocráticos. Almeja-se, clara e explicitamente, uma universidade “elitista”, mas isto não significa que seja “uma universidade de *fiis à papa* mandriões e desordeiros, nem de ‘contestatários’ só pelo gosto de demolir para reconstruir não se sabe o quê” (Ribeiro, 1976, p. 143).

Ora, o que se pretende nesta recém-nascida sociedade democrática portuguesa é

Uma Universidade capaz de dar à nação a sua “inteligência”, à Ciência os seus investigadores, à tecnologia os seus agentes, ao ensino professores competentes e entusiastas, susceptíveis de moldarem o carácter e a compreensão dos adolescentes, tornando-os verdadeiramente aptos quer para continuarem estudando, quer para fazerem conscientemente alguma coisa de útil à sociedade. Os frustrados, os incapazes, os ineptos, os passivos absorvedores de sebatas, os que apenas vêem na escola um passatempo compatível com o seu nível social, nada aqui têm a fazer. A verdadeira universidade não se faz com multidões, mas com gente rigorosamente seleccionada e *apta*. Apta a estudar e não, como agora se diz, apta a passar no exame (Ribeiro, 1976, p. 143, aspas e itálico no original).

Curiosamente, encontramos também o termo “generalização do ensino”, que Ribeiro prefere, ao invés de “democratização do ensino”. A universidade é um lugar “de ordem, de paz, de trabalho e reflexão” (Ribeiro, 1976, p.147). O autor dá a ideia de pretender restaurar um iluminismo – desta vez, pacífico e assente em pilares democráticos:

À explosão demográfica, à ascensão social, à “democratização do ensino”, que eu preferia, pela conotação política da expressão, chamar *generalização do ensino*, a universidade só pode dar, pelo seu carácter e pelo seu conceito selectivo, uma resposta adequada e digna. Só por este caminho esclarecido ela pode contribuir para uma verdadeira democracia – que não é a de *iluminados* que se imponham pela violência, mas a dos que saibam respeitar, na política como em tudo, a variedade de opiniões e atitudes (Ribeiro, 1976, p. 144, aspas e itálico no original).

O que importa aqui sublinhar é que, para Ribeiro (1976, p.147), a universidade não é “um lugar para multidões”, onde se “disputam sebatas” e se fazem “longas bichas” porque “todo o pretenso ensino em massa é estranho” à universidade, “o seu ensino tem de ser selectivo e quanto menor for o



número de alunos [...] melhor será o trabalho que se possa fazer com todos. Universidade e multidão são coisas incompatíveis”.

Seja como for,

(...) sendo uma das organizações mais antigas da nossa sociedade, a universidade é também, hoje, das que movem mais recursos tanto humanos quanto financeiros, chegando mesmo a constituir, em alguns países, verdadeiras *ciudades* dedicadas à produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços da natureza científica.” (Ferreira, Varanda, Bento, Zózimo & Gonçalves, 2016a, pp. 49-50, itálico dos autores).

## **1.2. Os modelos sócio-organizacionais da universidade**

Como é que os modelos de universidade podem contribuir para a compreensão do fenómeno do abandono escolar no ensino superior? O modelo organizacional e social da universidade impede esta instituição de se relacionar com o ambiente externo, a sociedade, impedindo assim a ultrapassagem de muitos problemas sociais, tais como o abandono escolar e o insucesso educativo? Haverá alguma relação entre o insucesso e o abandono escolar e o modo como a instituição se organiza e vive o seu quotidiano?

Há racionalidades diferentes – a dos alunos, a das suas famílias, a dos docentes, as dos órgãos de gestão da universidade, as do Governo e, por isso, a universidade é uma arena política porque é um campo de batalha constante, um jogo de interesses políticos que se desenrola em cada ano letivo (por exemplo, o caso da discussão sobre os critérios de atribuição de bolsas de estudo – o ministro da Educação, o Reitor e o Presidente da Associação de Estudantes). A universidade tem, sem sombra de dúvidas, uma estrutura burocrática porque premeia os mais aptos, distingue os melhores. Esta racionalidade burocrática faz dela, muitas vezes, uma instituição racional, fria, que só vive perseguindo um “ideal-tipo” (a excelência, critérios rigorosos de qualidade, os melhores lugares no ranking). Esta faceta da universidade limita-se a executar normas e leis (aprovação ou reprovação de alunos; diferimento ou indeferimento de candidaturas a bolsas de estudo). E quando os alunos não acompanham esta racionalidade burocrática? Ficam excluídos do sistema porque não se entrosam no *ethos*, na própria estrutura da universidade.

A universidade constitui um palco de confrontos, onde se revelam as dimensões burocrática, colegial ou política, por meio das suas características respetivas, como a normatização, a cooperação e o

conflito. O equilíbrio entre estes elementos é difícil, na medida em que, mesmo não se excluindo mutuamente, a predominância de um implica a impossibilidade de intervenção do outro (Silva, 2004).

A universidade também se apresenta como um sistema debilmente articulado (*loosely coupled system*) (Weick, 1976) porque, não raras vezes, não há estruturas de apoio consistentes ou não há informação/comunicação clara. Quem fica mais penalizado com este sistema debilmente articulado? São os alunos, que não sabem a que serviços se devem dirigir, com que sujeitos devem falar ou que procedimentos têm de cumprir, ficando desorientados e, muitas vezes, são penalizados.

Podemos afirmar que a universidade, embora estruturada como uma organização burocrática, na complexidade dos processos de decisão aproxima-se do modelo colegial e do modelo político. O modelo burocrático manifesta-se na sua estrutura teórica, enquanto os outros dois estão presentes nas ações, nas práticas, no seu quotidiano. Isto significa que a universidade pode ser encarada a partir de uma perspetiva mais humanista ou mais racional. A universidade atual já não é incompatível com “multidões” (Ribeiro, 1976, p.147) porque o ensino massificou-se. Também já não podemos dizer que há uma efetiva correspondência entre as “necessidades do espírito” (Ribeiro, 1976, p.141) e as necessidades do mercado do trabalho porque os modos de organização deste complexificaram-se. Mas será que a universidade (ainda) permite aos “economicamente mais débeis não privá[-los] do aproveitamento das aptidões que revelaram” (Ribeiro, 1976, p.142)?

De acordo com Silva (2004), temos, em primeiro lugar, duas dimensões distintas: a dimensão racional-burocrática, que assenta na hierarquia, na autoridade, na conformidade, na rigidez, na estabilidade e uniformidade e a racionalidade política, que se baseia na conflitualidade, na ambiguidade, na variabilidade, na negociação e instabilidade.

O estudo da universidade sob a perspetiva burocrática de Weber (1978) implica que olhemos esta instituição como uma organização burocrática, onde os elementos formais e estruturais são enfatizados, onde há uma congruência entre meios e fins, entre as orientações e as ações, onde se privilegia a autoridade, a obediência ao cargo (e não à pessoa em si), as cadeias de comando e a obediência às normas e regulamentos.

O modelo da ambiguidade encara a universidade como uma “anarquia organizada”. Este modelo mais radical, desenvolvido por Cohen, March e Olsen (1972), caracteriza-se pela multiplicidade e ambiguidade dos objetivos, pela tecnologia pouco clara, pela participação fluída dos membros e pelos procedimentos de ensaio e erro. Os processos de decisão são acordos produzidos a partir de diferentes

racionalidades, que resultam naquilo a que os autores designaram de “garbage can”. Deste modo, o processo organizacional é uma mera ocasião de escolha entre soluções possíveis num “caixote do lixo”, para onde são atirados sistematicamente pelos participantes vários problemas e soluções.

Weick (1976), aproveitando esta imagem organizacional, elaborou a metáfora do “loosely coupled system”, ou “sistema debilmente articulado”, que caracteriza uma estrutura organizacional pouco rígida e variável, marcada por uma grande flexibilidade e pela relativa autonomia das estruturas e participantes, onde há várias desconexões entre os objetivos e os resultados, entre os elementos da organização, entre as orientações e a prática e entre as ações e os resultados. Então, com base nesta imagem organizacional, temos uma universidade concebida mais como uma confederação de estruturas, de ações e de atores, onde predomina a ambivalência, a descoordenação entre os atores, a divergência de interesses, a incerteza face aos resultados.

O modelo da anarquia organizada enfatiza, deste modo, a imprevisibilidade humana, a ambiguidade das perceções dos atores em relação aos objetivos e a incerteza quanto ao efeito das decisões. Isto leva a crer, segundo Silva (2004, p.76), que o modelo da anarquia organizada é “bastante mais adequado para explicar a natureza da dinâmica e das práticas universitárias influenciadas pelo alto grau de autonomia de que gozam quer as estruturas quer os docentes, e da existência de ambiguidades afectas aos objectivos, às relações de poder e às perspectivas futuras que se abrem”.

A universidade como arena política é uma metáfora do modelo político de análise, que permite estudar e compreender uma organização educativa privilegiando o processo político inerente à atividade organizacional. Segundo este modelo político, a universidade é vista como um sistema político em miniatura, onde se destacam a negociação, o compromisso e o conflito proveniente de atores individuais ou grupais que realizam ações estratégicas para defender interesses.

Dada a especificidade e complexidade da universidade, Silva (2004) defende que esta

não se pode reduzir aos contributos individuais deste ou daquele modelo. A interpretação do que é a realidade académica por dentro, do ponto de vista da estrutura e da dinâmica organizacionais, exige uma *démarche* metodológica que nos possibilite construir uma imagem mais global e abrangente de forma a poder contemplar simultânea e mais integralmente os diferentes domínios e facetas da vida académica (Silva, 2004, p.100, itálico no original).

Tal como a escola, será que a universidade, numa lógica impessoal e burocratizante, tem uma obsessão programadora e igualitária, valorizando excessivamente as aprendizagens, impondo a

uniformidade, impedindo a curiosidade, a criatividade e o prazer de aprender (Lobrot, 1995)? Na perspectiva de Michel Lobrot (1995), a escola burocrática acaba por produzir o insucesso e a primeira evidência do seu cariz burocrático é a própria obrigatoriedade da escolarização. Será que a faceta burocrática da universidade (obrigatoriedade de determinados procedimentos administrativos, como requerimentos formais e o cumprimento obrigatório dos métodos de avaliação impostos pelos docentes) também acaba por produzir o insucesso dos alunos?

Conforme Bush (1995), a burocracia, ao tornar-se demasiado dominante numa escola ou universidade, pode tornar-se a razão de ser da própria organização, em vez de estar subordinada às finalidades educativas. Contudo, o modelo burocrático continua a oferecer algumas vantagens à educação, embora haja muitas dificuldades em aplicá-lo nas escolas e universidades por causa da centralidade do poder.

Se, por um lado, há uma tradição na literatura da administração que vê a burocracia em termos pejorativos, por outro, a burocracia descrita em Weber ainda é a forma mais adequada de organização para a concretização dos objetivos educacionais.

Para Baldrige (1971), este modelo caracteriza a autoridade formal-legal, mas pouco esclarece acerca dos tipos de poder e influência que interferem, muito frequentemente, os movimentos de grupo, sentimentos e emoções que causam, não raras vezes, conflitos de interesse entre diferentes grupos que fazem parte da organização. Descreve e explica a estrutura formal mas não explica a dinâmica do processo que caracteriza a ação organizacional, nem a evolução das mudanças que ocorrem e nem as lutas entre os grupos de interesse.

Tem havido uma certa rejeição do modelo burocrático por parte de alguns teóricos para estudar as universidades, preferindo o modelo colegial, que se assenta no pressuposto de que os professores universitários, ao invés de se submeterem ao processo hierarquizado de uma burocracia, reclamam a participação da comunidade académica nas tomadas de decisão.

Seria muito redutor visionarmos a universidade ou qualquer outra organização educativa como uma organização meramente burocrática, como se perseguisse apenas o cumprimento de normas e orientações altamente formalizadas e uniformizadas. Como organização complexa que é, a universidade comporta características próprias que a diferencia das demais organizações. Ela persegue objetivos diversos, direciona-se para o ensino, para a investigação, para a extensão à comunidade, adotando um estilo próprio, tendo uma estrutura peculiar subjacente. A universidade comporta vários atores, diferentes

culturas e subculturas, múltiplos interesses – institucionais, de grupo e individuais, múltiplas relações simétricas e assimétricas de poder.

Como organização escolar que é, a universidade pressupõe a reprodução dos normativos impostos, inerentes ao “plano das orientações para a ação” (Lima, 1991; Lima, 1998a; Lima, 2011). A universidade não é, por isso, uma mera executora de normas formais, ela interpreta-as e, algumas vezes, distorce-as, sendo também, de forma mais implícita ou mais explícita, “*locus* de produção” de normas que superam e desafiam as orientações formais. Como organização escolar que é, há uma “infidelidade normativa” (Lima, 1991) que a caracteriza.

Por outro lado, a universidade também produz e reconfigura-se sistematicamente porque é constituída por atores sociais. Enquanto “estrutura social”, ela precisa da “agência humana”, da ação e da interação dos atores (Giddens, 2003). A estrutura social e a agência humana não são dois fenómenos independentes, elas representam uma dualidade. A estrutura não é algo externo, que se impõe sobre a ação humana, mas é algo interno que restringe e simultaneamente concretiza a ação humana. Deste modo, os indivíduos fazem a história por meio das suas ações dentro de estruturas já existentes, que vão sendo recriadas, através da ação dos atores.

É com base na teoria da “dualidade da estrutura” de Giddens (2003) que podemos partir para uma abordagem sociológica e para uma análise multifocalizada da universidade. Como organização educativa que é por excelência, e dada a sua complexidade e especificidade, deve ser “olhada” a partir de vários prismas, a partir de lentes “macro”, “meso” e “micro” (Lima, 2008).

Estas lentes permitem ver para além do Plano das Orientações para a Ação e permite efetivamente compreender as realidades de uma organização educativa no plano da ação. Assim, partindo para uma análise focalizada nos “modelos organizacionais praticados ou em acção” (Lima, 1998a), pois é com base neles que conseguiremos aferir como uma organização educativa efetivamente “está sendo” e não apenas “como deve ser”.

Conforme Baldrige (1971), as decisões “acontecem” mais e “tomam-se” menos porque os problemas não são logo resolvidos, são movidos de um lado para o outro até que surja uma solução que satisfaça o grupo da comunidade académica envolvido, mesmo que seja por um período curto de tempo. Por não ter uma solução definitiva, o problema retorna posteriormente e novas decisões têm que ser tomadas. Porém, as decisões tornam-se difíceis devido à interferência dos grupos de interesse no processo de tomada de decisão, que muitas vezes gera o conflito nas relações interpessoais.

Nas universidades, o processo de decisão torna-se complexo devido aos seus objetivos ambíguos e, sobretudo, à diversidade e heterogeneidade dos atores, que fazem delas um ambiente altamente dinâmico. Esta diversidade gera conflitos e a crescente democratização da sociedade, bem como pelo aumento substancial de conhecimento e das mudanças nas esferas educacional, social e tecnológica que acompanham e caracterizam o objetivo final das universidades, o que exige um processo de comunicação adequado e acessível a todos.

### **1.3. A realidade (e especificidade) portuguesa e as (re)configurações do Estado – uma retrospectiva sobre ideologias e discursos políticos**

Como sabemos, não há política sem educação, nem educação sem política, assim como “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (Freire, 1981, p.14). O ensino superior português tem um vinco forte na sua história que se espelha num sistema fechado e elitista. Porém, o acesso ao conhecimento, à ciência e à cultura, à exceção da época dos Descobrimentos, sempre foi muito tardiamente levado a cabo por Portugal. Na verdade, andamos sempre desfasados duzentos anos em relação à Europa<sup>4</sup>.

Dá-se um processo de expansão a partir dos anos 60, através da diversificação institucional e a criação do ensino superior politécnico. Contudo, o ensino superior português não colocava apenas mecanismos restritivos de seleção no acesso, mas também no sucesso escolar. Por conseguinte, Nunes (1968b, p.358) concluiu que

mediante confronto com o que, em geral, ocorre na Europa e nalguns outros países, que os estudantes enfrentam, para prosseguir e terminar os seus cursos, “dificuldades” que, com uma frequência extraordinariamente elevada, se revelam impeditores (Nunes, 1968b, p.358, aspas no original).

Conforme Seixas (2003, p.61), este processo de expansão e diversificação do ensino superior está delimitado por três grandes períodos: uma primeira fase de expansão do ensino superior (até 1976/77); uma segunda fase caracterizada por um abrandamento na evolução dos efetivos; e uma terceira fase que consistiu na emergência de um ensino superior diversificado de massas (a partir dos finais da década de 80).

---

<sup>4</sup> NÓVOA, António S. (26/05/2013). Por que é que as humanidades não nos humanizam? Entrevista cedida ao *Pública*, conduzida por Alexandra Prado Coelho.

Esta expansão do ensino superior prolonga-se até meados da década de 70, surgindo um acréscimo muito acentuado de efetivos, explicado pelas alterações na estrutura económica e social desta época, pelo prolongamento da escolaridade obrigatória, pelas oportunidades apelativas no mercado de trabalho para os diplomados e, também, pela entrada em funcionamento das Universidades Novas e dos Institutos Politécnicos.

Na década de 70, a população estudantil universitária estava sobrerrepresentada por jovens oriundos de grupos mais favorecidos, económica e escolarmente. Apesar de esta realidade ter sido atenuada, é uma realidade ainda presente nos nossos dias, como concluem vários autores (Nunes, 1968a; Nunes, 1968b; Roazzi & Almeida, 1988; Balsa, Simões, Carmo, Nunes & Campos, 2001; Cabrito, 2002; Cruz & Cruzeiro, 1995a; Cruz & Cruzeiro, 1995b; Pinto, 2002; Almeida et al., 2003; Carmo, 2010; Alves, Cantante, Baptista & Carmo, 2011; Ferreira & Fernandes, 2015; Rocha, Gonçalves & Medeiros, 2016). Aliás, o ensino superior tem sido caracterizado por uma “forte selectividade social das famílias de origem dos estudantes do ensino superior e a estrutura de classes da sociedade portuguesa” (Seixas, 2003, p.71).

A partir de meados de 70, face aos diferentes ritmos de transformação da estrutura social e da estrutura educativa e às crises económicas desta época, há um abrandamento da deslocação ascendente da estrutura social, que se reflete na desvalorização dos diplomas:

A desvalorização dos diplomas (desvalorização essa que começa por atingir primeiramente os diplomas de níveis mais baixos) é visível na comparação dos postos associados a determinados diplomas em tempos diferentes. Esta desvalorização, uma vez que se mantém a relação diploma/posição social, contribui para o crescimento do sistema escolar. A desvalorização dos diplomas caracteriza a fase da procura desencantada de educação, introduzindo uma mudança qualitativa no crescimento do sistema educativo. Uma vez que as esperanças sociais associadas a um diploma diminuem, torna-se necessário aumentar o investimento educativo para se obter o mesmo rendimento que se obteria num estado anterior com um nível inferior de investimento educativo (Seixas, 2003, p.67).

Na segunda metade da década de 80, as mulheres já constituíam a maioria da população estudantil no ensino superior. Este movimento ascendente da taxa de feminização do ensino superior permitiu uma inversão na distribuição das qualificações escolares entre os sexos segundo os grupos etários (Seixas, 2003, p.72).

Entre 1977/78 e 1987/88 há um crescimento moderado do sistema, fruto das limitações no acesso ao ensino superior: por um lado, a incapacidade de resposta do sistema educativo à crescente procura do ensino superior e, por outro, a incapacidade do próprio mercado de trabalho face ao aumento de novos diplomados.

Aliado à recessão económica internacional e à crise política interna, o desemprego de diplomados começa a ser uma realidade da sociedade portuguesa, a partir de meados da década de 70 (Seixas, 2003). Face a isto, é implementado um conjunto de medidas de política educativa com vista à limitação do acesso ao ensino superior (Seixas, 2003, p.73), fundamentado pela suposta necessidade de preservar a qualidade do ensino e de planear o desenvolvimento superior de acordo com as necessidades do país (introdução do *numerus clausus*, em 1977; introdução do Ano Propedêutico do Ensino Superior, em 1977, que viria a ser transformado, em 1980, no 12º ano; reforma da estrutura do ensino secundário com o ensino técnico-profissional e profissional (Grácio, 1986, pp.146-150), em 1983 e a criação do ensino superior politécnico, como tentativa de desvio do ensino superior universitário).

No entanto,

Uma maior capacidade de oferta de ensino superior universitário relativamente à área de estudos (...), o aumento das aspirações sociais dos jovens, a incerteza do estatuto das escolas e um maior prestígio do ensino universitário poderão explicar a diminuição da procura destas escolas superiores, numa altura de implementação de medidas restritivas de acesso ao ensino superior. Esta diminuição da procura traduz a preferência dos estudantes por instituições universitárias, em detrimento de estudos de curta duração, mesmo com a hipótese de possibilidade de prolongamento de estudos, como era o caso dos Institutos (Seixas, 2003, p.76).

É, então, que desde 1988/89 assistimos a um sistema de ensino superior de massas diversificado, na medida em que se regista uma verdadeira explosão de efetivos. Esta massificação foi favorecida pela evolução demográfica, mas foi sobretudo graças ao aumento da procura do ensino superior privado (face às limitações do setor público) (Seixas, 2003, p.77).

De notar, também, as alterações introduzidas pelo novo regime de acesso ao ensino superior, com o Decreto-Lei nº 354/88, de 12 de outubro, que aboliu o carácter eliminatório das provas de acesso e instituiu a Prova Geral de Acesso (PGA).

A década de 90 do século XX foi decisiva para o ensino superior:



A crescente importância atribuída à qualificação, ao alargamento da rede dos estabelecimentos de ensino superior, as exigências do mercado de trabalho numa economia globalizada, integrada no espaço europeu e cada vez mais condicionada pelo conhecimento, transformam o “diploma” numa necessidade e não mais num “luxo” (Rosa & Chitas, 2010, p. 36, aspas no original).

Em 1992, a PGA é abolida devido a fortes contestações que abalaram a política educativa portuguesa, mantendo-se o carácter não eliminatório das provas de acesso ao ensino superior. Constantes protestos e greves, também motivados pelo pagamento das propinas, marcaram os finais dos anos 80 e inícios dos anos 90 do século XX. Estas contestações culminaram na manifestação em frente à Assembleia da República, em 1994, desta vez por causa das provas globais no ensino secundário, o que levou o jornalista d’ O Público, Vicente da Silva, a apelidar aquela geração de “Geração Rasca”. Estas transformações contribuíram para um aumento do número de candidatos ao ensino superior, quer ao privado, quer ao público (universidades e politécnicos).

Nas últimas décadas do século XX, assistimos a profundas mudanças na forma como o Estado tem sido organizado e (re)conceptualizado na tentativa de superar a crise do Estado de Bem-Estar Social, com base em princípios neoliberais e reestruturações emergentes do capitalismo. Nesse sentido, houve uma reconfiguração do poder de Estado e uma reconstrução das fronteiras entre os domínios público e privado. Tudo isso ocorre a par da globalização, o que tem estimulado a expansão do mercado neoliberal.

O gerencialismo (*managerialism*) é um dos principais elementos das políticas educativas baseadas no discurso neoliberal. É o discurso do “Estado gestor/gerencialista” que atua em diferentes áreas, criando novas conceções para estado, mercado, economia, escola pública e administração pública.

A partir de finais do século XX, desponta-se-nos um “Estado ‘limitado’ (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções) mas, ao mesmo tempo, ‘forte’ (no seu poder de intervenção)”, o que vai provocar um “desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado” (Afonso, 1998, p.155).

O Estado-nação, enquanto entidade, acabou por ser um dos principais atores no processo de globalização porque só ele teve a capacidade de liberalizar as economias nacionais, contribuindo para a regulação da economia.

Segundo Dale, “a governação não é uma actividade ‘neutra’, pois ela favorece alguns interesses em detrimento de outros, sendo a reforma da governação a forma mais provável e o principal meio que temos tido, na última década, de reformar a educação” (Dale, 2005, p.68, aspas do autor).

É de notar que

a transformação do papel do Estado não implica, no entanto, uma diminuição do seu poder. A nova distribuição de poder e responsabilidades transforma o Estado de controlo em Estado supervisor. Aliás, um dos paradoxos do Estado-avaliador reside precisamente no facto de o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação institucional ter implicado um controlo estatal, principalmente nos países de sistemas educativos ditos descentralizados. A principal contradição do Estado avaliador expressa-se exactamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a acção institucional (Seixas, 2003, pp.24-25).

Esta nova redefinição do papel do Estado implica questionar a natureza do próprio Estado capitalista, impondo que se redefinam as fronteiras tradicionais entre os setores público e o privado e que se repense a questão da relativa autonomia do Estado. Ora, estamos perante o conceito de ‘quase-mercado’, que se traduz na substituição do monopolismo do Estado pela delegação do poder económico à esfera local e que, introduzido no campo educativo, pressupõe a liberalização no interior do sistema educativo.

Contudo, Afonso (1998, p.160) defende

esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no ‘domínio público’ que [...] explica que os governos da ‘nova direita’ tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de “pressões competitivas” no sistema educativo.

Nesta nova gestão pública, o Estado é um “Estado-avaliador” e a avaliação no sistema educativo assemelha-se a funções gestionárias, centrada na eficiência e na produtividade, com a supervisão desse mesmo Estado. Dá-se a recriação do Estado local e a partilha e descentralização de competências e poderes. O Estado fragilizou-se em algumas dimensões para se reforçar noutras.

Conforme Antunes (2004), o Estado transforma-se a partir de três formas de atuação parciais fundamentais: o “Estado de competição”, que se destina a atuar a nível nacional e supranacional, visando a competitividade; o “Estado em rede”, que atua na área social, mas que ultrapassa as fronteiras nacionais; e o “Estado articulador”, que procura mediar interesses sociais com outras instituições (Antunes, 2004, p.82).

Todavia,

se este é um novo campo de poder do estado, é também um campo muito instável onde as contradições e as formas de contestação não são resolvidas pelo simples facto de serem retiradas dos discursos integradores. A dispersão de poder e o desenvolvimento de uma coordenação gerencialista são, então, estratégias mais do que realizações alcançadas. Nem a tentativa para delegar responsabilidades, nem o esforço para representar o processo de elaboração da decisão (“decision making”) como o domínio do gerencialismo tecnocrático foram inteiramente bem-sucedidos” (Clarke & Newman, 1997, p.31).

Deste modo, o Estado, ao reorganizar-se, o seu poder não diminui, pois ele não se afasta completamente. Há uma simultânea retração e expansão. Ele envolve-se e delega.

Face a este cenário atual de transformações, os espaços nacional, local e global são recriados como processos e relações sociais. No contexto educativo, o espaço local torna-se um lugar pertinente de administração/condução do sistema educativo e o espaço nacional surge como competidor no espaço global da economia das comunicações, apelando a escola para a competição por mercados e recursos, como é o caso da descentralização e municipalização da educação.

O estatuto do Estado é assim reconstruído, bem como o seu poder e intervenção, delegando as suas funções de regulação para outros atores sociais e ganhando centralidade na regulação e na meta-regulação – “Estado articulador” (Barroso, 1999; 2006). Por sua vez, o espaço local é um mobilizador, que vai agir para dar resposta aos problemas socioeconómicos, de exclusão social, contendo-os em contextos “localizados”, de forma a atenuar o envolvimento e a responsabilidade do Estado (Alves & Canário, 2004).

Ora, sabendo que o Estado-nação é um dos vetores que determina a configuração das políticas educativas, é interessante, na nossa ótica, observarmos e refletirmos sobre as suas perspetivas teórico-conceptuais e sobre os seus discursos, partilhando as teses de alguns autores. Correia (2000, p.28) faz uma síntese da estrutura semântica das ideologias educativas dos últimos 25 anos do século XX, procurando explicitar como elas definem algumas problemáticas centrais do campo educativo:

**Quadro 1 – Quadro-síntese da estrutura semântica das ideologias educativas**

|   | <b>Ideologia democratizante</b>       | <b>Ideologia democrática</b>             | <b>Ideologia da modernização</b>         | <b>Ideologia da inclusão</b>   |
|---|---------------------------------------|--|--|--|
| <b>Modo de definição</b>                    | Político                              | Jurídico                                 | Económico                                | Organizacional   |
| <b>Princípio regulador</b>                  | Comunidade                            | Estado                                   | Empresa                                  | Mercado  |
| <b>Cultura de referência</b>                | Cultura dos direitos                  | Cultura cívica                           | Cultura da eficácia                      | Cultura da tolerância  |
| <b>Princípio de legitimação dos saberes</b> | Interesse emancipatório               | Universalidade e neutralidade axiológica | Utilidade económica e instrumental       | Utilidade instrumental e utilidade para a gestão da questão social               |
| <b>Princípio organizacional</b>             | Flexibilidade social ofensiva         | Homogeneidade e uniformidade             | Flexibilidade organizacional externa     | Flexibilidade organizacional interna   |
| <b>Definição da coesão social</b>           | Transformação e construção do social  | Integração social                        | Eficácia económica e social              | Inclusão na ordem social   |
| <b>Intervenientes legítimos</b>             | Comunidades escolares e não-escolares | Estado e representantes do mundo escolar | Mundo empresarial e técnicos da educação | Gestores dos problemas sociais<br>Gestores escolares<br>“Cientistas” da educação |

Fonte: Correia, 2000, p.28.

Na perspetiva de Correia (2008, p.8), só na “fase pós-revolucionária” encontramos uma “ideologia democratizante e crítica”. Nesta ideologia, estão presentes “discursos (pre)ocupados na gestão das tensões contraditórias e, por isso, marcados por uma instabilidade intrínseca inibidora da sua apropriação como discursos normativos”, que permitem o “desenvolvimento de uma acção projectual sustentada na permanente recriação da sua dimensão utópica”.

Num contexto de integração europeia e de políticas de modernização da sociedade portuguesa, a referência dominante de finais dos anos 70 à primeira metade dos anos 90 correspondeu à ideologia da modernização. Neste período, o conceito de educação fica intimamente ligado ao mundo da economia e do trabalho.

Correia (2000, p.16) considera que o período que se inicia na década de 1980 é legitimado pela ideologia democratizante e pela ideologia democrática, pois exaltam-se a igualdade de oportunidades, a ideologia meritocrática, a intervenção das empresas e as ofertas locais de formação.

Segundo Magalhães e Stoer (1998), surge um certo hibridismo nas abordagens sobre a escola de massas a partir dos anos 80 do século passado. Deste hibridismo ressalta uma perspectiva que defende que a escola deve preparar os seus alunos para o mercado de trabalho e outra perspectiva que defende que a escola deve conduzir à emancipação.

É de notar que a questão do financiamento foi um tema que também adquiriu grande destaque nesta década, devido à massificação do ensino superior e à consequente pressão orçamental (Cabrito, 2002).

É verdade que o Estado continua a manter o seu protagonismo, mas também é um facto que a sua visibilidade social e a sua centralidade é esbatida pela promoção do “quase-mercado” (Whitty, 1996) e pelas suas relações com o “terceiro setor” ou “terceira via”, que o desresponsabiliza de funções que eram da sua competência exclusiva. Isto não significa necessariamente que haja uma diminuição do seu poder de intervenção, mas também não significa que ainda temos um Estado-Providência que tudo supervisiona e a todos protege. Há, na verdade, um “desequilíbrio paradoxal”: exige-se um Estado “forte” enquanto mecanismo de controlo e coerção social, ao mesmo tempo que se exige um Estado “limitado”, mais reduzido e circunscrito nas suas funções (Afonso, 1998; 2001).

Afonso (2001), ao privilegiar um enfoque sociológico a partir de perspectivas teórico-conceituais diferenciadas, constrói uma análise crítica das (velhas) teorias do Estado para apresentar algumas alternativas teóricas emergentes:

**Quadro 2 – Perspetivas teórico-conceituais, segundo Afonso (2001)**

| <b>Atitudes/Perspetivas</b>   | <b>Áreas do saber em que se apoiam</b>  | <b>Objetivos</b>   |
|---|---|--|
| <b>Normativa ou prescritiva</b>   | Direito, Ciência Política e Administração Pública;<br>Postulados funcionalistas | Discurso centrado na agenda política.  |
| <b>Explicativa ou compreensiva</b>  | Mais próxima de uma Sociologia weberiana;<br>Filosofia                          | Perceber as lógicas, as relações de poder, as contradições e as consequências dessas mesmas políticas (alternativas implícitas)                              |
| <b>Desconstrução das políticas educativas (desocultação de ambiguidades e contradições)</b> | Sociologia crítica  | Compromisso ético e político explícito, procurando em simultâneo a <i>objectividade</i> da prática científica e a <i>politicidade</i> inerente à ação humana |

Fonte: Síntese nossa, a partir do artigo de Afonso (2001)

Ao identificar-se com a terceira atitude, o autor apela a uma reatualização da teoria do Estado e da redefinição do seu papel. Enquanto sujeito histórico e político, o Estado deve reformar-se e adaptar-se às múltiplas condicionantes da reestruturação do capitalismo a nível global, ao carácter híbrido público/privado, estado/mercado das políticas neoliberais.

Partilhando a perspectiva de Correia (2000), Teodoro e Aníbal (2007), consideram também que, a partir dos anos 80 começamos a assistir a um carácter híbrido nos discursos dos responsáveis políticos, onde, por um lado, encontramos uma perspectiva construtivista e, por outro, uma perspectiva crítica que enfatiza a eficácia do sistema:

**Quadro 3 – Mapa das palavras-chave dos discursos dos Ministros da Educação** (Teodoro & Anibal, 2007, p.23)<sup>5</sup>

| <b>Ministro da Educação</b>               | <b>Roberto Carneiro<br/>17.08.1987 a<br/>31.10.1991</b>  | <b>E. Marçal Grilo<br/>28.10.1995 a<br/>25.10.1999</b>  | <b>David Justino<br/>06.04.2002 a<br/>17.07.2004</b>  | <b>Maria Lurdes Rodrigues<br/>12.03.2005 a<br/>[26.10.2009]</b>  |
|---|--|---|---|--|
| <b>Primeiro Ministro Maioria Política</b> | A. Cavaco Silva<br>Partido Social Democrata  | António Guterres<br>Partido Socialista  | José M. Durão Barroso<br>Partido Social Democrata +<br>Centro Democrático Social/<br>Partido Popular  | José Sócrates<br>Partido Socialista  |
| <b>Palavras-chave</b>                     | Modernidade/<br>Modernização<br><br>Liberdade (de<br>escolha)<br><br>Solidariedade<br><br>Identidade nacional<br><br>Igualdade de<br>oportunidades<br><br>Pluralismo<br><br>Reforma Educativa<br><br>Qualidade | Pacto Educativo<br><br>Parcerias/Acordos/<br>Negociação<br><br>Gradualismo/<br>Incrementalismo<br><br>Redes<br><br>Inovação<br><br>Cidadania<br><br>Comunidade<br>(educativa) | Liberdade (de<br>escolha)<br><br>Mérito/Meritocracia<br>(contra a escola<br>Iguatária)<br><br><i>Rankings</i><br><br>Avaliação (escolas,<br>professores e alunos)<br><br>Exames ( <i>standards</i> /<br>nacionais)<br><br>Autoridade<br>(professores) | Avaliação externa<br><br>Resultados<br><br>Controlo social<br>(trabalho do<br>professor)<br><br>Avaliação dos<br>professores<br><br>Autoridade/hierarquia<br>(entre professores)<br><br>Racionalização |

<sup>5</sup> Fonte: Projecto POCTI/CED/56992/2004 – Educating The Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion. The Portuguese case.

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | Valores (família)<br>Autonomia (escolas) | Diversidade<br>Autonomia (escolas e professores)<br>Inclusão |  | Igualdade de oportunidades (social e educativa)<br>Qualidade (da escola pública) |
|--|--|--|--|--|

Estamos, assim, perante políticas de devolução da educação, a que também podemos chamar de *educação devolvida*, isto é, “devolvida pelo Estado para uma sociedade civil crescentemente mercadorizada”, onde “em articulação com diversos postulados de democracia liberal, [...] [se convocam] formas restritivas de democracia e cidadania e concepções de educação de extracção económica, de feição produtivista e efficientista” (Lima, 2005, p.78).

Ora, conforme Rosa e Chitas,

A despesa do sector Estado em “educação” não parou de aumentar e de pesar cada vez mais no orçamento: entre 1972 e 2008, mais do que triplicou, passando de 1,4% para 4,4% do PIB. Mas, note-se, entre 1997 e 2003, as despesas do Estado alocadas ao sector atingiram valores máximos, correspondendo a pelo menos 5% do PIB (Rosa & Chitas, 2010, p. 27, *aspas no original*).

Independentemente das ideologias políticas dos governos vigentes, partimos da perspectiva das autoras que

Nenhum orçamento de Estado é inocente. A opção por se afectar mais despesa a funções de soberania, sociais ou económicas traduz opções de governos em certa medida condicionadas pelos desafios da sociedade (Rosa & Chitas, 2010, p. 26).

No seguimento da linha de pensamento de Teodoro e Aníbal (2007), procedemos a um exercício de sistematização dos discursos dos Ministros da Educação nos últimos 8 anos:

**Quadro 4 – Mapa das palavras-chave dos Ministros da Educação nos últimos 8 anos**

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p><b>Ministro da Educação/ Ciência, Tecnologia e Ensino Superior</b></p> | <p><b>M. Isabel Alçada (Ministra da Educação) 26.10.2009 a 21.06.2011</b></p> <p><b>Mariano Gago (Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) 26.10.2009 a 21.06.2011</b></p>  | <p><b>Nuno Crato (Ministro da Educação e Ciência) 21.06.2011 a 30.10.2015</b></p> <p><b>Margarida Mano (Ministra da Educação e Ciência) 30.10.2015 a 26.11.2015</b></p>  | <p><b>Tiago Brandão Rodrigues (Ministro da Educação) 26.11.2015 até ao presente</b></p> <p><b>Manuel Heitor (Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) 26.11.2015 até ao presente</b></p>  |
| <p><b>Primeiro Ministro Maioria Política</b></p>                          | <p>José Sócrates<br/>Partido Socialista</p>   | <p>P. Passos Coelho<br/>Partido Social Democrata +<br/>Centro Democrático Social/<br/>Partido Popular</p>  | <p>António Costa<br/>Partido Socialista + Bloco de<br/>Esquerda + Partido<br/>Comunista Português +<br/>Partido Ecologista “Os<br/>Verdes”</p>  |
| <p><b>Palavras-chave</b></p>  | <p>Provas de aferição Exames; indicadores de repetência e abandono e escolar; metas de desenvolvimento</p> <p>Elevação das competências básicas e Níveis de formação e qualificação</p> <p>Autonomia das escolas</p> <p>Modernização e requalificação das Infraestruturas através das TIC; Plano Tecnológico Educativo</p> <p>Escola como promotora de equidade</p> <p>Educação de Jovens e Adultos (Programa Novas Oportunidades)</p> <p>“Ciclo frutuoso”</p> <p>“Em Educação nunca nada está concluído”</p> | <p>Autonomia das Escolas</p> <p>Comunidade</p> <p>Famílias</p> <p>Ensino de excelência (provas de habilitação à docência)</p> <p>Igualdade de oportunidades</p> <p>Encerramento de escolas com vista a melhores condições dos centros escolares</p> <p>Exames</p> <p>Avaliação</p> <p>Racionalização alunos/turmas</p> | <p>Inclusão</p> <p>Justiça para todos, equidade</p> <p>Escolaridade obrigatória de 12 anos</p> <p>Universalização do pré-Escolar aos 3 anos</p> <p>Escola = lugar efetivo onde a cidadania começa</p> <p>Cultura de participação</p> <p>Valores democráticos</p> <p>Integração social</p> <p>Centralidade da avaliação interna (avaliação externa e provas de aferição como complementares)</p> <p>Inclusão dos alunos com NEE’s</p> <p>Equidade</p> <p>Tutorias, aconselhamento pedagógico</p> <p>Escola de qualidade para todos</p> |

Fonte: elaborado por nós, inspirados em Teodoro e Anibal (2007)



Grande parte dos discursos políticos, sobretudo dos XIX e XX Governos Constitucionais, centrou as suas políticas educativas, a nosso ver, de forma quase obcecada, na avaliação e nos *rankings*. As políticas educativas desenvolvidas nos últimos anos têm sobrevalorizado os critérios meritocráticos para a garantia da qualidade do ensino, deixando para trás a sua principal missão, a de garantir as mesmas oportunidades de acesso e de sucesso para todos. Partilhamos a perspetiva de Palhares (2014),

Os quotidianos da escola são hoje marcados pela ideologia da comensurabilidade. Os dispositivos jurídico-normativos disseminados pelas recentes políticas educativas instalaram nas escolas portuguesas uma espécie de esquizofrenia avaliativa, com consequências que se vêm repercutindo nas dinâmicas da instituição nos mais distintos planos e em particular no reposicionamento dos atores face aos apelos de *performatividade* educativa (Palhares, 2014, p.5, itálico no original).

A realidade portuguesa é esta:

Os últimos governos têm colocado o acento numa “racionalização” que baseia a democratização no mérito, independentemente das origens sociais, tendendo por meio de mecanismos de competitividade, sempre publicitados, ora para a privatização da escola pública ora para a sua defesa como instituição pública decorrente da dialéctica que suporta as identidades partidárias diferentes. Em qualquer dos casos, constata-se a tendência para a valorização gestionária 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 & Anibal, 2007, p. 24).

No entanto, na perspetiva de Teodoro e Anibal (2007, p.24), o carácter híbrido que tem vindo a caracterizar as políticas educativas nacionais tem os seus perigos, pois

remete para o entendimento de que a importação de modelos do exterior, mesmo que legitimado por agências internacionais ou pela União Europeia, é mitigada no confronto com o contexto nacional, histórico e político, ou seja, a especificidade económica, política e social portuguesa não se anula com meras transposições do exterior que a tentação do centro acolhe.

Segundo o relatório da DGEEC, “A Educação em Números 2015”, a rede de escolas públicas diminuiu de forma muito acentuada entre 2000/2001 e 2013/2014 (de 14.553 para 6.575). De notar que, segundo o referido relatório, o ensino privado não seguiu esta tendência, pelo contrário passou de 2.477 estabelecimentos de ensino para 2.628.

A par do fecho das escolas, tem havido uma redução do número de docentes que o Ministério da Educação e Ciência do XIX Governo Constitucional entendeu como necessária, dada a quebra do número de alunos.

Parece-nos, por outro lado, que há um sentimento de descrença em relação à escola pública e esta, por sua vez, parece cada vez mais “triste” e cada vez mais “demissionária” (Lopes, 1997). Mas, agora, já não é porque “os alunos não encontram lá a felicidade” (Lopes, 1997, p.186), mas porque parece já não haver lugar para eles.

Tem-se verificado que há cada vez mais uma adesão ao “home schooling”, ensino doméstico e individual, em contexto familiar, rompendo-se assim com o tradicional modo de ensino. Curiosamente, esta modalidade de ensino tem revelado resultados mais satisfatórios em relação à média nacional, relativamente ao ensino de Português e de Matemática, pois os métodos de ensino proporcionam melhores experiências de aprendizagem e respeitam as necessidades específicas das crianças (Ribeiro, 2010). Segundo este estudo, o crescimento da procura desta modalidade de ensino representa uma mudança de paradigma, um corte com a escola tradicional, que se encontra “deteriorada”.

Ora, conforme Palhares (2014),

a ideia moderna de escola é presentemente abalada pelo esvaziamento da narrativa do futuro e pelo avolumar dos processos erráticos de transição social. Poder-se-á dizer que os jovens se encontram no “olho do furacão” [...] De difícil conciliação, a instituição escolar vê-se em mãos com a resolução do dilema “mais escola ou melhor escola?”, sendo já possível observar, na sociedade portuguesa, uma combinatória de soluções, ora enfatizando uma “escola meritocrática” ora uma “escola democrática” (cf. Torres, 2011)” (Palhares, 2014, pp. 5-6, aspas no original).

Partilhamos da perspetiva de Teodoro (2005, p.171), de que é premente uma

agenda educativa preocupada com a construção de uma educação democrática e de cidades educadoras enformadas pela participação e pela democracia. Uma tal agenda, alternativa a uma pretensa racionalização das estruturas e das práticas educativas, imposta pela mercadorização do direito à educação e que tem na comparação internacional da avaliação dos resultados escolares o referente legitimador de toda a sua acção, terá seguramente como cerne a transformação do estado nacional em movimento social, apostado no reforço da democracia redistributiva e participativa.

Comparativamente ao contexto da UE, Portugal ainda está longe da média dos seus parceiros europeus em termos de escolaridade. Ainda assim, os níveis atuais de escolaridade já revelam uma “recuperação impressionante operada nas últimas cinco décadas” (Rosa & Chitas, 2010, p. 33).

Face à especificidade da realidade portuguesa, explicada pelos seus processos de consolidação e crise do Estado-Providência e da escola de massas, cumpre reconhecer que Portugal continua a caminhar para uma situação paradoxal: se, por um lado, verifica-se um atraso no que concerne aos indicadores educativos, ocupando internacionalmente um dos últimos lugares (OCDE, 2006; OCDE, 2013), por outro lado, temos vindo a assistir a profundas transformações que se aceleraram a partir do último quartel do século passado (Barroso, 1999; Stoer, Cortesão & Correia, 2001; Lima & Afonso, 2002; Stoer, 2005; Teodoro & Aníbal, 2007).

#### **1.4. Os desafios da universidade pós-moderna**

Refletimos no início deste capítulo sobre o conceito, a origem e as funções tradicionais da universidade e os modelos sócio-organizacionais que a universidade pode assumir, para compreendermos melhor as (re)configurações da universidade até à atualidade.

Face às diferentes racionalidades e exigências de uma sociedade moderna, nomeadamente às dos alunos e das suas famílias – será que ainda basta à universidade desempenhar as funções tradicionais? Certamente que não.

A universidade vai cada vez mais ao encontro das necessidades da sociedade para poder sobreviver perante um mundo competitivo e veloz. Já não pode subsistir como a “Torre de Marfim” (Lima, 1994; Readings, 2003) e tem de estar atenta às mudanças que a rodeiam, adaptando-se permanentemente a elas. É uma universidade que procura estender o vínculo com os seus alunos até depois da conclusão dos seus estudos (taxas de empregabilidade, projetos Alumni).

Porém, há autores que encaram esta mais nova faceta da universidade como uma “crise” da própria (Gentili, 1995; Dale, 1995; Newman, 1996; Neave, 2001; Readings, 2003; Altbach, 2004; Altbach & Knight, 2006; Rodrigues, 2007) e que o sistema de ensino é subvertido pelas lógicas de mercado capitalista, tornando-se ele, também, em “mercado educacional”.

No caso português, vários autores apresentam perspetivas que vão de encontro a esta ideia de “crise” (Seixas, 2003; Magalhães, 2004), afirmando que estamos perante um novo paradigma do ensino

superior (Amaral & Magalhães, 2000), marcadamente comandado pela economia (Amaral et al., 2002). Há quem denomine este paradigma por “educação contábil” (Lima, 1996) ou “managerialismo” (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). Enfim, a universidade europeia parece encontrar-se numa “encruzilhada” (Santos, 2011a).

Na perspetiva de Lima (1996), a universidade parece estar mais próxima de um “modelo gerencialista”:

sustentado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam e concretizam cortes nas despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da *qualidade* através de *ganhos de eficiência interna* e do crescimento da *produtividade* das instituições. Estamos, assim, perante o paradigma da “educação contábil”, no qual a universidade sofre uma “crise institucional” (Lima, 1996, pp.48-49, itálico e aspas no original).

Ainda segundo este autor,

essa crise articula-se com outras crises e configura-se hoje como faceta visível da mudança de paradigma nas relações entre o Estado e a educação, entre o público e o privado, entre cidadania democrática e a educação para a democracia, por um lado, e as concepções elitistas e neoliberais de democracia e as novas teorias do capital humano, por outro (Lima, 1996, p.49).

Como se tem constatado, o Estado, a universidade e a sociedade são elementos indissociáveis e, nas últimas décadas, temos assistido a uma alteração profunda no modo de relacionamento entre eles.

Para Amaral e Magalhães (2000, pp.11-12), estamos perante um “modelo de supervisão estatal”, determinado pelos seguintes fatores: a substituição do Estado pelo setor privado como o maior empregador dos licenciados pelas universidades; a massificação do ensino e as dificuldades crescentes para assegurar o seu financiamento com fundos públicos, a ideia da importância de aumentar a diversidade da oferta de ensino; a impossibilidade de gerir centralmente o “conhecimento útil” face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento; o surgimento das teorias neoliberais acompanhadas da ideia das inevitáveis ineficiências do setor público que só poderiam ser lavadas por esse “líquido quase milagroso”, o mercado.

O mercado surgiu, então, como a personagem principal do discurso político, quer ao nível do Estado quer ao nível das instituições (Amaral e Magalhães, 2000; Candeias, 2009). Do mercado espera-se que trate das sequelas causadas pela ineficiência e ineficácia do controlo estatal, ou pela fraca capacidade de

gestão dos reitores e dos serviços públicos. As instituições deverão ser mais flexíveis, mais autónomas, para responder às mudanças que ocorrem permanentemente.

Na verdade, nas últimas décadas tornou-se popular nos meios políticos a ideia de que o Estado estava a ser sobrecarregado por exigências crescentes de tipo social. As políticas neoliberais e monetaristas consideram a intervenção e a regulação estatais excessivas e a mãe de todos os males do Estado providência (ineficiência, desperdício de dinheiro, distribuição injusta dos recursos, etc.), erigindo o “mercado” como a solução para todos estes problemas (Amaral & Magalhães, 2000, p.12).

Neste modelo de supervisão, o Estado, em vez de proteger as instituições das intervenções e influências externas, toma medidas (se necessário através de dispositivos legais) no sentido de garantir que sujeitos e entidades externas, através da presença de *stakeholders*, possam intervir para representar os seus interesses (empresariais, religiosos, culturais, etc.). É assim que o “modelo da torre de marfim” dá lugar ao “modelo da torre de Babel” (Amaral & Magalhães, 2000, p.12).

O desenvolvimento de atividades de avaliação da qualidade, que tem sido uma das prioridades da universidade pós-moderna é mais uma manifestação desta tendência:

é interessante notar que a autonomia presentemente atribuída às instituições representa um deslocamento da autoridade para uma esfera mais próxima da dos académicos, e muitos são aqueles que se dizem agora confrontados com constantes ataques à sua liberdade académica e com um controlo mais apertado do seu trabalho, o que levanta a questão da necessidade de distinguir, claramente, entre autonomia institucional e liberdade académica (Amaral & Magalhães, 2000, pp.14-15).

É certo que a segunda metade do século XX ficou marcada por transformações profundas no ensino superior, o que realçou a crise da universidade tradicional:

As profundas transformações que ocorreram nos sistemas de ensino superior nas últimas duas décadas realçam a crise da universidade tradicional. O número crescente de solicitações feitas à universidade coloca o problema da conciliação entre si destas mesmas exigências e o da sua possibilidade de realização, dados os recursos disponíveis (Seixas, 2003, p.11).

Não apenas em Portugal, mas

um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas actividades por parte do Estado (Santos, 1989, p.11).

Deste modo, na perspectiva de Santos (1989), a universidade encontra-se duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado e não parece estar preparada para desafios que exigem transformações profundas.

Porém, na perspectiva do autor, a universidade portuguesa tem “problemas mais sérios dos que são enfrentados pelas restantes universidades europeias” (Santos, 1989, p.49): o Governo tem submetido as universidades portuguesas a políticas de austeridade, fundamentadas com um discurso de privatização e de convite a fontes alternativas de financiamento que são difíceis de encontrar devido ao nosso desenvolvimento industrial.

Se, por um lado, à universidade é exigida a produção de conhecimentos de excelência, por outro, é exigida a produção de conhecimentos práticos, úteis para a formação de mão-de-obra qualificada. Daí que, na perspectiva de Santos (1989), a universidade esteja perante uma crise de hegemonia, ou melhor, crises de “hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade”.

Está perante uma crise de hegemonia “na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu défice funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objectivos” (Santos, 1989, pp.14-15). Está perante uma crise de legitimidade “na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivamente assumidos” (Santos, 1989, p.15). Segundo este autor, a universidade sofre, ainda, uma crise de institucionalidade “na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (Santos, 1989, p.15).

Seja como for, a garantia do cumprimento integral da missão das universidades é função do Estado que deve “defender a liberdade académica contra interferências indesejadas, salvaguardando-a dos interesses, por vezes conflituais, das profissões, das regiões, das igrejas e mesmo dos políticos” (Amaral e Magalhães, 2000, pp. 8-12).

Readings (2003) apresenta-nos uma visão apocalíptica da universidade moderna. O autor fala-nos de uma universidade “sem uma ideia”, decadente, arruinada, a Universidade da Excelência, devastada pela globalização e corrompida pelo corporativismo administrativo.

Apesar de Torres (2014) ter por referência o ensino secundário, consideramos que a ideia da universidade atual, a “universidade da excelência”, que privilegia a cultura meritocrática, se coaduna com as conclusões da autora:

A multiplicação de práticas de distinção académica na maioria das instituições educativas do país é hoje uma realidade com diversas manifestações ciclicamente avivadas no espaço escolar – concursos, prémios escolares, louvores, homenagens, quadros de valor e excelência e bolsas de mérito. Prevalece o culto pelo desempenho individual, a celebração do “alto rendimento”, o fascínio pelo lugar “exclusivo”. As avaliações periódicas parecem já não ser suficientes para classificar, diferenciar e hierarquizar as performances dos alunos, sendo agora necessário distinguir os melhores, conferir-lhes publicamente um estatuto de alunos-modelo. Sem negar, a importância deste dispositivo como estratégia de reforço da aprendizagem dos estudantes e de estímulo ao desempenho dos professores, convém, contudo, indagar que tipo de efeitos a interiorização regular e sistemática deste padrão de excelência poderá gerar sobre o desenvolvimento integral dos sujeitos em formação (Torres, 2014, pp. 27-28, aspas no original).

Na perspetiva de Readings (2003), apesar de invocar ainda as três funções tradicionais – investigação, ensino e administração – a universidade contemporânea “aproxima-se daquilo que pode ser o seu fim” (Readings, 2003, p.15), pois a universidade que temos hoje é uma universidade pós-moderna, o que não significa que ela seja “ainda mais moderna” do que a universidade moderna. Para que não haja mal-entendidos, Readings (2003, p.15) prefere chamar-lhe “pós-histórica”, reforçando a ideia de que “a instituição se esgotou, de que é agora uma sobrevivente da era em que se definia como projecto do desenvolvimento, afirmação e inculcação *históricos* da cultura nacional” (Readings, 2003, p.15, itálico do autor).

Readings (2003, p.17) leva-nos a questionar desde logo qual o futuro da universidade no contexto transnacional e como sobrevivem os valores em que ela foi fundada, pois hoje já não vemos a clássica universidade, representada pelo professor que, do púlpito, dá aulas e, no seu gabinete, faz investigação, mas pelo “administrador da universidade”, a quem outros prestam contas.

Além disso, continua a defender Readings (2003, p.20),

em vez do selo académico com o lema em latim impresso no papel timbrado da universidade e noutros documentos, desenvolveu-se um logótipo novo, explicitamente ‘empresarial’; o selo passou a ser reservado apenas para documentos académicos oficiais, como diplomas de licenciatura. Isto parece-me ser um sintoma directo da nova concepção de universidade como uma empresa, sendo que uma das suas funções (produtos?) é atribuir diplomas que têm um *cachet* cultural mas cuja natureza global é empresarial e não cultural.

Para Readings (2003, p.22),

O Estado-Nação e a noção moderna de cultura surgiram juntos e estão [...] a deixar de ser essenciais a uma economia global cada vez mais transnacional. Esta mudança tem implicações de fundo para a universidade, que tem sido historicamente a principal instituição da cultura nacional no Estado-Nação moderno.

Readings (2003) passa a identificar os sintomas desta nova universidade:

a emergência do discurso da “excelência”, em lugar do anterior apelo à ideia da cultura, como linguagem pela qual a universidade se procura explicar, perante ela própria e perante o mundo em geral. Outro sintoma é o feroz debate actual sobre o estatuto da universidade, um debate que de um modo geral passa ao lado da questão, porque não é capaz de pensar a universidade num quadro transnacional, preferindo ocupar-se com a nostalgia ou com a denúncia – a maior parte das vezes como uma mistura das duas (Readings, 2003, p.22, aspas no original).

Esta cultura da excelência tem um efeito perverso, tendo em conta que “aquilo que é ensinado ou investigado interessa menos do que o facto de ser ensinado ou investigado com excelência” (Readings, 2003, pp.22-23).

A universidade torna-se numa empresa, onde se aplica a Gestão da Qualidade Total (TQM), como se pode constatar, por exemplo, nas práticas e procedimentos dos serviços de gestão da qualidade do ensino e, por isso, para Readings (2003), “a questão da universidade é apenas a questão da relação preço/qualidade, colocada a um estudante que é encarado apenas como *consumidor*, e não como alguém que quer pensar” (Readings, 2003, p.37, itálico no original). Em suma, “a universidade da Excelência é um *simulacro* da ideia de uma universidade” (Readings, 2003, p.63).

De acordo com Torgal (2008, p.20),

a hipótese das Fundações é outra prova da integração numa concepção de “Universidade-Empresa” ou da lógica da escola universitária fora do contexto da “corporação” (ou, noutros termos, da instituição democrática, de ciência, de ensino e de convivência, não excluindo, como é óbvio, uma saudável competição).

Na perspetiva de Torgal (2008, pp. 10-11),

A Universidade é uma criação europeia - saliente-se – e que viveu e vive (muito bem, sem dúvida) nos Estados Unidos da América do Norte numa lógica milionária e liberal que não deveria exercer o papel de “modelo” fundamental para a Europa, sobretudo porque esta o entende mal e fora da história



Inspirado por Marx e Engels, Rodrigues (2007) apresenta contradições que condicionam, ainda que subtilmente, a “educação-mercadoria” e a “mercadoria-educação”, descrevendo a evolução histórica da burguesia industrial brasileira:

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: *educação-mercadoria* ou *mercadoria-educação*. Cada uma dessas perspectivas se liga directamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana (Rodrigues, 2007, p.5, itálico no original).

Estamos perante um caso de educação-mercadoria, se

um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria (Rodrigues, 2007, p.6).

Estamos perante um caso de mercadoria-educação, se “a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias” (Rodrigues, 2007, p.6).

O certo é que, segundo Rodrigues (2007, p. 23), vive-se um momento decisivo no processo de mercantilização da educação superior (educação-mercadoria), fruto do processo de expansão da educação superior privada, que se iniciou na década de 70 do século XX. Desde então, “a lógica académica de gestão universitária está sendo subsumida à teleologia do capital, através da gestão empresarial” (Rodrigues, 2007, p.22).

Para Santos (2011a), a universidade europeia está numa encruzilhada e deparamo-nos atualmente com sentimentos contraditórios, isto é, “entre o sentimento de que é ou demasiado tarde ou demasiado cedo para alcançar os resultados almejados”. Na perspectiva deste autor, “essas flutuações intensas na análise e na avaliação constituem um sinal de que tudo permanece em aberto, de que o fracasso e o sucesso pairam igualmente no horizonte e de que depende de nós fazer com que um ou o outro aconteçam” (Santos, 2011a, p.1).

De acordo com Torgal (2000, p. 9), “a grande questão da(s) universidade(s) portuguesa(s) consiste na falta de um projeto coerente e de uma definição clara da sua estrutura e dos seus objectivos, questão que se podia dizer centenária, dado que (...) eles não existem desde a Reforma Pombalina”.

Seixas (2003, p.56), defende que, “para os cidadãos, a educação é vista como um direito universal, enquanto que para o consumidor a educação depende da sua capacidade de pagamento. Os indivíduos deixam de ser tratados todos por igual, ou seja, o universalismo cede ao particularismo”.

Agora, questionemo-nos: será que a Declaração de Bolonha de 1999 representa mais um desígnio da construção do projeto neoliberal de uma Europa capitalista, controladora, detentora de grande capital financeiro? Será que o Processo de Bolonha traz vantagens para o sistema capitalista, produzindo mão-de-obra barata e formatando indivíduos sem cultura formativa crítica, moldados às necessidades de acumulação do sistema? Por outro lado, o Estado, ao não estar comprometido com o financiamento dos ciclos de grau superior, estará a introduzir a discriminação económica dos estudantes? Será que se cumpre, mais uma vez, o desígnio do capital, onde a escola - neste caso a universidade - é um instrumento do *status quo*?

Para autores, como Simão, Santos e Costa (2002, p.58), o Processo de Bolonha “constitui uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior em Portugal, colocando grandes desafios às instituições do ensino superior tanto a nível institucional como sistémico”.

Esta grande oportunidade foi perdida, de acordo com Torgal (2008), na medida em que “o ensino tende a tornar-se cada vez menos qualificado, desvalorizando-se os respectivos graus, embora sob a capa da “qualidade” ou da “excelência”, que se torna um *slogan* de publicidade e não uma regra fundamental da formação universitária”.

A questão é delicada. Para Lima, Azevedo e Catani (2008, p.15),

A redução da duração dos cursos de primeiro ciclo (graduação), em certos casos na ordem de dois anos, parece constituir-se, conforme se temia, como uma boa oportunidade para adotar lógicas de redução de encargos por parte do Estado, e não para reforçar as condições de trabalho nas escolas, designadamente em termos pedagógicos. Se assim se mantiver, mesmo a pedagogia universitária proposta pelo Processo de Bolonha correrá o risco de ser uma mudança superficial ou cosmética, limitada à introdução de um novo léxico reformador (unidade curricular, resultados de aprendizagem, horas de contato, etc.) sem grande substância e incapaz de promover mudanças na organização do trabalho docente e discente, na adoção de esquemas de apoio tutorial aos estudantes, na dimensão das turmas, na alteração dos processos de avaliação e na atenção à formação cultural, ético-política e cívica dos estudantes.

Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago e Teixeira (2002, p.90) alertam-nos para o facto de que é “possível dizer que o sistema superior português contém diversas contradições e que a sua análise causa algumas perplexidades.”

Segundo Santos e Filho (2008, p.25), temos vindo a assistir a uma descapitalização da universidade pública, onde esta instituição, “de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objecto de concorrência, ou seja, num mercado”.

Santos sublinha que o que está em causa não é isolar a universidade pública das pressões da globalização neoliberal, mas, “o que está em causa é uma resposta activa à cooptação, em nome de uma globalização contra-hegemónica” (Santos & Filho, 2008, p.43).

Na perspetiva de Ferreira, Varanda, Bento, Zózimo e Gonçalves (2016a, p. 81), “estas mudanças [adaptação ao Processo de Bolonha] e ao Regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES)] estão a ter um certo impacto no sistema universitário português, mas subsistem muitos equívocos e uma enorme resistência à mudança”. Que mais-valias (ou constrangimentos) estas mudanças vieram trazer à vida prática dos estudantes do ensino superior? Como é que os jovens universitários percecionam estas mudanças? Em que medida os estudantes com um reduzido capital cultural conseguirão aceder e/ou integrar-se na universidade atual? Em que medida os programas compactados das unidades curriculares lhes darão ferramentas para um “saber pensar” e um saber ser”<sup>6</sup>?

Santos (2011a, pp.5-7) elaborou uma retrospectiva imaginária sobre o Processo de Bolonha, marco fundamental de um período de transição paradigmática. Por conseguinte, apresenta duas visões alternativas, a visão pessimista e a visão otimista.

Os desafios que a universidade hoje enfrenta não ocorrem meramente na esfera nacional, mas também à escala europeia e mundial. A universidade atravessa assim, a par da sociedade da “modernidade tardia”, um período de transição paradigmática que nos obriga a questioná-la, a refletir sobre a sua missão, sobre os seus objetivos, valores e princípios. Resta-nos questionar: para onde caminha a universidade? Será que a universidade global é a solução mais viável? Entre este mundo “glocalizado”, de que lado está a universidade? Quem são os seus verdadeiros beneficiários? Será que o Processo de Bolonha rompeu definitivamente com o modelo da universidade tradicional? Que alternativas temos? Estas e outras tantas perguntas podem ocorrer quando refletimos sobre este tópico. Em que

---

<sup>6</sup> Leia-se, a este propósito, o artigo de Helder Carrasqueira, “Ensino superior – um equívoco chamado Bolonha?”, publicado n’ *O Público*, a 11/08/2015.

ficamos? Adotamos uma visão mais pessimista ou, pelo contrário, adotamos uma visão otimista sobre o futuro da universidade?

Face aos desafios da universidade do século XXI, é urgente uma mudança de paradigma e, como remata Santos (2011a) após a apresentação das duas visões alternativas, todos nós desejamos e podemos tornar possível que seja a segunda visão retrospectiva a moldar o futuro das universidades (e o nosso futuro).

O recrutamento de novos públicos é uma *nuance* interessante no sistema atual de ensino superior. É cada vez mais comum a frequência de gerações mais velhas, o que reflete um investimento de formação ao longo da vida.

A própria ideia de universidade também se transforma, pois esta é cada vez mais um local de diversidade, quer a nível de culturas e etnias (através dos programas de mobilidade internacional), quer a nível etário<sup>7</sup>. Os CNO's (atuais CQEP) tiveram um papel fundamental no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Ora, nas palavras de Lima (2007, p. 16), “a aprendizagem, *lato sensu*, considerada, é também uma decorrência da vida, o resultado de diversos processos de socialização primária e secundária sem objectivos educativos expressos”.

Com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e de atrair novos públicos, o Governo Português criou o Decreto-lei 64/2006 de 21 de março de forma a estender o recrutamento do contingente especial a adultos que não tenham concluído o ensino secundário e que tenham idade igual ou superior a 23 anos, delegando às próprias instituições de ensino superior a responsabilidade de admitir e selecionar os seus candidatos.

Também é interessante a mobilidade internacional que a universidade europeia oferece aos estudantes. De acordo com o CNE (2016, p. 207), os diplomados em programas de mobilidade internacional (de grau ou de crédito) representaram 10,1% do total de diplomados no ensino superior, em 2013/2014 (CNE, 2016, p. 207). Porém, não podemos ignorar a conjuntura política atual e não podemos deixar de questionar, por exemplo, o impacto do Brexit nas universidades.

Precisamos de “uma sociedade fundada no acesso democrático ao saber científico e ao ensino de qualidade onde, cada vez mais, se reforcem os direitos e a cidadania, se combata as desigualdades sociais e se promova o desenvolvimento sustentável” (Estanque & Nunes, 2003a, p.4). Portanto,

---

<sup>7</sup> Veja-se, a este propósito, a reportagem da RTP1, “Filha, mãe e avó caloiras na Universidade do Minho”, realizada por Filipe Pinto, Rui César e Miguel Cervan, a 14/09/2015. Disponível em [http://www.rtp.pt/noticias/pais/filha-mae-e-avo-caloiras-na-universidade-do-minho\\_v858267](http://www.rtp.pt/noticias/pais/filha-mae-e-avo-caloiras-na-universidade-do-minho_v858267).

partilhando a perspectiva destes autores, só uma cumplicidade entre a universidade e a sociedade pode permitir superar os desafios que hoje se apresentam e combater as desigualdades de acesso e de sucesso no ensino superior.

## Capítulo II – Juventudes e projetos de vida

Apresentados o primeiro capítulo, onde procurámos debater as reconfigurações e papéis do Estado e da Universidade no contexto do abandono escolar no ensino superior, cumpre-nos refletir no presente capítulo sobre a juventude e os seus projetos de vida. Concordamos com a perspetiva de Estanque e Nunes (2003b, p.3) quando afirmam que a Universidade e a juventude têm uma relação

tão estreita que seria difícil falar de uma sem fazer referência a outra. A Universidade não só é composta por milhares de jovens estudantes como, enquanto parte integrante do sistema de educação, é largamente responsável pela emergência dos “jovens” enquanto novo “ator” social que – sobretudo desde a segunda metade do século XX – passou a ocupar um lugar de destaque nas principais mudanças sociopolíticas das sociedades contemporâneas (Estanque & Nunes, 2003b, p.3, aspas no original).

Seguindo a mesma linha destes autores, pretendemos tratar esta temática dos “jovens” no âmbito do ensino superior. Portanto, vamos focalizar o estudo nos estudantes do ensino superior, que são um segmento específico da população jovem e o público-alvo do nosso trabalho de investigação.

Começemos por discutir o próprio conceito de juventude enquanto construção social para passarmos à análise da problemática do nosso estudo, bem como outras realidades que se inter-relacionam e refletir sobre o valor de um diploma de ensino superior na sociedade atual.

### 2.1. A construção social do conceito de juventude – falamos de juventude ou de juventudes?

É do senso comum caracterizarmos a juventude como uma cultura juvenil “unitária”, como uma *fase de vida*, entre a infância e a idade adulta, inerente a determinados “problemas sociais”. Como referiu José Luís Peixoto, “a juventude é uma das condições mais arrogantes que se pode experimentar. Isto porque, actualmente, faz parte da própria noção de juventude não perceber a sua transitoriedade. Todos nos dirigimos para a velhice”<sup>8</sup>.

Num esforço de rompermos com o senso comum, atentemos, em primeiro lugar, que a juventude é, nas palavras de Bourdieu (1980), ao fim e ao cabo, uma “palavra”. Ela é nada mais, nada menos do que uma categoria recentemente inventada e sociologicamente construída (Ferreira, 2011).

Segundo Pais (1993), com base em Pierre Bourdieu, “a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, [...] o facto de se falar dos jovens como uma ‘unidade social’,

---

<sup>8</sup> Citação de José Luís Peixoto no *Diário de Notícias*, a 17/11/2007.

um grupo dotado de ‘interesses comuns’ e de referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação” (Pais, 1993, p. 22, aspas no original).

Os principais modelos sociológicos de análise da juventude foram o *estrutural-funcionalista*, que assentava no paradigma da integração social. Neste paradigma, a delinquência é considerada a maior forma de rebeldia juvenil, uma disfunção social. O segundo paradigma, o modelo da *moratória social*, assentava-se em paradigmas reformistas e de transformação social.

Na perspectiva funcionalista, “a trajectória juvenil deveria ser um processo que desempenha a função de programar a futura inserção na idade adulta” (Calvo, 2011, p. 46). Neste processo, os grupos juvenis têm a função de socialização secundária. Os autores que mais desenvolveram esta perspectiva teórica foram Parsons, Coleman e Eisenstadt. Esta corrente assentava numa concepção “naturalista” de juventude e defendia que é precisamente dos jovens que vem o risco da “anormalidade” e desvio, sendo um tema frequentemente discutido em sociologia da educação (Grosso, 2015).

Na senda teórica de Berger e Luckmann (2004), o indivíduo não nasce membro da sociedade, ele nasce com predisposição para a sociabilidade para se tornar membro da sociedade. Até se tornar membro da sociedade, o indivíduo passa por um processo de interiorização – de socialização primária (que se processa na primeira infância com referência, sobretudo, à família) e de socialização secundária (que ocorre depois da infância, tendo como referências o meio envolvente – amigos, instituições e, principalmente, a escola).

A socialização primária, “é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (Berger & Luckmann, 2004, p.138), sendo a mais importante para o indivíduo e que lhe vai dar a estrutura para a socialização secundária:

Cada indivíduo nasce numa estrutura social objectiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam da sua socialização. Estes outros significativos são-lhe impostos. As definições destes quanto à situação dele são-lhe propostas como realidade objectiva. Assim ele nasce não apenas numa estrutura social objectiva mas também num mundo social objectivo (Berger & Luckmann, 2004, p.139).

Neste processo, *maxime* na primeira educação, já Durkheim (1984) defendia que a criança tem necessidade de outras instituições de socialização para além da família, dado que esta é demasiado imperfeita e instável.

Na segunda metade do século XX surgem teorias críticas que, embora concordando com a juventude como socialização secundária, contestam a vinculação dos indivíduos à estrutura social e

valorizam a participação dos jovens na transformação da sociedade. Consoante os autores, estas teorias focaram-se mais na noção de geração ou na noção de moratória social. Ambas as vertentes reconhecem o papel da juventude na transformação social (Groppo, 2015). À luz desta teoria, a juventude tem uma força própria, que pode mudar padrões, consciências, enfim, o mundo.

A partir dos anos 70, estes modelos são postos em causa por interpretações sócio-históricas e há uma tendência de conceber a juventude mais como um “estilo de vida” que etapa do curso da vida. É aqui que a juventude passa a constituir uma identidade cultural própria. Face aos comportamentos juvenis desviantes, em conflito com as normas sociais vigentes, já não se lhes chama “rebeldias”, mas “culturas juvenis” (Pais, 1993).

Com a afirmação do interacionismo na década de 70, exploram-se novas dimensões do processo de socialização familiar, estando a tónica da análise sociológica no papel ativo do sujeito, que é o produtor da realidade social. Esta realidade social não é mais que o fruto da interação social e do produto da ação humana.

A partir desta perspetiva, a análise do processo de socialização familiar foi consideravelmente alargada e enriquecida, pois, aqui, a socialização é eleita como um processo duplo de adaptação e ação. Os sujeitos socializados são ativos e há uma dinâmica relacional entre os processos intrafamiliares e as diferentes instâncias socializadoras.

É precisamente “porque esses problemas são sentidos, apercebidos e reconhecidos socialmente, [que] a juventude – quando referida a uma *fase de vida* – pode e dever ser encarada como uma *construção social*” (Pais, 1993, p.26, itálico no original).

Como assevera Pais (1993),

*a juventude* ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogéneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogéneo: homogéneo se a compararmos com outras gerações; heterogéneo logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (Pais, 1993, pp.34-35, itálico do autor).

São muitos os modos de ser jovem e é precisamente aqui que está a natureza multifacetada da juventude: se esta deve ser olhada não apenas na sua “unidade”, mas também na sua “diversidade”, não há, contudo, um conceito único de juventude que abarque ambos os sentidos. Daí que haja “paradoxos da juventude”, pois “a diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (Pais, 1993, p.37).



Em Portugal, a juventude começou a ser um tema sociologicamente discutido a partir dos anos 70, com os trabalhos de Sedas Nunes, que apresentava um primeiro modelo teórico de interpretação da condição juvenil. A juventude era concebida como “geração social”, quer em termos biológicos, psicológicos ou sociológicos. Os discursos centravam-se preferencialmente nas crises de identidade - “crises da adolescência” ou “crise de originalidade juvenil”. A geração é um conjunto de indivíduos situados, de forma homogeneizada, na mesma fase de vida.

Nos anos 90, a perspetiva geracional é desenvolvida nomeadamente por Machado Pais, que rejeita a ideia de uma cultura juvenil uniformizadora e o próprio conceito de juventude (Lopes, 1997). Além do mais, à luz desta teoria, a juventude está sempre subordinada a uma estrutura social. Com a progressiva institucionalização da participação das famílias na escola, a análise da inter-relação família-escola tem sido o domínio que mais tem ocupado os investigadores nesta década.

Para a corrente geracional, baseada nas teorias da socialização do funcionalismo e na teoria das gerações, “as *descontinuidades intergeracionais* estariam na base da formação da juventude como uma *geração social*” (Pais, 1993, p.38, itálico do autor). Dito de outro modo, de acordo com esta corrente, a valorização da problemática da juventude é justificada pela continuidade e descontinuidade intergeracionais.

Para a corrente classista, “as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagónicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas como ‘culturas de resistência’, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por ‘soluções de classe’ a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (Pais, 1993, p.48).

Em suma, para “a corrente geracional a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conversação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações; por sua vez, para a *corrente classista*, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das *classes sociais*” (Pais, 1993, p.44, itálico no original).

Quer na corrente geracional, quer na corrente classista, o conceito de “cultura juvenil” aparece ligado ao conceito de “cultura dominante” e a problemática da “reprodução social” está presente em ambas as correntes, embora em moldes diferentes (Pais, 1993, p.44).

“Cultura”, entre as várias definições que pode ter,

pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, quotidiano (Pais, 1993, p.56, aspas no original).

Nos finais do século XX, nascem as teorias pós-críticas, que trabalham a sociologia da juventude a partir de uma conceção pós-moderna, relativizando ou pondo mesmo em causa os pressupostos das teorias anteriores (Grosso, 2015).

Em Portugal, Lopes (1997) faz uma crítica ao olhar geracional sobre a juventude estudantil e recusa a “dupla ilusão de homogeneidade” (Lopes, 1997, p.35), propondo uma alternativa para a superação da complexificação das duas posições antitéticas apresentadas por Nunes e por Pais.

Em primeiro lugar, Lopes (1997) considera incorreto continuar a insistir na abordagem geracional a partir do conceito de “geração social” proposto por Nunes (“natureza jovem”; “geração biológica”); em segundo lugar, “a juventude estudantil é ela própria um mosaico de diferenças e que não constitui, por si só, uma condição social” (Lopes, 1997, p.46).

Lopes (1997) apresenta uma proposta alternativa de interpretação da condição juvenil: a juventude deve ser considerada independentemente de qualquer determinismo biológico, etário, ciclo de vida ou estado de alma, devendo ser, pelo contrário, analisada “*classe social por classe social, sexo por sexo*”, idade por idade, etnia por etnia...”; “resistir à tentação da metateoria, isto é, ao considerar de determinados atributos juvenis independentemente do espaço-tempo a que esses atributos e essa juventude deveriam ser referenciados”; “a condição juvenil dos agentes deverá, a título de hipótese de trabalho, ser interpretada de acordo com o enquadramento socioinstitucional das suas práticas (argumento intimamente ligado ao anterior)” (Lopes, 1997, pp.50-51, aspas e itálico no original).

Nos últimos quarenta anos, assistimos a diferentes modos de ser jovem em Portugal. Muito embora, não haja uma tradição de etiquetagem das gerações portuguesas, uma manifestação estudantil contra a introdução do pagamento de propinas no ensino superior em 1994 acabou por marcar uma geração, que foi denominada de “rasca” (“perdida”?) e, em rebelia a este rótulo, foi chamada por outros de “geração à rasca”.

Outras gerações se sucederam<sup>9</sup> e hoje temos uma geração “bloqueada” nas suas encruzilhadas, que é obrigada a (re)inventar-se, alongando a sua condição de jovem.

Estes jovens reinventam-se, entre ganhos e perdas, entre conquistas e fracassos, numa lógica do yô-yô, pois “cair e levantar é um exercício habitual para os jovens desta geração. Semelhante a uma ‘aeróbica emocional’” (Pinto, 2011, p.51).

A sociedade exige que esta geração seja autónoma, sem lhes dar a oportunidade de serem autónomos. Nas palavras de Lopes<sup>10</sup>, esta é a “camisa-de-forças” desta geração. São “profitécnicos”, trabalhadores liberais que fazem valer o seu “expertise”; são “trendsetters”, que, com muita criatividade, inovam nas áreas da moda, das artes e do marketing; são “precários de elite” porque encaram a mobilidade como um modo de vida, fazendo parte de uma nova categoria social (Pais, 2016, p. 27).

Partilhando da perspetiva de Palhares<sup>11</sup>,

Provavelmente, o maior desafio desta “geração milénio” será o de ajudar a encontrar caminhos para a conquista da sua autonomia em todas as suas dimensões. Esta geração encontra-se perante o esmoronar eminente das estruturas que sustentaram a modernidade ocidental, sendo que hoje são mais as indefinições que as certezas quanto a um futuro cada vez mais longínquo.

Uma geração “milénio” ou “bloqueada”, como lhe quisermos chamar, só pode escolher um de dois caminhos: “ou resigna-se ou indigna-se - indignando-se é obrigada a reinventar-se<sup>12</sup>”.

No século XX assistimos à passagem da sociedade de produção para a sociedade de consumo. Deixamos de criar o *projet de la vie*, de que falava Sartre<sup>13</sup>, para vivermos numa sociedade fragmentada e individualizada, onde a nossa própria vida também é fragmentada, dividida em episódios.

---

<sup>9</sup> “(...) geração T (da tecnologia – iPod, iPad, iPhone); geração Y (porque a seguir ao X, do nome atribuído por Coupland em célebre livro, vem o Y); a geração A, já agora do último livro do mesmo Coupland (marcada pela vulnerabilidade, desafectação e perplexidade face às (im)possibilidades do seu percurso de vida); geração yuppie (dos jovens altamente qualificados e competitivos da ‘city’); geração Einstein (a do conhecimento e da democratização do ensino superior); geração yôyô (das voltas que a vida dá em estatutos cada vez mais precários); geração nem-nem (nem jovem, nem adulta, nem a trabalhar, nem a estudar, nem autónoma, nem subalterna) ou geração ‘bloqueada’ (...)” (Excerto da crónica de João Teixeira Lopes, “Geração de quê?” n’ *O Público*, a 09/03/2012).

Leia-se, ainda, a este propósito: BRAGANÇA, Pedro (16/09/2014). Os jovens gordos de Portugal. *Público*

<sup>10</sup> A partir da exposição de João Teixeira Lopes, no Colóquio Internacional *A crise das socializações*, cujo tema do painel foi “Juventude multidimensional, os mundos da cultura e do trabalho”, realizado na Universidade do Minho, a 20/04/2012.

<sup>11</sup> Excerto da entrevista com José Augusto Palhares, “Geração milénio”, cedida à *Universia* e publicada a 16/09/2015.

<sup>12</sup> A partir da exposição de João Teixeira Lopes, no Colóquio Internacional *A crise das socializações*, cujo tema do painel foi “Juventude multidimensional, os mundos da cultura e do trabalho”, realizado na Universidade do Minho, a 20/04/2012.

A identidade deixou de prender-se com a comunidade ou com o país onde nascemos para se prender com o propósito de vida, com a felicidade. É o indivíduo que cria a sua própria identidade – ele não a herda – e redefine-a ao longo da sua vida.

Nesta transição para a pós-modernidade, o totalitarismo deu lugar à democracia e o ser humano depende dos outros, estando todos conectados em rede. Daí que as sociabilidades sejam fundamentais no processo de construção da identidade do indivíduo e das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais.

Numa sociedade fluída e fragmentada, em que tudo é incerto e transitório, não se pode negar que a própria juventude também é transitória e, ao mesmo tempo, prolongada. Mais que uma *condição social*, afirma-se como um *modo de ser*. Fará, então, todo o sentido falarmos de *juventudes*, na medida em que devemos construir uma noção de juventude pela ótica da diversidade. Dada a complexidade do seu conceito, as trajetórias heterogêneas e multifacetadas destes grupos sociais e os diferentes espaços de socialização à sua disposição (Pais, 1993; Sposito, 2000, Dayrell, 2003; Souza, 2004; Palhares, 2008; Rocha, Gonçalves & Medeiros, 2016).

Para uns, “*apesar de serem jovens*, estes não são mais capazes de ser rebeldes e utópicos; *apesar de serem jovens*, estes não ambicionam à independência e falta-lhes audácia” (Baldi, 2016, p.213, itálico da autora); para outros “a juventude, tendo sido sempre protagonista dos movimentos sociais, poderá exercer um papel fundamental na reinvenção da emancipação social no século XXI” (Fontes, 2016, p.240). É a partir desta dualidade que pretendemos ouvir os jovens, dar-lhes voz, “acolher e entender os seus pontos de vista”, com a expectativa de descobrir “outras lógicas (invisíveis e/ou emergentes) de estruturação de percursos de vida, mais ou menos criativas, em boa medida difusas, que os jovens de hoje põem como resposta às dificuldades e constrangimentos que se lhes colocam” (Vieira, 2016, pp.142-143).

---

<sup>13</sup> Referimo-nos, mais concretamente, ao célebre pensamento deste filósofo existencialista: “O Homem não é senão o seu projeto, e só existe na medida em que se realiza”. Em “O Ser e o Nada – Ensaio de Ontologia Fenomenológica” (1943), Jean Paul Sartre defende que o ponto de partida é o projeto de vida do indivíduo, que se esbarra com os projetos dos outros.

Sartre concebe o Homem como um projeto, tornando-o responsável por aquilo que é. O Homem não é aquilo que quer ser, mas é o projeto que criou para si e este projeto é uma escolha, é da sua exclusiva responsabilidade.

## 2.2. Globalização *versus* individuação

Tendo algumas semelhanças e continuidades, o sistema educativo escolar já não é o que conhecíamos até há poucos anos. Embora os diversos atores conheçam as realidades que os contactam, não têm um conhecimento global de toda a dinâmica deste sistema porque isso escapa-lhes. Aqui, “é inegável o contributo da escola para o processo de individuação associado à modernidade: ela assume explicitamente a missão (socializadora) de transformar o *indivíduo* em *sujeito*.” (Vieira, 2010a, p.266).

Os conceitos de “individuação” e de “globalização” condensam algumas mudanças sociais nas quais a sociedade e a educação estão envolvidas.

Segundo Vieira (2010a, p.266) “o processo de individualização refere-se à crescente emergência do indivíduo como sujeito, nas sociedades contemporâneas, e constitui o objecto da análise sociológica”. Contudo, o que se tem vindo a constatar é que, nas últimas décadas, “a massificação escolar vem desestabilizar decisivamente os fundamentos deste programa institucional de socialização e atenuar as fronteiras entre a escola e o mundo exterior” (Vieira, 2010a, p.266).

A globalização tem sido um dos fenómenos sociais de maior importância para os sociólogos contemporâneos, mas também tem sido fonte de discussões, a começar desde logo pelo carácter impreciso da palavra: “a palavra globalização evoca reacções acaloradas, posições ideológicas extremas, debates em que quase nada se esclarece e em que parece confundir-se sobre quase tudo” (Murteira, 2002, p.71).

A “globalização” é “uma dessas falsas ideias claras que talvez contribuam mais para obscurecer do que esclarecer o entendimento do mundo complexo, falsamente transparente e realmente opaco, em que vivemos” (Murteira, 2002, p.72).

A que nos referimos, afinal, quando falamos de processos de globalização?

Segundo Silva (2002, p.363),

para uns, é uma fatalidade de cariz negativo, uma maldição; para outros, é sinónimo de modernidade e progresso, sinal dos tempos e, inclusive, o fim da história. Para outros, ainda [...] trata-se de um fenómeno social, incontornável, que corresponde a uma mutação económica, social, cultural e política da sociedade contemporânea com implicações para toda a humanidade em algumas das suas componentes fundamentais.

Silva (2002, pp. 363 - 364) sugere uma metáfora, em que “a globalização é um comboio de alta velocidade em movimento onde as pessoas são obrigadas a entrar mesmo contra a sua vontade e sem que disponham de saber ou poder para lhe alterar o percurso”.

De realçar, ainda conforme Silva, que

no processo de globalização em curso, são notórias as desigualdades, tanto no que se refere aos actores (concentração das grandes empresas transnacionais nos EUA, UE e Japão), como no que diz respeito à apropriação dos benefícios e ao suporte dos custos (Silva, 2002, p.365).

Para Giddens (1990), em primeiro lugar, a modernidade é “inerentemente globalizante” e a globalização pode ser, assim, definida como a

intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa. Este processo é dialéctico porque essas ocorrências locais podem ir numa direcção inversa das relações muito distanciadas que as moldaram. *A transformação local faz parte da globalização tanto como a extensão lateral de ligações sociais através do espaço e do tempo* (Giddens, 1990, p.49, itálico no original).

A globalização afeta, assim, ricos e pobres, não apenas os sistemas globais, mas também a vida quotidiana. Ela expande-se de forma rápida e assimétrica.

Há uma compressão espaço-tempo. É um trabalho social, das relações sociais, é um trabalho dos seres humanos em interação. É um processo inteiramente social, entre os diversos agentes do globo, é uma obra de entidades sociais e humanas.

Nos dias atuais, o tempo transcende-nos. O tempo é fluído e fugidio, vivemos num mundo globalizado, pleno de incertezas. A única certeza que temos é a de que vivemos neste tempo. Os ciclos de ação encurtaram e as nossas vidas convivenciais reguladas pelo tempo e os processos de globalização estão a reorganizar-se sucessivamente. É uma intensificação inédita e dramática na nossa contemporaneidade, capaz de gerar aspetos contraditórios – por um lado, o derrubar de muros e fronteiras e, por outro, a intensificação de sentimentos nacionalistas (Giddens, 1990).

Santos (1997) sustenta que a globalização “é muito difícil de definir”. Primeiro, porque “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só devia ser usado no plural”. Por outro lado, segundo o autor, “enquanto feixes de relações

sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios” (p.14).

Na proposta de Santos (1997), os processos de globalização desenvolvem-se ao mesmo tempo com os processos locais. Ao mesmo tempo que se desenvolvem os processos de (des)territorialização das relações sociais, da educação, também se desenvolvem processos heterogêneos, assimétricos, onde há vencedores e vencidos, ganhos e perdas. A própria distribuição de ganhos e perdas está distribuída assimetricamente.

Os processos de globalização são, portanto, plurais, heterogêneos e assimétricos e, nessa medida, usar o termo “globalização” contém menor rigor de discussão conceitual porque parece pressupor que estamos perante um processo homogêneo, porque está no singular. Porém, a globalização é um processo desigual, assimétrico, heterogêneo.

As relações sociais, baseadas no poder, estão entrelaçadas com dimensões culturais, com dimensões económicas e com dimensões políticas. Portanto, a realidade é simultaneamente económica, política e cultural. O nosso conhecimento é que as separa. Há uma pluralidade em diversos sentidos.

Santos (1997) propõe ainda uma distinção entre “globalização de alta intensidade” para os processos rápidos, intensos e monocausais e “globalização de baixa intensidade” para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade, como é o caso da educação, com a mediação obrigatória dos estados nacionais, que é sempre condicionada por fortes movimentos sociais internos.

A globalização, para Santos (1997, p.14), é sempre a disseminação local por todo o globo. Por isso, globalização e *glocalização* são processos interlaçados, que estão estreitamente relacionados e produzidos em simultâneo: “aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo. Por outras palavras, não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica”.

Se a globalização é sempre a difusão bem-sucedida numa entidade local, então, os processos de globalização consistem em determinadas entidades locais serem bem-sucedidas e difundirem-se à escala global.

O Estado-nação, enquanto entidade, é um dos principais atores no processo de globalização porque só ele teve a capacidade de liberalizar as economias nacionais, contribuindo para a regulação da economia. Na verdade, nas últimas quatro décadas, ele tem sido interventivo, umas vezes nuns, outras vezes noutros fatores. A centralidade do Estado é reconstruída, adquirindo outras configurações.

Estamos num processo de transição para uma “nova ordem educacional” (Antunes, 2008). Esta nova ordem educacional é *nova* porque a nossa atualidade está ainda em transição, muito embora haja já processos que claramente se distanciam do nosso horizonte de referência. É simultaneamente a nossa realidade, mas mantém ainda muitos atores, muitas instituições que nos remetem para a ordem institucional moderna.

Os processos da “nova ordem educacional” (Antunes, 2008) processam-se não só em Portugal, como também no contexto da União Europeia. Além disso, há um entrelaçamento entre as políticas educativas europeias e as políticas sociais e comunitárias, em que o contexto comunitário ganha uma grande relevância, ultrapassando até, em alguns vetores o contexto social.

Ora, num mundo tão globalizado como aquele em que vivemos, a comunidade pode ser uma mediadora entre o Estado/políticas europeias e a educação:

O peso crescente do local e do particular, as necessidades e aspirações de diferentes grupos culturais numa sociedade pluralista, realçam a importância do papel da comunidade na coordenação e oferta da educação (Seixas, 2003, p.56).

A “europeização das políticas educativas” (Antunes, 2007) tem permitido conceber um conjunto de orientações, de definições de problemas e soluções, a partir das quais a educação é pensada e organizada, constituindo uma espécie de linguagem comum da União Europeia para a discussão das políticas educativas nacionais, por meio de um referencial global europeu.

O Processo de Bolonha foi um instrumento de apoio e consolidação do processo de europeização das políticas educativas do espaço europeu. Assinada a 25 de maio de 1998, a Declaração de Bolonha, conhecida por Declaração da Sorbonne, propunha-se a fazer, ou dar continuidade (a), mudanças que envolvem o ensino superior, os sistemas europeus e a posição do espaço económico europeu no contexto mundial. A partir da conferência de 1999, abre-se caminho para a construção do espaço europeu de ensino superior (EEES), de forma a colocá-lo no mercado mundial.

Segundo Antunes (2005, p.134), o Processo de Bolonha é uma agenda polifacetada, que apresenta uma nova arquitetura, bipolar: “inaugura uma fase e constitui uma modalidade inédita na regulação supranacional da educação: por um lado, no seu âmbito geográfico-político tende a assumir contornos continentais; por outro lado, a sua configuração organizacional é a de uma plataforma intergovernamental – a conferência ministerial”.



Para autores, como Simão, Santos e Costa (2002, p.58), o Processo de Bolonha “constitui uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior em Portugal, colocando grandes desafios às instituições do ensino superior tanto a nível institucional como sistémico”. Estes autores consideram que no exercício da autonomia científico-pedagógica, as instituições são chamadas a interpretar as legítimas expectativas da sociedade tanto no plano nacional – em que se espera do ensino superior um contributo decisivo para a inclusão social e para o desenvolvimento económico sustentado – como no plano da construção de um espaço europeu em que a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos tenha significado pleno (Simão, Santos & Costa, 2002, p.58).

Os Processos de Bolonha e o Programa Educação e Formação 2010, que integra o Processo de Copenhaga, são, nas palavras de Antunes (2006, p.64), “expeditos e debilmente institucionalizados”, constituindo-se como uma espécie de organização *ad-hoc*.

O Método Aberto de Coordenação do Plano Educação e Formação 2010, o Processo de Bolonha e o Processo de Copenhaga não são mais que a intensificação, o estreitamento das políticas de escala regional e quase continental. São, portanto, instrumentos de europeização:

a constituição desta(s) agenda(s) ao nível supranacional, sendo em si mesma um processo político de globalização, é ainda estruturada por outros processos de âmbito global, designadamente de natureza económica; aquele conjunto de prioridades, problemas, expectativas e soluções é também assumidamente apresentado como devendo inspirar, condicionar ou constituir as agendas políticas nacionais para a educação. Nesse sentido, muito evidentemente a União Europeia, e outras plataformas intergovernamentais regionais como o Processo de Bolonha, constituem instâncias de mediação que criam, filtram e veiculam os processos de globalização (Antunes, 2005, p.139).

Estes instrumentos são compromissos que os estados tendem a assumir e a

apresentá-los como politicamente vinculativos (...), constituindo a regulação supranacional como um facto consumado e um imperativo incontornável, limitando, senão esvaziando, o processo político democrático de formulação e promulgação de políticas e remetendo o espaço e os actores nacionais para o domínio da implementação de orientações e medidas previamente decididas (Antunes, 2005, p.138).

Outros programas sucederam, como o Programa Educação/Formação 2015 e o Horizonte 2020, que são a expressão de como as políticas educativas em Portugal são uma apropriação das políticas internacionais, pois elas são construídas a partir de uma inspiração de nível supranacional e conexas com o nível organizacional e institucional.

No quadro do Conselho Europeu, da União Europeia, estes instrumentos contribuem para interlaçar as políticas nacionais e comunitárias, levando-nos mais longe e exigindo que olhemos a educação em diversas escalas – local, nacional, supranacional – por meio de uma governação pluriescalar (Dale, 2001).

Antunes (2007) conclui que

o olhar *bi-direccional*, agora a partir do terreno, das políticas e dos processos nacionais, permite reconhecer a contextualização local, obra de estruturas, actores, interesses e interpretações que aqui dão corpo àquela *nova ordem educacional mundial* (Antunes, 2007, p.46, itálico da autora).

Como advoga Seixas (2001, pp.234-235),

as limitações do mercado e as resistências à sua implementação levaram ao desenvolvimento, em vários países, de um modelo híbrido na regulação do ensino superior, combinando principalmente o mercado com o Estado, assumindo este a forma de Estado avaliador. Se 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.

Contudo, para Santos e Filho (2008, p.29),

a transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objectivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado actualmente em curso. Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objectivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais.

Santos e Filho (2008) questionam se estaremos perante o fim de projeto de país e advoga que “efectivamente, nos últimos vinte anos, a globalização neoliberal lançou um ataque devastador à ideia de projecto nacional, concebido por ela como grande obstáculo à expansão do capitalismo global” (Santos & Filho, 2008, p.38). Para estes autores, “a globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais” (Santos & Filho, 2008, p.42).

Podemos complementar as linhas de pensamento de Santos e Filho com as de Dale (1995, p.166), quando nos fala de uma “polarização da educação”:

e o resultado global, evidentemente, é susceptível de ser não uma maior diversidade de fornecimento, em resposta a diferentes necessidades e preferências, mas uma acrescida uniformidade de educação

escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, género e etnia.

Será que, afinal, estamos perante novas formas de exclusão, na medida em que, como defende Bauman (1999), a globalização pode ser, para uns, uma “encantação mágica” e, para outros, a “causa da infelicidade”? A ideologia neoliberal e as conseqüentes mutações nas formas de organização do trabalho, que vieram agravar o desemprego estrutural, a precariedade no emprego e a desvalorização dos diplomas, tem afetado sobretudo os jovens, deixando a escola mais vulnerável e permeável às pressões sociais.

Conforme Rosa e Chitas (2010),

Das três principais áreas de despesa social do Estado, a “educação” foi, sem dúvida, a mais importante até ao início da primeira década do século XXI. A partir de 2004 as despesas inscritas na execução orçamental com a “saúde” e com a “segurança e acção sociais” “ultrapassam, de forma regular, as da educação” (Rosa & Chitas, 2010, p. 27, aspas no original).

De acordo com o “Estado da Educação 2016”, verificou-se que

o orçamento executado respeitante ao funcionamento apresentou um aumento de 39 milhões de euros e o de investimento uma diminuição de 19 milhões de euros, relativamente ao ano anterior. Por comparação com o ano de 2007, tanto no financiamento como no investimento, verifica-se uma diminuição de 11% e de 17% respetivamente (CNE, 2017, p.21).

No que concerne ao pagamento das propinas pelos estudantes, verifica-se que houve

um acréscimo gradual apenas interrompido nos anos 2011 e 2014 que registaram quebras relativamente aos anos precedentes (...). Na série de dados o ano de 2016 apresenta o valor mais elevado (317 milhões de euros). Este valor significa, em termos percentuais, um acréscimo de 35% relativamente ao valor inscrito em 2007 (234 milhões de euros)<sup>14</sup> (CNE, 2017, p.223).

Confrontamo-nos com ideologias educativas assentes basicamente na tecnocracia, como já foi discutido no capítulo anterior, em que o Estado cumpre essencialmente as funções de avaliador e regulador e o sistema de ensino aproxima-se do modelo empresarial. Cremos que, “entre mais e melhor escola” (Torres & Palhares, 2014a), assim como “mais e melhor” universidade, devemos “restituí[-la]

---

<sup>14</sup> De notar, ainda segundo o referido relatório, que “por determinação da norma constante no artigo 125º da Lei do Orçamento de Estado, no ano letivo 2016/2017, como medida excecional, foi suspensa a aplicação do regime de atualização constante da parte final do nº 2 do artigo 16º da Lei nº 37/2003, de 22 de agosto, com as alterações introduzidas pelas Leis nº 49/2005, de 30 de agosto, e 62/2007, de 10 de setembro, mantendo-se em vigor os valores mínimo e máximo da propina fixados para o ano letivo de 2015/2016” (CNE, 2017, p.223).

como lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal<sup>15</sup>” aberto a todos e não apenas a alguns; e não uma “moderna estação de serviço” (Lima, 1995, p.20) onde jovens, nos seus percursos erráticos, não encontram sentidos; e nem um “parque de estacionamento” (Pais, 2003), onde projetos de vida ficam suspensos.

### **2.3. Desigualdades que persistem: o abandono escolar no ensino superior e a desvalorização do diploma**

A incidência da taxa de risco de pobreza em Portugal tende a variar de acordo com algumas variáveis de caracterização sociográfica, como o sexo, a idade, a escolaridade ou o tipo de agregado familiar. Conforme os estudos de Carmo, Cantante e Baptista (2010), “as mulheres, os mais velhos e a população até aos 17 anos, os menos escolarizados e as famílias monoparentais são os grupos mais afectados” (Carmo, Cantante & Baptista, 2010, p. 18).

O mesmo estudo revela que “estudar faz toda a diferença” na medida em que

O risco de pobreza diminui entre a população mais escolarizada e as diferenças entre os resultados para homens e mulheres tendem a perder amplitude. [...] a taxa de risco de pobreza penaliza principalmente as mulheres, tal resultado inverte-se entre a população com formação superior: 11% dos homens estavam em risco de pobreza contra 5% no caso das mulheres (Carmo, Cantante & Baptista, 2010, pp. 23-25).

Embora haja alguns sinais de recuperação, ainda há um longo caminho a percorrer no combate às desigualdades sociais: o perfil escolar da população portuguesa melhorou desde os anos 2000, mas mantém-se ainda muito distante dos valores médios registados nos países da UE-27; Portugal regista níveis de abandono escolar precoce muito acima dos valores registados nos países da UE-15 e UE-27, sobretudo da parte da população masculina e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira; Portugal é dos países da UE-27 que apresentava, em 2008, os mais baixos níveis de aprendizagem ao longo da vida, embora essa prática tenha vindo a aumentar nos últimos anos; Portugal encontrava-se, em 2006, acima da média europeia no que respeita às despesas públicas com educação, mas abaixo do valor médio que os países da UE gastam com cada aluno (Carmo, Cantante & Baptista, 2010, pp.59 – 74).

---

<sup>15</sup> NÓVOA, António S. (26/05/2013). Por que é que as humanidades não nos humanizam? Entrevista cedida ao *Pública*, conduzida por Alexandra Prado Coelho.

Conforme os resultados do 4º Barómetro Educação em Portugal 2014, realizado pela EPIS – Empresários pela Inclusão Social, a percentagem de estudantes que dizem querer ficar apenas com o 12º ano tem vindo a aumentar. Apoiados e até motivados pelas suas famílias<sup>16</sup>, não ambicionam ir para a universidade porque já não veem no diploma a garantia de um emprego estável e bem remunerado. Desencantados com a educação, estes jovens consideram que o investimento não compensa e, muitas vezes, parece mesmo obstaculizar a integração no mercado de trabalho<sup>17</sup>. Ao longo desta trajetória e face a estes dilemas, surge a incerteza, que os pode acompanhar em momentos cruciais do seu percurso escolar, como a decisão de prosseguir ou não os seus estudos e em que área.

Apesar dos progressos alcançados nas últimas décadas, a frequência do ensino superior tem sofrido quebras e continua a colocar Portugal aquém das metas da União Europeia, segundo o Relatório da DGEEC [Inscritos no ensino superior: Portugal vs. UE-27 – 1998-2012 (em milhares), p.13]. Relativamente à frequência universitária pelo género feminino constata-se que, apesar de ser predominante, o peso das mulheres inscritas no ensino superior tem vindo a decrescer face aos seus congéneres masculinos, uma tendência oposta à da UE-27, segundo o Relatório da DGEEC (Inscritos no ensino superior: Mulheres inscritas no ensino superior por 100 homens: Portugal vs. UE-27 – 1998-2012, p.17). Por outro lado, dados mais recentes do CNE indicam que, em 2015 e em 2016, houve uma diminuição do abandono de estudantes em licenciaturas e em mestrados integrados da rede pública (CNE, 2016, p.207; CNE, 2017, p.211).

De acordo com os estudos de Cabrito (2001; 2002), uma grande parte dos jovens do ensino universitário público pertence aos estratos mais favorecidos da sociedade (perto dos 50%) e as despesas mensais efetuadas pelos estudantes diminuem à medida que se decresce na escala social, o que nos revela que o investimento na educação é tanto mais reduzido quanto mais desfavorecida é a classe social de origem dos estudantes. Cabrito (2001; 2002) conclui nestes estudos que há um tratamento desigual da parte da sociedade para com os seus cidadãos, na medida em que os detentores de maior capital

---

<sup>16</sup> “As respostas à pergunta ‘Até que ano de escolaridade achas que os teus pais gostariam que tu estudasses?’ mostram que, em 2012, 78,3% gostaria que os filhos tirassem um curso superior; em 2013, 69,5. Quanto aos alunos que só querem ficar com o 12º, a percentagem de 39,5 representa uma subida de 6,9 pontos percentuais em relação aos 32,6 do ano anterior. Nas famílias o mesmo, ou seja, haverá mais pais que colocam como meta dos estudos dos filhos o 12º (20,6% em 2012; 29,3% em 2013).” (Excerto da crónica de Maria João Lopes, “O que leva os jovens a querer ficar só com o 12º ano e não ir para a universidade?”, publicada n’ *O Público*, a 02/12/2014).

<sup>17</sup> Leia-se, a este propósito, a crónica de Tatiana Serrão, “Habilitações a mais é um entrave quando se procura um emprego”, publicada n’ *O Público*, a 03/02/2015.

económico e de capital cultural são os mais beneficiados, o que se traduz num verdadeiro processo de reprodução das desigualdades sociais, corroborando, assim, a tese de Bourdieu e Passeron (1970).

No que se refere à adequação entre oferta e procura, tem havido esforços no sentido de equilibrar estes dois fluxos. O que se tem constatado é que

De um modo geral pode falar-se em excesso de capacidade do sistema, pois o número de alunos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, é sistematicamente inferior ao número de vagas oferecido, entre 1996/1997 e 2010/2011 [...]. Esse excesso de vagas relativamente ao número de alunos inscritos no 1º ano pela primeira vez foi maior nos anos 1999/2000 e 2005/2006. Nos anos letivos mais recentes, a procura e a oferta parecem aproximar-se, tendo mesmo sido praticamente coincidentes em 2007/2008” (Sá, Dias & Tavares, 2013, pp. 7-8).

Porém, “no ensino universitário público [...], o número de inscritos no 1º ano, pela primeira vez tem sido sempre superior ao número de vagas oferecido” (Sá, Dias & Tavares, 2013, p. 8).

Conforme os dados da DGEEC (Inscritos no ensino superior: Taxa de crescimento do número de diplomas no ensino superior – 1998/2012, p.26), no que concerne ao perfil do aluno no ano letivo 2012/2013, estiveram 28.313 alunos inscritos no ensino superior, na faixa etária entre os 30 e os 34 anos; 19.037 alunos inscritos, entre os 35 e os 39 anos; 11.667 alunos, entre os 40 e os 44 anos; 8.177 alunos entre os 45 e os 49 anos e 8 373 alunos com mais de 50 anos.

Segundo este relatório, verifica-se que,

De 1998 a 2006, Portugal teve um acréscimo do número de diplomas inferior ao da UE-27, situação que foi revertida no período de 2006 a 2012. Para tal terá contribuído a forte aposta na qualificação dos portugueses e os efeitos cumulativos do processo de Bolonha (DGEEC, Inscritos no ensino superior: Taxa de crescimento do número de diplomas no ensino superior – 1998-2012, p.26).

Não podemos negar que os estudantes do ensino superior “constituem uma categoria social diferenciada e mesmo, em certa medida, um grupo social específico” (Almeida, Costa, Machado & Casanova, 2003, pp. 5-6). Na senda teórica destes autores, a questão que se coloca é em que medida esta homogeneidade pode ser herdada ou adquirida:

Será assim? Em que aspectos e em que medida continuarão as origens sociais a exercer a sua marca? Ou, por outro lado, em que dimensões da constelação simbólico-valorativa destes estudantes se verificará mais a influência das diferenças de contexto escolar, muito em especial das ‘ideologias de curso’, ou noutros termos, das teorias implícitas e das disposições preferenciais em relação ao relacionamento

social inscritas nas aprendizagens formais e informais de cada área científica e de cada curso?” (Almeida, Costa, Machado & Casanova, 2003, pp. 5-6).

Ainda que de forma exploratória, propomo-nos a trabalhar empiricamente, nos capítulos IV e V, este tema, procurando aferir em que medida a distribuição dos alunos por áreas de estudo refletirá uma reprodução das desigualdades sociais.

Dados mais recentes revelam que houve um aumento do número de diplomados no ensino superior, entre 2007 e 2016, em todos os graus e diplomas, devido ao aumento de 37,8% de diplomados em instituições de ensino universitário (CNE, 2017, p.211).

No que concerne à distribuição dos alunos por áreas de estudo em termos gerais, a área que tem maior peso a nível nacional é a de Ciências Sociais e do Comportamento, que parece estar em queda: passou “de 10,5% em 1996/1997 para 8,5% em 2010/2011, embora com algumas oscilações nos anos intermédios do estudo. A oferta concentra-se no subsistema universitário, público e privado” (Sá, Dias & Tavares, 2013, p.16). De acordo com o relatório “Estado da Educação 2016” (p.131), a área das Ciências Sociais, Comércio e Direito é a que apresenta a maior percentagem de estudantes inscritos, em 2015/2016.

A área de Engenharia e Técnicas Afins também tem “um peso significativo e aumentou de 11,3% em 1996/1997, para 12, 2%, em 2010/2011” (Sá, Dias & Tavares, 2013, p.26). De acordo com os resultados expostos pelo CNE (2016, p.207), as áreas “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” foram as que apresentaram uma maior proporção de diplomados em 2015. Também a área de Saúde se destaca pelo “peso significativo nos totais nacionais de vagas, de inscritos no 1º ano pela primeira vez e de inscritos. Por exemplo, no total nacional de alunos inscritos em 2010/2011, cerca de 15% estão inscritos em cursos nesta área” (Sá, Dias & Tavares, 2013: p.32).

As vagas para os cursos da área de Arquitetura e Construção também aumentaram de 4,8%, em 1996/1997, para 5,5%, em 2010/2011, embora em anos intermédios (p.ex. 2001/2002 e 2006/2007) esse peso tenha sido ainda maior. A maior proporção de vagas desta área esteve, durante algum tempo, no subsistema universitário privado. O ano 2010/2011 é um exemplo de um ano letivo em que a situação já não é a mesma: o subsistema universitário público ultrapassa a oferta de vagas do universitário privado” (Sá, Dias & Tavares, 2013, p.29).

A oferta de cursos da área das Artes “quase duplicou, passando de 4,1% em 1996/1997, para 7,7%, em 2010/2011” (Sá, Dias & Tavares, 2013, p.13) e as de Humanidades têm vindo a decrescer (Sá, Dias & Tavares, 2013, p.15).

A área de Ciências Empresariais é “uma das que tem mais peso no total nacional de vagas. Apesar de esse peso ter decrescido de 23% em 1996/1997, para 17,2%, em 2010/2011, a oferta de vagas nesta área parece continuar a ser uma aposta de todos os subsistemas, tendo um peso bastante expressivo no total nacional de vagas” (Sá, Dias & Tavares, 2013, p.19). Verifica-se, também, uma redução substancial do número total de vagas em cursos da área de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação (menos de metade, de 1996/1997 para 2010/2011) (Sá, Dias & Tavares, 2013, p.12).

Estes dados são consonantes com as conclusões do estudo de Rosa e Chitas (2010, p.37): entre 1994 e 2008, a área que tem concedido mais diplomas é a das Ciências Sociais, Comércio e Direito, seguida da área de Educação, que, contudo, sofreu uma quebra a partir de 2003 e, em cinco anos, passou para o sexto lugar.

Conforme o mesmo estudo (Rosa & Chitas, 2010, p.37), a par das transformações da sociedade portuguesa (envelhecimento da população, complexificação dos sistemas de saúde e desenvolvimento tecnológico e das infraestruturas), as áreas onde se tem verificado um forte aumento de diplomados são as de Saúde e Proteção Social, que, desde 2005, tem sido a segunda área com maior número de diplomados por ano, e Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção, que era, em 2008 a terceira área.

Os dados da DGEEC (Inscritos no ensino superior: Hierarquia das áreas de educação e formação dos diplomados no ensino superior: Portugal vs. UE-27 e UE-€17 – 2012, pp.37-38), indicam-nos que,

Em valor, as maiores diferenças relativas face à média da UE-27 estavam nas áreas de Engenharias, Indústrias Transformadoras, Construção e de Saúde e Proteção Social, por excesso, e de Artes e Humanidades, de Ciências Sociais, Comércio e Direito e de Ciências, Matemática e Informática, por defeito. Se se estabelecer a mesma comparação, agora face à média da UE-€17, verifica-se, sobretudo, o reforço das diferenças na área de Educação e a redução das mesmas na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito.

De acordo com Rosa e Chitas (2010), conclui-se que Portugal tem feito grandes progressos no que se refere ao recrutamento do ensino superior, que se tem alargado a novos públicos, e que “não obstante



este novo panorama de massificação, à semelhança do passado, estudar continua a compensar, designadamente do ponto de vista remuneratório e da empregabilidade” (Rosa & Chitas, 2010, p.38).

Conforme Costa e Lopes (2010), as desigualdades sociais de acesso ao ensino superior reduziram-se muito nas últimas cinco décadas, mas as oportunidades sociais de acesso continuam a ser estruturalmente desiguais, segundo as classes sociais de origem:

Hoje, no país, cerca de 60% dos estudantes do ensino superior provêm de famílias de classes “altas” ou “médias” [...]. Esta situação permite falar, no ensino superior actual, de um “duplo padrão de recrutamento social”, com uma vertente de reprodução social e outra de mobilidade social ascendente. Mas essas categorias sociais de origem dos estudantes correspondem, em termos gerais, a 30% e 70% da população, respectivamente – o que evidencia a persistência de uma desigualdade de oportunidades estruturalmente condicionada (Costa & Lopes, 2010, p.145, aspas no original).

Relativamente aos subsistemas de ensino, tem havido estudos que concluem em sentidos diferentes: de acordo com Costa, Lopes e Caetano (2014, p. 205), os estudantes que frequentam o setor público apresentam no ensino superior piores resultados escolares face aos do ensino privado” e, no âmbito do setor público, “têm maior possibilidade de reprovar os alunos que frequentam o ensino politécnico”; por sua vez, um estudo<sup>18</sup> da Universidade do Porto contraria esta tendência.

Os termos como retenção e abandono são frequentemente utilizados em documentos oficiais, desde as macropolíticas às micropolíticas educativas e o seu conceito pode variar conforme os países a que estão subjacentes os sistemas educativos. Conforme o Relatório Eurydice (2015, pp.30-31), estes conceitos podem ser mais ou menos desenvolvidos, variando a sua definição de país para país.

É do senso comum que vários fatores, como os de ordem histórica, biológica, psicológica, cultural e socioeconómica, podem determinar o grau de sucesso ou insucesso escolar e interferir na forma como o aluno lida com as suas tarefas escolares. Ora, nas palavras de Vieira (2010b, p. 142), “actualmente, o

---

<sup>18</sup> FARIA, Natália (18/01/2013). Escolas públicas preparam melhor os alunos para terem sucesso no superior. *Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2013/01/18/jornal/escolas-publicas-preparam-melhor-os-alunos-para-terem-sucesso-no-superior-25912886> e em [http://www.snesup.pt/htmls/\\_dlids/2013.01.18\\_Publico2.pdf](http://www.snesup.pt/htmls/_dlids/2013.01.18_Publico2.pdf); RAMOS, João F & SÁ, Rui (10/05/2016). São os alunos da escola pública os que têm melhores resultados nas universidades. *RTP*. Disponível em [https://www.rtp.pt/noticias/pais/sao-os-alunos-da-escola-publica-os-que-tem-melhores-resultados-nas-universidades\\_v917724](https://www.rtp.pt/noticias/pais/sao-os-alunos-da-escola-publica-os-que-tem-melhores-resultados-nas-universidades_v917724).

insucesso escolar representa simultaneamente uma preocupação política e institucional, um objecto científico e um problema social”.

Adotando a perspectiva de Lahire (2008), partimos do pressuposto de que não podemos contentar-nos com a medição rigorosa ou a relação entre os critérios de “sucesso” e de “fracasso” com outras variáveis, como as familiares e as ambientais, porque estes critérios nunca estão “totalmente explícitos” e são “sempre susceptíveis de variações históricas” (Lahire, 2008, p.52). Assim, tal como Lahire entende que não cabe ao sociólogo dar a definição de “fracasso” ou de “sucesso” escolar, também nós, enquanto investigadores iniciantes, não temos tal pretensão, estando conscientes de que

“Passar de ano” na 2ª série nos anos 90 para um filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60, *institucionalmente* (atrás da semelhança linguística aparente, “fracassar no exame final do colegial” não tem nada a ver com “fracassar na pré-escola”) e *socialmente* (o que é um “resultado brilhante” para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” ou um “resultado decepcionante” para uma família burguesa). Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade (Lahire, 2008, pp. 53-54, aspas e itálico no original).

Sabemos que o estudo sobre a relação entre as classes sociais e a escola é já uma tradição no campo da investigação sociológica. Para compreendermos o fenómeno do abandono escolar, temos, desde logo, de analisar esta problemática social a partir de duas perspectivas que acompanharam a história da Escola e das políticas educativas – uma optimista, de cariz funcionalista, e outra pessimista, baseada na origem social.

Entre os meados da década de quarenta e os finais da década de sessenta, o sucesso/insucesso escolar foi explicado essencialmente com base em teorias psicológicas, segundo as quais os “dotes” pessoais, sobretudo a inteligência individual do aluno, determinavam o seu grau de sucesso na aprendizagem escolar (Benavente, 1988; Benavente, 1990).

Já nos finais da década de sessenta até à de setenta, o sucesso/insucesso escolar passou a ser explicado com base em teorias sociológicas, sobretudo por influência da teoria da reprodução social e cultural e da teoria do handicap sociocultural de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron, onde o fator determinante é a bagagem cultural do aluno, legada pela sua pertença social (Mónica, 1981; Grácio, 1986; Stoer, 1986; Gomes, 2005; Enguita, 2007).

Na década de setenta, a análise do sucesso/insucesso escolar é influenciada pela corrente socioinstitucional e passa a centrar-se na própria instituição escolar, defendendo a diferenciação

pedagógica e a “transformação da própria escola, nas suas estruturas, contextos e práticas” (Benavente, 1990, p. 717).

A partir dos anos oitenta, o estudo das trajetórias escolares ganha outros contornos surgindo um interesse pelas “histórias de vida escolar de indivíduos concretos” (Nogueira, 2004, p. 135) e, finalmente, na década de noventa, há um enfoque nos percursos escolares atípicos, aqueles que são inesperados, que estão fora do padrão.

Partindo da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970), o desempenho escolar do aluno proveniente das classes populares depende do seu “capital cultural”. Há três estados de capital cultural: o “capital cultural incorporado”, que é adquirido pela criança logo após o seu nascimento, através das relações que vai estabelecendo com os seus pais e restantes familiares, nomeadamente o seu vocabulário e uso correto da sua língua; o “capital cultural objetivado”, que são os bens culturais materiais utilizados pela família da criança (livros, revistas, televisão, computador, entre outros); e, finalmente, o “capital cultural institucionalizado”, representado por diplomas e títulos.

Na senda teórica de Bourdieu e Passeron (1970), as classes populares são desprovidas de capital cultural e esta pode ser a causa do fracasso escolar dos alunos provenientes destas classes. As instituições de ensino acabam por ser facilitadoras da reprodução cultural e, ao manter a “ordem estabelecida” legítima a “seleção social” e, conseqüentemente, as desigualdades sociais:

En déléguant toujours plus complètement le pouvoir de sélection à l’institution scolaire, les classes privilégiées peuvent paraître abdiquer au profit d’une instance parfaitement neutre le pouvoir de transmettre le pouvoir d’une génération à l’autre et renoncer ainsi au privilège arbitraire de la transmission héréditaire des privilèges. Mais, par ses sentences formellement irréprochables qui servent toujours objectivement les classes dominantes, puisqu’elles ne sacrifient jamais les intérêts techniques de ces classes qu’au profit de leurs intérêts sociaux, l’École peut mieux que jamais et, en tous cas, de la seule manière concevable dans une société se réclamant d’idéologies démocratiques, contribuer à la reproduction de l’ordre établi, puisqu’elle réussit mieux que jamais à dissimuler la fonction dont elle s’acquitte (Bourdieu & Passeron, 1970, pp.205-206).

Para Bourdieu e Passeron (1970; 1985), a escola, importante instituição de socialização, é um mosaico da sociedade, que transforma as desigualdades sociais (culturais) em desigualdades escolares, ao privilegiar os “herdeiros” do capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1985).

Bourdieu (1984), aborda o campo universitário francês como local de dominação e conflito e isso constata-se através da própria estrutura do campo e a posição que nele ocupam as diferentes faculdades e, por sua vez, as diferentes disciplinas. Este sociólogo francês desenvolve uma análise minuciosa do mundo universitário, apoiando-se também no movimento estudantil de maio de 1968, observando a universidade como um campo social, um espaço dinâmico dividido pelo “pólo científico” e pelo “pólo mundano”, pela “competência científica” e pela “competência social”.

À luz da perspectiva bourdiana, são as posições do campo universitário que orientam a política e não o contrário, como frequentemente somos levados a crer. A universidade, ainda que muito subtilmente, esforça-se por legitimar (e reproduzir) as desigualdades sociais, é uma instituição ao serviço da legitimação e reprodução da dominação exercida pelas classes dominantes sobre as classes dominadas. Conforme a origem social dos alunos, o acesso ao ensino superior é o resultado de uma seleção escolar que ocorre ao longo do percurso escolar. De todos os fatores de diferenciação, a origem social é aquela que mais incisivamente se faz sentir sobre os estudantes. Daí que os estudantes de origem burguesa tenham maior segurança, pois a cultura da elite está mais próxima da cultura da escola. Se para uns esta cultura da elite é uma herança, para outros é uma conquista que pressupõe um processo de “aculturação” (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu & Passeron, 1985; Bourdieu, 1989a; Bourdieu, 1989b; Bourdieu, 1984).

A escola transforma as desigualdades sociais (culturais) em desigualdades escolares:

Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un ‘bon goût’ dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine (Bourdieu & Passeron, 1985, p.30).

Se para alguns a cultura escolar é idêntica à cultura da família, para outros representa uma *aculturação*:

Les étudiants sont partiellement irréductibles à leur classe d'origine, et même à leur condition et à leur pratique (toujours étroitement liées à leur origine), parce que, novices de l'intelligence, ils se définissent par *le rapport* qu'ils entretiennent avec leur classe d'origine, leur condition et leur pratique et que, aspirants intellectuels, ils s'efforcent de vivre ce rapport selon les modèles de la classe intellectuelle, réinterprétés dans la logique de leur condition (Bourdieu & Passeron, 1985, p.61).

Logo, há uma cumplicidade perversa entre a classe dominante e a escola:

Mais les différences les plus importantes, au moins dans le domaine des attitudes profondes, tiennent peut-être à la nature du rapport que les Parisiens et les provinciaux entretiennent avec l'institution universitaire, le corps professoral et le milieu intellectuel. Plus proches du foyer des valeurs intellectuelles, les étudiants parisiens en subissent plus fortement l'attraction. La proximité des cénacles, la connaissance des nuances qui les séparent et qui ne sont perceptibles que pour les initiés en première personne ou par personne interposée, ou, mieux encore, pour ceux qui appartiennent par la naissance à la famille restreint ou étendue des intellectuels que par la fréquentation des séminaires, des conférences, des débats ou des meetings, par la lecture des revues à la mode ou par la participation aux groupuscules toujours hantés par quelque intermédiaire informé, donnent aux grands débats théoriques une saveur de ragot et autorisent une familiarité (Bourdieu & Passeron, 1985, p.73).

As expectativas e interesses são diferentes, dependendo da condição social dos estudantes. A condição social também é determinada pela origem geográfica:

De plus, la dépendance à l'égard de la tutelle universitaire est plus grande en province qu'à Paris: tandis que l'étudiant parisien trouve dans la multiplicité des professeurs le moyen de relativiser le prestige (sinon l'autorité) de chaque professeur, et, plus radicalement, dans la diversité du monde intellectuel, le moyen de relativiser le prestige professoral, l'étudiant provincial est condamné à l'université et à l'universitaire qui règne en maître dans sa discipline et, plus enchaîné aux contraintes scolaires jusque dans ses intérêts les plus libres, il est moins enclin à vivre ses études comme une aventure intellectuelle (Bourdieu & Passeron, 1985, p.73).

As classes sociais estão representadas no ensino superior de forma desigual. Paradoxalmente, as categorias sociais mais representadas no ensino superior são as menos representadas na população ativa:

Ainsi, chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle, qu'il s'agisse de l'explicitation des exigences réciproques des enseignants et des enseignés, ou encore de l'organisation des études la mieux faite pour permettre aux étudiants des classes défavorisées de surmonter leurs désavantages, serait un progrès dans le sens de l'équité: les étudiants originaires des basses classes, qui sont les premiers à pâtir de tous les vestiges charismatiques et traditionnels et qui sont plus que les autres enclins à tout attendre et à tout exiger de l'enseignement, bénéficieraient les premiers d'un effort pour livrer à tous cet ensemble de 'dons' sociaux qui constituent la réalité du privilège culturel (Bourdieu & Passeron, 1985, p.114).

A propósito de reprodução cultural, recorremos à explicação de Giddens (2000, pp.516-517):

Por reprodução cultural entendemos os modos como as escolas, conjuntamente com outras instituições sociais, contribuem para perpetuar as desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações. O

conceito dirige a nossa atenção para os meios pelos quais as escolas influenciam a aprendizagem de valores, atitudes e hábitos, através do currículo escondido. As escolas reforçam variações nos valores culturais e nas perspectivas adquiridas num período anterior de vida: o abandono escolar limita as oportunidades de alguns, enquanto facilita as de outros.

Bourdieu estuda as dinâmicas das Faculdades de Medicina e de Direito, mas debruça-se principalmente sobre as Faculdades de Letras e de Ciências Humanas e apresenta dados que permitem perceber os conflitos entre estas e entre as suas disciplinas, concluindo que a própria estrutura do campo universitário e a posição que nele ocupam as diferentes faculdades e respetivas disciplinas constituem relações de poder. A universidade é, assim, um espaço de

*lutte de tous contre tous où chacun dépend de tous les autres, à la fois concurrents et clients, adversaires et juges, pour la détermination de sa vérité et de sa valeur, c'est-à-dire de sa vie et de sa mort symboliques* (Bourdieu, 1984, p.32).

A universidade é uma estrutura onde predominam as relações de poder entre os agentes e onde o capital monetário equivale - e é potencialmente conversível em - capital cultural e vice-versa (Bourdieu, 1984).

Partindo da crítica à escola, também Illich criticou o modelo capitalista da sociedade. Apresentando uma visão mais marxista, Illich (1985[1971], p.21) sustenta que mesmo com instituições de ensino de alta qualidade, um estudante pobre raras vezes poderá igualizar-se a um estudante rico. O estudante pobre não tem a maioria das oportunidades educativas e formativas que um estudante da classe média possui, ficando geralmente em desvantagem.

Mais adiante, também um autor da América Latina, Pablo Gentili, critica o modelo capitalista, defendendo que a “violência do mercado” ataca a escola pública (Pablo Gentili, 1995). À luz desta perspetiva, podemos afirmar que estamos perante uma “desordem neoliberal”, que determina o “destino da educação das maiorias” pela “violência do mercado”.

Autores como Newman (1996) opõem-se a um conceito de universidade associado meramente à sua utilidade e defendem a importância do seu papel na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional.

Posto isto, ao debruçarmo-nos sobre o objeto de estudo do nosso trabalho, questionámo-nos: em que medida o novo modelo de ensino superior é portador da capacidade de redução da mobilidade social ascendente? Em que medida um diploma de licenciatura é desvalorizado porque os cursos “encolheram”

para três anos e não preparam suficientemente os alunos para o mercado de trabalho? Em que medida os estudantes provenientes de classes com poder económico e forte capital cultural, chegam melhor preparados ao ensino superior, podendo rentabilizar o modelo de Bolonha, ao contrário dos restantes estudantes? Será que a geração contemporânea também é uma “geração enganada” (Bourdieu, 1999, p.161)? Ou, pelo contrário, é uma geração “desencantada”?

Em que medida as ambições de ascensão social dos pais dos jovens universitários, consagradas no “título honorífico”, distanciam-se daquilo que é a “verdadeira educação”, distorcida pelas mãos da economia (Lobrot, 1973, p.55)? Tem sido problematizada a efetiva correlação entre a obtenção de diplomas e títulos de pós-graduação e o acesso a empregos relacionados. De acordo com Lipovetsky (2007), nesta sociedade hipermoderna<sup>19</sup>, não há uma ajustada adequação entre o diploma e o nível de emprego.

Uma das hipóteses de trabalho que pretendemos explorar é a de que “a obtenção de um diploma já não parece ser assim tão vantajosa e desejada pelos jovens”. Parte dos jovens universitários portugueses parece ingressar atualmente na universidade mais por uma imposição parental e social que propriamente por uma motivação pessoal. Estarão estes jovens alienados a um projeto de vida que não é o seu? Estarão alienados a uma sociedade que os incita a seguir um rumo que não querem ou não sabem se querem? Vivemos, nós, alienados<sup>20</sup> e indiferentes à sabotagem da cultura e do ensino, quando a crise de um país exige que se aposte mais na educação? Será este prolongamento da escolarização uma forma de adiarem um destino inevitável – o desemprego (Mattos & Bianchetti, 2011)? Estaremos, nós, perante uma anomia social<sup>21</sup> que se espelha numa crise de sentidos e na crise do próprio sistema do ensino superior, que não consegue dar respostas? Será este prolongamento, pelo contrário, um ato de reação, de luta contra uma estrutura social com que se querem debater, uma força emancipadora e transformadora?

Enquadrado na mesma época de Bourdieu (anos 1970) e seguindo a mesma linha ideológica daquele sociólogo, Illich (1985[1971]) defendeu que “o universitário foi escolarizado para desempenhar

---

<sup>19</sup> Para este filósofo, o termo *pós-moderna* traduz-se numa fase de transição, logo seria um termo insuficiente para caracterizar a exacerbação dos valores da Modernidade a que temos vindo a assistir.

<sup>20</sup> Vivemos alienados nesta “estranha modernidade da época atual”? (*De la servitude moderne*, de Jean-François Brient e Victor L. Fuentes, 2009).

<sup>21</sup> O conceito de *anomia social*, introduzido por Durkheim, significa a diluição das normas e valores vigentes numa sociedade, como consequência dos processos rápidos de mudança no mundo moderno. Nas palavras de Giddens (2010, p. 10), é um sentimento de ausência de objetivos ou de desespero provocado pela vida social moderna. Os padrões e meios de controlo tradicionais, fornecidos anteriormente pela religião, são destruídos em larga medida pelo desenvolvimento social moderno, o que deixa em muitos indivíduos das sociedades modernas um sentimento de ausência de sentido na sua vida quotidiana.

funções seletas entre os ricos do mundo” (Illich, 1985[1971], p.47). A universidade é que detém o monopólio dos recursos de aprendizagem e a atribuição de funções sociais:

todo o título sempre deixa uma indelével etiqueta no currículo do consumidor. Os formados em universidades [enquadram-se] apenas num mundo que coloca etiquetas comerciais [nas] suas cabeças, dando-lhes, assim, a faculdade de definir o grau de expectativa na sua sociedade. Em todos os países, a quantidade consumida pelos formados em universidades fixa o padrão dos demais. Se quiserem parecer civilizados, devem aspirar ao estilo de vida dos formados em universidades” (Illich, 1985[1971], p. 48).

Os alunos que não conseguem adaptar-se ao currículo escolar obrigatório e aos métodos de ensino vigentes, prolongam-se durante anos na escola ou na universidade e “nada aprendem de válido, perdem a sua auto-estima e, quando finalmente deixam a instituição de ensino, não estão preparados para ingressar no mercado de trabalho. São jovens desanimados e desapontados, sem grandes perspectivas de futuro” (Illich, 1985[1971], p.48). Será que esta realidade também se reflete na vida dos jovens universitários portugueses?

A universidade moderna impõe padrões de consumo no trabalho e em casa, em qualquer parte do mundo e sob qualquer regime político. Ela desperdiça a “oportunidade de proporcionar um excelente local para encontros que seriam, ao mesmo tempo, autónomos e anárquicos, motivados mas não planejados e entusiastas. Escolheu, ao invés, administrar um processo que fabrica a assim chamada pesquisa e instrução” (Illich, 1985[1971], p. 49). Ainda assim, “para a maioria que busca primordialmente um título, a universidade não perdeu prestígio mas, desde 1968, perdeu a consideração de muitos que nela acreditavam” (Illich, 1985[1971], pp. 49-50).

Estudos contemporâneos (Charlot, 2005; Lahire, 2008) apontam para um sentido inverso ao das teorias da reprodução social: há alunos provenientes de classes populares mais desfavorecidas que conseguem ser a exceção à regra, obtendo o sucesso escolar, assim como há alunos provenientes de classes mais altas, com grande capital cultural, que fracassam nos seus percursos escolares. São estes os percursos escolares atípicos, sobre os quais a sociologia se centra na atualidade, mas desta vez com mais ênfase na pluralidade interna do indivíduo. Estas trajetórias que se distanciam da norma, do provável e do estatisticamente comprovado, são explicadas por uma conjugação de variáveis – estruturais e individuais.

Isto significa que, para Charlot (2005) e Lahire (2008), a existência ou inexistência do capital cultural, *per si*, não é suficiente para determinar o sucesso ou o insucesso escolar. Mais importante que a existência do capital cultural é a forma como este é utilizado. Para Lahire, de pouco servirá o capital



cultural à disposição do aluno se aquele não estiver em condição de uso, se não tiver em condições que possibilitem a sua “transmissão”.

Lahire (2008, p. 338) defende que “nem sempre isso acontece” e “é por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes”, ou seja, “a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro [a] herde”.

Lahire (2008), através da análise de casos de sucesso escolar entre jovens do meio escolar, desenvolveu uma nova corrente de investigação no campo da sociologia da educação. Estes estudos têm revelado que o êxito escolar é conseguido mais pela qualidade da docência e pelo clima da escola e não tanto pelo seu contexto familiar ou mérito pessoal, bem como têm encontrado outros fatores explicativos dos “percursos improváveis” nas trajetórias escolares juvenis, como o “efeito-escola” e as redes de sociabilidades.

Deste modo, conforme sintetizam Abrantes e Amândio (2014),

o insucesso escolar não é entendido como resultado de uma incapacidade da família na preparação da criança para a escola, mas sim de uma cultura escolar que, ao conceber-se como a transmissora da única cultura (ou de uma cultura superior), funciona como uma máquina de menosprezo e exclusão de outras formas culturais, bem como dos/as seus/as portadores/as, neste caso, tanto as crianças como as suas comunidades de origem (Abrantes & Amândio, 2014, p. 11).

No seu estudo de caso, Lahire (2008) destaca a importância do papel feminino (mãe) no apoio às tarefas escolares, mas conclui que o rendimento escolar dos alunos não está dependente do capital escolar das suas famílias. O que ressalta daqui são as condições que o aluno tem (ou não) para que a “transmissão” do capital cultural seja concretizada. Afinal de contas, para o sucesso escolar da criança “é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios” (Lahire, 2008, pp. 344-345).

Ainda relativamente à importância do papel da mãe no percurso escolar dos filhos, também temos desenvolvimentos recentes em Portugal que apontam no mesmo sentido. Por exemplo, as conclusões do estudo de Vieira (2010a) apontam para a importância dos adultos, nomeadamente a figura materna, em momentos cruciais como a escolha do curso, em detrimento dos colegas e amigos (Vieira, 2010a, p.275).

Na perspetiva de Charlot (2005), embora a origem social não seja um fator determinante do insucesso escolar dos alunos provenientes das classes populares, tem alguma relação com o desempenho escolar. Charlot rejeita a visão determinista e negativa da teoria de Bourdieu e sublinha a importância do sujeito (aluno) ser observado na sua totalidade (a sua história de vida, as suas aspirações, as atividades do seu quotidiano).

Estudos mais recentes, que adotam uma perspetiva mais abrangente e consideram não apenas as variáveis estruturais, mas também individuais, têm concluído que

as variáveis que mais influenciam a ocorrência de situações de sucesso no ensino superior são, e segundo a hierarquia do seu efeito, as características das instituições educativas, o tipo de ensino e área de formação e, ainda, a idade – remetendo para os ciclos de vida individuais -, a organização dos tempos quotidianos mais ou menos dedicados a actividades letivas, bem como as condições escolares de partida, nomeadamente as vias de acesso e a frequência do setor público durante o ensino secundário (Costa, Lopes & Caetano, 2014, p.66).

Ferreira e Fernandes (2015), após analisarem vários modelos teóricos sobre o insucesso e abandono escolar, concluem que estes modelos, em suma, abordam uma multiplicidade de fatores como as características e experiências pré-universitárias, as características organizacionais da instituição de ensino superior e a interação dos estudantes com o contexto organizacional, dentro e fora da sala de aula.

A crise económica que eclodiu em 2011 veio agravar a situação - os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos são os mais afetados pelo desemprego e pela precariedade no emprego:

Like a number of other European countries, Portugal has recently been in a state of economic crisis. One consequence of this condition has been a sharp rise in the national unemployment rate, particularly among the youth population: 23% in the final quarter of 2010 for those aged between 15 and 24 compared to the equivalent figure of 11,1% for the total population (INE, 2011) (Cairns, 2011, p. 9).

De acordo com os estudos de Oliveira, Carvalho e Veloso (2011), temos vindo a assistir a formas atípicas de emprego juvenil na União Europeia, sendo a geração dos mais jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, a mais afetada pelo trabalho temporário em todos os países da UE sem exceção, principalmente em Espanha, Alemanha, Portugal, Suécia e França.

O que é importante assinalar é que

A disparidade da posição dos jovens em relação a outros grupos etários e, sobretudo, a evolução deste indicador para três gerações distintas de jovens (nascidos nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado) evidencia uma tendência para um agravamento do fenómeno de geração para geração, sobretudo nos países europeus nos quais o fenómeno tem um peso relevante (Portugal e Espanha) e naqueles em que a tendência é de crescimento (Alemanha, França, Holanda e Suécia) (Oliveira, Carvalho & Veloso, 2011, pp. 41-42).

Este estudo (Oliveira, Carvalho & Veloso, 2011) que se debruça sobre a precariedade de emprego juvenil na UE, vem revelar que “Portugal tem escolhido o caminho da precarização” e que “a crise global que nos afecta de forma insidiosa veio colocar em cima da mesa e de forma muito premente todos estes paradoxos, de que destacamos uma questão de fundo: qual é o lugar que queremos para os jovens de Portugal? O que é o mesmo que nos interrogarmos sobre o nosso futuro colectivo” (Oliveira & Carvalho, 2010, p. 197).

Como retratam Alves, Cantante, Baptista e Carmo (2011), os jovens estão em “transições precárias”, na medida em que predomina a incerteza e a imprevisibilidade quanto ao seu trabalho, ao seu quotidiano e ao seu futuro.

No caso dos licenciados, conforme Gonçalves (2010, p.184),

A insegurança laboral é um dos atributos caracterizadores dos licenciados, mais expressiva nos anos iniciais das suas carreiras profissionais, como indicam estudos recentes, nacionais e estrangeiros [...]. Entre nós, a precariedade contratual vem evoluindo no sentido da subida. De 20,3% em 2001 para 22,8% em 2008, com uma incidência desigual conforme o género – neste último ano, 24,1% das mulheres assalariadas eram precárias, enquanto os homens se quedavam pelos 21,7%.

De igual modo se tem verificado discrepâncias entre os géneros no que diz respeito à posição salarial:

Em termos de remuneração mensal líquida auferida pelos inquiridos, avultam múltiplas desigualdades: em todas as licenciaturas, as proporções de mulheres nos dois escalões mais baixos são sempre superiores às dos homens, acontecendo o inverso para o escalão igual ou superior a 1.401 euros (52,4% do total dos licenciados recebiam uma remuneração mensal superior a 1.101 euros enquanto as licenciadas se quedam pelos 26,2%); o curso de Línguas e Literaturas Modernas tem o pior perfil remuneratório, encontrando-se no pólo oposto os de Economia e Gestão (com acentuada diferença favorável dos homens) (Gonçalves, 2010, pp. 184-185).

Contudo, o estudo de Gonçalves (2010, p.188) demonstra que “a situação no mercado de trabalho para uma maioria dos licenciados (56,4%) caracterizou-se pela ausência de vivência do desemprego (não tendo em conta o denominado desemprego de inserção)”.

Em Portugal têm ocorrido vários movimentos juvenis, tendo sido mais acentuados em meados da década de 90, com a “Geração Rasca”; no início do século XXI (Drago, 2004) e no início da segunda década deste século, com os “Indignados” (exemplos: a Ferve – Fartos d’Estes Recibos Verdes; Precários Inflexíveis, etc.). Estes movimentos têm marcado uma época de grave crise social, na medida em que os jovens se veem forçados a redefinir permanentemente os seus trajetos e projetos de vida e a prolongar o seu próprio estatuto de jovens porque têm a sua autonomia financeira limitada:

And the longer the economic crisis continues, particularly while leaving home continues to be imagined as dependent upon reaching increasingly hard to reach economic goals, the more housing transitions are likely to be deferred into the future, leading us to suggest that this might also be an issue in need of long-term investigation (Cairns, 2011, p. 21).

Nas canções “Que parva que sou” do grupo Deolinda e “Sexta-feira (emprego bom já)” de Boss AC, começando pela frase “tantos anos a estudar para acabar desempregado ou um emprego da treta mal pago”, de acordo com Alves, Cantante, Baptista e Carmo (2011), “emerge em uníssono um grito de revolta, denunciando a falta de perspectivas de futuro das gerações mais jovens, ditada pela falta de emprego, pela extrema dificuldade de autonomização pessoal e, conseqüentemente, de vislumbre de um futuro sustentável, estável e previsível” (Alves, Cantante, Baptista & Carmo, 2011, pp.1-2). O papel das redes sociais tem sido fundamental para a mobilização dos estudantes, apelando a uma consciência cívica e participativa.

Conforme os dados da DGEEC, em dezembro de 2014, 16.439 licenciados encontravam-se à procura do 1º emprego e 54.344 licenciados procuravam um novo emprego. Entre estes números, se averiguarmos a distribuição entre homens e mulheres, observamos que a desigualdade de géneros é avassaladora: dos 16.439 licenciados que procuram o 1º emprego, 5.714 são homens e 10.725 são mulheres; dos 54.344 licenciados que procuram um novo emprego, 18.076 são homens e 36.268 são mulheres.

No que se refere ao grupo etário, 12.734 licenciados desempregados têm menos de 25 anos; 28.910 têm entre os 25 e os 34 anos; 26.326 têm entre os 35 e os 54 anos e 2.813 têm mais de 55 anos.

Estes dados vêm confirmar uma tendência já notória nos últimos anos:

Desde logo, a taxa de desemprego no grupo etário dos 25 aos 35 anos é proporcionalmente mais elevada do que para os trabalhadores com idades mais avançadas, o que significa que, na transição para o mercado de trabalho, muitos dos jovens com diploma passam por períodos de desemprego e inactividade, em especial as mulheres quando comparadas com os seus colegas do sexo masculino (Marques, 2009, pp.88-89).

Face aos mesmos dados da DGEEC, referidos atrás, se quisermos aferir os graus de ensino, no mesmo período, num total de 70.783 desempregados com habilitação superior, podemos constatar o seguinte: 3.126 são bacharéis; 30.809 são licenciados (pré-Bolonha); 26.332 são licenciados (1º ciclo); 10.171 são mestres e 345 são doutores.

Em termos de distribuição pelas regiões do país, “o Norte é a região do país que apresenta uma taxa de desemprego mais elevada (11,9%) e a que contribui com mais efectivos para o total de desempregados no país: 235,5 mil (isto é, 41,8%) (Carmo, Cantante & Baptista, 2010, p. 41).

Relativamente aos dados disponibilizados pela DGEEC, em dezembro de 2014, verifica-se que o desemprego entre licenciados, quer à procura do 1º emprego, quer à procura de novo emprego, é predominante no Norte do país: 8.457 licenciados desempregados à procura do 1º emprego, contra 3.

856 na zona Centro, 3.009 na zona de Lisboa, 816 no Alentejo e 301 no Algarve; 21.439 licenciados desempregados à procura de novo emprego no Norte do país, contra 11.652 na zona Centro, 16.254 na zona de Lisboa, 3.024 no Alentejo e 1.975 no Algarve.

Daí que, nas palavras de Marques (2009), a inserção profissional transformou-se nas últimas décadas e exige cada vez mais aos licenciados a “capacidade de estes construir o seu ‘projecto’ profissional e deterem uma ‘empregabilidade permanente’ (Marques, 2009) como forma de se inserirem e se manterem no mercado de trabalho” (Marques, 2009, p.89, aspas no original).

A emigração tem sido a única via de resolução do problema para grande parte destes jovens, quer licenciados, quer não licenciados, tornando-se, na perspetiva de Lopes (2014a) a geração europeia por excelência. São jovens que “acreditam que podem fazer a diferença. Descobrem que já não cabem. Que estão a mais”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> A partir do artigo “Geração 20-30, podemos falar a sós?”, de Rodrigo Freitas, *Público*, 27/10/2014.

A partir do estudo “exploratório” de Lopes (2014a) e de Lopes et al. (2015), nomeadamente através dos retratos sociológicos, é possível observar que a emigração dos sujeitos em estudo (jovens portugueses com idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos, que emigraram para França a partir de 2008) é um facilitador para “entrar sociologicamente na idade adulta” (Lopes, 2014a, p.88), ao conquistarem a sua autonomia.

É uma realidade que o mercado de trabalho se transformou nas últimas décadas e que a inserção profissional (de licenciados, inclusive) representa cada vez menos um momento definitivo e linear (Marques, 2009, p.89). Com a profunda alteração das formas de organização do trabalho, “a ênfase é posta na flexibilidade” (Sennet, 2001, p.7), que, na perspetiva de Sennet, se usa hoje “como outra maneira de retirar ao capitalismo a maldição da opressão” (Sennet, 2001, p.8). Ao contrário do “velho capitalismo”, o “capitalismo flexível” não se limita a uma indiferença “material”, mas a uma indiferença “mais pessoal” (Sennet, 2001, p. 223). E isto tem as suas consequências: o sistema gera a indiferença pelas pessoas, como se fossem descartáveis, retirando-lhe o seu valor e a sua importância aos outros (Sennet, 2001).

Face a este cinzentismo, somos levados a crer que

um “diploma” não representa uma garantia absoluta de acesso a um emprego. Porém, a sua ausência fragiliza e estigmatiza a capacidade de inserção profissional do jovem licenciado, bem como o seu poder de negociação e de reconhecimento das qualificações académicas. Com efeito, sabe-se que, na altura de procurar um emprego, para além dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, há a percepção de que as notas conseguidas de pouco valem no mercado de trabalho perante o potencial de competências que ainda se tem a desenvolver (Marques, 2009, p.90, *aspas no original*).

Importa, porém, tomarmos em conta que,

Se de facto o diploma escolar não garante a todos os seus detentores as mesmas vantagens, valendo o que vale o seu portador, o valor social daqueles que não possuem nem capital social nem capital económico (posse que pode compensar, por vezes, uma eventual falta de capital escolar), encontra-se cada vez mais associado ao seu capital escolar institucionalizado no diploma ou certificado (Seixas, 2003, p.64).

Se, por um lado, assistimos a esforços, sobretudo a partir da década de 90, de se fazer cumprir a escolaridade obrigatória de nove anos, por outro, resultados de investigações sociológicas vêm demonstrar uma desvalorização dos diplomas (Grácio, 1997).

Conforme Seixas (2003),

A desvalorização dos diplomas ocorre não só pelo desfasamento entre o número de postos criados e o número de titulares a ele associados, mas também, de uma maneira mais dissimulada, pela perda de raridade do diploma. A multiplicidade de diplomas leva à perda do seu valor distintivo. O próprio acesso de novas categorias (classes sociais menos favorecidas, mulheres) a esses diplomas acaba por contribuir também para a sua desvalorização (Seixas, 2003, p.68).

A importância do diploma é relativa. Um diploma representa uma “credencial e certificado de competências técnicas e sociais ou simbólicas, dando acesso diferencial aos vários mercados de trabalho e, conseqüentemente, determinando as remunerações simbólicas e económicas dos indivíduos, [o que] contribui para um ascenso da procura social de ensino” (Seixas, 2003, p.64).

Para Duru-Bellat (2006),

Une chose est sûre: qu'il existe des relations entre titres scolaires et positions sociales observées à un moment *t* ne signifie pas que l'on soit dans un monde méritocratique, efficace et équitable, où les compétences sont reconnues dans les emplois. Ceci dès lors que 1) l'obtention de ces titres est affectée par l'origine sociale; 2) à titres scolaires égaux, l'origine sociale ou le sexe (mais aussi d'autres caractéristiques individuelles comme l'origine ethnique, la situation familiale) affectent la destination professionnelle et la carrière; 3) interviennent également les contraintes structurelles et les contingences de ce marché qu'est le marché du travail. Que l'inégalité sociale porte sur l'accès au diplôme ou sur son utilisation, elle est au cœur de tous ces processus, et résulte des stratégies inégalement efficaces d'acteurs inégaux (Duru-Bellat, 2006, pp.32-33).

Stoer (2008) chama a atenção para a importância do papel das escolas na preparação dos cidadãos para a democracia, na medida em que “o que as escolas proporcionam, acima de tudo, são diplomas, e não qualificações, e, como é óbvio, estes dois termos não são sinónimos”. O problema que reside aqui é que, à medida que os indivíduos atingem níveis mais elevados de escolaridade, o valor do diploma é desvalorizado pelas exigências do emprego. Daí que o autor termine o seu artigo com a frase “os diplomas académicos também sofrem de inflação!”. (Stoer, 2008, pp.104-105).

O prolongamento da escolarização parece ser, assim, mais uma alternativa ao desemprego dos jovens “pré-parados”<sup>23</sup> – são desempregados, mas são os jovens mais preparados de sempre em termos de escolarização.

Por outro lado, deparamo-nos com o alongamento do próprio tempo de se ser jovem (Pinto, 2012), “com o aumento da escolarização, e por força da ‘alunização da juventude’ (Correia e Matos, 2001) a adolescência generaliza-se, como condição social.” (Vieira, 2010a, p.268).

---

<sup>23</sup> A partir da exposição de João Teixeira Lopes, no Colóquio Internacional *A crise das socializações*, cujo tema do painel foi “Juventude multidimensional, os mundos da cultura e do trabalho”, realizado na Universidade do Minho, a 20/04/2012.





## **Capítulo III – Um “vaguear sociológico” entre deambulações metodológicas**

### **3.1. Um olhar sobre o objeto de estudo e as etapas do processo de investigação à luz de um paradigma construtivista**

Uma investigação pressupõe uma atividade de busca, de descoberta da realidade. É um processo orientado por objetivos de conhecimento, que utiliza meios e técnicas de pesquisa adequados tendo a possibilidade de comprovar os resultados obtidos.

Vários estudos sobre pesquisa qualitativa em ciências sociais, em particular na área das ciências da educação (Bell, 1991), demonstram que a escolha de um tema não é espontânea, mas decorrente de determinadas condicionantes como os interesses e as circunstâncias do investigador na sociedade. Antes de mais, temos de estar conscientes que o olhar sobre o objeto de estudo está condicionado por estes interesses e por estas circunstâncias, pois o investigador é um sujeito que, como qualquer ator social, se relaciona com o seu meio e constrói a sua identidade através dele. O investigador nunca é neutro porque nasceu num determinado tempo e num determinado lugar, onde se enfatizam ou ignoram determinadas correntes de pensamento. Daí que “a primeira etapa do percurso de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador (Afonso, 2005, p.48).

Deste modo, o que nos cumpre fazer em primeiro lugar é definir aquilo que pretendemos estudar, ou seja, o nosso objeto de estudo para, de seguida, passarmos à apresentação das nossas opções metodológicas e a sua fundamentação.

Sendo este estudo de cariz sociológico, onde procuramos compreender as causas do abandono no ensino superior, será o nosso objeto de estudo “apropriável”? Será o nosso objeto de estudo “palpável”, como se de um fragmento de qualquer ser vivo se tratasse? Certamente que não. O nosso estudo incide sobre a sociedade e não sobre o mundo material. Daí que estudar os seres humanos seja diferente de estudar objetos inertes. E nesta medida,

a sociedade não é uma entidade estática ou imutável; as instituições sociais estão continuamente a ser representadas ao longo do tempo e do espaço através das acções repetidas dos indivíduos. [...]. Assim, a relação entre a sociologia e o seu objecto é necessariamente diferente da existente entre os cientistas naturais e o mundo físico. Os seres humanos têm capacidade para compreender e responder ao

conhecimento social de um modo que não é possível em relação aos elementos do mundo natural. É desta forma que a sociologia pode servir como uma poderosa força emancipadora (Giddens, 2010, pp.642-643).

O nosso objeto de estudo, aquilo que procuramos desvendar, “nunca se dá imediatamente à observação” (Touraine, 1982, p.22), nunca se poderá observar, nem a olho nu nem por um microscópio, porque o objeto da sociologia são as relações sociais, que se apresentam “sob a regra, o discurso e a ideologia” (Touraine, 1982, p.22).

Touraine (1982, p.22) defende que o estudo do sociólogo deve incidir apenas sobre a relação deste com o seu objeto, mas nunca exclusivamente sobre o objeto porque o sociólogo também é um ator social. Daí que,

quer racionalizem a sua acção, quer estejam, pelo contrário, privados de acção, alienados, reduzidos aparentemente ao recuo ou ao desvio, os actores estão sempre colocados acima ou abaixo do sentido da sua acção, demasiado ou insuficientemente conscientes dela, arrastados pela crise ou esclerosados por um programa; eles nunca se definem nem podem definir-se pela relação social em que estão envolvidos (Touraine, 1982, p.22).

Conscientes de que “todas as investigações partem de um problema a investigar” (Giddens, 2010, p.644), a escolha do problema para a nossa investigação decorreu das sucessivas notícias da comunicação social sobre o abandono no ensino superior, um tema que nos despertou sempre especial interesse.

Com efeito, convém distinguirmos “problema social” de “problema sociológico”, na medida em que, como explica Berger (2001),

O problema sociológico é sempre a compreensão do que acontece em termos de interação social. [...] O problema sociológico fundamental não é o crime, e sim a lei, não é o divórcio, e sim o casamento, não é a discriminação racial, e sim a estratificação por critérios de raça, não é a revolução, e sim o governo (Berger, 2001, p.47).

O mercado de trabalho face a uma situação de crise não consegue absorver todos os licenciados em Portugal e este fenómeno tem gerado uma descreditação dos jovens em relação ao sistema de ensino superior, na generalidade das áreas de curso.

São, assim, objetivos gerais deste estudo:

1 - Analisar as trajetórias sociais, formativas e profissionais de sujeitos desistentes do ensino superior, de faixas etárias, classes sociais e naturalidades distintas;

2 - Descobrir as causas motivacionais do abandono escolar efetivo através da análise dos discursos dos sujeitos e de elementos reveladores dos seus cursos de vida;

3 - Desenvolver um estudo exploratório, com base numa análise sociológica, que permita aferir as razões do abandono escolar pelos sujeitos auscultados.

São objetivos específicos deste trabalho:

1 - Desenvolver um estudo exploratório, com base numa análise sociológica, que permita compreender as trajetórias e projetos de vida dos atuais e ex-alunos;

2 - Desenvolver um estudo exploratório, com base numa análise sociológica, que permita aferir as representações dos sujeitos quanto à universidade que frequenta(ra)m e ao ensino superior português.

Delimitado o nosso problema sociológico, passamos à construção das perguntas de partida. Conforme Cervo e Bervian (1983, p.77),

Nunca se passa diretamente da escolha do assunto à coleta de dados, pois as vantagens da formulação do problema são inefáveis: 1) ao se formular uma pergunta, sabe-se com exatidão o tipo de resposta que deve ser procurado; 2) o pesquisador é levado a uma reflexão benéfica e proveitosa sobre o assunto; 3) um problema ou uma pergunta fixa frequentemente roteiros para o exercício do levantamento bibliográfico e da coleta de dados; 4) auxilia na prática, a escolha de cabeçalhos para o sistema de tomada de apontamentos; 5) discrimina com precisão os apontamentos que serão tomados, isto é, todos e tão-somente aqueles que respondem às perguntas formuladas (Cervo & Bervian, 1983, p.77).

Face à exaustividade da informação que pretendemos recolher, formulámos duas perguntas que cumprissem os critérios de clareza, exequibilidade e pertinência, conforme as orientações metodológicas de Quivy e Campenhoudt (1998, pp.34-44).

Assim, as perguntas de partida, pelas quais se guia este trabalho, são as seguintes:

- 1- Será o fator económico o único motivo que justifica o abandono escolar no ensino superior?
- 2- Será que os alunos desistentes não teriam outros projetos que não poderiam contemplar se estivessem no ensino superior?

A nossa busca pela “verdade” implica que estas duas perguntas de partida se desdobrem em outras perguntas que se relacionam e que têm um carácter mais específico:

- 1- De que contextos económico-sociais provêm os jovens desistentes?
- 2- Como refizeram as suas vidas após a desistência?
- 3- Que leituras fazem os alunos e ex-alunos do ensino superior atual?
- 4- Que lembranças guardam da universidade onde ingressaram?
- 5- Como justificar o investimento das famílias no ensino superior quando se sabe que este está em transformação?
- 6- Que perspectivas/projetos têm os atuais e os ex-alunos quanto ao seu futuro?

Passando à fase exploratória, recorreremos à pesquisa bibliográfica sobre esta problemática, a que Giddens (2010, p. 644) chama de “revisão dos conhecimentos”, e procedemos aos primeiros contactos com pessoas que desistiram do ensino superior e que faziam parte da nossa rede social mais restrita.

Através da pesquisa bibliográfica realizada foi possível constatar desde logo que “o conceito de sucesso aliado ao percurso no ensino superior é polémico e difícil de circunscrever, sendo muitas vezes acoplado aos factores ou situações favoráveis a percursos bem-sucedidos” (Neto et al., 2014, p.73). E isto remete-nos para o pressuposto de que não estamos apenas perante um problema social, mas também perante um problema com enigmas. Estes enigmas são, na perspectiva de Giddens (2010, p. 644), fruto da “falta de informação” e de uma “lacuna no nosso entendimento”. O autor esclarece:

uma grande parte da capacidade para realizar investigações sociológicas relevantes consiste em identificar correctamente enigmas. Em vez de responder simplesmente à pergunta “O que está acontecer aqui?”, a investigação que tenta resolver um enigma procura contribuir para o entendimento das razões do *porque* os eventos ocorreram de um modo determinado (Giddens, 2010, p.644, itálico e aspas no original).

A etapa que se seguiu foi a definição da problemática, onde se fez um balanço e se descreveu problemáticas possíveis. Ora, também aqui tivemos em conta que

as ciências são, em cada momento, um conjunto de resultados. Mas o caminho que a tais produtos vai conduzindo, que lhes acrescenta novos elementos ou que os contesta, tem de ser concebido como uma prática social, específica e activa. O seu primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos da pergunta não-de condicionar as respostas que

se obtém, ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas ou, pelo menos, susceptíveis de acolhimento no âmbito do questionamento formulado (Almeida & Pinto, 2009, p.62).

De seguida, passamos à construção do modelo de análise, onde também construímos hipóteses e conceitos.

As premissas de partida (hipóteses gerais) que pretendemos estudar são:

- 1- A não obtenção de bolsa de estudo ou insuficiente apoio financeiro por parte do Estado não tem permitido a prossecução dos estudos para alguns setores da população;
- 2- A escassez/ausência de oportunidades reais no mercado de trabalho tem desmotivado o prosseguimento dos estudos;
- 3- O curso não correspondeu às expectativas iniciais por insuficiente informação/orientação vocacional.

Ao esmiuçarmos estas hipóteses exploratórias, construímos algumas hipóteses secundárias que serviram de guias para a prossecução dos objetivos do trabalho:

- 1- A inflação de diplomas leva a uma desvalorização do trabalho qualificado no mercado de trabalho;
- 2- A obtenção de um diploma já não parece ser tão vantajosa e desejada pelos jovens;
- 3- A posse de um diploma ainda é tida como uma esperança por parte das famílias, de forma a permitir a mobilidade social ascendente;
- 4- O encurtamento das licenciaturas com o Processo de Bolonha veio introduzir a proliferação de mestrados e, conseqüentemente, o prolongamento dos estudos na universidade como uma espécie de “salvaguarda” ao desemprego a que se tem assistido.

Enquadramos a nossa problemática de estudo inspirados nas “quatro plataformas heurísticas” de Lopes e Costa (2014, pp.203-206) que dão forma ao modelo analítico para o estudo do abandono no ensino superior (apêndice XVI) e recorremos a uma aproximação dos retratos sociológicos (apêndice XV), inspirados em Lahire (2004; 2008), que introduziu esta técnica, e nos retratos sociológicos construídos nos estudos de Lopes (2012); Lopes (2014b); Costa, Lopes e Caetano (2014).

A fase seguinte foi a da observação que procurou testar as hipóteses. Para isso, porque estamos em investigação social, procedemos à recolha dos dados pertinentes. Este momento coincidiu com a leitura “acidental” das mensagens dos alunos da Universidade do Minho no dia do Estudante (24/03/2014), afixadas num mural do Complexo Pedagógico II (apêndice I). Depois do acesso a estas mensagens na íntegra, procedemos a uma análise de conteúdo (apêndice II) e depurámos elementos interessantes para a nossa pesquisa, que aproveitámos para explorar através da formulação de hipóteses que anteriormente não tinham sido pensadas. Também foi nesta fase que concluímos a realização das entrevistas (apêndice XII) e aplicámos o inquérito por questionário (apêndice III).

Seguiu-se a análise das informações recolhidas nos três momentos de investigação, onde procedemos ao tratamento estatístico dos dados obtidos pelo questionário eletrónico, à análise de conteúdo (Vala, 2009; Bardin, 2013) das respostas às perguntas abertas do mesmo, à análise de conteúdo das entrevistas (apêndices XIII e XIV) e à construção dos retratos sociológicos.

Por fim, chegámos às conclusões, onde recapitulámos o procedimento da nossa investigação através de um olhar transversal sobre as metodologias e fizemos a triangulação dos resultados obtidos nos três momentos da pesquisa, na busca de novos conhecimentos ou pistas relevantes para explorar.

O conhecimento científico é factual e argumentativo, tendente a explicar a realidade; é falível e superável, crescendo e modificando-se. É construído de forma sistemática e metódica e sujeito à crítica; é verificável, claro e preciso, sendo formulado em linguagem clara. Também é preditivo, podendo prognosticar novos conhecimentos.

Estas etapas de investigação articulam-se com base em três atos do procedimento científico: a rutura (com o senso comum, com preconceitos e falsas evidências, que, iremos observar nos capítulos IV e V, nos discursos dos participantes no nosso estudo e ao longo do trabalho quando convocamos alguns artigos de opinião, divulgados pela comunicação social), a construção (de um plano de pesquisa a definir, depois de uma prévia pesquisa bibliográfica) e a verificação (ou experimentação dos factos, quando procedemos à análise e triangulação dos dados) (Quivy e Campenhoudt, 1998, pp.26-28).

Este processo não foi linear, teve avanços e recuos, constituindo um exercício de pensamento crítico que nos obrigou a um permanente questionar e a uma permanente insatisfação que, cremos, não cessará com a conclusão deste trabalho.

Definido o nosso objeto de estudo e as etapas do nosso processo de investigação, passemos às opções metodológicas. Em que abordagens nos devemos apoiar para estudar o abandono no ensino

superior? Considerámos que devíamos assentar a nossa pesquisa empírica numa investigação de cariz quantitativo e numa investigação de cariz qualitativo, porque ambas têm vantagens e desvantagens e, deste modo, complementam-se e dão uma maior sustentabilidade aos resultados obtidos.

A metodologia de investigação designa o conjunto de métodos selecionados segundo uma determinada conceção/ideologia, definindo as metas e as grandes orientações da investigação. Visa ajudar a entender, nos mais amplos aspetos possíveis, todo o processo de investigação (Becker, 1994; Cervo & Bervian, 1983; Almeida & Pinto, 2009). O método é o caminho para se chegar ao conhecimento, por isso atua de modo operacional através de técnicas por ele definidas (plano instrumental) e orienta-se pela metodologia.

Convém distinguirmos “método” de “processo” (técnica), como realçam Cervo e Bervian (1983, p.25):

Por método entende-se o dispositivo ordenado, o procedimento sistemático, em plano geral. O processo (a técnica) por sua vez, é a aplicação específica do plano metodológico e a forma especial de o executar. Comparando, poder-se-á dizer que a relação existente entre método e processo é a mesma que existe entre estratégia e tática. O processo está subordinado ao método, sendo seu auxiliar imprescindível.

A pretensa objetividade do paradigma positivista não consegue contextualizar-se suficientemente na realidade estudada, a fim de descobrir a faceta oculta, mascarada da realidade, a fim de “olhar, ver e observar” a partir de vários ângulos, de forma a aprofundar o conhecimento do senso comum, olhando a realidade com as lentes dos diferentes atores. Deste modo, comprometemo-nos com os pressupostos do paradigma construtivista, pois o nosso trabalho apoiou-se essencialmente numa metodologia hermenêutica e pluralista, que permita assumir a subjetividade na objetividade, que vise não apenas explicar, mas também compreender os significados (Chizzotti, 2003; Bodgan & Bicklen, 1994; Berger, 2001; Lüdke & André, 1986).

Quase toda a teoria é fundada numa prática concreta, através da qual o ser humano manipula, explora e estuda e o papel do investigador é aprofundar o conhecimento do senso comum, olhando a realidade com as lentes dos diferentes atores.

É a prática que fundamenta a teoria para chegar ao conhecimento válido e esse conhecimento é que nos permite ter uma visão mais alargada do objeto de estudo. Para que o investigador possa apropriar-se do objeto é preciso que ele se contextualize na realidade estudada, por meio de um pluralismo metodológico, ou seja, o recurso a métodos variados.



Assumindo-se essencialmente como interpretativa (Afonso, 2005), esta investigação visa analisar sociologicamente toda a riqueza e complexidade da informação recolhida, nomeadamente o conteúdo das entrevistas (instrumentalizada sob a forma de retratos sociológicos) e dos questionários.

Neste sentido, afigurou-se-nos, *primo*, imprescindível para a execução do trabalho empírico o princípio de que, nas palavras de Dayrell (2003, p.44), “os jovens não são apenas objeto da observação, mas pessoas em relação com aquele que observa”. *Secundo*, recorrendo aos postulados de Mills (1982), a imaginação sociológica permite-nos compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Cabe ao investigador fazer o reconhecimento delas. E tal arcabouço teórico-metodológico “iluminou”, validou a nossa prática, pois serviu para compreendê-la ou, pelo menos, ter uma visão mais alargada do nosso objeto de estudo.

Como já foi exposto *supra*, a ciência social não é uma ciência nomotética, não vai à procura das leis, não visa explicar, mas compreender os significados:

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objectividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (Chizzotti, 2003, p.232).

O investigador constitui também um instrumento de pesquisa, o que contraria a agenda de investigação. Ele só pode interrogar-se, levantar hipóteses sobre/a partir dos seus próprios pressupostos. Portanto, não pode assumir-se assim tão neutro, tão cético. Ele está inserido numa época própria, tem os seus pré-conceitos. Daqui decorre que a melhor forma de nos apropriarmos do objeto é contextualizarmos, socorrendo-nos de uma metodologia mais abrangente, de um pluralismo metodológico, para que possamos alargar o nosso olhar e conhecer todas as facetas do objeto. É preciso olhá-lo de vários ângulos, pois “as coisas não são o que parecem ser” (Berger, 2001, p.32).

Cada um de nós olha os outros através da sua perspectiva. Não há realidades claras, únicas, mas realidades múltiplas. Através de uma estratégia metodológica plural, onde se almeja recolher o máximo de informações, de diferentes fontes, podemos chegar a um conhecimento válido. Construímos, assim, o conhecimento a partir de diferentes perspectivas. Daí que a nossa pesquisa qualitativa seja de cariz construtivista. E não é apenas o investigador que faz esta construção do conhecimento. Ele fá-la com os outros atores sociais, sendo apenas um tradutor, um mediador, um pintor de um quadro, que contou com

as “pinceladas” dos outros atores. O nosso trabalho pretende-se igualmente hermenêutico porque procuramos interpretar significados. Não há um significado, há múltiplos significados. A própria realidade não é uma só, ela multiplica-se em suas múltiplas formas.

Este trabalho assume-se como um exercício de imaginação sociológica, que procura sentidos, significados e significantes, mas nunca a verdade<sup>24</sup>:

O que é, pois, a verdade? É o encontro do homem com o desvelamento, com o desocultamento e com a manifestação do ser. O ser das coisas se manifesta, torna-se translúcido, visível ao olhar, à inteligência e à compreensão do homem. Pode-se dizer que há verdade quando o homem (inteligência) e diz o ser que se desvela, que se manifesta. Há uma certa conformidade entre o que o homem julga e diz e aquilo que do objeto se manifesta (Cervo & Bervian, 1983, pp.14-15).

A nossa postura e o nosso desafio enquanto investigadores iniciantes é afastarmo-nos de tudo o que cremos ser a realidade. Procuramos abster de tudo aquilo que foi incorporado e incutido pelas nossas vivências e experiências pessoais e olhar o nosso objeto de estudo como um facto social não isolado e independente, mas em conexão com a vida quotidiana dos indivíduos.

Por outro lado, não devemos “ignorar os ‘adquiridos’ da experiência pessoal e profissional, com o objectivo de tentar produzir uma investigação asséptica, pretensamente mais ‘neutra’ ou ‘objectiva’” (Afonso, 2005, p.49, aspas no original), pelo contrário, é através de uma mobilização reflexiva das nossas experiências, atitudes e pressupostos que podemos tornar o nosso olhar mais “transparente e auto-crítico” (Afonso, 2005, p.49).

Apoiamo-nos na sociologia do conhecimento, aquela que “se preocupa com a análise da construção social da realidade” (Berger & Luckmann, 2004, p.15), a partir do quotidiano dos indivíduos, permitindo-lhes entenderem-se a si mesmos, tomando também em consideração o seu contexto histórico e não apenas a sua biografia. Para a construção do conhecimento, apoiamo-nos em metáforas, como a metáfora da “sociedade”, que ajudam a imaginação. São, pois, estas imagens “que nos permitem dar às nuvens formas que elas não têm e ver à noite constelações no céu” (Bauman, 2010, p.57). Na senda teórica de Mills (1982), a imaginação sociológica pode ser um instrumento poderoso de combate aos problemas sociais, que são individuais e coletivos, inerentes a perturbações pessoais e a questões públicas da

---

<sup>24</sup> A este propósito, citamos o pensamento do filósofo Agostinho da Silva: “Nunca julgar que aquilo em que se acredita é efectivamente a verdade. Fugam da verdade como de tudo! Porque quem tem a verdade no bolso, tem sempre uma inquisição do outro lado, pronta para atacar alguém”.

estrutura social. Para Mills a pesquisa sociológica é uma espécie de “artesanato intelectual” (Mills, 1982, p.211).

A imaginação sociológica é uma ferramenta que nos permite olhar para além da compreensão limitada do indivíduo comum, ela dá-nos poder, ela torna possível vermos o mundo com uma lente mais focalizada e ampliada.

Deste modo, a imaginação sociológica leva-nos mais longe, permitindo que o “eu” veja a sua própria sociedade como qualquer indivíduo de fora o faria e não se restrinja à perspectiva das suas experiências pessoais e dos seus preconceitos culturais.

Na senda teórica de Mills (1982) é importante que não deixemos de parte a imaginação e a criatividade, em prol de uma pretensa objetividade e neutralidade do trabalho empírico. A sociologia deve estar acessível à compreensão de todos e a imaginação sociológica é precisamente a mediadora, a tradutora, a descobridora de significados.

No mundo social globalizado, fluido e fragmentado (Bauman, 2005; 2010) em que vivemos, a reflexividade social (Giddens, 2010) é fundamental, na medida em que a ligação do saber sociológico à vida social pode resolver graves problemas sociais e exige que tenhamos de “pensar constantemente e reflectir sobre as circunstâncias em que vivemos as nossas vidas” (Giddens, 2000, p.682).

Para o sociólogo contemporâneo Bourdieu (2001), “la sociologie est un sport de combat”<sup>25</sup> porque, numa sociedade aparentemente democrática, mas com mecanismos subtis de exclusão escolar/social, a sociologia pode fornecer ferramentas imprescindíveis: o que o mundo social fez, também pode desfazer, ao estar munido deste saber sociológico.

Afirmámos *supra* que o tema tem por base uma análise sociológica, mas, evidentemente, na medida das nossas possibilidades. Desde cedo nos foi aconselhado no curso de mestrado que devemos nos precaver da tentação de ambicionar algo mais do que aquilo que podemos concretizar, por isso afastamo-nos de objetivos irrealistas, muito embora a curiosidade e as motivações pessoais nos movam para outros trilhos e nos distraiam. Admitimos que este é outro desafio que se nos apresenta e que obriga a disciplinarmo-nos enquanto investigadores iniciantes.

---

<sup>25</sup> Com base no filme documentário sobre o sociólogo francês Pierre Bourdieu, *La sociologie est un sport de combat*, realizado por Pierre Carles, em 2001.

Propomo-nos, com efeito, a ensaiar uma análise sociológica, porque é com a prática da sociologia que podemos abrir “caminho a novas formas de olhar as origens do nosso comportamento” (Giddens, 2000, p.2).

### 3.2. Dos métodos às técnicas – limites e potencialidades

O nosso estudo empírico passou por quatro momentos de investigação distintos, através dos quais acedemos a um manancial de informação, com base, umas vezes, numa investigação quantitativa e, outras, numa abordagem qualitativa: pesquisa e análise bibliográfica e documental; opiniões sobre a universidade e o ensino superior, recolhidas no dia do Estudante (24 de março de 2014), auscultadas a 349 alunos da Universidade do Minho, pela Associação Académica da mesma universidade; um inquérito por questionário, realizado no início do ano letivo 2014/2015, dirigido por email institucional a todos os alunos da Universidade do Minho, do qual obtivemos 181 questionários preenchidos na plataforma *Google Forms*; e, finalmente, 10 entrevistas, convertidas em aproximações de retratos sociológicos, realizadas a ex-alunos de diferentes universidades públicas do país, que desistiram do ensino superior.

**Quadro 5 - Quadro-síntese das técnicas de investigação adotadas**

|   | <b>Mensagens dedicadas ao dia do Estudante</b> | <b>Inquérito questionário</b>  | <b>por</b> | <b>Entrevistas semi-diretivas</b>  |
|---|--|--|------------|--|
| <b>Número de participantes</b>                            | 349  | 181  |            | 10   |
| <b>Técnicas de análise e tratamento dos dados obtidos</b> | - Análise de conteúdo                          | - Análise estatística (com recurso ao IBM SPSS Statistics)<br>- Análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas |            | - Observação<br>- Notas de campo<br>- Análise de conteúdo<br>- Retratos sociológicos |

Este trabalho empírico regeu-se por princípios éticos inerentes a uma investigação (Lima & Pacheco, 2006), de forma a preservar a confidencialidade e o anonimato nos três momentos da investigação. Deste modo, tivemos o cuidado de ocultar dados que pudessem identificar os alunos que escreveram as mensagens no mural, administrámos um inquérito por questionário eletrónico que foi preenchido em anonimato e atribuímos um nome e sobrenome fictícios a cada um dos entrevistados para garantir a confidencialidade dos seus dados pessoais e a sua privacidade.

Como qualquer técnica de investigação (Almeida & Pinto, 1990), um questionário eletrónico tem vantagens e desvantagens. Passamos a apresentá-las no quando seguinte:

**Quadro 6 – Vantagens e desvantagens do questionário eletrónico, segundo Hill (2014, p.152)**

|                                | <b>Vantagens</b>  | <b>Desvantagens</b>   |
|--------------------------------|---|---|
| <b>Questionário eletrónico</b> | Fácil de ser administrado;<br>Barato;<br>Rápido;<br>Pode atingir a globalidade;<br>O respondente responde quando lhe convier. | Necessário domínio de computadores;<br>É preciso ter acesso à internet;<br>Devem estar interessados em responder. |

De sublinhar, conforme Ferreira (2009), que o inquérito é “a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (Ferreira, 2009, p.167).

É certo que “todos nós já recebemos questionários aos quais nem sempre damos resposta, umas vezes por estarmos ocupados no momento, outras por preguiça ou por falta de interesse” (Hill, 2014, p.134). A principal limitação e dificuldade desta fase da nossa pesquisa empírica foi precisamente o facto de obtermos um reduzido número de respostas, comparativamente com o universo do nosso público-alvo, o que se justifica não apenas pelo facto de estarem ou não interessados em responder, mas também pelo elevado número de emails que os alunos recebem diariamente no seu email institucional, inclusive pedidos de preenchimento de questionários. Compreendemos, assim, também na qualidade de aluna, que se torna deveras monótono e inconveniente dar resposta a tantas solicitações no mesmo sentido.

A construção do questionário foi baseada nas nossas premissas de partida (hipóteses), que já foram descritas atrás, tendo em conta os tipos de dados a recolher e os métodos a usar para analisar estes dados “porque as perguntas e as escalas de medida têm de ser construídas dentro dos limites das hipóteses e dos métodos para analisar os dados” (Hill, 2014, p.135).

O questionário é composto por 34 perguntas, encontrando-se estruturado em cinco partes: caracterização pessoal e familiar; percurso académico antes do ensino superior; percurso académico após entrada na universidade; representações sobre o ensino superior e as políticas educativas; projetos e

expectativas de futuro. Recorremos a escalas nominais para possibilitar a caracterização dos respondentes (por exemplo, P.2 e P.20). O tratamento destas respostas não pode procurar um “valor médio” e só poderá ser concretizado através de frequências, cruzamentos e gráficos.

Recorremos a escalas ordinais para possibilitar a ordenação numérica de determinadas categorias, o que possibilita avaliar determinadas variáveis/itens numa escala de avaliação, como a escala de Likert (por ex. P.25 e P.30).

São utilizadas perguntas de resposta fechada e três perguntas abertas.

As perguntas abertas direcionam-se para a auscultação dos motivos do abandono do curso pelos colegas (P.27 – “Se conheces [colegas que abandonaram a universidade], quais foram os motivos?”), do abandono do curso pelo próprio sujeito que responde ao questionário (P.29 – “Se sim [já equacionaste abandonar os estudos?], quais foram os motivos?”) e, no fim do questionário, a P.34 é dedicada a comentários e/ou sugestões.

Atendemos ao facto de que quer as perguntas abertas quer as perguntas fechadas têm as suas vantagens e desvantagens e, com base em Hill (2014, p.138) e Hill e Hill (2012), sintetizamos:

**Quadro 7 – Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e das perguntas fechadas, segundo Hill (2014, p.138) e Hill e Hill (2012)**

| <b>Tipo de perguntas</b>  | <b>Vantagens</b>  | <b>Desvantagens</b>   |
|---------------------------|---|---|
| <b>Perguntas Abertas</b>  | Podem dar mais informação;<br>Muitas vezes dão informação mais rica e detalhada.<br>Às vezes dão informação inesperada. | Muitas vezes as respostas têm de ser “interpretadas”; precisam de muito mais tempo para codificar as respostas;<br>Normalmente é preciso dois avaliadores para interpretar e codificar as respostas; é mais difícil analisar as respostas estatisticamente. |
| <b>Perguntas Fechadas</b> | É fácil analisar as respostas estatisticamente; Muitas vezes é possível usar análises estatísticas mais sofisticadas.   | Por vezes a informação das respostas é pouco rica; por vezes as respostas conduzem a conclusões simples demais.   |

A amostra, constituída por 181 respostas, é de conveniência e ilustrativa, não tendo qualquer pretensão de representar o universo dos alunos da Universidade do Minho (cerca de 17 000). Tivemos, pois, em conta que uma amostra deve ser significativa e representativa, o que não significam a mesma

coisa. Segundo Almeida e Freire (2003, pp. 108-109), uma amostra significativa é aquela que entende os efetivos da amostra (o seu número) e uma amostra representativa refere-se à sua qualidade (o método da amostragem). Alertam ainda estes autores que, se uma amostra representativa implica que seja uma amostra significativa, o mesmo não acontece com o inverso, isto é, uma amostra significativa pode não ser representativa da população.

Daí que, conforme Almeida e Freire (2003),

é necessário que a população se encontre “reflectida” na amostra considerada. A representatividade de uma amostra numa investigação requer a salvaguarda de alguns princípios ou tem as suas exigências próprias: i) o conhecimento prévio das características da população relevantes para o estudo em questão; ii) o conhecimento da distribuição da população por tais características identificáveis (variáveis); iii) a utilização de um procedimento correcto de amostragem (Almeida & Freire, 2003, p. 109, aspas no original).

Segundo Moreira (2004, pp. 132 -181), há um conjunto de pressupostos na elaboração de um questionário que devemos ter em conta:

- a) o investigador tem uma ideia clara do que pretende saber;
- b) os respondentes são capazes de compreender o item;
- c) os respondentes interpretam o item no sentido pretendido pelo investigador;
- d) os respondentes dispõem da informação necessária para responder ao item;
- e) os respondentes estão disponíveis a procurar exaustivamente na sua memória ou noutra local, a informação relevante;
- f) os respondentes estão dispostos a responder com sinceridade;
- g) a resposta não é influenciada por factores contextuais.

Os dados dos questionários foram exportados para uma base de dados, que foi codificada no software IBM SPSS Statistics (v. 23) e descodificada através do cruzamento de variáveis dependentes com variáveis independentes, de gráficos, de tabelas/quadros, o que nos permitiu elucidar acerca dos resultados (Hill & Hill, 2012).

Este processo consistiu na “tradução dos conceitos em indicadores (variáveis ou índices), considerando-se, além disso, muitas vezes, que só estes têm efetiva utilidade para a análise de situações concretas, visto que também só eles são adequados à *medida* dos fenómenos sociais” (Almeida & Pinto, 2009, p.69, itálico dos autores).

Importa precisar que

um indicador ou variável é um conceito que permite, em relação a um objecto de conhecimento teoricamente relevante, operar no mesmo uma partição em classes de equivalência mais ou menos extensas. Chama-se *valor* ao predicado ou característica atribuído a qualquer elemento das classes de equivalência do conjunto considerado (masculino/feminino são os valores da variável “sexo” [...]). Diremos então que, dada uma qualquer variável, *medida* será a aplicação (no sentido matemático do termo) do conjunto de valores que ela pode assumir num conjunto de números (aqueles através dos quais precisamente se exprime a medida) (Almeida & Pinto, 2009, p.70, itálico dos autores).

Em certa medida, contrariámos a tendência da esmagadora maioria das dissertações deste mestrado, que adota exclusivamente a metodologia qualitativa (Torres & Palhares, 2014b, p.27). Ao trabalharmos com uma vasta gama de informações, quer com métodos de cariz quantitativo, quer com métodos de cariz qualitativo, temos mais possibilidades de escolha quanto aos métodos a utilizar, de forma a fazer correlacionar várias variáveis e “descortinar” junto dos atores elementos menos visíveis da realidade social.

Na esteira de uma investigação qualitativa, na qual se baseou grande parte do nosso trabalho, apoiámo-nos no estudo de caso e no método biográfico porque nos baseamos em fragmentos de histórias de vida<sup>26</sup>, sendo o objeto de estudo o indivíduo, na sua singularidade.

Elegemos como estratégia metodológica o estudo de caso, que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.89). Trata-se, assim, “de estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p.70).

De acordo com Stake (1995),

Cada caso é, em muitos aspectos, semelhante de muitas formas a outras pessoas e programas de muitas maneiras e único em muitos aspectos. Estamos interessados em ambos tanto pela sua singularidade como pelas suas semelhanças. Procuramos compreendê-los. Gostaríamos de ouvir as suas histórias. Podemos ter reservas sobre algumas das coisas que as pessoas ([o autor prefere] chamar-lhes *actores*) nos contam, tal como elas questionarão algumas das coisas que lhes diremos (Stake, 1995, p.17, itálico do autor).

---

<sup>26</sup> Não podemos considerar que recorremos ao método das histórias de vida de forma intensiva, integral, mas parcial porque a nossa investigação qualitativa não procurou exaustivamente histórias de vida, baseou-se apenas em fragmentos de histórias de vida. Porém, não podemos afastar a utilização, ainda que parcial, deste método de investigação.



Na nossa perspetiva, o estudo de caso é a estratégia metodológica mais adequada, porque esta investigação compromete-se a compreender (explicar, descrever, explorar) com alguma profundidade um fenómeno social e, ao mesmo tempo, uma realidade concreta, que é o abandono escolar no ensino superior português, os alunos desistentes, as suas trajetórias e representações sobre as suas experiências vividas, a(s) universidade(s) que frequentaram e o ensino superior em geral.

Ora, nunca poderíamos chegar a uma definição concreta daquilo que pretendíamos efetivamente estudar senão nos apoiássemos, *a priori*, numa pesquisa bibliográfica e num conseqüente enquadramento teórico, assim como a recolha dos dados empíricos só poderia ganhar consistência com base na teorização de determinados conceitos.

Recorremos à técnica da entrevista semi-diretiva, que “visa levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a percepção que tem do problema que interessa ao investigador” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.80). Para isso, construímos previamente um guião de entrevista (apêndice XI) com os temas a desenvolver no momento das entrevistas, onde

el contenido de un episodio que es interesante para el investigador etogénico incluye no solo el comportamiento percibido como el gesto y el discurso, sino también los pensamientos, los sentimientos e intenciones debe concebirse en el más amplio sentido de la palabra (Cohen & Manion, 1990, p.301)

Construímos um guião de entrevista que permitisse orientar as nossas práticas e mantivesse o foco no nosso objeto de estudo, de forma a permitir a construção do retrato sociológico. Na construção deste guião, inspirámo-nos em Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014, p.30) e Lopes (2014b, p.103).

O guião de entrevista previu explorar: as trajetórias de vida dos sujeitos – familiar, social, profissional, com particular relevo na trajetória escolar, nomeadamente no que se refere à sua relação com a aprendizagem e o ensino superior; as representações dos alunos desistentes sobre as políticas educativas; as memórias que guardam da universidade que frequentaram e os seus projetos de vida.

Apesar de concebermos um guião de entrevista *a priori*, permitiu-se dar alguma margem de liberdade aos discursos que, em determinados momentos, quase constituíram uma conversa informal e facilitaram a recolha de outros dados igualmente relevantes para a construção dos retratos sociológicos.

A entrevista semi-estruturada facilitou o grau de profundidade dos elementos de análise e permitiu recolher os testemunhos e as interpretações. Foi, essencialmente, através da entrevista que desenvolvemos, ainda que pouco aprofundadamente, o método da história de vida e construímos os retratos sociológicos.

Conforme Singly (2000),

o “eu” sendo reflexivo elabora-se na conversa com outrem e consigo próprio. A entrevista constitui um suporte privilegiado na apreensão destes processos; ela permite descobrir de que modo os indivíduos têm uma concepção multidimensional da identidade (Singly, 2000, p.26, aspas no original).

Cada entrevista realizada assumiu-se como *compreensiva*, na medida em que procurou “*entre-ver* [...] domínios, nunca os tocando na sua realidade objetiva, mas nas realidades subjetivas e discursivas que os medeiam (Ferreira, 2014, p. 168, itálico do autor). A entrevista dá-nos, assim, a possibilidade de romper com o formalismo metodológico da perspectiva estrutural-funcionalista (Gomes, 2005), superando as suas limitações. Daí que seja

o culminar técnico e epistemológico do processo de *criativização* a que a concepção do uso das entrevistas tem sido recentemente sujeito. A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma *com-posição* (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidades de *improvisação* substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas (Ferreira, 2014, pp.170-171, itálico no original).

Conforme Ferreira (2014, p.171), tal como a música, uma entrevista dá-nos também a possibilidade de improvisar, não de forma anárquica, mas de forma preparada, informada e controlada:

Uma entrevista bem improvisada exige da posição de entrevistador conhecimento (sobre a temática a abordar), planeamento (sobre os tópicos interessantes para ambos, quem pergunta e quem responde) e experiência (em gerir encontros sociais deste tipo com algum à-vontade e coloquialidade). Mas, sobretudo, implica a constante capacidade do entrevistador se colocar, dialógica e reciprocamente, face ao ponto de vista do entrevistado, para que o exercício de com-posição improvisada resulte da melhor maneira para ambos. Daí que a “boa pergunta” não seja, necessariamente, aquela que havia sido preparada pelo entrevistador, mas a que faz sentido ao entrevistado e o convoca a tomar uma posição, a narrar um ponto de vista com densidade narrativa. Ou seja, [...] a “boa resposta” é a que resulta do sucesso de um exercício criativo de composição improvisada (Ferreira, 2014, p.171, aspas no original).

Foi feito um levantamento de “recortes”, de fragmentos de percursos de vida de um grupo de dez indivíduos, alunos desistentes do 1º Ciclo do ensino superior, anteriormente matriculados em instituições de ensino superior portuguesas.

Obter um número satisfatório de entrevistas consistentes para um estudo de caso foi, sem dúvida, a primeira e a maior dificuldade deste trabalho empírico.

Numa fase inicial, recorremos aos Serviços Académicos da Universidade do Minho e à Pró-reitoria para o Ensino para acedermos aos contactos de alunos desistentes desta academia, mas a autorização foi impossibilitada pelas normas da Comissão de Proteção de Dados. Entre pedidos de autorização à Direção dos Serviços Académicos da Universidade do Minho e à Pró-Reitoria para o Ensino sucederam-se muitos silêncios e decorreram alguns meses, o que encravou o andamento do nosso trabalho empírico e impossibilitou um leque maior de entrevistas.

Estes obstáculos obrigaram-nos a suspender a realização deste trabalho e a repensar a sua continuidade. Motivados pela concretização deste projeto, reiniciámos a caminhada (já com novo orientador) e reformulámos o nosso público-alvo para as entrevistas, alargando-o a nível nacional. Passámos a procurar, então, alunos desistentes de qualquer instituição de ensino superior pública do país e não apenas da Universidade do Minho, como tinha sido definido no projeto de dissertação.

As entrevistas decorreram entre junho de 2013 e setembro de 2014 e foram conseguidas através de contactos informais. Alguns sujeitos entrevistados já eram conhecidos e até amigos, outros foram conseguidos através de redes sociais e contactos de amigos e conhecidos. Porém, no decorrer deste processo de auscultação de potenciais entrevistados nem todos os sujeitos identificados se disponibilizaram a concretizar efetivamente a entrevista. Encontrámos algumas rejeições às solicitações e uma desistência na concessão da entrevista.

Outra limitação que encontrámos foi o facto de algumas das entrevistas, sobretudo aquelas dirigidas a pessoas que não conhecíamos previamente e que se encontravam geograficamente distantes, não permitirem o à-vontade suficiente para explorar mais aprofundadamente alguns domínios interessantes para a construção dos retratos sociológicos. Apesar de nos inspirarmos em Lahire (2004; 2008) e Lopes (2012; 2014b) e Costa, Lopes e Caetano (2014), não seguimos a recomendação do autor, que defende a realização de duas ou três sessões de entrevista para a elaboração de um retrato sociológico (Lopes, 2014b, p.109) por estarmos limitados em termos de tempo, de espaço e das disponibilidades dos entrevistados.

Ainda assim, procurámos sempre estabelecer uma conversa informal (pessoal ou telefónica) antes e/ou depois do dia da realização da entrevista para criar uma empatia entre entrevistadora – entrevistado(a) e esclarecer ou complementar aspetos relevantes para a construção do retrato sociológico

e controlar as interferências que advêm da própria presença do investigador: “a interferência não é, pois, simplesmente, um obstáculo ao conhecimento sociológico mas também um veículo desse conhecimento. Não o ignorar é uma condição de objectividade” (Costa, 2009, p.135).

Tivemos sempre em conta que, mesmo que “o entrevistador se trate de um desconhecido para o entrevistado, durante o tempo de entrevista ele deverá propiciar as condições para tornar-se íntimo, sujeito a confissões de segredos, a revelações nunca pensadas em verbalizar” (Ferreira, 2014, p.182).

Cada entrevista durou entre 45 a 60 minutos e decorreu num local à escolha do entrevistado, de forma a sentir-se o mais à-vontade possível. Neste momento da entrevista tivemos em conta que

o entrevistador é sempre o principal responsável pela interação de um clima de confiança e de conforto para o encontro, quer pela gestão do impacto das condições (interpessoais, materiais, sociais e culturais) em que a interação decorre, tratando-se de fazer reduzir ao máximo os fatores que poderão tender a bloquear a confiança e a comunicação do entrevistado desde o início ao final do jogo da entrevista (Ferreira, 2014, p.182).

Todas as entrevistas tiveram o consentimento dos entrevistados para serem gravadas e nas conversas informais foram registadas notas de campo que foram utilizadas para a construção dos retratos sociológicos.

Atentemos que

Informações das mais significativas são as que decorrem não só das interpelações de que é alvo o investigador, mas também das acções a que é sujeito e, em geral, do conjunto de efeitos de redefinição da situação e de reorganização da rede de relações sociais produzidos pela presença daquele na unidade social em estudo (Costa, 2009, p.139).

Este momento de investigação foi indubitavelmente o mais desafiante e, ao mesmo tempo, o mais prazeroso do nosso trabalho. O contacto direto com pessoas que se disponibilizaram de bom grado a revelarem as suas experiências pessoais, onde estão contidos os seus anseios, os seus sonhos, as suas conquistas e as suas frustrações, foi o momento mais marcante nesta “caminhada pedregosa”. Podemos dizer, até, que houve momentos em que acabámos por nos rever naqueles fragmentos e sentir na pele as mesmas angústias e as mesmas frustrações. Por isso, encaramos esta experiência como uma verdadeira aprendizagem, não só académica, mas também pessoal.

O mais interessante desta fase do trabalho empírico foi observar que o próprio momento da entrevista constitui uma oportunidade de reflexividade para o entrevistado, um “exercício de autoanálise”

(Ferreira, 2014, p.177), o que lhe dá toda a liberdade para se exprimir, tonando-se quase num momento de libertação.

Através do método biográfico, pretendemos reunir relatos de vidas, histórias singulares, que nos permitissem “captar as relações dialécticas ou de circularidade entre o ponto de vista subjectivo do homem e a sua inscrição na objectividade de uma história” (Albarello et al., 1997, pp. 206-210).

A história de vida é uma abordagem metodológica que, tal como a entrevista, foi introduzida no meio académico pela Escola de Chicago, em 1920, mas é a partir da década de 60 do século passado que tem vindo a constituir um método de recolha de dados do homem no contexto das relações sociais, a par do crescimento das metodologias qualitativas (Bodgan & Bicklen, 1994; Afonso, 2005).

O método de história de vida ou relato de vida rompe com a tradicional relação desigual entre o investigador e o sujeito observado, permitindo uma relação mais próxima, centrada no ponto de vista do sujeito. Os relatos de vida do sujeito são apreendidos e compreendidos pelo investigador, conforme foram relatados e interpretados por aquele. Nesta medida, ao apreendermos uma história de vida singular, podemos também caracterizar a prática social de um grupo. Inspirámo-nos, neste sentido, em Lahire (2004; 2005) na exata medida em que só uma sociologia à escala dos indivíduos nos permite perceber que o mundo social, em estado “dobrado” ou “desdobrado”, não é apenas o mundo social em “estado desdobrado”, ou seja, aquele que conhecemos como realidade exterior (coletiva e institucional), mas também, o mundo social em “estado dobrado”, ou seja, aquele que se apresenta sob a forma de disposições (individuais) incorporadas:

Devido a um simples efeito de escala, a apreensão do singular *enquanto tal*, ou seja, do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, obriga a ver a pluralidade interna do indivíduo: *o singular é necessariamente plural*. À coerência e homogeneidade das disposições individuais pensadas pelas sociologias à escala dos grupos ou das instituições, substitui-se uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogéneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios (Lahire, 2005, p.25, itálico no original).

O “desdobrado” e o “dobrado”, o “decomposto” e o “recomposto”, o coletivo e o singular não se opõem. São apenas pontos de vista diferentes e complementares sobre uma mesma e única realidade social (Lahire, 2004; Lahire, 2005).

Procuramos compreender a natureza da “dobra” de histórias de vida de ex-estudantes do ensino superior (as suas vivências e expectativas, os seus trajetos, as suas discontinuidades e ruturas, os seus

sucessos e fracassos, os seus anseios e os seus sonhos) numa dialética constante entre elementos disposicionais (individuais) e contextuais (coletivos).

Ao procurarmos fazer corresponder os nossos “significados” com os significados dos outros, partilhamos uma atitude de consciência do senso comum, isto é, um sentimento comum no que se refere à realidade deste mundo (Berger & Luckmann, 2004). É o conhecimento do senso comum que nos permite partilhar rotinas na nossa vida quotidiana e é a realidade desta vida quotidiana que é admitida como sendo a “realidade”. Ela está diante de nós, sabemos que é real.

Como complemento ao método da história de vida, procedemos à observação direta no momento das entrevistas e tiramos algumas notas de campo que permitiram a recolha de mais informações.

Com vista à obtenção de um número significativo de dados para a produção de imagens próximas da realidade, privilegiamos neste trabalho os discursos dos sujeitos entrevistados, bem como as suas trajetórias e projetos de vida. Deste modo, procurámos reunir, dentro do possível, um manancial teórico consistente, através da construção de retratos sociológicos.

A construção dos retratos sociológicos não se limitou à transcrição ou resumo das entrevistas, mas exigiu um permanente exercício analítico, de perspetiva biográfica de forma a possibilitar a reconstrução das disposições sociais e a detetar variações ou não variações dos comportamentos e atitudes em diferentes contextos sociais (Lopes, 2012; Lopes & Costa, 2014). Esta construção requereu uma análise da relevância da informação presente nas entrevistas (análise de conteúdo) e nas notas de campo obtidas pela observação, um equilíbrio dos percursos-tipo dos entrevistados face ao ensino superior e, na medida do possível, um equilíbrio em termos de localização geográfica.

O retrato sociológico consiste, segundo Lopes (2012) e Lopes e Costa (2014), numa entrevista biográfica de cariz semi-diretivo, que visa apreender “percursos-tipo”, “percursos tendenciais” que “englobam um conjunto de casos que, em comum, poderiam ser classificados como previsíveis, tendo em conta recursos escolares, sociais e económicos do contexto familiar” (Lopes & Costa, 2014, p.206). É, no fundo, a combinação das singularidades dos indivíduos com as dimensões estruturais, institucionais e biográficas, que nos permite “ver para além das facticidades supostamente irrecusáveis” (Lopes & Costa, 2014, p.209).

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação que define “categorias” e “unidades de análise”, possibilitando um “quadro de referência teórico” e a “constituição de um *corpus*”,

com base em “procedimentos que permitam assegurar a sua fidedignidade e validade” (Vala, 2009, p.109).

Também recorreremos a esta técnica para sistematizar a informação disponibilizada pela Associação Académica da Universidade do Minho (AAUM), relativamente às mensagens produzidas por 349 alunos alusivas ao Dia do Estudante e às respostas produzidas no inquérito por questionário (P.27 e P.29) (apêndices VIII e IX).

Recorreremos, ainda, à análise documental por meio da pesquisa bibliográfica, da pesquisa de relatórios oficiais e de dados estatísticos oficiais, da pesquisa de artigos da comunicação social e de vídeos e entrevistas a personalidades conceituadas, com conhecimento especializado na área da sociologia e das ciências da educação. Sendo uma técnica exploratória, “a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (Lüdke & André, 1986, p. 39).

Ora, a triangulação é indispensável num estudo de caso, pois com ela podemos captar as perspectivas de diferentes atores. A análise do investigador procura incidir sobre todos os elementos que compõe a realidade em estudo e, simultaneamente, procura refletir a singularidade, a idiosincrasia, oferecendo uma imagem única vivida da situação. O investigador não procura apenas o acesso à situação para a conhecer, mas também as construções de imagens da realidade que se tornam parte dela própria. Ele e os sujeitos observados fazem parte de um grupo onde ambos participam ativamente do desenvolvimento do estudo.

## **Capítulo IV - A multidimensionalidade do abandono no ensino superior - Parte 1**

### **4.1. Representações dos alunos da Universidade do Minho no dia do Estudante**

A partir da análise de conteúdo efetuada às mensagens produzidas por 349 alunos da Universidade do Minho (apêndice II), quando interpelados pela AAUM para expressarem uma frase alusiva ao dia comemorativo sobre a sua universidade, em particular, ou sobre o sistema de ensino superior, em geral, foi-nos possível agregar estas representações em sete categorias: a) subfinanciamento do ensino superior (valor das propinas, cortes orçamentais) e consequente desigualdade de oportunidades; b) desajustamento entre o *numerus clausus* e as efetivas necessidades do mercado de trabalho; c) desajustamento entre os conhecimentos adquiridos e a prática profissional; d) redefinição do Estatuto/papel do Estudante; e) falta de competências no ensino/ falta de qualidade no ensino; f) falta de perspectivas de futuro, inflação/desvalorização do diploma, sentimento de “abandono” pela universidade; g) falta de objetivos, de empenho, de espírito crítico e de espírito empreendedor nos jovens.

Deste modo, os alunos aproveitaram esta oportunidade de ter voz para fazer algumas críticas ou apelos ao sistema de ensino superior ou aos órgãos de gestão da sua universidade.

Passemos, por conseguinte, à análise de cada uma destas categorias.

#### **a) Subfinanciamento do ensino superior (valor das propinas, cortes orçamentais) e consequente desigualdade de oportunidades**

É observável que nas representações dos alunos da Universidade do Minho prevalece a contestação relativamente aos últimos cortes realizados pelo Ministério da Educação e Ciência do Governo<sup>27</sup> que vigorava na altura em que estas mensagens foram produzidas, assim como a sua insatisfação no que se refere aos critérios da atribuição da bolsa de estudo e consequente dificuldade (ou mesmo impossibilidade) em (de) continuar a suportar as despesas com os estudos:

---

<sup>27</sup> XIX Governo Constitucional (21/06/2011 – 04/10/2015).



O ensino superior está a tornar-se cada vez mais restrito devido ao constante aumento das propinas bem como os cortes efetuados nas bolsas de estudo;

Não cortem na formação daqueles que são o futuro do nosso país! Acreditem em nós!

Os estudantes precisam de mais apoios para poderem suportar os custos do ensino superior;

Muitas famílias endividam-se para poder providenciar aos seus filhos uma oportunidade de formação;

Deve saber-se ao certo quantas pessoas deixam o ensino superior e dessas quantas o fazem por dificuldades financeiras.

Segundo um relatório da Eurydice (10 de setembro de 2011), rede europeia que se dedica a estudos sobre os sistemas educativos europeus, Portugal encontra-se no “top dez” dos países com propinas e taxas de frequência mais caras. É de notar que as propinas<sup>28</sup> já ultrapassam os 1.000,00 euros anuais nas universidades públicas, num país em que o salário mínimo, em 2018, é de 580,00 Euros. Em contrapartida, segundo o mesmo relatório, Portugal é dos poucos países que oferece bolsas de mérito e encontra-se no topo dos países que oferecem bolsas mais elevadas. No ano letivo 2013/2014, 17% dos alunos do ensino superior beneficiaram de bolsa de estudo por dificuldades financeiras. Além das bolsas de estudo, conforme a Eurydice, Portugal disponibiliza benefícios fiscais e subsídios às famílias. No quadro europeu, “de entre os beneficiários de bolsas, o valor que o maior número de estudantes recebeu situou-se entre 1000 e 3000 euros em 16 países da Europa, nos quais se inclui Portugal” (CNE, 2017, p.226).

Num comunicado do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), publicado no *site* do próprio Conselho, no dia 6 de setembro de 2014, podia ler-se o seguinte:

As alterações verificadas nos últimos anos no sistema de ação social direta no ensino superior vieram determinar uma redução de cerca de 20.000 bolseiros em apenas três anos (no ano lectivo 2009/2010, o Estado apoiava com bolsa de estudo cerca de 75.000 estudantes, no ano lectivo 2011/2012 apoiou cerca de 55.000 estudantes e em 2012/13 foram aprovadas, até ao momento, 55.365 bolsas). As medidas que provocaram a redução do número de bolseiros criaram dificuldades acrescidas à frequência do ensino superior por parte dos estudantes com maior vulnerabilidade económica.

O relatório “Estado da Educação 2014” divulga que “entre 2005 e 2014, registou-se um decréscimo de 5,6% do número total de bolseiros do ensino superior. No entanto, em 2014 houve um aumento de cerca de 6% face a 2013” (CNE, 2014, p.137).

---

<sup>28</sup> A propina mínima é de 656,50 euros e a máxima de 1063,47 euros, tendo sido suspenso o regime de atualização anual em 2016/2017 (CNE, 2017, p.225).

Segundo os dados da Pordata, em 2010 o Estado investiu 135.844.914,0 euros em bolsas de ação social do ensino superior, enquanto que em 2012 o investimento desceu para 108.388.809,0 euros e em 2016 foi gasto 121.194.151,0 euros; em 2010, 21,1% dos estudantes que frequentavam o ensino universitário e politécnico, público ou privado, recebiam bolsa de estudo, enquanto que em 2012 a percentagem desceu para 15,8% e em 2016 ficou nos 20,9%.

Estes cortes orçamentais, na perspetiva de alguns estudantes da Universidade do Minho que escreveram as mensagens para o mural, têm afetado a qualidade do ensino:

É muito triste ouvir um professor universitário dizer “íamos fazer isto, mas já não vamos por causa do orçamento” num país dito desenvolvido;

O subfinanciamento das universidades leva a que estas diminuam os serviços que prestam e a sua qualidade fica afetada. O governo tem de alterar as suas políticas. Defendo uma redução nas propinas.

Alguns alunos desta universidade sentem os cortes orçamentais não apenas no ensino, mas também na área da investigação:

Como aluno que espera um dia vir a fazer boa investigação científica, preocupa-me a falta de investimento no ensino, a falta de material essencial a uma boa execução das tarefas, o que acaba por condicionar a aprendizagem, e, só fornecendo as ferramentas adequadas a cada trabalho conseguimos no futuro ter profissionais à altura.

Ora, atentemos, que um dos padrões europeus para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior é, precisamente, o de que estas “deverão assegurar que os recursos disponíveis para o apoio à aprendizagem dos estudantes são adequados e apropriados para cada um dos cursos oferecidos” (Santos, 2011, p.118).

No mesmo sentido, uma das orientações europeias para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior é a de que

Para além do pessoal docente, os estudantes dependem de uma gama de recursos para apoiar a sua aprendizagem, que variam desde recursos físicos, como sejam as bibliotecas ou os meios de computação, até apoio humano, na forma de tutores, conselheiros e outras formas de aconselhamento. Os recursos de aprendizagem e outros mecanismos de apoio deverão ser facilmente acessíveis aos estudantes, ser concebidos tendo as suas necessidades em mente, e responderem ao feedback dos utentes dos serviços fornecidos. As instituições deverão monitorizar, rever e melhorar, por sistema, a eficácia dos serviços de apoio disponíveis para os seus estudantes (Santos, 2011, p.118).

A par da crise económica que o país atravessa, a falta de equidade nos critérios de atribuição de bolsas de estudo é apontada por uma parte significativa destes estudantes:

Que avaliem melhor a situação económica de cada aluno! Chega de bolsas elevadíssimas para quem não precisa e subam a quem realmente tem poucas possibilidades;

Preocupa-me: o facto de as bolsas serem atribuídas de forma injusta; as propinas serem tão elevadas, só os ricos podem estudar; haver pessoas a “comprar” licenciaturas;

O sistema nacional de ação social não abarca todos os alunos com dificuldades;

O valor máximo das bolsas de estudo deve ser revisto e poderá ser canalizado para ajudar mais pessoas;

A bolsa que recebo não chega para as minhas despesas totais, os meus pais sacrificam-se todos os meses por mim. Espero um dia poder retribuir-lhes.

O atraso, quer na resposta às candidaturas a bolsa de estudo, quer na atribuição das próprias bolsas, também é uma crítica notória nestas mensagens:

O sistema de ação social deve ser capaz de dar respostas mais rápidas na análise dos processos de candidaturas a bolsas;

Os atrasos nos pagamentos das bolsas colocam dificuldades acrescidas aos nossos estudos;

As bolsas nem sempre são pagas a horas e isso dificulta a gestão das nossas economias.

Com efeito, tem-se observado<sup>29</sup> que há um atraso na atribuição de bolsas de mérito aos estudantes do ensino superior.

As dificuldades económicas são apontadas, por grande parte dos alunos participantes, como causa de abandono dos estudos e isto vai de encontro ao que temos observado na comunicação social, nos últimos anos, mas também às conclusões de alguns estudos, nomeadamente um estudo recente realizado na mesma universidade (Silva, 2015).

O Relatório Eurydice (2015) regista que vinte e seis sistemas educativos declaram desenvolver incentivos financeiros com vista a incentivar os estudantes a concluir os seus estudos dentro de um tempo limitado. Apenas oito sistemas educativos não o fazem e Portugal está incluído neste grupo, o que se justifica pela natureza dos sistemas nacionais de propinas e de apoio aos estudantes. As propinas podem ser um instrumento importante de incentivo, mesmo nos países onde oficialmente não estão previstas. Nos sistemas educativos onde apenas é exigido o pagamento de taxas administrativas ou onde há um

---

<sup>29</sup> Leia-se o artigo de imprensa “Atraso de três anos no pagamento de bolsas de mérito”, Jornal de Notícias (20/10/2015).

sistema de vagas subvencionadas pelo Estado, os estudantes pagam propinas somente nos casos em que excedem a duração regular dos estudos.

Por outro lado, os países também podem criar incentivos às próprias instituições de ensino superior, disponibilizando verbas àquelas que demonstrem que os seus estudantes concluíram os seus estudos num tempo regular.

O mesmo relatório indica-nos que os países nórdicos são os únicos exemplos na Europa onde se utilizam dois incentivos – uma fórmula de financiamento e um mecanismo baseado no desempenho.

Na nossa perspetiva, este tema merece grande atenção da parte dos nossos governantes em articulação com a Comissão Europeia para travar as desigualdades sociais que impedem o acesso de todos ao ensino superior:

Acho o preço das propinas um absurdo! Devia ser reduzido o preço pois irá haver cada vez mais alunos a desistir de estudar!

Ver alunos partir porque os encargos são insuportáveis é como matar um animal porque não o queremos em casa;

Preocupo-me com o número de estudantes que abandonam o ensino superior por falta de verbas para pagarem as propinas!

O abandono universitário é uma realidade cada vez maior devido às dificuldades que vêm sendo impostas às famílias e aos estudantes e que não são acompanhadas por ajudas;

A saída de estudantes com muita qualidade entristece qualquer sociedade e deve funcionar como alerta para a mudança de políticas seguidas.

No comunicado do CRUP (2014), do dia 6 de setembro de 2014, informa-se que “a par dos abandonos por dificuldades económicas, há registo de várias outras motivações no momento de anular a inscrição/matricula”, o que vem esbater o principal argumento das contestações estudantis sobre o abandono escolar. O CRUP (2014) refere ainda, no mesmo comunicado, que “entende ser necessário desenvolver uma metodologia que permita determinar com maior rigor possível o número de abandonos e desistências em cada ano letivo a partir da definição clara dos indicadores relevantes a utilizar por todas as universidades”.

O Programa Retomar<sup>30</sup> foi uma das medidas levadas a cabo pela Universidade do Minho, ao que a AAUM veio, num comunicado publicado no seu *site*, no dia 15 de outubro de 2015, afirmar que resultou “novamente em fracasso”:

Este fracasso não resulta da inexistência de um problema, mas sim na intransigência do Governo em alterar os critérios de elegibilidade, bem como em reforçar o estímulo financeiro da bolsa a atribuir ao candidato. Consideramos também que da parte das Instituições de Ensino Superior não tem havido um esforço suficiente na divulgação do Programa nem na reivindicação do “redesenho” do mesmo junto do Governo. Afigura-se como essencial o alargamento do Programa Retomar a pessoas com idade superior a 30 anos, o fim da exigência de que os beneficiários do Programa estejam em situação de desemprego, bem como o aumento do valor da bolsa Retomar.

Este Programa, criado pelo XIX Governo Constitucional, foi suspenso pelo XXI Governo Constitucional para ser reavaliado e fixado em sintonia com o lançamento da Iniciativa Competências Digitais. O Despacho Normativo nº1-E/2016 determina que “esta medida não afetará os direitos dos estudantes a quem foram atribuídas bolsas ou que aguardam decisão sobre os seus pedidos”. Porém, o ano letivo 2016/2017 cessou e os estudantes não obtiveram respostas.

No mural afixado no Dia do Estudante, foram escritos apelos por estes jovens e, ao mesmo tempo, desabafos que exprimiram a angústia de, após o término da licenciatura, não encontrarem um futuro risonho no seu país:

Por favor, não aumentem o valor das propinas. Já chega o que temos de pagar para ir trabalhar no estrangeiro;

Não aumentem o valor das propinas, não dificultem um futuro que já não é muito positivo.

Parte destes estudantes universitários critica o discurso demagógico sobre o empreendedorismo como válvula de escape à crise económica e a conseqüente falta de oportunidades de emprego, apelando a que a própria universidade se torne também mais empreendedora:

O discurso do empreendedorismo morre quando nem sequer sabes se tens dinheiro para te manteres na universidade e acabar o curso;

Em vez de culpar a crise, porque é que não aprendem realmente a aproveitar recursos? Empreendam como nos ensinam.

---

<sup>30</sup> Medida que se insere no Plano Nacional de Implementação de uma Garantia Jovem (PNI - GJ), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros nº104/2013, de 31 de dezembro.

O empreendedorismo tem sido nas últimas décadas uma das vias de acesso ao mercado de trabalho (Marques & Moreira, 2011) e, até, uma válvula de escape ao desemprego. A TecMinho, Associação Universidade – Empresa para o Empreendedorismo, fundada em 1990, é uma associação de direito privado sem fins lucrativos, que tem como promotores a Universidade do Minho e a Associação dos Municípios do Vale e do Ave (AMAVE). Esta Associação tem apostado na captação de alunos para este projeto de vida, através da “Clínica de Negócios”, do “Laboratório de Ideias de Negócio” (*Idea Lab*), do “Concurso de Ideias de Negócio” (*SpinUM*), entre outras iniciativas com vista ao apoio ao empreendedorismo universitário e à criação de empresas inovadoras, com especial relevo para os *spin-offs* académicos.

Neste contexto de empreendedorismo, temos também o Litfoff – Gabinete do Empreendedor na AAUM, que se disponibiliza a apoiar projetos e a promover formação e feiras de emprego nesta área. Pode ler-se num artigo da primeira revista deste Gabinete que “o empreendedorismo deve ser incentivado no contexto universitário, pois é dele que resulta o comportamento de criação de novos projetos, potencialmente geradores de novo valor para a universidade e para o mercado” (Bastos, 2015).

Contudo, um estudo de Brás (2015) vem demonstrar que o desemprego é, muitas vezes, a alavanca para o empreendedorismo, traduzindo-se este num mero mecanismo gerador de “auto-emprego”, que, grande parte das vezes, não subsiste porque carece de bases tecnológicas e de capital humano. As políticas estatais que incentivam o empreendedorismo não têm dado resultados porque se tem procurado o empreendedorismo mais por necessidade do que por oportunidade<sup>31</sup>.

Estaremos condenados a uma “educação contábil” (Lima, 1996) subordinada às logicas do mercado capitalista, centrada na produtividade e na eficiência económica? Partilhamos a perspetiva de Lima (2012), de que só uma “educação e formação decentes” poderão permitir que cada um de nós participe no processo de construção e humanização social. A finalidade da educação não é meramente instrumental, pois não se esgota nas questões de empregabilidade e de produtividade; a missão da universidade não é comercializar conhecimento.

Serão os jovens meros consumidores de um produto que a escola ou a universidade “vende”? Convertermo-nos em consumidores significa, nas palavras de Bauman (2010, p.235), “esquecermo-nos ou nunca aprendermos as capacidades necessárias para lidarmos com os desafios da vida, à exceção

---

<sup>31</sup> A partir do artigo de António Henriques, “O empreendedorismo luso: filho do desemprego, pai de uma economia débil”, publicado no *PT Jornal* (09/10/2015).

das capacidades para procurar (e, com sorte, encontrar) o objecto, serviço ou conselho certos de entre as mercadorias comercializadas”.

Cabrito (2004, p.992) sustenta que a desresponsabilização do Estado ante o ensino superior tem vindo a contribuir para a concorrência entre as instituições e para as propostas neo-liberais de privatização do ensino superior, o que vem negar o direito de todos à educação, na medida em que a capacidade financeira do estudante é que determina se tem esse direito. Deste modo, a abertura do mercado do ensino superior à iniciativa privada veio criar novas dificuldades para entrar na universidade, o que é contrário aos princípios de equidade e de justiça social.

Há a percepção de que o ensino superior tem deixado de ser aliciante para alguns alunos do ensino secundário, pelo que os alunos participantes apelam a uma universidade mais interventiva e a políticas educativas mais intervencionistas da parte do Estado:

O Governo deve criar incentivos para que os alunos do secundário não deixem de ir para as universidades;

O Estado deve garantir que nenhum aluno fique de fora do ensino superior por insuficiência económica;

A percentagem de alunos que pensa em não ingressar no ensino superior tem crescido e o governo nada faz;

Neste dia gostaria de lembrar que o ensino superior está a tornar-se cada vez mais elitista na medida em que é extremamente caro tirar uma licenciatura!

O futuro de todos os estudantes está posto em causa pelas más políticas de educação que são tomadas.

Uma parte dos estudantes considera que a universidade portuguesa está cada vez menos próxima das suas necessidades/dificuldades. Pelo contrário, ela segue a lógica mercantilista e revela-se cada vez mais elitista:

Preocupam-me os alunos que têm de trabalhar para estudar e não veem o seu esforço ser reconhecido meritoriamente;

Os reitores pensam como os governantes: fazer das universidades centros económicos e deixar de lado o que é mais importante: os alunos;

Os alunos com dificuldades visuais ou motoras não têm todos os meios à sua disposição para terem o melhor sucesso académico;

As universidades portuguesas correm o risco de tornar o acesso ao ensino superior exclusivo para as elites;

De ano para ano, o acesso à educação superior vai sendo um privilégio de alguns.

Há quem defenda um ensino superior gratuito, livre de propinas:

A luta permanente dos estudantes não será por maiores e mais bolsas, mas será pelo direito reconhecido a todos, o de um acesso à educação tendencialmente gratuito;

É inadmissível pagarmos propinas no ensino superior.

Outros defendem valores de propinas diferenciados, em função do curso:

As propinas que pagamos não se manifestam da mesma forma em todos os cursos. Alguns têm bastante mais condições que outros;

Nem todos os cursos exigem o mesmo investimento por parte do Governo ou das reitorias, assim as propinas deveriam ser pagas consoante as necessidades de cada curso para se sustentar.

As questões sobre o financiamento do ensino superior são um tema que, apesar da massificação do ensino ocorrida desde os anos 70 do século XX, não são muito debatidas em investigação. Pelos estudos que tivemos oportunidade de pesquisar (Cabrito, 2002; Cerdeira, 2009; Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites, 2012), tem-se concluído que há uma diminuição do número de estudantes com bolsas de estudo entre 2004/2005 e 2010/2011. Do mesmo modo, verifica-se que os custos com a educação têm um peso menor do que os custos de vida tanto no ensino público como no privado, sendo neste onde os encargos com a educação são sempre mais elevados. Em termos de composição socioeconómica dos estudantes, tem-se verificado que há um aumento muito significativo de estudantes que provêm de famílias de classe alta ou média/alta, uma grande diminuição de alunos que são provenientes da classe média e um aumento dos alunos provenientes de famílias de classes mais desfavorecidas. Estes estudos alertam para a tendência da elitização no ensino superior, provocada pelos aumentos das propinas e pela diminuição das bolsas de estudo (Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites, 2012).

O relatório “Estado da Educação 2014” aponta que, em 2013/2014, houve uma “diminuição de 4,9% de inscritos no ensino superior face a 2010/2011 (ano em que se registou o maior número de alunos inscritos na década” (CNE, 2014, p.137). Contudo, “no ano letivo de 2015/2016, relativamente ao ano anterior, verificou-se um aumento do número de inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, quer nos estabelecimentos públicos, quer nos privados” (CNE, 2017, p.114). O mesmo relatório conclui, no entanto, que “relativamente aos inscritos pela 1ª vez, no 1º ano, por nível de formação, a evolução entre



2010 e 2016 (cf. Estado da Educação 2015) foi sobretudo decrescente, assumindo maior relevo nas licenciaturas, onde o decréscimo foi de 17% nos seis anos referidos” (“Estado da Educação 2016”, p. 115). Mais uma vez, consideramos que este tema é prioritário nas políticas nacionais e europeias, de forma a combater esta tendência que se tem verificado.

## **b) Desajustamento entre o *numerus clausus* e as efetivas necessidades do mercado de trabalho**

Há um reconhecimento por parte de alguns alunos que participaram nesta atividade que o desfasamento entre a oferta educativa e as necessidades do tecido empresarial impossibilitam a integração dos licenciados no mercado de trabalho. Para colmatar esta lacuna, defendem uma maior proximidade entre a universidade e as empresas:

Em alguns cursos, devido ao número de vagas, o número de alunos licenciados num ano, é muito superior ao número de trabalhadores dessa área que o mercado consegue absorver e necessita;

O contributo das universidades para o desenvolvimento regional deve ser cada vez maior. A ligação das universidades a polos de desenvolvimento deve ser fomentada;

A formação do ensino superior deve ir de encontro à aplicação prática dos conhecimentos que vamos encontrar no mercado de trabalho;

O excesso de vagas em alguns cursos coloca em perigo a sustentabilidade do mercado de trabalho existente;

O número de vagas de cada curso deve ser estimado consoante as oportunidades de emprego.

A racionalização da oferta educativa no ensino superior não é uma matéria consensual, na medida em que há quem defenda que o *numerus clausus* deve estar ajustado às necessidades reais no mercado de trabalho, mas também há quem defenda que, sendo essas necessidades tão variáveis, não se justifica reduzir o número de vagas porque a realidade do mercado de trabalho quando o aluno ingressa no ensino superior pode não ser a mesma quando conclui o curso. Esta última posição tem sido defendida pelo CRUP, que se opõe à contestação dos representantes de algumas classes profissionais, como por exemplo os Bastonários da Ordem dos Advogados e dos Médicos<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Notícia da tvi24.iol, “Ensino superior: bastonários criticam números de vagas” (12/07/2010). Disponível em <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/estudantes/ensino-superior-bastonarios-criticam-numeros-de-vagas>

É de salientar que no ano letivo de 2015/2016 houve um aumento do número de vagas (+909) para o regime geral de acesso ao ensino superior e da percentagem de vagas preenchidas (+ 7,6 pp), de acordo com o “Estado da Educação 2016” (p.131).

### **c) Desajustamento entre os conhecimentos adquiridos e a prática profissional**

Alguns alunos, que expressaram neste dia comemorativo as suas opiniões, alertaram para o facto de o carácter tendencialmente teórico das aprendizagens dificultar a sua integração no mercado de trabalho, na medida em que a sua formação fica desprovida de espírito crítico, criatividade, enfim, de um *savoir faire*.

No ensino superior não treinamos as nossas capacidades práticas, do que vamos fazer no dia-a-dia;

Os estudantes de hoje na universidade só estão preparados para serem bons teóricos;

O ensino nas universidades é o mesmo de há uma década atrás, não há renovação de conteúdos ou de mudança de estratégias de transferência de conhecimento;

A criatividade não é fomentada na universidade;

Coitada de ti, criança, que, ainda no 4º ano, em vez de brincar estudas aquilo de que nunca irás precisar;

O ensino baseia-se na memorização ao invés de estimular o pensamento crítico e a criatividade.

É crítica frequente entre os alunos que as matérias lecionadas em algumas unidades curriculares são excessivamente teóricas, desfasadas da realidade e, até, desadequadas ao tempo atual. Muitas vezes, este descontentamento deve-se às metodologias de ensino adotadas pelos docentes, que são demasiado expositivas e não promovem uma interação entre professor e aluno.

Estes dados coincidem com as conclusões de estudos mais recentes (Ferreira et al., 2016b), que registam como uma das preocupações mais evidentes dos recém-licenciados e dos empregadores. Por outro lado, temos de ter em consideração que a maioria dos participantes neste inquérito frequenta o 1º ano e poderão ter uma perceção menos positiva comparativamente com os docentes de disciplinas dos últimos anos dos cursos, conforme estudo de Morais, Almeida e Montenegro (2006), na mesma instituição de ensino.

Segundo o relatório “Estado da Educação 2014”, “184 ciclos de estudo propostos por instituições de ensino superior (52% para atribuição do grau de mestre e 34% para o grau de licenciado) não obtiveram acreditação pela A3ES, entre 2012 e 2014” (CNE, 2014, p.53).

Na nossa perspetiva, deve haver um esforço da parte da direção dos cursos e dos docentes para equilibrar a teorização de algumas matérias e repensar a relevância das mesmas não apenas para o desenvolvimento do pensamento crítico e científico, mas também para a preparação da futura atividade profissional dos seus discentes.

#### **d) Redefinição do Estatuto/papel do Estudante**

Uma fatia significativa dos alunos participantes no evento da AAUM sente-se desvalorizada enquanto estudante, quer em relação aos professores, quer em relação à sua participação cívica na universidade:

Os estudantes devem ter um papel mais representativo nos órgãos de governo da universidade;

Mudança do estatuto do aluno: não mais à mercê da arbitrariedade do poder dos docentes;

No ensino superior deve prevalecer a autonomia do estudante [...];

O estatuto do aluno deve ser esclarecido. Deve ser conferido ao estudante um papel de maior centralidade;

As universidades relacionam-se com os representantes dos estudantes nos diversos órgãos da universidade, mas a ligação aos restantes alunos deve ser mais aberta;

Os representantes dos estudantes devem ser mais vezes chamados a intervir em questões da gestão da universidade e o seu voto deve ter maior poder;

O ensino superior necessita de uma revisão, onde o aluno seja colocado novamente como agente primordial;

As universidades devem inculcar um maior papel cívico nos estudantes;

Devem ser criados melhores serviços de comunicação entre a universidade e os alunos;

Os estudantes devem reclamar os seus direitos junto da universidade, no entanto os espaços de comunicação abertos a estas discussões não existem;

É urgente rever o papel das universidades e centrar atenções no seu capital humano: os estudantes.

Outros, tendo o estatuto de Trabalhador-Estudante, consideram-se discriminados nos seus direitos de aluno, comparativamente com os seus colegas, estudantes ordinários:

Alguns professores não aceitam as justificações de faltas de alguns alunos que têm estatuto;

Sinto-me indignado com o estatuto de trabalhador-estudante.

Atentemos que o primeiro padrão europeu para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior pressupõe que “as instituições deverão desenvolver e implementar uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade” e “prever um papel para os estudantes e outras partes interessadas” (Santos, 2011, p. 115).

### **e) Falta de competências no ensino/ falta de qualidade no ensino**

São feitas críticas severas à qualidade do ensino no que se refere ao plano curricular dos cursos:

Os cursos de curta duração são semelhantes aos cursos técnicos do secundário, e estes estão cada vez mais em decadência;

As áreas de formação do ensino superior devem ser interdisciplinares;

A diferença de carga horária entre cursos, em alguns casos é inexplicável.

As críticas à qualidade do ensino referem-se, sobretudo, à falta de profissionalismo de alguns docentes:

Um dos vários problemas do ensino superior consiste na falta de profissionalismo de alguns docentes, pois nem todos têm a capacidade para lecionar. Podem ser excelentes profissionais nos projetos que desenvolvem, mas simplesmente não sabem transmitir esses conhecimentos. Por favor, aprendam a ser professores. Aprendam a ensinar!

Entristece perceber que existem docentes que nos rebaixam e fazem para que reprovemos. Fora com eles!

Como estudante, deparo-me muitas vezes com certas incompetências por falta dos professores: dão aulas quando querem, lançam notas quando querem, entre outras. É altura de por também limites aos professores;

Os exames são demasiado extensos para o número de horas que nos disponibilizam e ninguém consegue alterar esta realidade;

Contratem professores não pelas suas teses ou doutoramentos, mas pela sua qualidade e dedicação ao ensino;

Existem prazos que são impostos aos alunos, mas os professores desrespeitam todos os prazos que lhes são impostos;

Os alunos e os professores têm de estar no mesmo patamar de igualdade! Ninguém pode ser superior ao outro, afinal a universidade deve ser fonte de conhecimento e não de opressão!

No sistema educacional nacional dá-se demasiada importância em lecionar, deixando para trás o educar e ensinar.

Estará a pedagogia universitária a “tornar-se, finalmente, um assunto urgente”<sup>33</sup>? Tornou-se um assunto urgente, mas ainda carece de respostas e, sobretudo, de resultados.

Recorrendo mais uma vez aos padrões e orientações europeus para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior (Santos, 2011), as orientações do padrão 1.4 – garantia da qualidade do pessoal docente determinam que

Os docentes representam, para a maioria dos estudantes, o recurso de aprendizagem mais importante. [...] Deverão ser dadas oportunidades para que o pessoal docente desenvolva e amplie a sua capacidade de ensino e os docentes deverão ser encorajados a tirar partido das suas capacidades. As instituições deverão providenciar oportunidades para que docentes com fraco desempenho possam melhorar as suas capacidades para um nível aceitável e deverão dispor de meios para os retirar das suas tarefas de ensino caso continuem a ser ineficazes (Santos, 2011, pp. 117-118).

Muito embora os alunos desta universidade tenham a oportunidade de avaliarem a qualidade das unidades curriculares e do próprio desempenho dos docentes através dos questionários produzidos pelos Serviços para a Garantia da Qualidade desta instituição, a mudança de padrões, de rotinas e comportamentos nem sempre é algo simples de concretizar, sobretudo quando se confronta com o poder instituído pelas escolas ou pelos institutos que pretende preservar o *status quo* dos docentes.

#### **f) Falta de perspetivas de futuro, inflação/desvalorização do diploma, sentimento de “abandono” pela universidade**

Parte dos alunos incorpora a ideia de que, nos dias atuais, um diploma não é sinónimo de emprego, mas de realização pessoal. Admitem que a emigração é uma hipótese a ponderar. Não se sentem reconhecidos no seu país. Há quem questione se, efetivamente, estará a “perder o tempo” num

---

<sup>33</sup> VIEIRA, Flávia (outono-inverno 2006). Entrevista cedida à Revista *Til – Fragmentos de Educação*, nº2, conduzida por Ana Oliveira, pp. 12-19.

investimento com retorno incerto. Há, até, quem duvide que um diploma possa ser uma mais-valia no mercado de trabalho:

Será que andamos aqui a perder tempo? Será que isto não me vai valer de nada?

Hoje em dia Licenciatura não é sinónimo de emprego;

Hoje em dia, curso superior não traduz “futuro”, mas sim “realização pessoal”;

Hoje em dia, os estudantes não veem um reflexo positivo em obter uma licenciatura;

Sucintamente, é desmotivador estudar em Portugal! Aposto numa formação académica para melhorar e contribuir para um País melhor e uma vida melhor, e não sentimos retorno por parte deste país!

Precisamos de ir para fora para sermos reconhecidos!

Portugal que me viu nascer e crescer, que me financiou a educação, expulsou-me agora dele mesmo, por não ter mais espaço para mim. Vejo-me forçada a criar riqueza em outros lados, a desenvolver outras economias que não a minha, que não a que eu queria por já não lhe pertencer;

Ninguém pensa, hoje em dia, em ingressar no ensino superior achando que no mercado de trabalho terá mais vantagens face a outros alunos.

Paradoxalmente, os jovens, símbolo do futuro, têm faltas de perspetivas em relação ao seu futuro e já não veem numa licenciatura um “reflexo positivo”, duvidando até se compensará este investimento. Face a este “cinzentismo” (Giroux, 2007), parte destes jovens que ainda se encontram na sua trajetória escolar tem uma descrença no ensino superior (Torres, 2014), já se sente “expulsa” do seu próprio país pela provável necessidade de emigrar para obter um emprego.

Chega a transparecer um sentimento de “abandono”, na medida em que consideram que a universidade é pouco interventiva na transição do aluno para o mercado de trabalho:

Quando sair da universidade não sei se terei emprego, mas a minha universidade também não me procura ajudar;

Falta pensamento crítico às universidades para se colocarem ao lado dos alunos, afinal os alunos são o seu sustento e a prova do seu resultado;

Os níveis de empregabilidade de cada curso deviam ser publicados todos os anos.

Consideramos igualmente relevante convocar, aqui, os padrões e orientações europeus para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior, para realçarmos que o “padrão 1.6 – sistemas de informação” pressupõe que “as instituições deverão assegurar a recolha, análise e uso de

informação relevante para a gestão eficaz dos seus cursos e outras actividades”, no sentido de incluírem, “pelo menos”: “a progressão dos estudantes e taxas de sucesso; a empregabilidade dos graduados; a satisfação dos estudantes com os seus cursos; a eficácia dos docentes; o perfil da população estudantil; os recursos de aprendizagem disponíveis e os seus custos; os indicadores chave de desempenho adoptados pela própria instituição” (Santos, 2011, pp.118-119).

Relativamente à questão da empregabilidade dos cursos, atentemos ao facto de que, nos últimos anos, as universidades e os institutos politécnicos têm vindo a encerrar cursos e não podem aumentar vagas por terem índices de desemprego superior à média. Isto tem resultado, em alguns casos, numa procura superior à oferta, sobretudo nas universidades (61% dos cursos)<sup>34</sup>.

Admite-se, contudo, que um diploma pode fazer a diferença no mercado de trabalho:

Hoje em dia, infelizmente, nem uma licenciatura (dependendo do curso) é suficiente para arranjar emprego, mas não tê-la piora ainda mais a nossa situação.

Consideram que os mestrados, “quase obrigatórios”, acabam por ser um adiamento de um destino que têm como certo – o desemprego:

Hoje em dia os mestrados são quase obrigatórios fazer porque toda a gente o faz. Aos olhos das universidades não são vistos como formações necessárias e o valor de propinas é superior;

Os estudantes recorrem aos mestrados já pensando no prolongamento dos seus estudos e atrasando a realidade certa do desemprego.

Em boa verdade, confrontamo-nos com uma realidade cada vez mais presente no seio da comunidade universitária: “os mestrados são hoje em Portugal a antecâmara de uma vida profissional que muitas vezes não se cumpre, mas Bolonha tornou-os cada vez mais obrigatórios<sup>35</sup>. Segundo o relatório “Estado da Educação 2014”, “verifica-se um aumento do número de alunos inscritos em mestrados, mestrados integrados e doutoramentos” (CNE, 2014, p.137). Em contrapartida, o mesmo relatório regista que tem havido um “aumento do abandono de estudantes em cursos de mestrado (2º ciclo) no ensino superior público e uma ligeira diminuição do abandono na rede privada, em 2012/2013 face a 2011/2012” (CNE, 2014, p.212). Cremos que estamos, mais uma vez, perante um indicio da elitização do ensino superior. Sabemos que, à partida, os estudantes de mestrado (2º ciclo) da rede privada,

---

<sup>34</sup> Leia-se o artigo “Falta de procura encerra 16 cursos no ensino superior no próximo ano letivo”, de Samuel Silva publicado n’ *O Público* (05/06/2014).

<sup>35</sup> A partir do artigo de Sara Dias Oliveira, “O que move os nossos mestres? Não é o dinheiro.”, *Pública*, a 04/10/2015.

possuem uma maior capacidade financeira, ao passo que, um estudante bolseiro, que frequenta o 2º ano curricular de um mestrado (2º ciclo) no ensino superior público, se não conseguir concluir a sua dissertação nesse ano, perderá o seu direito a bolsa de estudo no período subsequente porque, para todos os efeitos, não obteve aproveitamento escolar naquele ano, o que poderá resultar na desistência deste projeto por não conseguir suportar as despesas com as propinas.

A partir do estudo de Mattos e Bianchetti (2009, p.15), um mestrado parece que “não propicia garantias sobre o futuro profissional, no que concerne à natureza do posto de trabalho, nem tampouco à inserção e manutenção no mundo do trabalho”. Porém, esta formação internacionalizada por Bolonha, se, até aqui, representava uma mais-valia, agora parece ser já a condição *sine qua non* para entrar no mercado de trabalho<sup>36</sup>, pelo menos em algumas áreas.

Daqui sobressai que este adiamento da entrada no mercado de trabalho faz das instituições educativas uma espécie de “lavagens automáticas de carros”, onde “está-se em trânsito” (Godinho, 1984, p.12) ou uma “moderna estação de serviço” (Lima, 1995, p.28) para o desemprego, na medida em que “o ingresso e a frequência universitária são muitas vezes um recurso para colmatar a não absorção pelo mundo do trabalho dos jovens que completam o ensino secundário” (Neto, Mendonça, Couto, Coelho & Leão, 2014, p.74).

Sob o espectro da incerteza e da instabilidade, estes jovens questionam o seu futuro:

Qual vai ser o meu futuro? Ninguém me sabe responder outra coisa para além do “vai ser difícil”;

Que caminho percorrer, para onde vamos, o que será do nosso futuro? Perguntas que todos os estudantes fazem, mas ninguém sabe. O pior é que o cenário possível de imaginar não será agradável a nenhum de nós;

Houve tempos em que complicado era entrar... Agora, difícil é depois de sair... Mas o percurso é espetacular!

Vislumbra-se um futuro incerto para muitos destes jovens, que se deparam, após a conclusão da licenciatura, com “labirintos” e “encruzilhadas” (Pais, 2003), onde o desemprego e a precariedade laboral passam a ser uma realidade muito presente.

---

<sup>36</sup> A partir do artigo de Ana Rute Silva, “Mestrados já são condição para entrar mais rápido no mercado de trabalho”, *Público*, 28/05/2015.



Porém, as vivências ocorridas ao longo da sua trajetória estudantil, nomeadamente a rede de sociabilidades que constroem, parecem recompensar um percurso inseguro, como também já tem sido concluído noutros estudos (Pouzada, Almeida & Vasconcelos, 2002).

### **g) Falta de objetivos, de empenho, de espírito crítico e de espírito empreendedor nos jovens**

É de notar que uma pequena parte das mensagens dedicadas ao Dia do Estudante direciona-se para o próprio papel do estudante, denunciando uma cultura de laxismo estudantil:

É preocupante que a luta universitária seja apenas por um diploma, precisamos de jovens empreendedores, não todos..., mas alguns!

São iniciativas como esta que permitem aos alunos expressar a sua opinião. O pior é mesmo a falta de vontade dos alunos em participar em atos de manifesto interesse estudantil;

Preocupa-me o facto de ver alguns alunos ingressarem no ensino superior sem saber ao certo o que pretendem fazer. Este é também um problema de geração e não só da falta de investimento na Educação;

O Ensino Superior alberga gente que se preocupa mais com as festas do que em estudar.

Na senda do que já foi debatido no capítulo II, face ao “processo de dessimbolização” das tradicionais instituições de socialização (Szapiro & Resende, 2010, p.45), onde a transmissão dos valores dos mais velhos aos mais novos passa a ocorrer em sentido inverso,

tudo aquilo que se refere a princípios e a ideais e que não é conversível em mercadoria é descartado, esvaziado de sentido. Assim, os interditos que, como tais, fazem sociedade por serem a lei, perdem legitimidade, não constroem mais o sujeito que, à deriva, busca apoio no mundo das mercadorias vestidas como verdadeiras próteses identitárias (Szapiro & Resende, 2010, p.45).

Perante um manancial tão rico de representações dos alunos da Universidade do Minho, consideramos relevante e interessante apresentar uma “nuvem de palavras”, produzida através do programa “Wordle”, que contabiliza e ilustra graficamente as palavras mais descritas por estes jovens no dia do Estudante, como nos demonstra a figura 1.



## 4.2. Inquérito por questionário aos alunos da Universidade do Minho

### 4.2.1. Caracterização pessoal e familiar

Quadro 8 – Caracterização pessoal dos inquiridos

|                               |                             | fi  | %    |
|-------------------------------|-----------------------------|-----|------|
| <b>Sexo</b>                   | <b>Feminino</b>             | 140 | 77,3 |
|                               | <b>Masculino</b>            | 41  | 22,7 |
| <b>Idade</b>                  | <b>Até aos 19 anos</b>      | 62  | 34,3 |
|                               | <b>20 – 23 anos</b>         | 77  | 42,5 |
|                               | <b>≥ 24 anos</b>            | 42  | 23,2 |
| <b>Estado civil</b>           | <b>Solteiro</b>             | 168 | 92,8 |
|                               | <b>Outros estados civis</b> | 13  | 7,2  |
| <b>Concelho de residência</b> | <b>Braga</b>                | 88  | 48,6 |
|                               | <b>Outros concelhos</b>     | 93  | 51,4 |

Apesar das medidas aplicadas nos últimos anos com vista ao recrutamento *ad hoc*, que possibilita a entrada de alunos de faixas etárias mais avançadas, a maioria desta amostra ilustra, tal como se tem verificado noutros estudos (Almeida & Cruz, 2010), que o ensino superior continua a ser representado pelos “alunos tradicionais”, com idade inferior aos 24 anos<sup>37</sup> e, presumivelmente, com autonomia e responsabilidade limitadas.

A prevalência do sexo feminino também corresponde ao universo da população estudantil, quer a nível institucional, quer a nível nacional (DGEEC, 2014; CNE, 2016; CNE, 2017). A esmagadora maioria dos sujeitos é solteira.

No que se refere ao concelho de residência destes estudantes, o que mais prevalece é o de Braga (48,6%), seguido de concelhos limítrofes, o que também corresponde às conclusões dos dados oficiais (CNE, 2014, p.129), de que Braga foi um dos distritos “em que mais de 50% dos estudantes se candidataram a instituições do seu distrito”. Sá e Tavares (2014) defendem que estes dados podem

---

<sup>37</sup> De notar que, de acordo com o “Estado da Educação 2016”, verifica-se que “são os jovens com 20 e 21 anos que apresentam a taxa de participação mais elevada no ensino superior, embora os 18 e os 19 anos sejam as idades em que se registaram os maiores aumentos naquela taxa, quando comparada como ano letivo de 2014/2015, relativamente à população residente com as mesmas idades” (CNE, 2017, p.112).

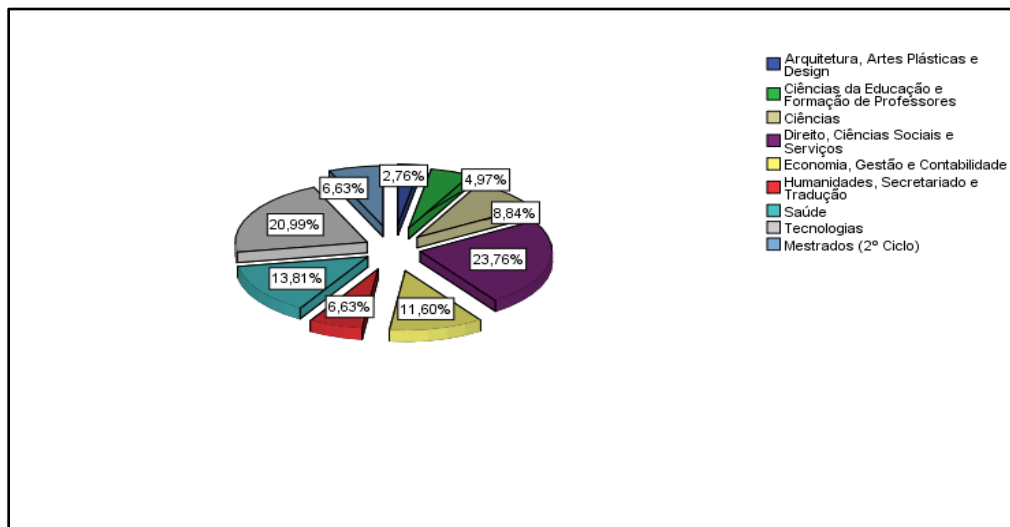
revelar que os estudantes têm pouca predisposição para a mobilidade geográfica no momento da escolha da instituição do ensino superior.

De acordo com Sá e Tavares (2014), apesar dos incentivos de mobilidade da parte do Governo, com o programa “+ Superior”, a qualidade da universidade não parece ser o fator determinante na escolha, seja porque não estão conscientes de diferenças entre as instituições, seja porque os mecanismos de apoio financeiro são insuficientes para suportar as despesas acrescidas.

A este propósito, o relatório “Estado da Educação 2014” regista que “em 2012/2013, os diplomados em programas de mobilidade internacional (de grau e de crédito) representaram 6,7% do total de diplomados no ensino superior” (CNE, 2014, p.212); em 2015/2016, representaram 9,3% (CNE, 2017, p.131).

No que se refere ao curso frequentado (apêndice IV), Direito, Ciências Sociais e Serviços é a área predominante (23,8%) dos alunos que participaram neste estudo, seguindo-se a área de Tecnologias (21%) e Saúde (13,8%). 11,6% dos alunos integrantes na amostra são da área de Economia, Gestão e Contabilidade; 8,8% são da área das Ciências; 6,6% são da área de Humanidades, Secretariado e Tradução; 5% são da área de Ciências da Educação e Formação de Professores e 2,8% são da área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design. Responderam, ainda, a este questionário estudantes de Mestrado (2º Ciclo) – 6,6%, como podemos verificar no gráfico 1.

**Gráfico 1 - Curso frequentado (por área)<sup>38</sup>**



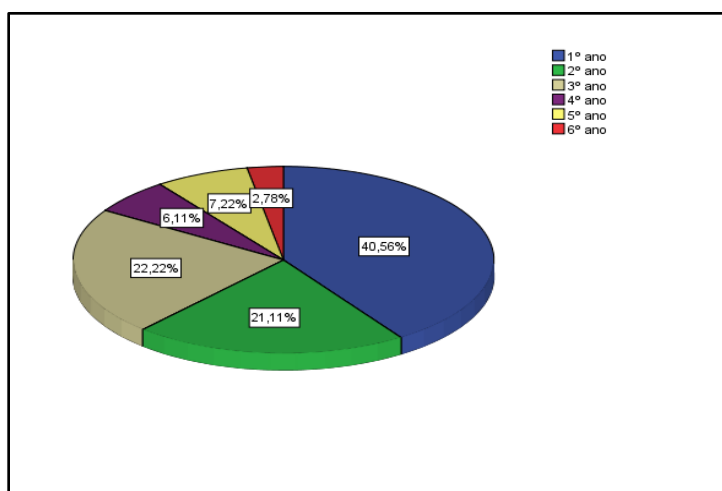
<sup>38</sup> Apêndice VI – Correspondência dos cursos frequentados pelos participantes no inquérito com a área de curso, de acordo com a tipologia adotada pela DGES

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho, novembro/2014

É interessante constatar que as três áreas de curso mais representadas na participação deste inquérito correspondem precisamente às áreas que reúnem o maior número de diplomados no país, segundo o relatório “Estado da Educação 2014” (CNE, 2014, p.212).

Relativamente ao ano do curso que frequentava à data do preenchimento do questionário, ou seja, no ano letivo 2014/2015, a maioria (40,3%) dos participantes deste inquérito era estudante do 1º ano.

**Gráfico 2 – Ano do curso**

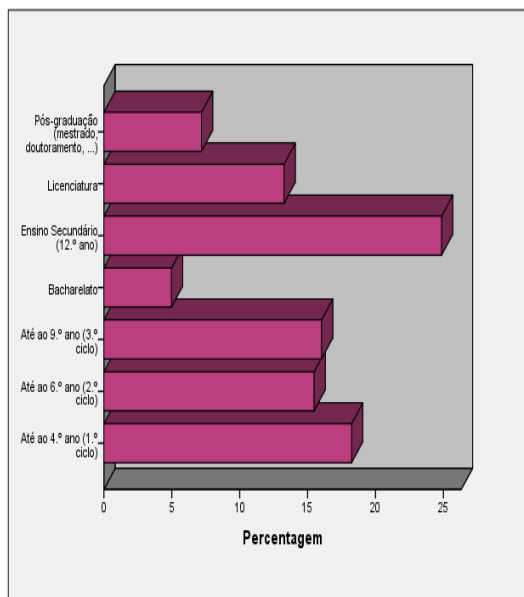


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho, novembro/2014

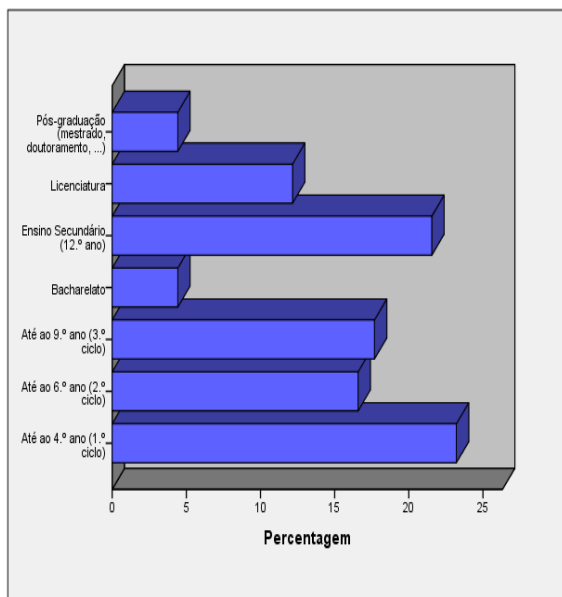
No que concerne ao estatuto, a esmagadora maioria (80,1%) dos alunos que preencheu o questionário online é estudante a tempo inteiro. Entre os alunos com estatuto de trabalhador-estudante que participaram no inquérito a maioria exerce funções ligadas a vendas e serviços (6,1%), administrativas (5,5%) ou de natureza intelectual e científica (5%), sendo, maioritariamente, trabalhadores por conta de outrem (15,5%).

No que diz respeito à escolaridade da mãe, a maioria tem o ensino secundário (24,9%). Uma parcela significativa (13,3%) tem mãe licenciada, mas uma parcela ainda mais significativa (18,2%) tem mãe que estudou apenas até ao 4º ano, como podemos observar no gráfico 3.

**Gráfico 3 – Escolaridade da mãe**



**Gráfico 4 – Escolaridade do pai**

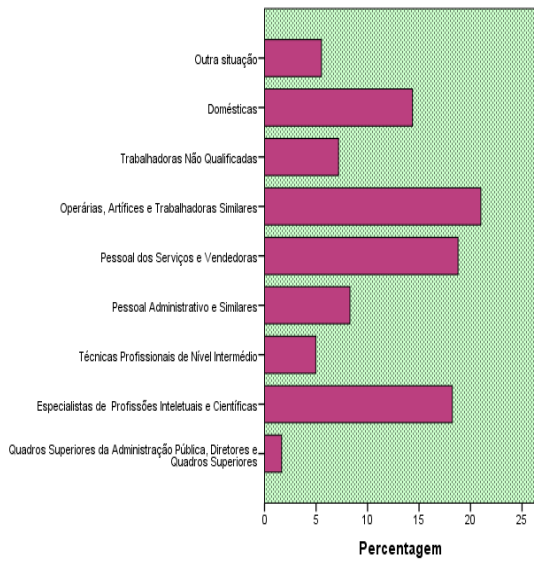


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho, novembro/2014

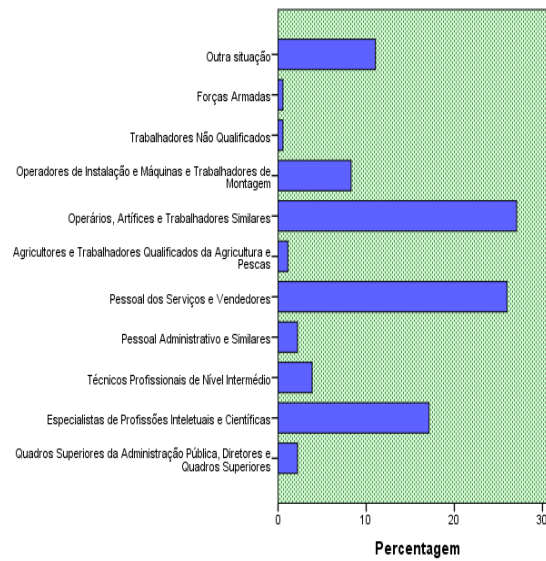
A escolaridade do pai, por sua vez, é maioritariamente (23,2%) até ao 4.º ano, seguindo-se o ensino secundário (21,5%). A percentagem dos pais com licenciatura é mais reduzida (12,2%).

A grande maioria (59,1%) das mães destes alunos trabalha por conta de outrem (assalariadas). Quanto ao grupo profissional, 21% das mães são operárias, artífices e trabalhadoras similares; 18,8% são profissionais ligadas aos serviços e vendas; 18,2% pertencem a quadros de especialistas de profissões intelectuais e científicas e 14,4% são domésticas.

**Gráfico 5 – Grupo profissional da mãe**



**Gráfico 6 – Grupo profissional do pai**



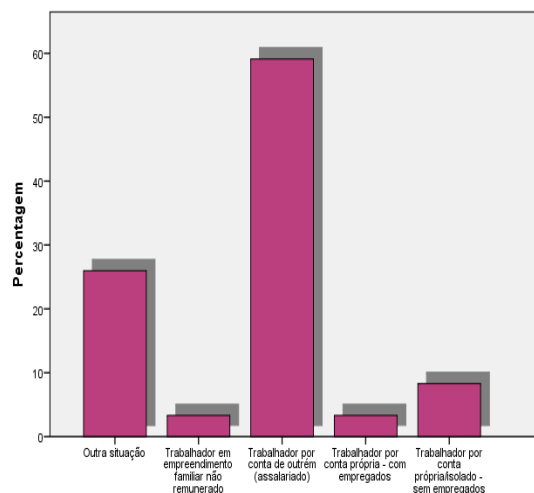
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho, novembro/2014

Relativamente à profissão do pai, verifica-se que a maioria (27%) pertence ao grupo dos operários, artífices e trabalhadores similares, seguida pelo grupo do pessoal dos serviços e vendedores (26%).

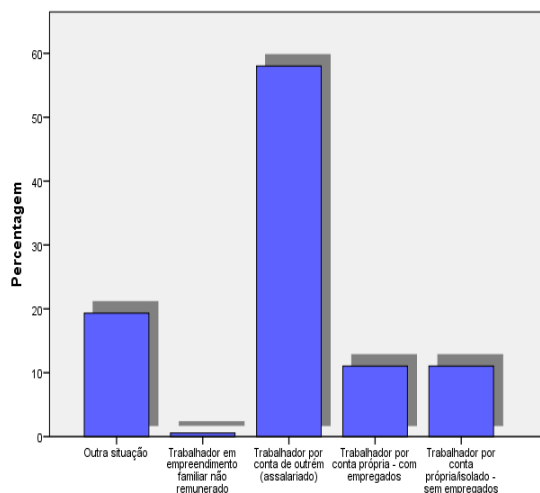
Podemos constatar, ainda, que um grupo significativo (17,1%), ainda que ligeiramente mais reduzido, comparativamente com as mães, são especialistas de profissões intelectuais e científicas.

Relativamente à situação na profissão, apesar de serem menos escolarizados, os pais destacam-se das mães em funções de chefia: 11% dos pais são trabalhadores por conta própria, com empregados (contra apenas 3,3% de mães na mesma situação), como podemos verificar nos gráficos que se seguem.

**Gráfico 7 - Situação profissional da mãe**



**Gráfico 8 - Situação profissional do pai**



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho, novembro/2014

Contudo, também aqui prevalecem trabalhadores por conta de outrem (assalariados) – 58%, e os operários, artífices e trabalhadores similares são o grupo profissional mais representado (27,1%).

A partir dos dados que acabámos de apresentar, é possível inferir que uma boa parte dos alunos da Universidade do Minho é oriunda de camadas sociais menos favorecidas, constatação que se coaduna com estudos levados a cabo na mesma instituição (Pouzada, Almeida & Vasconcelos, 2002; Almeida & Cruz, 2010).

Ao cruzarmos a variável “área de curso” com a variável “grupo profissional da mãe” e a variável “grupo profissional do pai” (apêndices V e VI), é possível aferir que os alunos provenientes das camadas sociais mais desfavorecidas estão distribuídos pela generalidade das áreas, com uma prevalência entre os 15% e os 35%, o que vem refletir a massificação do ensino superior e a consequente procura da mobilidade social ascendente. Os Mestrados (2º ciclo) são a área onde há mais filhos de pais operários, chegando aos 50%. Contudo, estes dados podem ser explicados pelo facto de se tratar de alunos de outras gerações, filhos de pais mais velhos.

As áreas melhor representadas em termos de grupo profissional com maior estatuto social são as de Ciências, Tecnologias e, principalmente, Saúde, que atinge os 40%, no caso das mães, com grupo profissional “Especialistas das profissões intelectuais e científicas” e 32%, no caso dos pais enquadrados no mesmo grupo profissional.

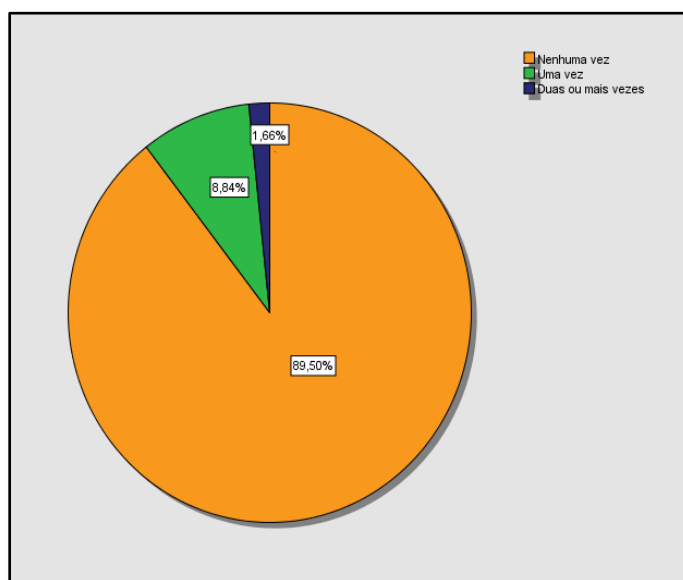


Muito embora se verifique uma heterogeneidade em termos de grupos profissionais na globalidade das áreas de curso, depreendemos que aquelas que têm maior reconhecimento social continuam a ser maioritariamente representadas por alunos provenientes de famílias com forte capital cultural, o que coincide com a tendência para a elitização do ensino superior, defendida por alguns estudos (Cabrito, 2002; Cerdeira, 2009; Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites, 2012), como atrás foi referido.

#### 4.2.2. Percurso académico antes do ingresso no ensino superior

14,4% dos estudantes inquiridos reprovaram no ensino básico e/ou secundário. De notar que no 1º Ciclo apenas 2,8% reprovaram uma vez e, no 3º Ciclo, apenas 2,2% reprovaram uma vez. Nesta amostra, não há reprovações no 2º Ciclo. É no ensino secundário que encontramos uma maior incidência de insucesso escolar, onde, ao contrário dos níveis de ensino anteriores, há casos de duas ou mais reprovações, como podemos verificar no gráfico que se segue.

**Gráfico 9 – Número de reprovações no ensino secundário**



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho, novembro/2014

O género masculino regista sempre uma maior percentagem de reprovações em relação ao género feminino: 22% contra 12,1%, no 1º Ciclo e 7,3% contra 1,4%, no 3º Ciclo. No ensino secundário, 12,2% contra 7,9% (uma vez); 7,3% contra 0% (duas ou mais vezes).

Este retrato do (in)sucesso escolar que foi possível obter a partir da nossa amostra é consonante com as conclusões do estudo de Baudelot e Establet (1993), que revela que as raparigas têm ultrapassado os rapazes em todos os níveis do sistema de ensino. Por terem uma “energia escolar mais forte” que os rapazes (Baudelot & Establet, 1993, p.25), as raparigas têm, à luz do estudo destes sociólogos franceses, um papel mais ativo no seu processo de escolarização, o que vem esbater a carga do determinismo estruturalista do sujeito enquanto ator social e agente.

No que concerne ao apoio social durante o ensino secundário, 66,9% dos alunos que participaram neste inquérito nunca usufruiu de nenhum tipo de apoio; 17,1% teve Escalão B (50% de comparticipação do Estado nas despesas com os livros escolares, o transporte e a alimentação); 13,3% teve Escalão A (100% de comparticipação do Estado nas despesas com livros escolares, o transporte e a alimentação) e 1,7% outros apoios.

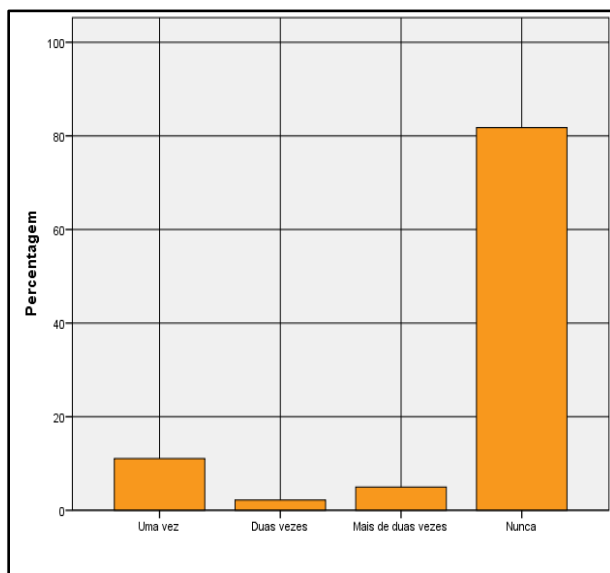
A área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design é a única em que nenhum aluno participante neste inquérito teve qualquer apoio social no ensino secundário. É nos Mestrados (2º ciclo) e nas Ciências da Educação e Formação de Professores onde se verifica que há mais alunos que obtiveram apoio social (33,3% em ambos os casos). Parece-nos que ambos os casos nos dão indícios de uma reprodução social, na medida em que, no primeiro caso, estamos perante alunos provenientes de famílias com poder económico e que procuram cursos que têm maior prestígio social e, no segundo caso, estamos perante alunos com dificuldades económicas e que procuram cursos que, dada a conjuntura atual, não têm tanto prestígio social nem tantas garantias de emprego. Ainda assim, reconhecemos que estes dados são meramente ilustrativos e não pretendemos, por isso, generalizá-los.

#### **4.2.3. Percorso académico após a entrada na universidade**

Relativamente à opção de ingresso no curso que o aluno frequentava à data do preenchimento do questionário, a grande maioria (75,1%) ingressou na 1ª opção. Verifica-se que, em termos de Área de Curso, é nos Mestrados (2º ciclo) (91,7%) e nas Ciências da Educação e Formação de Professores (88,9%) onde mais alunos ingressaram na 1ª opção.

A esmagadora maioria (81,8%) nunca reprovou durante o seu percurso no ensino superior, facto que também se justifica pela predominância de alunos caloiros na participação deste estudo.

**Gráfico 10 - Reprovação no ensino superior (nº de vezes)**



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos da Universidade do Minho, novembro/2014

À semelhança do que se verifica nos percursos de ensino anteriores, o género masculino está à frente em número de reprovações, acentuando-se a discrepância ao longo do prolongamento do seu insucesso escolar: 12,2% contra 10,7% (uma vez); 4,9% contra 1,4% (duas vezes) e 12,2% contra 2,9% (mais de duas vezes). Estes dados são consonantes com as conclusões de outros estudos, como o de Seixas, Mendes, Ferreira e Santos (2016).

Ao cruzarmos a variável “área de curso” com o número de reprovações, é possível verificar que a área de Humanidades, Secretariado e Tradução é a única em que a totalidade dos alunos participantes no inquérito nunca reprovou no ensino superior. Segue-se Direito, Ciências Sociais e Serviços (90,7%).

Por sua vez, a área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design é a que representa alunos com mais de duas reprovações no percurso universitário (20%). Ciências da Educação e Formação de Professores é a área onde mais alunos reprovaram uma única vez na universidade.

Tecnologias é a área que representa mais reprovações no geral (uma vez – 5,8%; duas vezes – 5,3%; mais de duas vezes – 13,2%), perfazendo um total de 34,3% de alunos repetentes.

Convém salientar que a reprovação nem sempre é um indício suficiente de *per se* revelar o insucesso escolar na medida em que poderá constituir uma opção do aluno para dedicar-se com mais ênfase a determinadas disciplinas ou para conciliar com outros projetos de vida. Lopes e Costa (2014, p.207) caracterizam estas trajetórias escolares irregulares como “percursos tendenciais” que se manifestam “por cima”, o que significa que

embora constituam casos de inegável sucesso académico, metade deles são contabilizados oficialmente como insucessos, pelo mero facto de terem demorado mais tempo do que o número de anos de duração do curso a concluir as respetivas licenciaturas, por motivos em que nada se explicam mediante dificuldades de aprendizagem ou de integração no ensino superior, antes pelo contrário – foram decisões conscientes baseadas no desejo de consolidar conhecimentos, independentemente de isso implicar o prolongamento dos estudos por mais anos do que os inicialmente previstos (Lopes & Costa, 2014, p.207).

De igual modo, este prolongamento pode dever-se a “percursos com dificuldades de conciliação entre esferas de vida”, que dizem respeito

a estudantes de origens sociais diversificadas que optam pela inserção laboral ou que dividem o estudo com a música, o desporto, o teatro, o associativismo, a participação política ou as redes de sociabilidade. Muitos destes estudantes não vivem a sua condição como um insucesso, uma vez que logram obter ampla realização profissional, amical, amorosa e familiar. Além do mais sentem ter condições para investirem de forma prioritária noutras esferas das suas vidas, relegando para segundo plano os estudos, até porque não sentem uma pressão muito acentuada das suas famílias para concluírem os cursos no tempo institucionalmente previsto (Lopes & Costa, 2014, p.208).

No que diz respeito às representações sobre a experiência destes estudantes enquanto alunos da Universidade do Minho, passemos a uma abordagem exploratória dos resultados (apêndice VII).

A generalidade destes alunos concorda que a sua integração na academia minhota é satisfatória; que, regra geral, os professores preocupam-se com o seu sucesso escolar; que frequentam o curso correspondente à sua vocação; que a universidade estimula a sua capacidade de pesquisa, fomenta a aquisição de competências ligadas ao empreendedorismo, preparando adequadamente os alunos para a sua futura atividade profissional. Também concordam, em grande maioria, que, nesta universidade, a sua motivação para aprender é cada vez maior e descartam a premissa de que estudam apenas porque tirar uma licenciatura é o maior sonho dos seus pais. Descartam, também, em maioria, que o principal motivo para decidir estudar na UM foi a procura de autonomia em relação aos pais.

Por outro lado, os estudantes concordam, em grande parte, que há professores nesta universidade que não têm competências de ensino e que o valor elevado das propinas está a levar os alunos desta universidade ao abandono dos estudos, o que coincide com as ideias vinculadas às mensagens do Dia do Estudante. Ainda assim, a grande maioria, não equaciona abandonar os seus estudos e sente-se apoiada pela sua família na concretização deste objetivo.

Quanto à capacidade de resposta dos Serviços de Ação Social da Universidade do Minho (SASUM), quase metade dos estudantes que responderam ao inquérito não tem uma opinião formada sobre este assunto. Uma parte significativa desta amostra considera que as medidas promovidas pelos SASUM não são suficientes para dar resposta às reais necessidades dos alunos mais carenciados, crítica também apontada pelo Presidente da AAUM<sup>39</sup>. Para dar resposta a casos mais urgentes, a Reitoria da Universidade do Minho, os Serviços da Ação Social, a AAUM e o Provedor do Estudante instituíram em 2013 o Fundo Social de Emergência (FSE), que tem, desde então, apoiado centenas de estudantes em cada ano letivo.

É de registar, ainda, que o Lions Clube de Braga, membro da Associação Internacional de Clubes Lions, através de uma iniciativa concertada com um conjunto numeroso de patrocinadores, atribui anualmente cerca de 50 bolsas no valor de 1000 euros a estudantes da Universidade do Minho.

Em janeiro de 2016 esta instituição minhota tornou-se na quarta universidade do país a adquirir o estatuto de fundação pública com regime de direito privado. Este novo estatuto permite alargar a autonomia institucional das universidades, nomeadamente quanto à gestão financeira.

Os estudantes inquiridos discordam, na generalidade, com a premissa de que a Universidade do Minho é pouco interventiva na esfera pública. A maioria dos alunos respondentes não considera que o lema do seu curso seja “cada um por si” e guarda boas recordações da sua praxe.

Verificamos, a partir destas respostas sobre o percurso académico após a entrada na universidade, que os alunos mais velhos (com mais de 23 anos) são: os que mais concordam (33,3% concorda e 33,3% concorda completamente) com a afirmação “o valor elevado das propinas está a levar os alunos desta universidade ao abandono dos estudos; os que mais concordam (11,9% concorda e 4,8% concorda completamente) com a afirmação “estou a ponderar abandonar os estudos”; os que mais admitem estar (ainda) a estudar porque tirar uma licenciatura é o maior sonho dos seus pais (7,1% concorda e 2,4% concorda completamente); os que admitem, ainda que de forma residual, não ter motivação para concluir

---

<sup>39</sup> Fonte: ALCAIDE<sup>39</sup>, Bruno (16/04/2016). Sem margem para aumentar propinas na UMinho. Entrevista cedida a José Paulo Silva. *Correio do Minho*.

a licenciatura porque a sua família não os apoia na concretização desse objetivo (2,4% concorda completamente).

Por outro lado, são os alunos mais jovens (até aos 19 anos) os que mais admitem (17,7% concorda e 1,6% concorda completamente) que o principal motivo para decidir estudar na Universidade do Minho foi a procura de autonomia em relação aos seus pais. De notar ainda que, no que se refere ao concelho de residência, não há oscilações significativas a observar quanto a este aspeto, o que significa, a nosso ver, que, independentemente do seu concelho de residência, estes jovens pretenderam afirmar a sua autonomia com a entrada na universidade.

Relativamente às medidas dos SASUM, são os alunos com idades compreendidas entre os 20 e os 23 anos que mais concordam (21,4% concorda e 19% concorda completamente) que estas medidas não são suficientes para dar resposta às reais necessidades dos alunos mais carenciados.

Podemos constatar alguns indícios relevantes entre os dois géneros, nas respostas sobre a experiência destes estudantes enquanto alunos da Universidade do Minho, como ilustra o quadro que se segue.

**Quadro 9 – Representações dos inquiridos sobre a sua experiência enquanto alunos da Universidade do Minho, por sexo (P.25) (média)**

| <b>Enunciados da pergunta 25</b>   | <b>Feminino<br/>(N=140)</b> | <b>Masculino<br/>(N=41)</b> |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| A integração dos alunos nesta academia é satisfatória  | 4,00                        | 3,66                        |
| Regra geral, os professores preocupam-se com o sucesso escolar dos alunos  | 3,54                        | 3,44                        |
| O valor elevado das propinas está a levar os alunos desta universidade ao abandono dos estudos.  | 3,69                        | 3,68                        |
| Frequento o curso correspondente à minha vocação.  | 4,13                        | 3,66                        |
| A Universidade do Minho é pouco interventiva na esfera pública.  | 2,22                        | 2,44                        |
| Há professores nesta universidade que têm competências de ensino.  | 3,44                        | 3,56                        |
| Guardo boas recordações da minha praxe.  | 3,47                        | 3,12                        |
| Esta universidade estimula a minha capacidade de pesquisa.   | 3,97                        | 3,88                        |
| A Universidade do Minho tem fomentado a aquisição de competências ligadas ao empreendedorismo.   | 3,90                        | 3,68                        |
| Esta universidade prepara-me adequadamente para a minha futura atividade profissional.   | 3,90                        | 3,56                        |
| No meu curso o lema é “cada um por si”.  | 2,41                        | 2,71                        |
| Estou a ponderar abandonar os estudos.   | 1,50                        | 1,76                        |
| As medidas promovidas pelo Serviço de Ação Social da Universidade do Minho não são suficientes para dar resposta às reais necessidades | 3,29                        | 3,37                        |

|   |      |      |
|---|------|------|
| dos alunos mais carenciados.  |      |      |
| Nesta universidade, a minha motivação para aprender é cada vez maior.   | 3,79 | 3,66 |
| Só estou ainda a estudar porque tirar uma licenciatura é o maior sonho dos meus pais.                                 | 1,51 | 1,90 |
| O principal motivo para decidir estudar nesta universidade foi a procura de autonomia em relação aos meus pais.       | 1,98 | 1,98 |
| Não tenho motivação para concluir a licenciatura porque a minha família não me apoia na concretização deste objetivo. | 1,27 | 1,39 |

Por um lado, o género feminino parece apresentar de forma mais acentuada uma visão otimista da sua universidade e uma experiência muito positiva: concorda mais com a integração dos alunos na academia minhota e que, regra geral, os professores preocupam-se com o sucesso escolar dos alunos; estão mais convictos de que o curso que frequentam corresponde à sua vocação; guardam boas recordações da praxe; concordam que a Universidade do Minho tem fomentado a aquisição de competências ligadas ao empreendedorismo, que prepara os alunos para a futura atividade profissional e que motiva a aprendizagem. Não obstante, também é no género feminino que encontramos mais concordância (14,3%) com a premissa “o principal motivo para decidir estudar nesta universidade foi a procura de autonomia em relação aos meus pais”.

Por outro lado, os alunos do sexo masculino parecem apresentar posições mais vincadas, mas reveladoras de descontentamento em relação a alguns aspetos: concordam mais com a premissa “a universidade é pouco interventiva na esfera pública”; concordam mais que o lema do seu curso é “cada um por si”; concordam mais que as medidas dos SASUM são desadequadas; admitem mais que estão (ainda) a estudar porque tirar uma licenciatura é o maior sonho dos seus pais, assim como são os que mais ponderam abandonar os seus estudos. São, ainda, os alunos do sexo masculino que revelam que não se sentem motivados a concluir a licenciatura porque a sua família não os apoia na concretização deste objetivo. Também são alguns destes alunos (26,8%) que discordam completamente da afirmação “guardo boas recordações da minha praxe”. Parece-nos, deste modo, que o género masculino percebe com mais convicção as questões ligadas à competição no ambiente universitário, o que coincide com as conclusões de Alves (2005) e de Caldeira, Silva, Mendes e Botelho (2016).

Relativamente à experiência da praxe, observamos também que os estudantes mais jovens (até aos 19 anos) são os mais indecisos quanto às lembranças que têm da praxe. Tendo sido o inquérito aplicado entre setembro e novembro, ou seja, no início do ano letivo, é completamente compreensível que esta

indecisão se deva precisamente ao facto de, à data do preenchimento do questionário, não ser ainda possível aos caloiros fazer um balanço da sua experiência sobre a praxe. Ainda assim, deixamos esta pergunta em aberto - será que a grande indecisão/não resposta deste grupo mais jovem indicia, ainda que parcialmente, a não participação na praxe académica e a contestação a esta prática? Poderá, assim, significar que há uma tendência para manifestar uma posição mais crítica a esta prática estudantil? Ou, pelo contrário, por ser um tema controverso gera indecisão e posições menos vincadas? É um tema que não procuramos aprofundar neste estudo, ainda que nos interesse perceber as representações dos estudantes sobre as suas vivências académicas.

Muito embora nos últimos anos tenham ocorrido episódios, quer a nível institucional, quer a nível nacional, que transmitem uma imagem negativa à prática da praxe, esta é uma prática de acolhimento e de integração de novos alunos, que dissolve as suas diferenças sociais. Além disso, tem havido o esforço pela comunidade estudantil de algumas universidades de canalizar as potencialidades da praxe para a prática de voluntariado e de solidariedade social<sup>40</sup>, o que permite incutir o espírito de civismo, humildade e cidadania entre os futuros licenciados e futuros profissionais e tornar a universidade mais próxima da comunidade local.

Neste sentido, consideramos que é importante que se continuem a unir esforços para uma “mudança”, que passe

nomeadamente, pela reflexão colectiva, pela sensibilização dos alunos para recusa de formas violentas e humilhantes das praxes, pelo aperfeiçoamento dos programas de acolhimento e de integração dos novos alunos, pela consagração e a defesa do direito de não participação nas praxes, pela maior regulamentação das praxes, pela responsabilização dos agentes académicos na fiscalização das regras institucionais das praxes e, finalmente, pela intervenção mais directa das autoridades académicas (Gomes & Ribeiro, 2002, p.116).

As vivências académicas e extra-académicas têm uma influência muito positiva no próprio rendimento académico, como tem sido demonstrado por alguns estudos (Santos & Almeida, 2001) e é determinante na integração académica dos alunos, sobretudo no 1º ano, oferecendo aos recém-chegados

---

<sup>40</sup> Leia-se, a este propósito, o artigo “Estudantes de Bragança fazem da praxe solidariedade porta a porta”, *Lusa*, 19/10/2015.



um suporte afetivo e possibilitando-lhes a sua integração na universidade (Caldeira, Silva, Mendes & Botelho, 2016).

De uma forma geral, o género feminino foi o mais hesitante nas suas respostas. O contraste entre os dois géneros, em termos de indecisão, destaca-se nas respostas à premissa “o valor elevado das propinas está a levar os alunos desta universidade ao abandono dos estudos” (31,4% contra 19,4%). A única exceção encontra-se nas respostas à afirmação “a Universidade do Minho tem fomentado a aquisição de competências ligadas ao empreendedorismo”, onde os alunos do sexo masculino se revelaram mais indecisos (29,3%) que o sexo oposto (16,4%).

À pergunta fechada “Conheces colegas que abandonaram a universidade?”, 44,2% respondeu afirmativamente. Deste grupo, 40% são alunos do sexo feminino e 58,5% são do sexo masculino.

Os motivos apresentados, após uma análise de conteúdo, foram agregados em onze categorias (apêndice VIII): ordem vocacional; dificuldades face ao grau de exigência do curso; dificuldades na gestão do tempo/carga horária; desmotivação face a expectativas frustradas; percepção de dificuldades de empregabilidade na área do curso; dificuldades económicas; entrada no mercado de trabalho; dificuldades de integração devido à distância de casa (família); mera imposição dos pais; outros motivos.

Os motivos mais apontados foram as dificuldades económicas (33 respostas), seguidos dos motivos de ordem vocacional (14 respostas) e de dificuldades de gestão do tempo/carga horária (10 respostas). Estas conclusões são consonantes com as conclusões de um estudo levado a cabo na mesma instituição (Almeida & Cruz, 2010) e não tanto com as conclusões do estudo de Almeida, Vasconcelos e Mendes (2008), que apontam a incompatibilidade de horários como o motivo mais referido para a justificação do abandono. Porém, estes dois fatores podem estar relacionados, na medida em que o ex-aluno pode “ter começado a trabalhar por necessidade de suportar as despesas, sobretudo despesas relacionadas com os estudos” (Seixas, Mendes, Ferreira & Santos, 2016, p.121).

É certo que

A entrada no mercado de trabalho no decorrer da frequência do curso poderá influenciar de forma decisiva o abandono do ensino universitário, uma vez que, com o atingir de estabilidade financeira, é possível que ocorra o desinteresse, o qual poderá igualmente surgir se for vislumbrada uma nova perspectiva a nível profissional que se afaste da área de estudo inicialmente projectada. Ao exercer uma

atividade profissional concomitante, o aluno depara-se, ainda, com a dificuldade de conciliar tempos de trabalho e de frequência de aulas, estudo e investigação (Neto et al., 2014, p.75).

Porém, depreendemos da análise de conteúdo sobre os motivos do abandono e do que já expusemos atrás que a crise financeira teve uma forte influência no (in)sucesso / abandono escolar e as dificuldades económicas têm sido, efetivamente, o motivo mais forte para o abandono do Ensino Superior, conclusão que também já tem sido registada em outras dissertações de Mestrado (Carvalho, 2013; Silva, 2015).

À pergunta fechada “já equacionaste abandonar os estudos?”, 19,9% respondeu afirmativamente. Deste grupo, 16,4% são alunos do sexo feminino e 31,7% são alunos do sexo masculino.

Segundo Alves (2005), o género feminino possui “um conhecimento antecipado das dificuldades acrescidas com que as mulheres se debatem no mercado de trabalho o que as leva a um sobreinvestimento na educação” e a uma “sobrevalorização simbólica do papel da educação a qual tende a ser percebida como o único escudo que as pode proteger de múltiplas formas de discriminação de que são objecto no mercado de trabalho”. Por outro lado, “as raparigas são socializadas num sistema de disposições que, ao facilitar a sua integração no contexto escolar e um mais adequado desempenho do ofício de aluno, as torna mais recetivas ao ‘jogo’ da escolarização meritocrática do que os seus colegas rapazes” (Alves, 2005, pp. 31-32, aspas no original).

Relativamente à pergunta 29, os motivos apresentados, também sujeitos a uma prévia análise de conteúdo, foram agregados em nove categorias (apêndice IX), que se distinguem, em parte, das categorias de motivos apresentadas anteriormente, referentes aos colegas: dificuldades face ao grau de exigência do curso; dificuldades na gestão do tempo/carga horária; desmotivação face a expectativas frustradas; défice de formação de base; perceção de dificuldades de empregabilidade na área do curso; dificuldades económicas; dificuldades de integração devido à distância de casa (família); perda da bolsa de ação social; outros motivos.

Os motivos mais apontados foram as dificuldades económicas (18 respostas), seguidos de motivos relacionados com as dificuldades face ao grau de exigência do curso (6 respostas).

#### 4.2.4. Representações sobre o ensino superior e as políticas educativas

A maioria dos alunos participantes no inquérito por questionário considera que a massificação do ensino superior possibilitou a igualdade de oportunidades no sistema educativo; que a educação para o empreendedorismo é um instrumento fundamental para a inclusão social; que a universidade cria condições adequadas para a transição do aluno para o mercado de trabalho; que a universidade deve preocupar-se cada vez mais com a excelência, deve estar sempre na vanguarda do conhecimento e não deve estar apenas dependente das lógicas do mercado.

Outros temas tiveram, porém, posições menos consensuais e menos vincadas entre estes 181 estudantes da Universidade do Minho: a gratuidade do ensino superior, a cultura do facilitismo, o elitismo no ensino superior, a perda de qualidade do ensino devido à massificação do sistema e o Processo de Bolonha.

Quanto à gratuidade do ensino superior, 28,7% concorda com esta política, 22,1% concorda, 22,7% discorda e 20,4% está indeciso. Uma maioria relativa (34,3%) discorda que haja cada vez mais uma cultura de facilitismo no ensino superior, mas 23,2% concorda e 29,3% não tem uma opinião formada a este respeito. O mesmo acontece relativamente à premissa “o ensino superior português está cada vez mais elitista”: 37% discorda, 18,8% concorda e 32% está indeciso.

O Governo decidiu congelar os valores máximo e mínimo das propinas para o ano letivo de 2015/2016 e a Universidade do Minho, que não pratica a propina máxima, tem mantido uma política de manutenção do valor das propinas. No entender do Presidente da AAUM,

estas foram criadas para o incremento da qualidade do ensino, o que se verifica é que elas têm um peso muito significativo nos orçamentos das universidades, fazendo face às despesas correntes. Acaba por haver uma contribuição excessiva dos estudantes e agregados familiares que não é acompanhada pelos apoios sociais devidos<sup>41</sup>.

De todo o modo, as contestações estudantis em torno do valor das propinas têm sido uma realidade<sup>42</sup> e continuam a estar presentes<sup>43</sup> em Portugal. Estas contestações que representam uma “luta

---

<sup>41</sup> Fonte: ALCAIDE<sup>41</sup>, Bruno (16/04/2016). Sem margem para aumentar propinas na UMinho. Entrevista cedida a José Paulo Silva. *Correio do Minho*.

<sup>42</sup> Leia-se, a título de exemplo: D'ESPINEY, João (21/03/2012). “Propina dói”, gritaram alunos contra cortes no ensino superior. *Público*.

<sup>43</sup> Leia-se, a título de exemplo: ALMEIDA, Manuel (17/05/17). Estudantes do ensino superior lançam petição contra propinas. *Observador*.

cega contra as propinas” (Curto, 2014, p.208) parecem determinar uma nova crise da universidade (Lima,1998b).

Sobre a perda da qualidade do ensino superior devido à massificação do sistema de ensino, 37% discorda, 18,8% concorda e 26,5% está indeciso.

Outra premissa que divide muito os estudantes é “a universidade é uma linha de montagem de diplomados”: 34,3% concorda com esta afirmação, 23,8% discorda e 32,6% não tem a certeza. Uma parte significativa dos estudantes parece crítica às funções atuais da universidade e isto vem reforçar o que já abordamos atrás (Lima, 1996; Marques & Moreira, 2011). Parece que a maioria dos alunos percebe que a universidade já não cumpre exclusivamente as suas funções tradicionais de ensino, formação e investigação, mas também e, sobretudo, se apoia numa lógica pragmática, utilitarista, mercantilista e empresarial. Ora, é nesta lógica que o paradigma educacional atual parece submeter a educação,

representada como todo-poderosa, aos imperativos da competitividade económica e da sua respectiva ordem social; propõe o “empreendedorismo”, a rivalidade, a mensuração dos resultados e uma relação funcional entre formação e trabalho como alguns dos seus princípios estruturantes (Lima, 2010, p.53).

O Processo de Bolonha foi o tema que gerou mais dúvidas e dissensão entre os estudantes da Universidade do Minho – 36,5% não sabe se o Processo de Bolonha foi uma verdadeira reforma que alterou a universidade europeia para melhor. Uma maioria relativa (29,3%) considera que sim, ao passo que 13,8% considera que não. Em posições mais extremas encontramos 7,7% que concorda completamente e 12,7% que discorda completamente. Relativamente a este tema, já fizemos a nossa reflexão nos capítulos I e II, sobretudo com base em Santos (2011a), que apresenta duas visões possíveis sobre o Processo de Bolonha no contexto da universidade europeia.

Muito embora haja uma grande margem de indecisão (35,9%) nesta resposta, a maioria (40,9%) dos estudantes inquiridos admite que a cultura e o conhecimento têm vindo a perder face às lógicas da empregabilidade no ensino superior. Mais uma vez, podemos constatar alguns indícios significativos entre os dois géneros, desta vez no que se refere às representações dos estudantes sobre o ensino superior e as suas políticas educativas, como podemos observar no quadro que se segue.

**Quadro 10 – Representações dos inquiridos sobre o ensino superior e as suas políticas educativas, por sexo****(P.30) (média)**

| <b>Enunciados da P.30</b>   | <b>Feminino<br/>(N=140)</b> | <b>Masculino<br/>(N=41)</b> |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| O ensino superior deveria ser gratuito.   | 3,43                        | 3,22                        |
| Há cada vez mais uma cultura de facilitismo no ensino superior.                                   | 2,91                        | 2,93                        |
| A massificação do ensino superior possibilitou a igualdade de oportunidades no sistema educativo. | 3,48                        | 3,37                        |
| O ensino superior português está cada vez mais elitista.  | 2,83                        | 2,49                        |
| Não sei se vale a pena tirar um curso superior neste país.  | 2,67                        | 2,73                        |
| A massificação do ensino superior levou à perda da qualidade do mesmo.                            | 2,81                        | 3,02                        |
| A educação para o empreendedorismo é um instrumento fundamental para a inclusão social.           | 3,89                        | 3,83                        |
| A universidade é uma linha de montagem de diplomados.   | 3,16                        | 3,24                        |
| A universidade de hoje é pouco interventiva a nível social.                                       | 2,56                        | 2,59                        |
| A universidade cria condições adequadas para a transição do aluno no mercado de trabalho.         | 3,44                        | 3,46                        |
| O Processo de Bolonha foi uma verdadeira reforma que alterou a universidade europeia para melhor. | 3,11                        | 2,85                        |
| A universidade está pouco preocupada com a empregabilidade dos alunos.                            | 2,59                        | 2,61                        |
| A universidade não deve estar apenas dependente das lógicas do mercado.                           | 3,63                        | 3,95                        |
| A universidade deve-se preocupar cada vez mais com a excelência.                                  | 4,30                        | 4,41                        |
| A universidade deverá estar sempre na vanguarda da produção do conhecimento.                      | 4,36                        | 4,49                        |
| A cultura e o conhecimento têm vindo a perder face às lógicas da empregabilidade.                 | 3,46                        | 3,46                        |

Também aqui parece transparecer uma perspetiva menos positiva da parte dos alunos do sexo masculino: são os que mais concordam (29,3%) que há cada vez mais facilitismo no ensino superior; que a massificação do ensino superior levou à perda da qualidade do mesmo (24,4% concorda e 14,6% concorda completamente); que a universidade é uma linha de montagem de diplomados (39% concorda e 7,3% concorda completamente); que a universidade de hoje é pouco interventiva a nível social (17,1% concorda) e que está pouco preocupada com a empregabilidade dos alunos (17,1% concorda e 4,9% concorda completamente).

Está bem assente para os alunos do sexo masculino (61% concorda e 22% concorda completamente) que a universidade não deve estar apenas dependente das lógicas do mercado. Também

são os alunos do sexo masculino que estão mais céticos em relação à reforma do Processo de Bolonha – 12,2% discorda e 22% discorda completamente que aquele Processo foi uma verdadeira reforma que alterou a universidade europeia para melhor. Uma parte significativa destes alunos do sexo masculino revela, ainda, que não sabe se vale a pena tirar um curso superior neste país (24,4% concorda e 14,6% concorda completamente). Conquanto, também é o género masculino que mais discorda (43%) com a premissa “o ensino superior está cada vez mais elitista”.

Mais uma vez, as alunas estiveram mais indecisas na generalidade das respostas, sobretudo relativamente à afirmação “a universidade não deve estar apenas dependente das lógicas do mercado” (26,4% de indecisas contra apenas 9,8% de indecisos) e relativamente à afirmação “o ensino superior está cada vez mais elitista” (35,7% contra 19,5%).

Há duas exceções, onde os alunos se revelam mais indecisos nas respostas do que as alunas: na afirmação “a universidade de hoje é pouco interventiva a nível social” (31,7% de indecisos) e na afirmação “a cultura e o conhecimento têm vindo a perder face às lógicas da empregabilidade” (19,5% de indecisos). Em termos genéricos, as discrepâncias assinaladas entre os géneros são consonantes com os estudos nacionais sobre esta matéria, nomeadamente o de Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006) e de Almeida e Vieira (2006).

Relativamente à área do Curso, verifica-se que, em termos globais, o género feminino está sobrerrepresentado (77,3%). As áreas mais representadas são a de Arquitetura, Artes Plásticas e Design, onde a totalidade dos participantes é do género feminino, seguindo-se a área de Ciências (93,8%), Saúde (92%), Mestrados de 2º Ciclo e Humanidades, Secretariado e Tradução (ambas com 91,7%). A única área onde o número de estudantes do sexo masculino iguala com o número de estudantes do sexo feminino é a de Tecnologias.

Mais uma vez, estes dados são consonantes com a tese de Baudelot e Establet (1993, p.16), que veio demonstrar o “progresso espetacular da escolarização feminina”, como também a presença das mulheres em áreas de especialização tradicionalmente ocupadas por homens, nomeadamente na área da Saúde:

La forte présence des femmes a modifié dans le public la perception des relations entre le sexe et la profession: les femmes ne sont jamais critiquées pour leurs capacités inférieures; mais hommes et femmes apprécient, dans certaines spécialités (gynécologie, psychiatrie), de pouvoir dialoguer avec un

praticien de leur sexe. La féminisation permet une médecine plus individuelle et donc adaptée à l'une des tendances lourdes de notre société (Baudelot & Establet, 1993, p.222).

Os autores chegam mesmo a questionar se não estará a nossa sociedade a dirigir-se para uma “cultura unissexo” (Baudelot & Establet, 1993, p.224). Na nossa perspetiva, muito já foi conseguido, mas há um longo caminho a percorrer para a efetiva igualdade entre os géneros. Com efeito, a segregação de géneros é uma realidade no mercado de trabalho (Marques, 2009; Gonçalves, 2010; Marques & Moreira, 2011).

#### **4.2.5. Projetos e expectativas de futuro**

Os três últimos grupos de perguntas (P.31, P.32 e P.33) referem-se a projetos e expectativas de futuro dos alunos, apresentando-se duas situações hipotéticas (o desemprego dos pais e uma proposta de um emprego aliciante) e a auscultação dos objetivos profissionais dos alunos, após o término da licenciatura.

À situação hipotética “se os teus pais ficassem desempregados”, encontramos três posições mais predominantes: 32% dos alunos da nossa amostra responderam que seria “pouco provável” que deixasse imediatamente de estudar para poder sobreviver, seguido de 22,1% “provável” e 22,1% “muito provável”. Para a maioria (39,8%) destes estudantes, seria “muito provável” que suspendessem a matrícula para arranjar um emprego e retomassem, logo que possível, os estudos. A opção de procurar um trabalho a tempo inteiro, mas continuar a estudar foi ponderada pela maioria (34,3%) como “pouco provável”. Uma maioria mais consistente (49,7%) considera “muito provável” que arranjasse um part-time para conciliar com os estudos. Perante uma última hipótese de resposta, 45,9% indica como “nada provável” poderem continuar a estudar face a esta situação hipotética, dada a estabilidade financeira de seus pais.

**Quadro 11 – “Se os teus pais ficassem desempregados...” (P.31)**

|  | Nada provável | Pouco provável | Provável | Muito provável | Não sei |
|--|---------------|----------------|----------|----------------|---------|
| Deixava de estudar imediatamente para podermos sobreviver  | 12,2%         | 32%            | 22,1%    | 22,1%          | 11,6%   |
| Suspendia a matrícula, arranjava um emprego e, logo que possível, retomava os estudos.                 | 9,9%          | 16,6%          | 24,9%    | 39,8%          | 8,8%    |
| Procurava um trabalho a tempo inteiro, mas continuava a estudar.                                       | 11%           | 34,3%          | 23,2%    | 18,8%          | 12,7%   |
| Arranjava um part-time para conciliar com os estudos.  | 2,8%          | 13,8%          | 24,9%    | 49,7%          | 8,8%    |
| Não havia problema, os meus pais têm uma situação financeira estável e eu poderia continuar a estudar. | 45,9%         | 21%            | 13,3%    | 9,4%           | 10,5%   |

Fazendo uma leitura destas respostas a partir do cruzamento com a variável “área de curso”, é possível aferir que é na área de Humanidades, Secretariado e Tradução que se encontram mais alunos (58,3%) que consideraram “muito provável” deixar imediatamente de estudar, para poder sobreviver.

À situação hipotética “se surgisse neste momento uma proposta de emprego aliciante, com uma remuneração bastante atrativa”, a maioria dos estudantes desta amostra (43,6%) revela que seria “pouco provável” que deixasse o curso imediatamente e “agarrasse” esse emprego “sem pensar duas vezes”. A maioria (48,8%) considera “muito provável” que só aceitaria a proposta se fosse possível compatibilizar com os estudos porque quer acima de tudo concluir o curso que frequenta. É de registar que, também aqui, a área de Humanidades, Secretariado e Tradução se destaca pelo facto de 33,3% dos alunos responderem ser “muito provável” que, apesar de gostarem do curso, optariam pelo emprego porque sabem que depois da licenciatura não arranjarão emprego facilmente. Os alunos da área da Saúde são os mais determinados a dedicar-se ao curso “a 100%”, pretendendo trabalhar só depois da conclusão da licenciatura (24% - provável; 24% - muito provável).



**Quadro 12 – “Se surgisse neste momento uma proposta de emprego aliciante, com uma remuneração bastante atrativa...” (P.32)**

|   | Nada provável | Pouco provável | Provável | Muito provável | Não sei |
|---|---------------|----------------|----------|----------------|---------|
| Deixava o curso imediatamente e agarrava esse emprego sem pensar duas vezes.  | 21%           | 43,6%          | 17,1%    | 9,4%           | 8,8%    |
| Apesar de gostar deste curso, optaria pelo emprego porque sei que depois da licenciatura não arranjurei emprego facilmente.     | 22,7%         | 34,8%          | 21,5%    | 13,3%          | 7,7%    |
| Só aceitaria a proposta se fosse possível compatibilizar com os estudos porque quero acima de tudo concluir este curso.         | 5,5%          | 11%            | 30,4%    | 48,6%          | 4,4%    |
| Não aceitava a proposta porque quero continuar a dedicar-me a 100% a este curso e só pretendo trabalhar depois da licenciatura. | 24,3%         | 30,4%          | 21%      | 8,3%           | 16%     |

Finalmente, onde se inquire sobre o principal objetivo do estudante, após o término da licenciatura, a esmagadora maioria (63,5%) considera “muito provável” a opção de tirar um mestrado. Tirar um doutoramento já não é uma opção tão notoriamente pretendida, já que é a opção onde há mais indecisos (14,4%) - o que pode significar que é algo a ponderar ao longo do curso, dado que a maioria dos participantes ainda se encontra no 1º ano. Ainda assim, a maioria (33,7%) considera “pouco provável”.

A emigração devido à falta de empregabilidade do curso é uma decisão hipotética que divide de forma acentuada os estudantes: 26,5% acha “pouco provável” que vá emigrar, mas 24,3% acata essa hipótese como “provável” e 19,3% considera “muito provável”. Também nesta hipótese há uma parcela significativa (12,7%) de alunos que estão indecisos quanto a esta possibilidade. A grande maioria (51,9%) persegue o objetivo de arranjar um emprego, apesar das dificuldades que o mercado de trabalho atravessa. Outros consideram “muito provável” (20,4%) ou “provável” (28,2%) encontrar facilmente um emprego, dada a elevada taxa de empregabilidade do curso que frequentam. Porém, uma relativa maioria (33,7%) considera que será “pouco provável” encontrar facilmente um emprego na área do curso.

**Quadro 13 – “Após o término da licenciatura, o teu objetivo é:” (P.33)**

|  | Nada provável | Pouco provável | Provável | Muito provável | Não sei |
|--|---------------|----------------|----------|----------------|---------|
| Tirar um Mestrado.   | 3,3%          | 11,6%          | 17,7%    | 63,5%          | 3,9%    |
| Tirar um Doutoramento.   | 14,4%         | 33,7%          | 21,5%    | 16%            | 14,4%   |
| Emigrar porque não tenho expectativas de encontrar emprego na minha área.              | 17,1%         | 26,5%          | 24,3%    | 19,3%          | 12,7%   |
| Arranjar um emprego, apesar de saber que vai ser difícil.                              | 7,2%          | 8,3%           | 27,1%    | 51,9%          | 5,5%    |
| Arranjar emprego, porque o meu curso tem uma taxa elevada de empregabilidade.          | 8,8%          | 33,7%          | 28,2%    | 20,4%          | 8,8%    |
| Não sei o que vou fazer porque ainda não tenho a certeza se quero concluir este curso. | 72,4%         | 15,5%          | 3,9%     | 4,4%           | 3,9%    |
| Ainda não decidi porque tenho muito tempo para pensar.                                 | 58%           | 18,2%          | 10,5%    | 5%             | 8,3%    |
| Criar o meu próprio emprego.   | 32,6%         | 32%            | 20,4%    | 5%             | 9,9%    |
| Integrar-me numa empresa/negócio da família.   | 61,9%         | 22,1%          | 9,9%     | 2,2%           | 3,9%    |

A esmagadora maioria (72,4%) rejeita a possibilidade de não saber o que vai fazer por não ter a certeza se quer concluir o curso que frequenta, o que nos revela claramente que estes alunos estão convictos da escolha do seu curso e têm objetivos de vida definidos. Mesmo assim, não devemos ignorar que 3,9% considera “provável” essa possibilidade, 4,4% considera “muito provável” e 3,9% está indeciso, o que perfaz um total de 12,2% que ainda não estão certos se vão concluir o curso que frequentam. O mesmo acontece em relação à hipótese de não ter ainda decidido o que quer fazer depois do término da licenciatura porque tem muito tempo para pensar: a maioria (58%) considera “nada provável”, mas 10,5% considera “provável”, 5% “muito provável” e 8,3% está indeciso. O empreendedorismo é outra possibilidade que gera posições muito diferenciadas: 32,6% responde que não seja “nada provável” que venha a criar o seu próprio emprego, 32% considera “pouco provável”, 20,4% “provável”, 5% “muito provável” e 9,9% não sabe. A possibilidade de integração numa empresa/negócio da família é, maioritariamente (61,9%), descartada pelos sujeitos da nossa amostra.

Ao cruzarmos, mais uma vez, a variável “área de curso” com estes dados, é possível observar que: os alunos de Ciências são os mais determinados (87,5%) a tirar um Mestrado após o término da licenciatura; os alunos de Mestrado (2º ciclo) são os mais decididos (25%) a tirar um Doutoramento; os alunos de Humanidades, Secretariado e Tradução são os que mais equacionam (41,7%) emigrar depois da conclusão do curso. Na maior parte dos cursos, os alunos equacionam “arranjar emprego”, apesar de saberem que “vai ser difícil”. A área onde mais alunos confiam que arranjarão facilmente emprego devido

à taxa elevada de empregabilidade do curso é a de Tecnologias (34,2% considera provável e 42,1% considera muito provável), seguida de Economia, Gestão e Contabilidade (52,4% – provável; 19% - muito provável). Também é na área de Humanidades, Secretariado e Tradução onde há mais alunos que respondem que não sabem o que vão fazer depois do curso porque ainda não têm a certeza se o querem concluir (16,7% - provável; 16,7% - muito provável). É na área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design que se perspetiva mais a possibilidade de criar o próprio negócio (40% - provável; 20% - muito provável). A integração num negócio familiar também é mais equacionada nesta área (20% consideram provável).

## Capítulo V – A multidimensionalidade do ensino superior – Parte 2

### 5.1. “Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar” - um olhar sobre (des)continuidades nos trajetos e projetos a partir de retratos sociológicos

Finalmente passamos ao quarto elemento de investigação do nosso estudo (apêndice XV)<sup>44</sup>, que decorreu paralelamente, em termos temporais, com os dois elementos anteriores. Este momento de investigação, por ser mais arrastado no tempo, obrigou-nos a um permanente “vaguear sociológico” (Pais, 2002), onde procurámos não desviar o rumo dos nossos propósitos e sermos fiéis a todos os significados e significantes, com base numa razão crítica e reflexiva.

A partir da sistematização dos dados recolhidos através das entrevistas (apêndices XIII e XIV), é possível constatar que a generalidade dos sujeitos entrevistados pertence à classe média/média-baixa e desistiu da universidade no 1º ano do Curso, o que é consonante com a literatura sobre esta matéria (Costa, Lopes & Caetano, 2014).

A crise financeira que irrompeu em 2011, adicionada aos cortes no ensino superior, veio intensificar as dificuldades sentidas pelas classes mais desfavorecidas para fazer face aos encargos com os estudos. Contudo, no que se refere àqueles que não passaram pela crise (o caso de Miguel, de Carlos, de Jacqueline, de Rafael e de Bruna), o estudo vem demonstrar que as suas aspirações de vida não passam pela universidade, pelo menos a curto prazo, à exceção de Carlos Freitas, que foi obrigado a desistir (duas vezes) dos estudos pelas limitações que a sua baixa visão lhe impôs nas tarefas mais elementares.

Também é possível constatar pela análise das entrevistas e retratos sociológicos que a maioria das trajetórias estudantis não incluiu hábitos de estudo:

Copiou muitas vezes, até ao 12º ano: “sempre que surgisse a oportunidade, não pensava duas vezes e copiava por quem podia”. [Retrato sociológico de Jacqueline Silva]

Com efeito, há memórias que Tiago guardará para sempre da sua experiência universitária (...) “os copianços nos exames (...)”. [Retrato sociológico de Tiago Lopes]

---

<sup>44</sup> Como referimos no capítulo anterior, os nomes e sobrenomes dos entrevistados são fictícios para preservar o seu anonimato e a confidencialidade dos seus dados pessoais.

No que diz respeito aos hábitos de estudo, antes e depois de entrar para a universidade, afirma que não tinha “nenhuns”, basicamente estudava “um dia antes do teste ou na noite anterior”. [Retrato sociológico de André Gomes]

O “copianço” é algo decorrente nas universidades e é um tema que tem merecido atenção, sobretudo no que diz respeito à qualidade do ensino e das próprias instituições (Domingues, 2006). Parece-nos que estes trajetos coincidem com os “percursos com dificuldades de integração no ensino superior” e os “percursos com dificuldades nos modos de estudar”, que se caracterizam pelas dificuldades “relacionadas sobretudo com novos horários, docentes, conteúdos programáticos, métodos de ensino, ritmos de estudo, bem como com a integração em novos grupos de pares, [que] podem ser decisivas no modo como encaram e investem nos estudos” (Lopes & Costa, 2014, p.208).

Entrar na universidade não foi propriamente um projeto de vida para alguns destes jovens, mas sobretudo uma decisão tomada pela influência dos pais ou dos amigos:

Desde pequena que Bruna foi incentivada pelo pai a ser advogada. Embora, essa vontade de ser advogada, quando acabou o 12º ano, já não fosse assim tão grande como outrora, não lhe passava pela cabeça tirar outro curso. Por isso, candidatou-se a todas as Faculdades de Direito do país. [Retrato sociológico de Bruna Fonseca]

Não sabendo concretamente que rumo dar à sua vida, optou por fazer o mesmo que os seus colegas mais próximos – ir para a universidade. Não era algo com que sonhasse, mas candidatou-se (...). Ficou satisfeito por ter entrado na universidade, afinal “é o que todo o pessoal faz”, algo que “faz parte do ciclo da vida” e “os pais adoram estas coisas”. [Retrato sociológico de Tiago Lopes]

Esta decisão foi incentivada pelos pais. Aliás, Pedro admite que, se não fossem eles, nem se candidatava. [Retrato sociológico de Pedro Maia]

Quando terminou o ensino secundário, decidiu candidatar-se ao ensino superior: “a minha mãe... ela sempre me ‘empurrou’. Ela uma vez disse-me ‘podes ser o que tu quiseres, mas tens de ir para a universidade’”. [Retrato sociológico de André Gomes]

O facto de serem os primeiros da família a entrar para a universidade parece constituir motivo de grande orgulho e, como tal, uma motivação inicial a que estes jovens recorreram no momento da candidatura ao ensino superior:

Fosse como fosse, Filipe foi o primeiro elemento da família a entrar na universidade e isso era motivo de orgulho e satisfação. [Retrato sociológico de Filipe Silva]

Todavia, encontramos exceções: temos o caso de Carlos, que de forma muito perseverante, lutou contra as limitações que o seu problema de visão lhe impôs, contrariando todas as advertências da sua família e amigos, até onde foi possível persistir; o caso da Margarida, que, no seio de uma família desestruturada, busca algum apoio emocional no irmão mais novo e embarca no seu sonho de estudar na universidade, mas por pouco tempo. A par da instabilidade familiar, a instabilidade financeira também não lhe permitiu voar mais alto.

Na nossa perspetiva, estes dois casos distanciam-se dos restantes porque revelam que estava efetivamente presente um projeto de vida (por vontade estritamente pessoal) que passava pelo ensino superior e que este não foi concretizado por constrangimentos externos aos sujeitos, impossíveis de controlar e contornar: Carlos não tem visão suficiente para desempenhar o trabalho de um estudante de engenharia, que requer o manuseamento de peças e instrumentos de reduzida dimensão; Margarida não teve o apoio afetivo e financeiro que precisava dos seus pais nem acesso à bolsa de estudo.

O caso do Tiago também se integra neste quadro, na medida em que foi surpreendido por um acontecimento (a morte de seu pai) que alterou a sua situação familiar e financeira. Muito embora, entrasse na universidade porque “todos o fazem” e porque “os pais adoram estas coisas”, Tiago já se encontrava no 3º ano quando deixou de estudar. Além do mais, faz parte do seu projeto de vida concluir o curso.

Os casos de Carlos e Tiago, integram-se nos “percursos com inflexões” (Lopes & Costa, 2014, p.208), na medida em que os seus percursos sofreram oscilações, constrangimentos, “episódios assaz marcantes”, que determinaram a reestruturação do seu projeto de vida.

Creemos que o caso de André se diferencia dos restantes, tendo em conta que reúne condições para voltar ao ensino superior num futuro próximo: integrado numa família de classe média, com um sólido capital escolar e cultural, é muito jovem e reconheceu, no momento da entrevista, a importância de um curso superior, afirmando que voltará à universidade:

“(…) embora me considere uma pessoa inteligente e com muitas capacidades, acho que nunca serei ‘ninguém’ sem uma licenciatura e um mestrado”. [Entrevista a André Gomes].

Este caso é bem ilustrativo de que, no processo de individuação na modernidade,

o insucesso – ou melhor aqui, o abandono escolar – pode representar uma mera etapa – mais ou menos estratégica, mais ou menos errática – na busca activa, experimental, eventualmente demorada, da realização pessoal. Reconhecer os significados plurais (o institucional e o subjectivo) que pode esconder a situação de “insucesso escolar” pode ajudar a compreender insucessos futuros ou eventuais abandonos – muitos deles meras transferências de curso – protagonizados por alunos com bons desempenhos académicos (Vieira, 2010b, p.178).

Ao debruçarmo-nos sobre o seu trajeto, podemos enquadrá-lo, segundo a tipologia de Lopes e Costa (2014, p.207), num “percurso contratendencial”, ou seja, num percurso que se desloca daquilo que seria previsível face às circunstâncias. Neste caso, André tinha tudo para ser bem-sucedido na sua relação com o ensino superior, mas esta aparente previsibilidade foi contrariada pelas suas singularidades.

Os “percursos contratendenciais” são casos menos numerosos que rompem “com a previsibilidade de relação com o ensino superior, tanto no que se refere a estudantes que tinham tudo para serem bem-sucedidos, como a estudantes aparentemente destinados ao insucesso e ao abandono, mas que logram inverter profecias” (Lopes & Costa, 2014, p.207). Neste último caso, tal pode estar relacionado com maiores expectativas familiares e/ou sociais relativamente ao seu desempenho escolar (Mendes, Ferreira, Seixas & Campos, 2016).

Nos restantes casos é possível observar que há um claro desajustamento entre as expectativas geradas e as suas experiências na universidade. A sua relação com o saber, com o diploma no sentido meramente formal, não é aqui sentida, não está presente. É praticamente verbalizado por todos que pretendem regressar “um dia” à universidade, mas esta parece ser uma possibilidade muito remota, vaga, um projeto adiado para longo prazo, um objetivo secundário.

Para uns, o valor social do diploma é indiscutível, é sempre uma “mais-valia” no mercado de trabalho:

Para Rafael, “um canudo dá sempre jeito e toda a gente devia de o tirar e ter todas as condições para tal. É uma formação, é sempre uma mais-valia, embora nos dias de hoje acabe por não ser valorizado”. Mesmo assim, ainda acredita que é sempre importante: “além da formação e da bagagem que a gente adquire e tem, é sempre importante para qualquer área” [Retrato sociológico de Rafael Lima].

Sobre o valor de um diploma do ensino superior, considera que “hoje tem muito valor social, porque embora me considere uma pessoa inteligente e com muitas capacidades, acho que nunca serei ‘ninguém’ sem uma licenciatura e um mestrado” [Retrato sociológico de André Gomes].

Para outros, o valor social do diploma é “relativo”, conforme a empregabilidade do curso e as oportunidades de trabalho que vão surgindo:

Para Tiago, o valor de um diploma varia conforme o curso. [Retrato sociológico de Tiago Lopes].

Para Pedro, a “cunha” tem mais valor social do que um diploma, mas reconhece a importância deste, “nem que seja pela sabedoria que adquirimos ao longo do curso, seja ele qual for [Retrato sociológico de Pedro Maia]

Para Carlos Freitas, o diploma é sobrevalorizado:

Carlos entende que o diploma “vale mais do que aquilo que devia valer. Os licenciados são rotulados como licenciados e conta-se mais a licenciatura do que a pessoa e as suas competências [Retrato sociológico de Carlos Freitas].

Para outros entrevistados, o diploma “pouco”, “nada” ou “quase nada” vale:

(...) considera que se deve apostar mais no ensino, que o diploma ainda tem valor – “pouco, mas tem” – e que a crise financeira é a principal justificação para a subcontratação dos licenciados que trabalham em Portugal e em grande parte dos países europeus [Retrato sociológico de Filipe Dias].

Na perspectiva de Bruna, um diploma “não vale nada ou quase nada, infelizmente. Pelo menos, no nosso país não vale nada e é uma pena porque o Estado investe supostamente para crescer, mas depois os nossos licenciados e mestres são aproveitados por outros países que não tiveram de investir na educação deles. É uma afronta” [Retrato sociológico de Bruna Fonseca].

Para Margarida, o diploma atualmente não tem qualquer valor social. A maioria dos seus colegas está desempregada. E reforça que “acabaram a faculdade com boas médias e ninguém os aproveita [Retrato sociológico de Margarida Borges].

As vivências próprias da cultura universitária não chegaram a ser experienciadas por alguns entrevistados, como é o caso de Miguel, de Jacqueline e de Rafael, que não participaram na praxe, nas



festas acadêmicas nem em outras atividades estudantis, quer por iniciativa própria, quer por constrangimentos relacionados com a sua atividade profissional.

Como já referimos atrás, as vivências acadêmicas constituem um elemento muito importante para o sucesso acadêmico (Santos & Almeida, 2001). Acrescente-se que a falta de integração no ambiente universitário parece constituir um fator com grande peso na tomada de decisão do abandono (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002; Costa, Lopes & Caetano, 2014).

Creemos que o caso de Miguel, que era aluno deslocado, é típico de um “percurso com problemas de transição”, mas também (e de igual modo, quanto a Jacqueline e Rafael) um “percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida” (Lopes & Costa, 2014, p.208), na medida em que já tinham uma atividade profissional, já tinham as suas redes de sociabilidades bem constituídas e as suas identidades bem formadas. Por outro lado, a universidade tem um *ethos* próprio (Bourdieu, 2011[1984]) e *habitus* que se incorporam entre as redes de sociabilidades, o que pode ter um efeito contraproducente “na medida em que uma forte primazia concedida a estes domínios pode acabar por atuar de forma concorrente com os estudos e contribuir para tornar os percursos escolares mais morosos” (Costa, Lopes & Caetano, 2014, p.155).

O *habitus* burguês, pequeno-burguês ou popular fazem parte do quotidiano de uma minoria de jovens universitários, mas são as sociabilidades destes jovens que conferem sentido às suas trajetórias estudantis, como vêm revelar os estudos de Lahire (2004), contrariando, em parte, a teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron. Daí a complexidade na construção do seu *habitus*, fruto da simbiose entre as condicionantes sociais e as disposições intra-individuais dos sujeitos (Lahire, 2004).

## **5.2. Uma análise transversal dos dados recolhidos - diferentes realidades, múltiplas especificidades**

Conforme já tivemos oportunidade de expor, é na área de Humanidades, Secretariado e Tradução que encontramos alunos que, na sua totalidade, nunca reprovaram no ensino superior, mas também é nesta área que há mais alunos que ainda não têm a certeza se querem concluir o curso; que equacionam emigrar depois da conclusão do curso, porque sabem que não encontrarão emprego facilmente; que mais ponderam abandonar o curso ou que já equacionaram fazê-lo.

Pelos dados do inquérito realizado, podemos observar que é precisamente nesta área que há mais filhos de mulheres que estudaram apenas até ao 4º ano, o que vem, na nossa perspetiva, revelar indícios de uma reprodução social. Na senda teórica de Bourdieu (1984), estudantes provenientes de famílias com um capital escolar mais baixo, passam por um choque cultural muito maior quando ingressam no sistema de ensino, a começar pelos próprios modos habituais de linguagem e de ação.

Tal como sublinhou Illich (1985[1971]), aquilo que é transmitido nas escolas vai muito para além do currículo oficial. Há um “currículo oculto” que transcende a aparente homogeneização da massa estudantil e a aparente unificação do ensino.

Entendemos que estes alunos não podem ser considerados completamente excluídos do sistema porque já foram os “eleitos” num processo de recrutamento e seleção escolar e tiveram um percurso escolar com acumulação de sucessos. Porém, entendemos também que não podem ser considerados os “herdeiros” (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu & Passeron, 1985) de um futuro promissor no que concerne às expectativas de empregabilidade do curso que frequentam, porque, provavelmente, não tiveram as mesmas oportunidades de incentivo ao estudo da parte dos seus progenitores nem as mesmas oportunidades de informação e orientação vocacional antes da tomada de decisão do curso a que se candidataram (Alves, 2005; Alves, 2007). Dito de outro modo, aqueles que têm menores recursos sociais e culturais escolhem “cursos onde o prestígio sócio-cultural é menor (tal como os cursos de ciências sociais), enquanto os alunos detentores de maior capital económico, social, cultural e simbólico se direcionam, preferencialmente, para as áreas das engenharias e das ciências naturais” (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006, pp. 512-513).

A nível nacional, a oferta de vagas na área de Humanidades tem vindo a decrescer (Sá, Dias & Tavares, 2013), o que vem refletir claramente a mudança de paradigma que tem acompanhado a massificação do ensino, que resulta no declínio da cultura em prol de conhecimentos mais técnicos e mais práticos, que o próprio Processo de Bolonha tem vindo a promover (Crespo, 2003; Neves, 2005; Simão, Santos & Costa, 2005; Lima, Azevedo & Catani, 2008). Nas palavras mordazes de Readings (2003, p.22), “a ideia de cultura nacional já não fornece um sentido ideológico abrangente para o que acontece na universidade e, em resultado disso, o que ao certo se ensina ou produz como conhecimento interessa cada vez menos”. Será que estamos perante um “recoo civilizacional” e uma “perda da ideia de

universidade”<sup>45</sup>? Será que estamos a “sabotar a cultura e o ensino”<sup>46</sup>? Será que a universidade priva os seus alunos de uma “liberdade incondicional”, de questionamento, de pesquisa, o “conhecimento e o pensamento da verdade” (Derrida, 2001, pp.11-12)?

A área da Arquitetura, Artes Plásticas e Design é a única em que não há mães com o 4º ano. A juntar-se à conclusão que já tecemos atrás, de que é a única área em que nenhum aluno participante no inquérito teve qualquer apoio social no ensino secundário, estes dados parecem sugerir que esta área é mais procurada pelas camadas sociais mais favorecidas.

Como já era expectável, é na área da Saúde que se encontram mais filhos de mulheres com licenciatura (28%) e pós-graduação (16%). O mesmo acontece em relação à escolaridade dos pais – 20% têm licenciatura, mas, no que concerne a pós-graduação, é na área das Tecnologias que há mais filhos de pais com este nível de escolaridade (10,5%). Ora, é também na área da Saúde onde encontramos mais alunos que afirmam frequentar o curso correspondente à sua vocação (88,9%), facto que, porém, não descarta inteiramente que o aluno pondere abandonar os estudos, pela exigência do curso em si ou pela baixa empregabilidade do curso (no caso da Enfermagem). O curso de Enfermagem tem sido um dos mais bem representados no fenómeno da “fuga de cérebros” (Lopes, 2014a; Gomes, 2015; Lopes et al., 2015) a que temos assistido nos últimos anos. Segundo a Ordem dos Enfermeiros, Portugal forma entre 3.000 a 3.500 enfermeiros por ano e cerca de um terço deste número (1.211), começou a trabalhar desde 2013 no Reino Unido<sup>47</sup>.

Conforme o relatório “Estado da Educação 2014”, em termos demográficos, “o saldo natural tem sido continuamente negativo desde 2009 e o saldo migratório desde 2011, atingindo – 22,4 e – 30,1 milhares de indivíduos, respectivamente, em 2014” (CNE, 2014, p.136).

Como já expusemos atrás, também são os alunos da área da Saúde os mais determinados a dedicar-se ao curso “a 100%”, pretendendo trabalhar só depois da conclusão da licenciatura (24% - provável; 24% - muito provável). A exigência do curso de Medicina começa logo pelo seu recrutamento, que é mais um processo do que um momento, obrigando o aluno a percorrer um trajeto escolar esforçado

---

<sup>45</sup> A partir do artigo: “Pacheco Pereira: ‘aparente inutilidade das humanidades’ é ‘recuo civilizacional’”. *Jornal Correio da Manhã*, 05/03/2016

<sup>46</sup> A partir do artigo “A utilidade do inútil”, de Paulo Ferreira, publicado no *Público*, a 07/01/2015.

<sup>47</sup> Leia-se, a propósito: “Um terço dos enfermeiros portugueses licenciados em 2013 foi para o Reino Unido”. *Observador*, 28/10/2015.

e competitivo, sendo paradigmático pela sua imposição de um mecanismo de *numerus clausus*, em que muitos concorrem e competem por notas (ou mesmo, décimas), mas poucos são os eleitos (Vieira, 2014).

Estes alunos, para que possam obter e manter o seu elevado êxito académico têm de buscar suportes, sobretudo nos adultos (pais e professores), de forma a “amortecer angústias e riscos” (Vieira, 2014, p. 64). Daí que, como conclui e reforça Vieira (2014, p.64),

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.

Neste sentido, segundo Palhares (2014, pp.9-10), “não é por acaso que Medicina surge como o curso mais pretendido entre estes alunos, constituindo mesmo um projeto de vida de que muitos só abdicam após esgotarem todas as possibilidades de concursos de acesso existentes e após eventualmente serem ressocializados no curso em que ingressaram como opção secundária”.

Esta cultura do mérito acompanha os estudantes de Medicina antes, durante e após o seu percurso estudantil, exigindo-lhes um empenho permanente, o alcance dos patamares da excelência, construindo as suas identidades numa dialética entre o seu esforço individual e os resultados e reconhecimento desse esforço. Ainda no ensino secundário, conforme Torres (2014, p.44), “estes alunos também são o que deles se pensa, na medida em que os rituais de distinção não só refletem a realidade como ajudam também a instituir-se como idealizações normativas”. Estes alunos integram-se em “percursos focados na educação”, onde geralmente são provenientes de famílias com forte capital escolar, embora na sociedade atual se encontrem com frequência estudantes que são os primeiros elementos da família a frequentarem o ensino superior. Estes estudantes organizam “os seus quotidianos em torno do estudo, valorizando muito para além do seu valor instrumental” (Lopes & Costa, 2014, p. 207).

Em consonância com a literatura, ressalta do nosso estudo que os alunos da área da Saúde são os que detêm um capital económico e cultural mais sólido e, por isso, os que se encontram em melhores condições, estando mais determinados a dedicarem-se integralmente ao curso e só trabalharem depois da conclusão da licenciatura.

Por outro lado,

Uma situação económica favorável e a estabilidade financeira do aluno, que lhe possibilitam a despreocupação em relação a propinas e materiais necessários e não condicionem o desenrolar da sua

vida académica com questões como o alojamento, caso esteja deslocado, ou a alimentação, são tidas como primordiais (Neto et al., 2014, p. 73).

Também é na área de Tecnologias que encontramos um pequeno grupo de alunos que pondera abandonar os estudos. Nesta área, como já referimos atrás, incluem-se os cursos de Engenharia, que representam uma grande parte da oferta educativa da Universidade do Minho.

Nos últimos anos, têm sido dedicados alguns estudos sobre o insucesso e o abandono académico nestes cursos e, à semelhança da generalidade dos estudos nesta área, apontam para a seguinte conclusão:

as taxas mais elevadas situam-se no 1º ano do ensino superior, associando-se este facto a possíveis dificuldades na transição para o ensino superior, nomeadamente a falta de correspondência entre as expectativas dos estudantes antes da entrada para o ensino superior e a realidade com que posteriormente se confrontam, em termos pessoais, curriculares e contextuais (professores e instituição). Estas dificuldades parecem agravar-se nas situações em que não existe um projeto vocacional claro, com a frequência de um curso que não corresponde a primeira opção (...) ou quando os alunos se encontram deslocados do meio familiar e têm de construir uma nova rede social (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009, p. 460).

Ao cruzarmos a variável “apoio social” com a pergunta “já equacionaste abandonar os estudos?”, podemos constatar que os alunos que não usufruíram de qualquer apoio social no ensino secundário são os que menos equacionam abandonar os estudos (16,5%), contra 33,3% (alunos que usufruíram do Escalão A) e contra 22,6% (alunos que usufruíram do Escalão B). Apesar de sobressaltar a discordância em todos os escalões, os alunos que usufruíram do Escalão A no ensino secundário são os que mais se identificam com a frase “não sei se vale a pena tirar um curso superior neste país” (20,8% concordam, 16,7% concordam completamente e 12,5% estão indecisos).

Na nossa perspetiva, estes dados constituem uma marca da reprodução cultural/social, na medida em que os estudantes que provêm de famílias de classes sociais mais desfavorecidas, apesar de já terem ultrapassado barreiras no processo de seletividade escolar<sup>48</sup>, têm de ajustar-se (ainda) ao *habitus* dominante, encontrando maiores dificuldades na prossecução dos seus estudos, seja por razões internas

---

<sup>48</sup> Esta seletividade escolar tem o seu auge no ensino secundário, onde “a construção da excelência (e este halo de distinção) na escola pública [...] no decurso do secundário, se reveste para alguns alunos de alguma efemeridade. O exame encarrega-se, em muitos casos, de refrear as expectativas lineares de transição para o ensino superior; por sua vez, neste nível de ensino, muitos dos distinguidos são desinvestidos da sua condição e não conseguem manter o seu desempenho académico as suas expectativas outrora acalentadas” (Palhares, 2014, p.24).

ao sujeito (défice de capital cultural, falta de motivação), seja por razões externas, nomeadamente o fator económico - e, neste caso, não podemos descartar a hipótese de que estes alunos que já equacionaram abandonar os estudos não têm, agora, apoio social ou este é insuficiente, como foi frequentemente apontado nas mensagens alusivas ao Dia do Estudante.

Além do mais, os estudantes provenientes de classes sociais mais altas, os “herdeiros” (Bourdieu & Passeron, 1985), são privilegiados pelas “disposições transmitidas no meio familiar e nas redes socializadoras que o rodeiam – parentelas alargadas, amigos, vizinhos, colegas e pais de companheiros de escola primária e secundária – são pois, em grande medida, a *differentia specifica*, tantas vezes intuída mas poucas explicitada, que torna possível que *les beaux esprits vraiment se rencontrent*” (Chaves & Nunes, 2011, p.65, itálico dos autores). Deste modo, “ser estudante oriundo da classe operária ou da pequena burguesia de execução é quase sinónimo de fatalidade de exclusão do ensino superior” (Mendes, Caetano & Ferreira, 2016, p.253).

Consonantes com estes dados que acabamos de analisar, encontramos, a partir das entrevistas e retratos sociológicos, resquícios de uma reprodução cultural/social latente, em que

Face à sua origem, muitos destes alunos podem frequentar os cursos com menor prestígio social e menos motivantes, podendo chegar ainda à universidade com menos competências académicas e, seguramente, com maiores dificuldades económicas para poderem participar nas múltiplas actividades que caracterizam o apelativo ambiente académico e extra-académico (Almeida & Cruz, 2010, pp. 435-436).

No caso de Jacqueline e, em parte, de Margarida, o défice de capital cultural reflete-se na desvalorização do ensino superior por parte da família:

Educada para se tornar precocemente mulher, a avó de Jacqueline ensinou-a a fazer todas as lides de uma casa e até a trabalhar no campo. O desempenho escolar de Jacqueline era mais acompanhado por uma tia materna do que pelos restantes membros da família. Em maioria, olhavam a escola numa perspetiva utilitarista, como um meio para conseguir o mais rapidamente possível um emprego. A maior ambição que podiam ter era a de que Jacqueline viesse a ser uma “empregada de escritório”, que seria um “bom emprego, que não dava grandes trabalhos, não fazia dobrar a espinha e era bem pago” [Retrato sociológico de Jacqueline Silva].

Na nossa perspetiva, Jacqueline enquadra-se num “percurso tendencial” que se manifesta “por baixo” (Lopes & Costa, 2014, p.207), ou seja, provém de um contexto familiar descapitalizado em termos escolares e não focado na escolarização,

onde é patente a descoincidência entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar, traduzida pelo acumular de “insucessos”, fator referenciado pelos estudantes como potenciador de sentimentos de desmotivação pela perceção de inatingibilidade crescente dos objectivos que implica (Lopes & Costa, 2014, p.207).

Já no caso de Margarida, com um percurso escolar regular e bem-sucedido, quase seria um “percurso contratendencial”, se não fosse a sua desistência do ensino superior:

A decisão de Margarida não foi logo conhecida pelos pais. Margarida justifica isso pelo facto de ter sido sempre “muito independente”. Por outro lado, os pais “estavam demasiado centrados neles” para ter alguma reacção, mas o seu irmão ficou contente e apoiou-a [Retrato sociológico de Margarida Borges].

“Se não quiseram saber quando entrei, também não quiseram saber quando saí” [Entrevista a Margarida Borges].

O caso de Margarida parece-nos que é aquele onde mais sobressai que o abandono da universidade se deveu efetivamente às dificuldades financeiras, agravadas pela não obtenção de bolsa de estudo:

Apesar de trabalhar a part-time num ginásio, a tomar conta de crianças e a dar apoio administrativo, dividir as despesas com o pai e, posteriormente, ir viver para um apartamento com uma amiga, o que ganhava não cobria as despesas com os estudos. Candidatou-se a bolsa de estudo, mas não obteve aprovação à sua candidatura [Retrato sociológico de Margarida Borges].

O caso de Pedro, apesar de ter afirmado que as dificuldades financeiras foram o principal motivo da sua desistência, o seu retrato sociológico permite-nos aferir que outros fatores foram igualmente determinantes, como a frustração das expectativas criadas em relação ao curso, a instabilidade familiar que vivenciou neste período devido ao divórcio dos pais e o próprio facto de a sua entrada na universidade ser mais uma vontade dos pais do que uma aspiração pessoal:

Esta decisão foi incentivada pelos pais. Aliás, Pedro admite que, se não fossem eles, nem se candidatava [Retrato sociológico de Pedro Maia].

O caloiro caldense estava com muitas expectativas quando ingressou na ESAD, mas ficou dececionado. Ao contrário do que tinha esperado, o curso não apelava assim tanto à criatividade, impondo “tabelas” [Retrato sociológico de Pedro Maia].

No 2º ano mudou para o turno diurno, por exigência dos pais e porque o ramo que pretendia provavelmente não abriria no turno noturno. Neste ano curricular já não sentiu aquela proximidade com os professores e estes eram mais exigentes, tornando-se mais difícil tirar dúvidas [Retrato sociológico de Pedro Maia].

Com o divórcio dos pais e consequente instabilidade familiar e financeira, a situação de Pedro complicou-se: “Começou a existir problemas em casa como o divórcio dos meus pais e o dinheiro começou a faltar. E não tinha mais ninguém que me pudesse ajudar financeiramente. Depois o ambiente em casa stressava-me ainda mais e comecei a faltar às aulas” [Retrato sociológico de Pedro Maia].

Na verdade, esta conjugação de fatores pessoais, académicos e contextuais verifica-se em grande parte dos casos, o que comprova a complexidade do problema do abandono escolar e o seu carácter multidimensional, como já é reconhecido na literatura e como já sistematizámos atrás.

No caso de Rafael, encontramos algumas contradições: apesar de invocar o fator económico como o “principal” motivo do abandono, é possível constatar que outros motivos estiveram por detrás desta decisão, que o entrevistado acabou por admitir e que, na nossa perspetiva, foram igualmente (se não mais) decisivos para a sua desistência:

A situação financeira do agregado era estável e, por esse motivo, Rafael não sentiu necessidade de recorrer a Bolsa de estudo ou outro apoio financeiro (...) [Retrato sociológico de Rafael Lima].

Em 2008, Rafael estava no 1º ano, com aproveitamento a três u.c., quando decidiu abandonar o ensino superior. O primeiro fator foi o valor elevado das propinas – na altura, “perto de 900 euros” e o segundo, a motivação: “precisava de uma motivação extra, se calhar se tivesse namorada na altura, era diferente” [Retrato sociológico de Rafael Lima].

Hoje, Rafael tem a certeza de que “foi a melhor opção”: “na altura, até ponderei deixar de trabalhar para estudar. Se tivesse bons resultados tinha pernas para andar e até podia fazer o curso, tinha o apoio dos meus pais. Mas, olhei para o sentido prático e vi que “mais vale um pássaro na mão do que dois a voar” [Retrato sociológico de Rafael Lima].



Também nos parece ser o motivo mais proeminente no caso de Jacqueline e de Miguel:

Movido pelo fascínio de trabalhar um dia na área do Desporto, ficou contente pela sua entrada na universidade, mas rapidamente se desmotivou, desde logo devido à distância entre a universidade e a sua residência e o facto de não conhecer ninguém naquela universidade. A isto, juntou-se o facto de não poder continuar a colaborar com a empresa da sua irmã, o que implicaria uma total dependência financeira da sua família, algo que não lhe agradava: “já estava habituado a ter o meu próprio dinheiro, já tinha conquistado alguma independência e via-me a crescer naquele trabalho, dia após dia” [Retrato sociológico de Miguel Barros]

No período de estudo para as frequências e exames do final do 1º semestre as dificuldades tornaram-se ainda maiores e descobriu que “era impossível continuar”. Jacqueline continua a trabalhar na mesma instituição. Hoje é assistente administrativa e não está arrependida da opção que fez: “estou nos quadros, tenho um ordenado fixo, se fosse professora de História, como estaria? Provavelmente desempregada ou numa escola qualquer a centenas de quilómetros de casa. Não vou dizer que tenho um emprego de sonho, porque também é desgastante, mas tenho, pelo menos, alguma estabilidade” [Retrato sociológico de Jacqueline Silva].

Nestes três casos, a consolidação de uma carreira alternativa acabou por pesar mais na balança, do que um investimento num curso superior que não dava garantias de empregabilidade ou de uma situação profissional mais confortável.

Conforme Neto et al. (2014, p.75),

O exercício de uma atividade profissional em paralelo condiciona, geralmente, a progressão nos estudos a nível superior, não só pela já referida dificuldade de conciliar horários, tempos de estudo, dedicação e focalização de interesses, como também pela gestão de prioridades em que a estabilidade financeira e profissional, ou a busca desta se torna fulcral.

Deste modo, acreditam que, como referiu Rafael, “mais vale um pássaro na mão do que dois a voar” (Entrevista e retrato sociológico de Rafael Lima), adotando uma atitude mais pragmática perante as suas opções de vida e encarando o diploma sob uma perspectiva utilitarista.

Apesar de ainda não ter ingressado no mercado de trabalho no momento da sua desistência, Bruna ponderou igualmente a sua decisão de forma prática, da qual não se arrepende:

Aquela miúda acabou por se tornar minha madrinha de faculdade e ainda hoje me dá nas orelhas por ter desistido. No entanto, ela tem o canudo na mão e está desempregada [Retrato sociológico de Bruna Fonseca].

Por outro lado, os ex-alunos que se enquadram num estrato sociocultural baixo e médio/baixo e ingressaram na universidade ainda muito jovens e sem referências familiares de frequência do ensino superior, como é o caso, sobretudo, de Miguel, Pedro e Filipe, parecem ter criado expectativas desfasadas da realidade que posteriormente vivenciaram:

Com alguma facilidade, nestes casos, a universidade parece idealizada e “construída”, em termos familiares e pessoais, a um nível demasiado elevado e que por norma não se concretiza, observando-se uma progressiva desilusão, por vezes, aborrecimento, do aluno ao longo do 1º ano na instituição (“ingenuidade dos caloiros”), precisamente num ambiente frequentemente mais caracterizado por alguma pressão pela realização e por elevadas exigências de autonomia (Almeida & Cruz, 2010, p. 435).

Parece-nos, assim, que estes três casos representam “percursos com dificuldades de integração no ensino superior”, pois encontraram dificuldades relacionadas com “a proximidade geográfica entre residência da família e instituição de ensino superior” (Lopes & Costa, 2014, p. 208).

Particularmente, nos casos de Pedro e Filipe, que ainda não estavam inseridos no mercado de trabalho e tiveram mais contacto com a instituição de ensino superior do que Miguel, revelam “percursos com problemas de transição”, e com “problemas nos modos de estudar”, na medida em que encontraram “dificuldades de transição para uma nova fase de vida” e “relacionadas sobretudo com novos horários, docentes, conteúdos programáticos, métodos de ensino, ritmos de estudo, bem como a integração em novos grupos de pares” (Lopes & Costa, 2014, p. 208).

Já no caso de Bruna e de André, detentores de um capital cultural sólido e inseridos num contexto familiar estável, a pressão familiar (do pai, no caso da Bruna e da mãe, no caso do André) não foi bem gerida por estes dois jovens e desencadeou a frustração de expectativas criadas:

Desde pequena que Bruna foi incentivada pelo pai a ser advogada. Embora, essa vontade de ser advogada, quando acabou o 12º ano, já não fosse assim tão grande como outrora, não lhe passava pela cabeça tirar outro curso. Por isso, candidatou-se a todas as Faculdades de Direito do país [Retrato sociológico de Bruna Fonseca].

Quando tinha 14 anos, Bruna disse ao pai que queria Direito. Isso encheu-o de júbilo e, como um rastilho de pólvora, a decisão de Bruna ficou conhecida por toda a família. A partir daí, era como se não existissem mais profissões além da de advogada [Retrato sociológico de Bruna Fonseca].

Quando terminou o ensino secundário, decidiu candidatar-se ao ensino superior: “a minha mãe... ela sempre me ‘empurrou’”. Ela uma vez disse-me “podes ser o que tu quiseres, mas tens de ir para a universidade” [Retrato sociológico de André Gomes].

Para a concretização desse objetivo que a mãe lhe impôs, foi necessário melhorar os seus resultados escolares: “não reprovei, apenas fiquei a fazer melhorias de notas, porque a minha mãe me ‘obrigou’” [Retrato sociológico de André Gomes].

É importante assinalar que, de acordo com Neto et al. (2014, p.75),

A essa circunstância são associadas a pressão familiar e a busca de um suposto prestígio social que a frequência universitária parece conferir. O facto de se obter um título de licenciado ainda é tido como elemento de distinção social, e a busca desse título, supostamente legitimador, origina muitas vezes, uma frequência irrefletida, desprovida de um real interesse na sua área de abrangência, que poderá resultar num acumular de insucessos e, não raramente, de abandono (Neto et al., 2014, p.74).

À semelhança do que se tem verificado em alguns estudos (Leão & Rodrigues, 2012; Costa, Lopes & Caetano, 2014), é possível observar que, em pelo menos metade dos retratos sociológicos (de Bruna, de Tiago, de Margarida, de Pedro e de Filipe), as sociabilidades são muito referenciadas e representam a melhor lembrança que os ex-alunos guardam da universidade.

Pelos fragmentos de história de vida que foram possíveis analisar, os percursos de Bruna e André são “contratendenciários” porque contrariaram a previsibilidade que as suas trajetórias deixavam adivinhar, mas também revelam ser “percursos com dificuldades de integração” (Lopes & Costa, 2014, p.209). O que mais interessa aqui realçar é que “ao contrário do que se poderia supor, na categoria de percursos com dificuldades de integração, a maioria dos estudantes é portadora de origens sociais favoráveis, quer do ponto de vista escolar, quer do ponto de vista económico – o apoio familiar e a expectativa de obter um diploma, presentes em muitos deles, não foram suficientes para colocar os jovens ao abrigo de percursos de insucesso e abandono” (Lopes & Costa, 2014, p.209).

Como vimos, as origens sociais e o capital cultural das famílias dos alunos inquiridos e dos entrevistados parecem sugerir que ainda persistem marcas de uma reprodução social, facto que já tem sido demonstrado em vários estudos nacionais, como já foi teorizado por Martins e Campos (2005).

Esta reprodução social tem origem muito antes da entrada na universidade (Bourdieu & Passeron, 1970) e, conforme vários estudos nacionais nos têm demonstrado, como o de Almeida e Vieira (2006, p. 71),

No momento da entrada [na universidade], as melhores notas de candidatura associam-se implacavelmente aos melhores níveis de escolaridade de pai e mãe, às profissões do topo (com destaque para as 'intelectuais e científicas' ou 'dirigentes e cargos superiores', bem como 'técnicos e profissionais intermédios'). O que revela a incidência e o sentido da desigualdade de oportunidades: a excelência e o mérito académicos são cúmplices da pertença social do aluno e fabricam-se, portanto, no contexto das condições materiais e culturais da existência familiar, no seio de um cenário educativo doméstico e exterior à instituição escolar

Porém, a partir dos inquéritos por questionário também é possível aferir que há alunos ligados a áreas tradicionalmente pertencentes à classe média/média-alta (nomeadamente, a área da Saúde) que ponderam ou já ponderaram desistir do ensino superior, dado o elevado grau de exigência do curso e a insatisfação com algumas medidas do Governo relativamente à sua formação<sup>49</sup> (essencialmente no caso de Medicina) ou da baixa empregabilidade do curso no país (no caso de Enfermagem).

Por outro lado, a partir dos retratos sociológicos, é possível observar que não há uma relação direta entre o fator económico e o (in)sucesso escolar: alunos com situação financeira estável e que não se candidataram a bolsa de estudo abandonaram os estudos (Jacqueline, Rafael, Bruna e André); alunos deslocados, com bolsa de estudo, que desistiram da universidade por outros motivos mais imprevisíveis (Carlos e Tiago). Como também encontramos alunos inseridos num contexto familiar com um forte capital cultural, que foram estimulados desde cedo para a prossecução dos estudos, mas que vivenciaram inflexões nos seus percursos académicos (Rafael, Bruna e André). Isto vem diluir os pressupostos da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, muito embora não podemos deixá-los completamente de parte.

---

<sup>49</sup> Leia-se, a este propósito, o artigo "Estudantes de Medicina acusam Governo de desinvestir na formação", *SIC Notícias*, 16/10/2015.



## Conclusão

O relatório “Education at a glance 2016” realça o forte impacto da obtenção de um diploma do ensino superior no mercado de trabalho. Porém, em Portugal, apenas 23% dos adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos detêm um curso superior, enquanto que a média em toda a OCDE é de 36%. O mesmo relatório revela que a percentagem de financiamento do Estado para as instituições de ensino superior caiu (de 62% da despesa total para 58%) entre 2008 e 2013, situando-se assim 20% abaixo da média da UE. Deste modo, a despesa pública para o ensino superior teve uma quebra de 12% e, conseqüentemente, o financiamento privado, nomeadamente o esforço das famílias, aumentou. Se, em 2007, o Estado gastou 159.512.869, 0 euros de receitas próprias ou de receitas gerais em alimentação, alojamento e outros apoios indiretos a estudantes do ensino universitário e politécnico público, em 2011 gastou 90.393.076, 6 € (DGES/MCTES, 2015).

O número de inscitos no 1º ano do ensino superior no presente ano letivo (2017/2018) foi superior aos anteriores. Cremos que a recuperação da economia portuguesa possa ter contribuído para o aumento deste número. Porém, o peso das estatísticas oficiais indica que ainda há muito a fazer (Queiró, 2017) e, comparativamente com os nossos parceiros europeus, “ainda estamos no meio da onda<sup>50</sup>”.

Neste momento, há algumas medidas do Governo que carecem de resposta, como a Iniciativa Competências Digitais. Ora, conforme Durkheim, “uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode desinteressar-se dela. Pelo contrário, tudo o que seja educação deve ser, de alguma forma, submetido à sua acção. Não quer dizer com isto que deva necessariamente monopolizar o ensino” (Durkheim, 2011 [1922], p. 61).

Apesar da massificação do ensino superior ter permitido a igualdade de oportunidades ao alargar o acesso aos alunos oriundos de classes sociais mais baixas, a população estudantil é submetida a diversos processos de seriação e seleção até chegar à universidade. Questionamos, por isso, até que ponto podemos recolher pistas de uma reprodução social vigente no ensino superior ou se esta população já é um “produto da selecção” feita *a priori* (Gonçalves, 2000, p. 171). Tal como suspeitávamos, permanecemos insatisfeitos relativamente às possibilidades de resposta aos questionamentos levantados no decorrer deste trabalho.

---

<sup>50</sup> A partir da intervenção de João F. Queiró, na Conferência “Ensino superior: estudar compensa?” e na apresentação do seu ensaio “O ensino superior em Portugal”, a 16/11/2017, na Escola de Direito da Universidade do Minho.

De uma coisa estamos certos: entre igualdade de “acesso” e igualdade de “sucesso” há um longo caminho a percorrer, pois “a abertura generalizada e a aparente democratização do acesso ao Ensino Superior acabam por integrar diferenciações relativamente aos trajectos escolares anteriores, à escolha do curso e às taxas de sucesso associadas ao género e à origem sócio-cultural dos estudantes” (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006, p. 513). Sem querermos cair no pessimismo, ousamos usar as palavras de Dubet, afirmando que

Nunca a contradição entre as duas faces da igualdade (ou das desigualdades) foi tão aguda. *Nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fraccionam as situações e as relações sociais foi tão violento e ameaçador para o sujeito* (Dubet, 2001, p. 14, itálico do autor).

Ao nível institucional, importa ter também em conta “as *desigualdades dos percursos*, sociais e escolares, dos estudantes do ensino superior” (Costa & Lopes, 2010, p.146, itálico no original), enquanto “protagonistas efectivos dos seus percursos sociais e escolares, com graus e modalidades variáveis de agência perante [as] condições sociais de existência” (Costa & Lopes, 2010, p.147).

Neste sentido, aproximamo-nos de uma “democratização segregativa”, pois “mais estudos para todos não quer dizer os mesmos estudos para todos” (Duru-Bellat, 2006, p.20). Portugal está condicionado, desde logo, pela sua localização geográfica, sendo um país do sul da Europa, semi-periférico, com uma “descoincidência” articulada em função de “uma estrutura de classes em que se salientam diferentes classes de suporte que amortecem os conflitos entre o capital e o trabalho e asseguram o avanço relativo das práticas de reprodução social” e da “centralidade do Estado na regulação da economia” (Santos, 1985, p.872).

A partir da análise de conteúdo das mensagens do Dia do Estudante, das respostas ao inquérito por questionário, das entrevistas e dos retratos sociológicos, concluímos que as causas do abandono no ensino superior passam, nomeadamente, por dificuldades económicas, desmotivação, dificuldades ligadas ao curso, dificuldades na gestão da carga horária, frustração de expectativas e dificuldades de integração.

Por outro lado, há uma questão ideológica: entre a “democracia” e a “meritocracia” (Torres & Palhares, 2014a), a “universidade do conhecimento” dá lugar à “universidade da excelência” (Readings, 2003) competitiva e “empreendedora” (Lima, Azevedo & Catani, 2008; Lima, 2012), (re)construindo a sua identidade sob o espectro da sociedade ocidental, capitalista e globalizada (Santos, 2011b). Na

perspetiva de grande parte dos alunos inquiridos, esta universidade parece alheia aos seus problemas e afigura-se como uma “linha de montagem” de fabrico de diplomas.

Creemos que “há esperança, mas numa geração futura. E para isso não será necessário fazer uma revolução de rua, mas uma revolução de espíritos” (Torgal, 2008, p.28). Na nossa perspetiva, é urgente que a universidade recupere a sua função tradicional e mais nobre – formar homens e mulheres com espírito livre e consciência crítica e não meros autómatos intelectuais alienados a um modelo asfixiante.

Se o Processo de Bolonha parece facilitar a mobilidade geográfica dos estudantes, a flexibilidade curricular e um ensino mais focado no “saber fazer”, parece-nos, paradoxalmente, por outro lado, constituir um sofisticado e perigoso “limbo” para os estudantes provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos, impossibilitando-lhes uma efetiva mobilidade social ascendente, ou, sequer, o acesso ao trabalho. A exigência das matérias parece ser o segundo motivo pelo qual os alunos já ponderaram abandonar os estudos. Resta aferir se estas dificuldades estão relacionadas com o encurtamento da componente curricular dos cursos e até que ponto o Processo de Bolonha veio ser uma mais-valia neste sentido.

Os alunos desistentes do ensino superior, sobretudo aqueles que frequentaram a universidade antes da implementação do Processo de Bolonha, não têm uma perceção muito positiva sobre este Processo. Os alunos da Universidade do Minho, que participaram no inquérito por questionário dividiram-se quanto a este tema, o que veio realçar ainda mais o nosso questionamento inicial.

A crise económica implicou cortes no terceiro setor e agravou a taxa de desemprego nas áreas sociais. A emigração qualificada, que se intensificou a partir da década de 90, tem sido uma realidade muito presente nos últimos anos, sobretudo o fenómeno da “fuga de cérebros” (Lopes, 2014a; Gomes, 2015; Lopes et al., 2015). A emigração é uma possibilidade a ponderar para grande parte dos alunos inquiridos no estudo, sobretudo para aqueles que frequentam cursos com baixa empregabilidade.

A perda do valor distintivo de um diploma parece ser uma realidade cada vez mais evidente na nossa sociedade, relativamente à maioria das áreas de formação. Em contrapartida, também podemos observar que tem ocorrido um investimento no acréscimo de formação, o que pode ser “tanto a expressão de necessidade ou interesse pela progressão no conhecimento quanto um adiamento autoimposto do confronto com as dificuldades ditadas pelas circunstâncias repulsivas do mercado de trabalho” (Alves, 2014, p.48). A grande maioria dos alunos inquiridos equaciona tirar um mestrado.



O ensino superior parece constituir, assim, uma faca de dois gumes - para uns não oferece garantias de melhoria da sua situação atual, pelo menos a curto prazo, do seu *modus vivendi* e, por conseguinte, desistem deste investimento *a fortiori*, e, para outros, representa um objetivo claramente definido (ou nem por isso), um sonho, uma esperança fugidia ou, mesmo, um “life jacket” num tempo incerto, em que o mercado de trabalho é competitivo e, muitas vezes, precário e escasso de oportunidades.

O diploma ainda tem um “poder simbólico” (Bourdieu, 1989a), sobretudo em algumas áreas como a Saúde, fixando disposições dominantes na “doxa” (Bourdieu, 1989a) e destacando a distinção dos mais “aptos”, “inteligentes”, “esforçados”, “competentes”.

Transitoriedade, experiência, hedonismo, irresponsabilidade, sonho, liberdade, erro, conflito, espontaneidade, união, identidade – são múltiplas as palavras que podemos associar ao conceito de juventude, são vários os significados que lhe podemos atribuir, alguns antagónicos, mas todos eles válidos porque a própria juventude é contraditória, incompreensível e irreverente por natureza. Diríamos, até, que tem caminhado, sobretudo na última década, para um momento de crise, para estar ela própria em crise, sobretudo uma crise de socialização (Lopes, 2011): jovens plurais que estão bloqueados nas suas transições, ou melhor, nas suas “permanentes transições”, numa “adulter bloqueada”. Não há exceções porque não se sabe qual é a regra. Não há um padrão de juventude porque nada é linear. O jovem é um indivíduo moderno-líquido (Bauman, 2004), com capacidade de moldar-se em relação a diferentes estruturas. Daí que os modos de ser jovem são plurais e multifacetados, uma permanente gestão (quase sempre bem-sucedida) da estranha relação entre obediência e autonomia.

Entre “ganchos, tachos e biscates” (Pais, 2003), os jovens são os atores da sua própria socialização (Derouet, 2001). Estes processos de socialização juvenil, a que Dubet (1996) chama de “sociologia da experiência”, são um elemento fundamental da experiência social, que permite ao jovem moderno (re)construir a sua identidade, face à heterogeneidade cultural e à pluralidade de lógicas de ação que vivencia. A identidade não é, por isso, algo estático, determinado pelas normas e estruturas como defende a sociologia clássica, mas é algo produzido pelo próprio sujeito, através de um distanciamento crítico e de um exercício de reflexividade. O indivíduo deixa de ser um *ator* manipulado pelos papéis que as estruturas sociais lhe conferem para ser um *sujeito* criativo, portador de autonomia por meio da sua experiência social.

Neste tempo de “modernidade tardia” (Giddens, 1990), onde o futuro laboral, tal como o tempo, é fluido e moldável, a precariedade torna-se “um modo de vida” (Alves, Cantante, Baptista & Carmo, 2011, p. 107) e os jovens, nas suas transições com “disritmias” (Pais & Ferreira, 2010), ditam outros trilhos – por vezes, “encruzilhadas” (Pais, 2003) – que dão mais estabilidade e segurança às suas vidas. Carecemos de uma “esperança educada”, capaz de enfrentar o “cinzentismo” dos tempos atuais, onde os educadores se veem cada vez com menos competências e “coagidos a dar cursos mais orientados para a profissão e para o mercado” (Giroux, 2007, p. 20).

Fazer baixar as taxas de retenção e desistência escolar é o primeiro dos cinco grandes desafios, segundo o relatório “Estado da Educação 2014” (CNE, 2015). O mesmo relatório (2015, p.29) indica que “a União Europeia fixou o objetivo de aumentar para, pelo menos, 40% a percentagem da população adulta na faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do ensino superior ou equivalente, até 2020”.

Não podemos encerrar esta dissertação sem fazer uma retrospectiva de tudo o que até aqui foi realizado. Há que reconhecer que o trabalho a que nos propusemos é de cariz exaustivo e exploratório, não tendo a pretensão de generalizar as suas conclusões ou de representar o universo da população. Concomitantemente, como já referimos no capítulo III, encontramos alguns constrangimentos que não pudemos superar, sobretudo a falta de profundidade das entrevistas. Lamentamos também que o inquérito por questionário não tivesse uma maior participação de forma a dar mais sustentabilidade empírica ao nosso estudo.

Aqui chegados, cumpre-nos proceder à derradeira tarefa deste trabalho, encerrando uma longa, árdua e tortuosa caminhada que não deixou de ser, por isso, recompensadora. Foi ao longo desta etapa, a mais solitária e a desafiadora, que nos deparámos, pela primeira vez na nossa trajetória universitária, com dificuldades e angústias que jovens portugueses já vivenciaram ou vivenciam. A nossa relação com o objeto de estudo tornou-se demasiado “íntima” e este projeto ganhou uma nova força, tornando-se difícil desprendermo-nos dele. As nossas limitações e fragilidades transformaram-se no motor de arranque para as subidas mais íngremes. A conclusão deste projeto deixou de ser apenas um objetivo pessoal e profissional, passou a ser também uma necessidade, um dever, uma força que nos impele a persistir. Entre obstáculos e frustrações, entre dúvidas e receios, entre interrupções e recomeços, a decisão teve de ser tomada e decidimos... tentar continuar, concluir.

Esperamos que, de alguma forma, este estudo dê o seu contributo para uma maior reflexão sobre este problema social e para uma resolução célere e eficaz do mesmo da parte do Governo, dos responsáveis pela gestão das instituições de ensino superior e da sociedade em geral.

Como afirmamos no início deste trabalho, aceitamos o desafio de abrir novos trilhos e de explorar factos sociais sob um olhar sociológico multidimensional, cientes de que podemos descobrir e (re)construir a realidade, mas não a verdade. Embarcamos, assim, numa aventura de pesquisa, num permanente exercício de imaginação sociológica, mediante opções metodológicas distintivas. Podemos, pois, utilizar as palavras de Pais (2002), admitindo que este trabalho foi também “um vadiar sociológico”, onde o quotidiano se constitui instrumento do conhecimento e o “pesquisador viajante”, descobridor de enigmas, recolhe rotinas, memórias, rituais, sonhos, imaginários, sentimentos, sociabilidades, valores e afetos.

Ao longo desta “viagem”, com idas e vindas, avanços e recuos, paragens e retornos, comungamos as vivências de muitos jovens portugueses, o que conferiu um maior sentido e uma motivação extra para este trabalho, mesmo quando parecemos “remar contra a maré”. A todos eles, desistentes de um projeto e persistentes da vida, deixamos-lhes o poema d’ *O Diário* (1958) de Sebastião da Gama:

*Pelo sonho é que vamos,  
Comovidos e mudos.*

*Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não haja frutos,  
Pelo sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.  
Basta a esperança naquilo  
Que talvez não teremos.  
Basta que a alma demos,  
Com a mesma alegria  
Ao que desconhecemos  
E ao que é do dia-a-dia.*

*Chegamos? Não chegamos?  
- Partimos. Vamos. Somos.*

## Referências bibliográficas

- ABRANTES, Pedro & AMÂNDIO, Sofia (2014). Bernard Lahire e a sociologia da educação portuguesa. *Educação, Sociedade e Culturas*, (42), 7-25.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (37), 33-48.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian ; RUQUOY, Danielle & DE SAINT-GEORGES, Pierre (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, Ana N. & VIEIRA, Maria M. (2006). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. Estudo 2 - À entrada: um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ALMEIDA, João F.; ÁVILA, Patrícia; CASANOVA, José L.; COSTA, António F.; MACHADO, Fernando L.; MARTINS, Susana C. & MAURITTI, Rosário (2003). *Diversidade na universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta Editora / Instituto Português da Juventude.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (2009). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Augusto S. SILVA & José M. PINTO (Orgs.) (2009), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- ALMEIDA, João F.; COSTA, António F.; MACHADO, Fernando L. & CASANOVA, José L. (2003). Cursos, Recursos e Percursos. In João F. ALMEIDA, Patrícia ÁVILA, José L. CASANOVA, António F COSTA, Fernando L. MACHADO, Susana C. MARTINS, & Rosário MAURITTI (Orgs.) (2003). *Diversidade na universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta Editora / Instituto Português da Juventude.
- ALMEIDA, Leandro S. & CRUZ, José F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In José L. SILVA, Flávia VIEIRA, Ana A. CARVALHO,

- Assunção FLORES, Isabel VIANA, José C. MORGADO, Lia R. OLIVEIRA, Maria A. MOREIRA, Marlene S. SILVA, Natasha van Hattum-Janssen & Palmira ALVES (Orgs.), *Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades. Actas do Congresso Ibérico* (pp.429-440). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- ALMEIDA, Leandro S. & FREIRE, Teresa (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, Maria A.; SOARES, Ana P. & SAAVEDRA, Luísa (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Brasil: Porto Alegre, vol.19 (3), 507-514.
- ALMEIDA, Leandro S.; VASCONCELOS, Rosa M. & MENDES, Tatiana (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16 (1,2), 1138-1663.
- ALVES, Mariana G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: O caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALVES, Natália & CANÁRIO, Rui (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38 (169), 981-1010.
- ALVES, Natália (2005). *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados pela Universidade de Lisboa (1999-2003)*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Gestão, Universidade de Lisboa.
- ALVES, Nuno A.; CANTANTE, Frederico; BAPTISTA, Inês & CARMO, Renato M. (2011). *Jovens em transições precárias. Trabalho, quotidiano e futuro*. Lisboa: Mundos Sociais.
- ALVES, Nuno A. (2014). O desenvolvimento do ensino superior em Portugal. A década 2000-2010. In António F. COSTA, João T. LOPES & Ana CAETANO (Eds.), *Percursos de estudantes no ensino superior – Fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp.33-49). Lisboa: Mundos Sociais.
- ALTBACH, Philip G. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*. London: Routledge, 10 (1), 3-25.
- ALTBACH, Philip G. & KNIGHT, Jane (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), 290-305.
- AMARAL, Alberto & MAGALHÃES, António (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 7-28.

- AMARAL, Alberto; CORREIA, Fernanda; MAGALHÃES, António; ROSA, Maria J.; SANTIAGO, Rui & TEIXEIRA, Pedro (2002). *O ensino superior pela mão da economia*. Lisboa: CIPES.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: UM/IEP/CIED.
- ANTUNES, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (47), 125-143.
- ANTUNES, Fátima (2006). Governação e espaço europeu de educação: Regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (75), 63-93.
- ANTUNES, Fátima (2007). A nova paisagem educativa: leituras em torno da habilitação profissional para a docência. *A página da educação* (abril). Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- ANTUNES, Fátima (2008). *A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e de aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições: subsídios para debate*. Coimbra: Almedina.
- BALDI, Vania (2016). A consciência geracional e continental dos jovens portugueses: entre *media* e consumos – os desafios para uma nova economia cultural europeia. In Gilberta P. ROCHA, Rolando L. GONÇALVES & Pilar D. MEDEIROS (Orgs.), *Juventude(s): novas realidades, novos olhares* (pp. 209 - 221). Famalicão: Húmus.
- BALDRIDGE, J. Victor (1971). *Power and conflict in the university. Research in the sociology of complex organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- BALSA, Casimiro; SIMÕES, José A.; CARMO, Renato; NUNES, Pedro & CAMPOS, Ricardo (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- BARDIN, Laurence (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (Org.) (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, João (2006). O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João BARROSO (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação*. (pp. 43-70). Lisboa: Educa.
- BASTOS, Nuno P. (2015). O empreendedorismo na era do capitalismo académico. *Revista Get Started*, Braga: LIFTOFF - Gabinete do Empreendedor, Associação Académica da Universidade do Minho.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1993). *Allez les filles! Une révolution silencieuse*. Paris: Seuil.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- BAUMAN, Zygmunt (2004). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BAUMAN, Zygmunt (2010). *A Sociedade sitiada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRÁS, Gonçalo (2015). *O empreendedorismo e suas determinantes: oportunidade ou necessidade?* Tese de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- BECKER, Howard S. (1994). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.
- BELL, Judith (1991). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. Philadelphia: Open University Press.
- BENAVENTE, Ana (1988). Da construção do sucesso escolar: equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 23-27.
- BENAVENTE, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25 (108-109), 715-733.
- BERGER, Peter L. (2001). *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes.
- BERGER, Peter L. & Luckmann, Thomas (2004). *A construção social da realidade. Um livro sobre a sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1980). La jeunesse n'est qu'un mot. *Question de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 143-154.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1985). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989a). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S.A.
- BOURDIEU, Pierre (1989b). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BUSH, Tony (1995). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.
- CABRITO, Belmiro G. (2001). Universidade e reprodução social. *Revista de Educação*, 10 (2), 25-37.

- CABRITO, Belmiro G. (2002). *O financiamento do ensino superior: condição social e despesas de educação dos estudantes universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.
- CABRITO, Belmiro G. (2004). O financiamento do ensino superior: entre o Estado e o Mercado. *Educação & Sociedade*, 25(88), 977-996.
- CAIRNS, David (2011). Youth, precarity and the future. Undergraduated housing transitions in Portugal during the economics crisis. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (66), 9-25.
- CALDEIRA, Suzana N.; SILVA, Osvaldo; MENDES, Maria & BOTELHO, Susana (2016). Praxes académicas: jovens e desafios de integração no ensino superior. In Gilberta P. ROCHA, Rolando L. GONÇALVES & Pilar D. MEDEIROS (Orgs.), *Juventude(s): novas realidades, novos olhares*. (pp.149-208). Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- CALVO, Enrique G. (2011). A roda da fortuna: viagem à temporalidade juvenil. In José M. PAIS, René BENDIT & Vítor S. FERREIRA (Orgs.), *Jovens e rumos*. (pp.39-57). Lisboa: ICS.
- CANDEIAS, António (2009). Introdução: a génese e as origens dos sistemas educativos contemporâneos. *Educação, Estado e Mercado no Século XX – Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri/FCSH-UNL, 7-36.
- CARMO, Renato M.; CANTANTE, Frederico & BAPTISTA, Inês (2010). Análise de indicadores (Portugal e comparação europeia). In Renato M. CARMO (Org.), *Desigualdades sociais 2010. Estudos e indicadores* (pp.5-97). Lisboa: Mundos Sociais.
- CARVALHÃO, Maria João F. (2013). *O serviço social e o abandono escolar no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE.
- CERDEIRA, Luísa (2009). *O financiamento do ensino superior português: A partilha de custos*. Coimbra: Almedina.
- CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro; PATROCÍNIO, Tomás; MACHADO, Lourdes & BRITES, Rui (2012). *CESTES – Custos dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- CERVO, Amado L. & BERVIAN, Pedro A. (1983). *Metodologia científica: para uso de estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill .
- CHARLOT, Bernard (2005). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CHAVES, Miguel & NUNES, João S. (2011). As classes sociais já não contam? Advocacia e reprodução social. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (66), 49-70.



- CHIZZOTTI, António (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236.
- CLARKE, John. & NEWMAN, Janet (1997). *The Managerial State*. Londres: Sage.
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHEN, Michael D.; MARCH, James G. & OLSEN, Johan P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.
- CORREIA, José A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto. Asa.
- COSTA, António F. & LOPES, João T. (2010). Desigualdades de percursos no ensino superior. In Renato M. CARMO (Org.), *Desigualdades sociais 2010. Estudos e indicadores*. Lisboa: Mundos Sociais.
- COSTA, António F. (2009). A pesquisa de terreno em sociologia. In Augusto S. SILVA & José M. PINTO (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, António F., LOPES, João T. & CAETANO, Ana (Orgs.)(2014). *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais.
- COSTA, António F.; LOPES, JOÃO, T.; CAETANO, Ana & RODRIGUES, Eduardo A. (2014). Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In António F. COSTA, João T. LOPES & Ana CAETANO (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. (pp.5-31). Lisboa: Mundos Sociais.
- CRESPO, Vitor (2003). *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro. O ensino superior no espaço europeu*. Lisboa: Gradiva.
- CRUZ, Manuel B. da & CRUZEIRO, Maria E. (Coord.) (1995a). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: a PGA e os estudantes ingressados no ensino superior*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- CRUZ, Manuel B. da & CRUZEIRO, Maria E. (Coord.) (1995b). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: situações e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- CURTO, Diogo R. (2014). Uma nova crise da universidade em Portugal? *Análise Social*, 49 (210), 207-212.
- DALE, Roger (1995). O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. In GENTILI, Pablo (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.

- DALE, Roger (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16,133-169.
- DALE, Roger (2005). A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica. In António TEODORO & Carlos A. TORRES (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. (pp.53-69). Porto: Edições Afrontamento.
- DAYRELL, Juarez (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 40-52.
- DERRIDA, Jacques de (2001). *L'Université sans condition*. Paris : Éditions Galilée.
- DEROUET, Jean-Louis (2001). La educación: un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación*, 324, 79-90.
- DOMINGUES, Ivo (2006). *O copianço na universidade: o grau zero na qualidade*. Lisboa: Media XXI.
- DRAGO, Ana (2004). *Agitar antes de ousar: movimento estudantil “anti-propinas”*. Porto: Afrontamento.
- DUBET, François (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, François (2001). As desigualdades multiplicadas. In *Revista Brasileira de Educação*, (17), 5-18.
- DURKHEIM, Émile (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés.
- DURKHEIM, Émile (2010 [1895]). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- DURKHEIM, Émile (2011[1922]). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- DURU-BELLAT, Marie (2006). *L'inflation scolaire. Les desillusions de la méritocratie*. France: Éditions du Seuil et La République dès Idées.
- ENGUITA, Mariano F. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Pedagogo.
- ESTANQUE, Elísio & NUNES, João A. (2003a). Dilemas e desafios da universidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 5-44.
- ESTANQUE, Elísio & NUNES, João A. (2003b). A universidade e os jovens. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 3-4.
- FERREIRA, Filomena & FERNANDES, Preciosa (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção. O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, (45), 177-197.
- FERREIRA, José Maria C.; VARANDA, Marta; BENTO, Sofia; ZÓZIMO, Joana & GONÇALVES, Bruno (2016a). Fatores macro-organizacionais de sucesso no ensino superior. In José Manuel MENDES,

- António CAETANO & José Maria C. FERREIRA (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal* (pp.47-81). Coimbra: CES.
- FERREIRA, José Maria C.; VARANDA, Marta; BENTO, Sofia; ZÓZIMO, Joana & GONÇALVES, Bruno (2016b). Análise dos fatores sociorganizacionais e sucesso académico. In José M. MENDES; António CAETANO & José Maria C. FERREIRA (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. (pp. 143 - 194). Coimbra: CES.
- FERREIRA, Vítor S. (2011). Dar corpo à juventude: o *corpo jovem* e os jovens nos seus corpos. In José M. PAIS, René BENDIT & Vítor S. FERREIRA (Orgs.), *Jovens e rumos* (pp.257-275). Lisboa: ICS.
- FERREIRA, Vítor S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Leonor L. TORRES & José A. PALHARES (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.165-195). Braga: Universidade do Minho, IE, DCSE/Famalicão: Húmus.
- FERREIRA, Virgínia (2009). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Augusto S. SILVA & José M. PINTO (2009), *Metodologia das ciências sociais*. (pp.165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- FIGUEIREDO, Hugo; PORTELA, Miguel; SÁ, Carla; CEREJEIRA, João; ALMEIDA, André & LOURENÇO, Diogo (2017). Introdução ao estudo. Benefícios do ensino superior. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- FONTES, Paulo V. (2016). Cidadania global e os novos conhecimentos juvenis: lutas por redistribuição e reconhecimento. In Gilberta P. ROCHA, Rolando L. GONÇALVES & Pilar D. MEDEIROS (Orgs.), *Juventude(s): novas realidades, novos olhares* (pp. 223-242). Famalicão: Húmus.
- FREIRE, Paulo (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GENTILI, Pablo (1995). Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In Pablo GENTIL (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp.228-252). Petrópolis: Vozes.
- GIDDENS, Anthony (1990). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (2000). *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony. (2003). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (2010). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIROUX, Henry A. (2007). *Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens*. Mangualde: Pedago.

- GODINHO, Vitorino M. (1984). Prefácio – A educação, a transformação de Portugal e a mudança de civilização. In António SÉRGIO, *A Educação cívica* (pp. 1-18). Lisboa: Ministério da Educação.
- GOMES, Cândido A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- GOMES, Carlos A. & RIBEIRO, Rita (2002). As praxes académicas na Universidade do Minho: conclusões e implicações de um relatório institucional. In António S. POUZADA, Leandro S. ALMEIDA & Rosa M. VASCONCELOS (Edits.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 107-116). Guimarães: Universidade do Minho.
- GOMES, Rui (2015). *Fuga de cérebros*. Lisboa: Bertrand Editora.
- GONÇALVES, Albertino (2000). A insustentável leveza da origem social. A inserção profissional dos licenciados da Universidade do Minho segundo o grau de instrução dos pais. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 157-174.
- GONÇALVES, Carlos M. (2010). Emprego dos licenciados universitários. In Renato M. CARMO (Org.) (2010), *Desigualdades sociais 2010. Estudos e indicadores* (pp.181-190). Lisboa: Mundos Sociais.
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- GROPPO, Luís A. (2015). Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. In *Em tese*. Florianópolis, 12(1), 4-33.
- HILL, Manuela M. & HILL, Andrew (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- HILL, Manuela M. (2014). Desenho de questionários e análise dos dados – alguns contributos. In Leonor L. TORRES & José A. PALHARES (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.133-164). Braga: Universidade do Minho, IE, DCSE/Famalicão: Húmus.
- ILLICH, Ivan (1985[1971]). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- LAHIRE, Bernard (Coord.) (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- LAHIRE, Bernard (2005). Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, (49), 11-42.
- LAHIRE, Bernard (2008). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

- LEÃO, Tânia S. & RODRIGUES, Ana R. (2012). Ao encontro das práticas culturais dos estudantes do ensino superior. Exercício de revisitação assente na análise dos factores de variação intra-individuais. In João T. Lopes (Org.), *Registos do ator plural. Bernard Lahire na sociologia portuguesa* (pp. 117-150). Porto: Afrontamento.
- LIMA, Jorge A. & PACHECO, José A. (Org.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio C. (1991). Produção e reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4 (2-3), 141-153.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- LIMA, Licínio C. (1995). Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: Das Articulações e Desarticulações entre Investigação e Acção. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: Investigação e Acção — Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (Vol. I). Porto: SPCE, 25-37.
- LIMA, Licínio C. (1996). O paradigma da educação contábil – políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*. Caxambu: ANPEd, 43-59.
- LIMA, Licínio C. (1998a). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1998b). *Universidade portuguesa: notas sobre a crise constitucional*. Porto Alegre: Editora da Universidade, pp.65-76.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, Licínio C. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 23, pp. 71-90.
- LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio C. (2008). A escola como categoria na pesquisa em educação. *Educação UNISINOS*, 12 (2), pp. 82-88.

- LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mário L. & CATANI, Afrânio M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre *a Universidade Nova. Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (1), 7-36.
- LIMA, Licínio C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, (15), 41 -54.
- LIMA, Licínio C. (2011). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.
- LIPOVETSKY, Gilles (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- LOBROT, Michel (1973). *A pedagogia institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- LOBROT, Michel (1995). *Para que serve escola?* Lisboa: Terramar.
- LOPES, João T. (1997). *Tristes escolas - práticas culturais estudantis no espaço cultural urbano*. Porto: Afrontamento.
- LOPES, João T. (2011). Modos de comunicar: viagens entre o real-virtual e o real-real. In José M. PAIS, René BENDIT & Vítor S. FERREIRA (Edits.), *Jovens e rumos* (pp.243-253). Lisboa: ICS.
- LOPES, João T. (2014a). *Geração Europa?* Lisboa: Mundos Sociais.
- LOPES, João T. (Org.) (2012). *Registos do actor plural. Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- LOPES, João T. (2014b). Retratos sociológicos. Dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In Leonor L. TORRES & José A. PALHARES (Orgs.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 99-112). Braga: Universidade do Minho, IE, DCSE/Famalicão: Húmus.
- LOPES, João T. & COSTA, António F. (2014). Estrutura, contexto e agência nos percursos desiguais dos estudantes do ensino superior. In António F. COSTA, João T. LOPES & Ana CAETANO (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. (pp. 203-209). Lisboa: Mundos Sociais.
- LOPES, João T.; SILVA, José P.; GANGA, Rafaela; GOMES, Rui; VAZ, Henrique; CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro; MAGALHÃES, Dulce; TAYLOR, Maria Lourdes M.; PEIXOTO, Paulo; BRITES, Rui;

- SILVA, Sílvia & PATROCÍNIO, Tomás (2015). Socialização e percursos (e)migratórios em Portugal: uma análise a partir de retratos sociológicos. *Revista Cadernos de Educação*, (51), 1-21.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LYOTARD, Jean-François (1985). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.
- MAGALHÃES, António M. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época em transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, Ana P. (2009). “Novas” legitimidades de segmentação do mercado de trabalho de jovens diplomados. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 85-115.
- MARQUES, Ana P. & MOREIRA, Rita (2011). Transição para o mercado de trabalho: empreendedorismo numa perspectiva de género. *XIV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho Emprego e coesão social: da crise de regulação à hegemonia da globalização*. Lisboa, 26 e 27 de Maio de 2011.
- MARTINS, Susana C. & CAMPOS, Joana (2005). Entre o secundário e o superior: trajectórias e orientações escolares dos estudantes recém-chegados ao IPS. *Interações*, 1(1), 125-148.
- MATTOS, Valéria D. & BIANCHETTI, Lucídio. (2009). O alongamento da escolarização como alternativa ao desemprego: uma panaceia a mais no mundo do trabalho? Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5166-Int.pdf>.
- MATTOS, Valéria D. & BIANCHETTI, Lucídio. (2011). Educação continuada: solução para o desemprego? *Educação Social*, 32 (117), 1167-1184.
- MENDES, José Manuel; CAETANO, António & FERREIRA, José Maria C. (Orgs.) (2016). *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. Coimbra: CES.
- MENDES, José Manuel; FERREIRA, Claudino; SEIXAS, Ana Maria & CAMPOS, Alfredo (2016). O papel dos fatores socioeconómicos e da trajetória no sucesso escolar: um modelo explicativo. In José Manuel MENDES, António CAETANO & José Maria C. FERREIRA (Orgs), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. Coimbra: CES, 122-142.
- MILLS, Charles W. (1982). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MINOGUE, Kenneth (1981). *O conceito de Universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- MÓNICA, Maria F. (Antol.) (1981). *Escola e classes sociais*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.

- MORAIS, Natércia; ALMEIDA, Leandro. S. & MONTENEGRO, Maria I. (2006). Percepções do ensino superior pelos alunos. Uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise Psicológica*, 1 (24), 73-86.
- MOREIRA, João M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- MURTEIRA, Mário (2002). Globalização, uma falsa ideia clara. *Economia Global e Gestão*, 7(2), 71-77.
- NEAVE, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporânea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- NETO, Hernâni V.; MENDONÇA, Ana C.; COUTO, Ana I.; COELHO, Sandra L. & LEÃO, Tânia (2014). Fatores organizacionais. Representações dos atores em presença. In António F. COSTA; João T. LOPES & Ana CAETANO (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 69-85.
- NEVES, Fernando S. (Org.). (2005). *Quem tem medo da “Declaração de Bolonha”? A “Declaração de Bolonha” e o ensino superior em Portugal*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- NEWMAN, John H. (1996). *The idea of a university*. New Haven: Yale University Press.
- NOGUEIRA, Maria A. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 133-184.
- NUNES, Adérito S. (1968a). O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento. *Análise Social*, 6(22-23-24), 386-474.
- NUNES, Adérito S. (1968b). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social*, 6(22-23-24), 295-385.
- OLIVEIRA, Luísa & CARVALHO, Helena (2010). Desigualdades geracionais. Os jovens e a precariedade de emprego na UE. In Renato M. CARMO (Org.), *Desigualdades sociais 2010. Estudos e indicadores*. (pp.191-198). Lisboa: Mundos Sociais.
- OLIVEIRA, Luísa; CARVALHO, Helena & VELOSO, Luísa (2011). Formas atípicas de emprego juvenil na União Europeia. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (66), 27-48.
- PAIS, José M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: INCM.
- PAIS, José M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana – teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: ICS.
- PAIS, José M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.



- PAIS, José M. (2016). Jovens, trabalho e futuro: dilemas e desafios. In Gilberta P. ROCHA, Rolando L. GONÇALVES & Pilar D. MEDEIROS (Orgs.), *Juventude(s): novas realidades, novos olhares* (pp. 19-42). Famalicão: Húmus.
- PAIS, José M. & FERREIRA, Vítor S. (2010). *Tempos e transições de vida. Portugal ao espelho da Europa*. Lisboa: ICS.
- PALHARES, José A. (2008). Os *sítios* de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, (27), 109-130.
- PALHARES, José A. (2014). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In Leonor L. TORRES & José A. PALHARES (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp.5-26). Lisboa: Mundos Sociais.
- PINTO, Ana F. (2011). *Á rasca. Retratos de uma geração*. Lisboa: Editorial Planeta.
- PINTO, Edmara (2012). Tempo da juventude ou juventude além do tempo? In Emília ARAÚJO & Eduardo DUQUE (Edts), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp.225-237). Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- PINTO, José M. (2002). *Factores de Sucesso/Insucesso. Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*. Lisboa: CNE.
- PIRES, Eurico L. (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 11-15.
- PIRES, Eurico L. (1988). A Massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, (1), 27-43.
- POUZADA, António S.; ALMEIDA, Leandro S. & VASCONCELOS, Rosa M. (Edts.) (2002). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- QUEIRÓ, João F. (2017). *O ensino superior em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- READINGS, Bill (2003). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus.
- RIBEIRO, Álvaro M. (2010). *O ensino doméstico e a organização escolar: um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

- RIBEIRO, Orlando (1976). *A universidade em crise*. Lisboa: Edições Cosmos.
- ROAZZI, António & ALMEIDA, Leandro (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa da Educação*, 1-2, pp. 53-60.
- ROCHA, Gilberta; GONÇALVES, Rolando & MEDEIROS, Pilar (2016). Juventude(s): novas realidades, novos olhares. Famalicão: Húmus.
- RODRIGUES, José (2007). A Educação mercadoria e a mercadoria-educação. In *Os empresários e a educação superior. Polémicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 5-26.
- ROSA, Maria J. & CHITAS, Paulo (2010). *Portugal: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- SÁ, Carla; DIAS, Diana & TAVARES, Orlanda (2013). *Tendências recentes no ensino superior português*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- SÁ, Carla & TAVARES, Orlanda (2014). As escolhas dos estudantes no acesso ao ensino superior. Preferências, mobilidade geográfica e consistência. In David Justino (Org.) (2014). *Estado da Educação 2014: dados de referência*. Lisboa: CNE, pp.346-355.
- SANTIAGO, Rui; MAGALHÃES, António & CARVALHO, MARIA T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.
- SANTOS, Boaventura S. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial. *Análise Social*, 21 (87-88-89), 869-901.
- SANTOS, Boaventura S. (1989). Da ideia de universidade à universidade das ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (27-28), 11-62.
- SANTOS, Boaventura S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp.11-32.
- SANTOS, Boaventura S. & FILHO, Naomar A. (2008). *A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, Boaventura S. (2011a). A encruzilhada da universidade europeia. *Ensino Superior*. Revista do SNESup, (41), 1-8.
- SANTOS, Boaventura S. (2011b). *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Gislene A. (Org.) (2001). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez.

- SANTOS, Luísa & ALMEIDA, Leandro S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (19), 205-217.
- SANTOS, Sérgio M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- SARAIVA, José H. (2011). *História concisa de Portugal*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- SEIXAS, Ana Maria (2001). Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In Stephen R. Stoer & Luísa Cortesão & José A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação – da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 209-238). Porto: Afrontamento.
- SEIXAS, Ana Maria (2003). *Políticas educativas e ensino superior em Portugal: a inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SEIXAS, Ana Maria; MENDES, José Manuel; FERREIRA, Claudino & SANTOS, Aline S. (2016). Fatores sociodemográficos e sucesso no ensino superior. In José Manuel MENDES, António CAETANO & José Maria C. FERREIRA (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal* (pp. 83 - 121). Coimbra: CES.
- SENNETT, Richard (2001). *A corrosão do carácter – as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SILVA, Augusto S. (2009). A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais. In Augusto S. SILVA & José M. PINTO (2009), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.29-53). Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Eugénio (2004). *O burocrático e o político na administração universitária – continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- SILVA, José Maria R. (2010). *A crise financeira e económica e as outras*. Lisboa: Âncora.
- SILVA, Manuela (2002). As mulheres perante os desafios da globalização. *Brotéria*, 155 (5), 363-365.
- SILVA, Nuno H. (2015). *O abandono no ensino superior: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- SILVA, Sílvia; RAMALHO, Nelson; PASSOS, Ana; CAETANO, António; SEIXAS, Ana Maria & SANTOS, Aline S. (2016). Abordagens do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In José Manuel

- MENDES, António CAETANO & José Maria C. FERREIRA (Orgs.), *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal* (pp.19-46). Coimbra: CES.
- SIMÃO, José V.; SANTOS, Sérgio M. & COSTA, António A. (2002). *Ensino superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- SIMÃO, José V.; SANTOS, Sérgio M. & COSTA, António A. (2005). *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SINGLY, François de (2000). *Eu, o casal e a família*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SOARES, Ana P.; VASCONCELOS, Rosa M. & ALMEIDA, Leandro S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do questionário de satisfação académica. In António POUZADA, António S.; Leandro S. ALMEIDA & Rosa M. VASCONCELOS (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp.153-165). Guimarães: Universidade do Minho.
- SOUZA, Carmem (2004). Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. *Última Década*, (20), 47-69.
- SPOSITO, Marília (2000). Algumas considerações sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 13, São Paulo: ANPED, pp.73-94.
- STAKE, Robert E. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970 – 1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen R. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José (2001) (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen R. (2008). Os diplomas académicos também sofrem de inflação. *Educação, Sociedade e Culturas*, (26), 101-105.
- SZAPIRO, Ana M. & RESENDE, Camila M. (2010). Juventude: etapa de vida ou estilo de vida? *Psicologia & Sociedade*, 22 (1), 43-49.
- TEODORO, António (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In António TEODORO & Carlos A. TORRES (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia – Perspectivas para o Século XXI*. (pp. 159-173). Porto: Afrontamento.

- TEODORO, António & ANÍBAL, Graça (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (10), 13-26.
- TORGAL, Luís R. (2000). Caminhos e contradições da(s) universidade(s) portuguesas. Centralismo e autonomia. Neo-liberalismo e corporativismo. *Cadernos do CEIS20, 1*, Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX.
- TORGAL, Luís R. (2008). A universidade e as “condições” da imaginação. *Cadernos do CEIS20, 9*, Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX.
- TORRES, Leonor L. & PALHARES, José A. (Org.) (2014a). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- TORRES, Leonor (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de escola. TORRES, Leonor L. & PALHARES, José A. (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp.27-48). Lisboa: Mundos Sociais.
- TORRES, Leonor L. & PALHARES, José A. (2014b). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In Leonor L. TORRES & José A. PALHARES (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.13-37). Braga: Universidade do Minho, IE, DCSE/Famalicão: Húmus.
- TOURAINÉ, Alain (1982). *Pela sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- VALA, Jorge (2009). A Análise de Conteúdo. In A. SILVA & J. PINTO (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- VASCONCELOS, Rosa M., ALMEIDA, Leandro S. & MONTEIRO, Sílvia (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In *International Conference on Engineering and Computer Education (ICECE 2009)*, 6 (pp.457-461). Argentina: Buenos Aires.
- VIEIRA, Flávia (outono-inverno 2006). Entrevista cedida à Revista *Til – Fragmentos de Educação*, (2), conduzida por Ana Oliveira, 12-19.
- VIEIRA, Maria M. (2010a). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 265-280.
- VIEIRA, Maria 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, Maria M. (2014). A fabricação da entrada em Medicina. Tensões, dilemas e suportes. In Leonor L. TORRES & José A. PALHARES (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 49-67). Lisboa: Mundos Sociais.
- VIEIRA, Maria M. (2016). Juventude(s) e escolhas de futuro: do risco ao arriscar. In Gilberta P. ROCHA, Rolando L. GONÇALVES & Pilar D. MEDEIROS (Orgs.), *Juventude(s): novas realidades, novos olhares* (pp. 123-147). Famalicão: Húmus.
- WEBER, Max (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In Edmundo CAMPOS (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 15-28.
- WEICK, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- WHITTY, Geoff (1996), Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea, *Educação, Sociedade e Culturas*, (6), 117-141.

### **Documentos oficiais/legislação:**

- AAUM, Comunicado de 15 de outubro de 2015
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (2014). *A Modernização do Ensino Superior na Europa: acesso, retenção e empregabilidade*. Relatório Eurodyce.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (2010). Coimbra: Almedina.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2014). *Conclusões do Conselho sobre a melhoria da inclusão social dos jovens que não se encontram em situação de emprego, ensino ou formação* (2014/C 30/3).
- CNE, *Estado da Educação 2014*
- CNE, *Estado da Educação 2015*
- CNE, *Estado da Educação 2016*
- CRUP, Comunicado de 6 de setembro de 2014
- DECLARAÇÃO de Bolonha (1999)

DECLARAÇÃO de Sorbonne (1998)

DGEEC (2015). *A Educação em Números 2015*.

Despacho Normativo nº 8-A/2014 – Programa Retomar

ESIB (2007). *Bologna with students eyes*. Edition. Londres: The National Unions of Students in Europe.

ESIB (2009). *Bologna with students eyes*. Edition. Londres: The National Unions of Students in Europe.

ESIB (2012). *Bologna with students eyes* Edition. Londres: The National Unions of Students in Europe.

LIVRO BRANCO (1994). “Crescimento, Competitividade e Emprego: os Desafios e as Pistas para entrar no século XXI”.

LIVRO BRANCO (1995). “Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva”.

OCDE (2006). *Reviews of National Policies for Education*. Tertiary Education in Portugal. Ministry of Science, Technology and Higher Education: Lisbon.

OCDE (2013). *Education Today 2013*. Paris: OECD.

PORTUGAL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer sobre a Implementação do Processo de Bolonha (Parecer nº 6/2004).

PORTUGAL. *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*.

Relatório Eurodyce (2011)

Relatório Eurodyce (2015)

UNESCO (2010). *Global Education Digest*. United Nations: UIS.

UNESCO (2012). *World programme for Human Rights Education: second phase*. New York: United Nations.

### **Outros documentos:**

Carta do Papa Alexandre IV à Universidade de Paris, 14 de abril de 1255, Introdução: *Bullarium Diplomatum...*, t.III, Turim, 1858, p..602, In “Constituição apostólica do sumo pontífice João Paulo II sobre as universidades católicas, Edições Loyola, p. 1. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=GygBZTB4ihMC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=pela+sua+voca%C3%A7%C3%A3o+a+universitas+magistorum+et+scholarium&source>

**Sites:**

[www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat>

<http://www.dgeec.pt>

<http://www.gpeari.mctes.pt>

**Artigos publicados na Comunicação Social:**

ALCAIDE<sup>51</sup>, Bruno (16/04/2016). Sem margem para aumentar propinas na UMinho. Entrevista cedida a José Paulo Silva. *Correio do Minho*.

ALMEIDA, Manuel (17/05/17). Estudantes do ensino superior lançam petição contra propinas. *Observador*.

Autor desconhecido (12/07/2010). Ensino superior: bastonários criticam números de vagas. *TVI.iol*.

Autor desconhecido (30/12/2013). O que foi notícia no ensino superior. *Canal Superior*.

Autor desconhecido (19/10/2014). Festa das Latas em Coimbra marcada por falta de perspectivas de futuro. *SIC Notícias*.

Autor desconhecido (20/09/2014). Despesas do Estado com a Educação desceram em todos os sectores. *DNotícias*.

Autor desconhecido (25/11/2014). Academia UMinho, UPorto e UTAD unidas. *Jornal Académico* [Universidade do Minho].

Autor desconhecido (24/03/2015). Reitores da Europa reuniram-se na UM. *Jornal Académico* [Universidade do Minho].

Autor desconhecido (15/07/2015). Abandono de cursos preocupa deputados. *Correio do Minho*.

---

<sup>51</sup> Presidente da Associação Académica da Universidade do Minho à data da entrevista.



Autor desconhecido (16/10/2015). Estudantes de Medicina acusam Governo de desinvestir na formação. *SIC Notícias*.

Autor desconhecido (19/10/2015). Estudantes de Bragança fazem da praxe solidariedade porta a porta. *Lusa*.

Autor desconhecido (20/10/2015). Atraso de três anos no pagamento de bolsas de mérito. *Jornal de Notícias*.

Autor desconhecido (28/10/2015). Um terço dos enfermeiros portugueses licenciados em 2013 foi para o Reino Unido. *Observador*.

Autor desconhecido (05/03/2016). Pacheco Pereira: “aparente inutilidade das humanidades” é “recuo civilizacional”. *Jornal Correio da Manhã*.

BRAGANÇA, Pedro (16/09/2014). Os jovens gordos de Portugal. *Público*.

CARRASQUEIRA, Hélder (11/08/2015). Ensino superior - um equívoco chamado Bolonha? *Público*.

D'ESPINEY, João (21/03/2012). “Propina dói”, gritaram alunos contra cortes no ensino superior. *Público*.

FARIA, Natália (18/01/2013). Escolas públicas preparam melhor os alunos para terem sucesso no superior. *Público*.

FERREIRA, Paulo R. (07/01/2015). A utilidade do inútil. *Público*.

FREITAS, Rodrigo V. (27/10/2014). Geração 20-30, podemos falar a sós? *Público*.

GAMITO, Francisco (16/06/2015). Taxa de abandono escolar no ensino superior baixou. *Mais Superior*.

GARRIDO, Nélon (05/01/2015). Especialista em Educação da OCDE criticou a “cultura da nota” em Portugal. *Lusa*.

KOSTERS, Andre (30/01/2017). Fatores económicos na origem do abandono do ensino superior. *Observador*.

LOPES, João T. (26/10/2011). Jovens e Nómadas. *Público*.

LOPES, João T. (02/11/2011). Os jovens habitantes das fronteiras. *Público*.

LOPES, João T. (10/11/2011). Filhas de Eva. *Público*.

LOPES, João T. (18/11/2011). A lógica dos afectos. *Público*.

LOPES, João T. (30/12/2011). Geração bloqueada. *Público*.

LOPES, João T. (24/02/2012). Profissão: desempregado. *Público*.

LOPES, João T. (09/03/2012). Geração de quê? *Público*.

LOPES, João T. (14/10/2013). Geração Europa? *Público*.

LOPES, Maria J. (02/12/2014). O que leva os jovens a querer ficar só com o 12º e não ir para a universidade? *Público*.

MAGALHÃES, António M. (data desconhecida). A classe média está a reagir contra a invasão das escolas pelos filhos da “pelintrada”. Entrevista concedida à *Página da Educação*, conduzida por António Baldaia.

MARTINHO, Gisa & GALRÃO, Márcia (13/04/2017). Brexit: os danos colaterais em Portugal - ministério a ministério. *Visão*.

MORGADO, Renato (02/04/2014). Universidade, ensino e sociedade. *Público*.

MÓNICA, Maria F. (08/12/2003). “O ensino superior: privilégios, propinas e prescrições”, *Público*.

NÓVOA, António S. (26/05/2013). Por que é que as humanidades não nos humanizam? Entrevista cedida ao *Público*, conduzida por Alexandra Prado Coelho.

NEVES, João C. (14/03/2011). A geração enganada. *DNotícias*

NUNES, Nelson (10/02/2011). Abandono nas universidades aumentou 18%. *P3. Público*.

OLIVEIRA, Sara D. (04/10/2015). O que move os nossos mestres? Não é o dinheiro. *Público*.

PAIS, José M. (22/09/2011). A arte da pirueta. *Público*.

PALHARES, José A. (16/09/2015). Geração milénio. *Universia*.

PEREIRA, Ana C. (10/08/2014). Criados para aquilo que não podem ou não querem ser. *Público*.

PINTO, Mariana C. (22/09/2011). Universidades oferecem mais saber do que empresas absorvem. *P3*.  
*Público*.

PINTO, Mariana C. (22/09/2011). A geração à rasca está a conseguir desenrascar-se. *Público*.

PRIETO, Angélica (16/06/2015). Um em cada dez estudantes abandona o ensino superior. *Canal*  
*Superior*.

QUEIRÓS, Madalena (06/06/2012). Superior reproduz desigualdades sociais. *Económico*.

RAMOS, João F & SÁ, Rui (10/05/2016). São os alunos da escola pública os que têm melhores resultados nas universidades. *RTP*.

RODRIGUES, Catarina M. (21/10/2014). Se a escola não se modificar, deixa de ser útil. *Observador*.

SANCHES, Andreia (30/03/2015). Faltam estratégias para combater o abandono escolar no ensino superior, diz rede europeia. *Público*.

SANTOS, Boaventura S. (22/02/2001). O Estado Paralelo. *Visão*.

SERRÃO, Tatiana (03/02/2015). Habilitações a mais é um entrave quando se procura um emprego.  
*Público*.

SILVA, Ana R. (28/05/2015). Mestrados já são condição para entrar mais rápido no mercado de trabalho.  
*Público*.

SILVA, Samuel (03/05/2011). Há menos 12 mil estudantes a receber bolsas de estudo. *Público*.

SILVA, Samuel (05/06/2014). Falta de procura encerra 16 cursos no ensino superior no próximo ano letivo. *Público*.

SILVA, Samuel (09/09/2014). Portugal é um dos países da OCDE onde a percentagem de jovens que não estudam nem trabalham mais tem crescido. *Público*.

SILVA, Samuel (13/01/2018). Deve o Governo pagar para as universidades continuarem a acumular géneros excedentes? *Público*.

SIMÕES, Rui M. (14/04/2014). Abandono escolar é preocupação sem rostos nem números. *DN Portugal*.

VIANA, Clara (24/10/2011). Cortes no ensino superior vão ultrapassar os 178 milhões. *Público*.

VIANA, Clara (15/11/2011). Autonomia universitária: Portugal entre o 7º e o 21º lugar. *Público*.

VIANA, Clara (12/05/2015). Abandono escolar no superior é de quase 40% entre os alunos que entraram com 10 valores. *Público*.

VIDEIRA<sup>52</sup>, Carlos (24/02/2015). Há falta de estratégia do governo para o ensino superior. Entrevista cedida a Daniela Silva e a Pedro Andrade. *Jornal Académico* [Universidade do Minho].

WONG, Bárbara (03/09/2011). Cortes vão levar ao fecho de cursos nas universidades. *Público*.

### **Outras publicações em sites:**

ASSOCIAÇÃO ACADÉMICA DA UNIVERSIDADE DO MINHO (AAUM) (17/07/2014). Comunicado sobre o Programa Retomar.

BAUMAN, Zygmunt (09/12/2014). É possível que já estejamos em plena revolução. Entrevista cedida à *MGMagazine*, conduzida por Justo Barranco.

BAUMAN, Zygmunt (23/08/2015). A educação deve ser pensada durante a vida inteira. *O Globo*.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS (CRUP) (06/09/2014). Notas de imprensa. Abordagem ao fenómeno do abandono escolar.

LIPOVETSKY, Gilles (21/05/2007). A sociedade da decepção. Entrevista com Gilles Lipovetsky, cedida ao Instituto Humanitas Unisinos, conduzida por Luciano Suassuna.

RIBEIRO, António (16/08/2006). A Globalização e seus efeitos no ensino. *Portal Brasil*.

---

<sup>52</sup> Presidente da Associação Académica da Universidade do Minho à data da entrevista.

**Eventos académicos:**

LOPES, João T. (20/04/2012) Colóquio Internacional *A crise da(s) socialização(ões)*, cujo tema do painel foi “Juventude multidimensional, os mundos da cultura e do trabalho”, Universidade do Minho.

QUEIRÓ, João F. (16/11/2017). Conferência *Ensino Superior: Estudar Compensa?*, Universidade do Minho.

**Documentários:**

BOURDIEU, Pierre (2001). *La sociologie est un sport de combat*. Filme documentário, realizado por Pierre Carles. França.

**Reportagens:**

Pinto, Filipe; César, Rui & Cervan, Miguel (14/09/2015). Filha, mãe e avó caloiras na Universidade do Minho, *RTP1*. Disponível em [http://www.rtp.pt/noticias/pais/filha-mae-e-avo-caloiras-na-universidade-do-minho\\_v858267](http://www.rtp.pt/noticias/pais/filha-mae-e-avo-caloiras-na-universidade-do-minho_v858267).

**Apêndice I - Mensagens dos alunos da Universidade do Minho no dia do  
Estudante**



## **Mensagens dos alunos da Universidade do Minho no dia do Estudante (24/03/2014)**

O ensino é a nossa melhor arma. Não deveremos desperdiçar esta oportunidade de termos um intelecto mais completo, pois há gente que nem essa oportunidade tem.

Os estudantes devem ter cada vez mais uma voz efetivamente representativa de todos eles!

O ensino superior está a tornar-se cada vez mais restrito devido ao constante aumento das propinas bem como os cortes efectuados nas bolsas de estudo.

Será que andamos aqui a perder tempo? Será que isto não me vai valer de nada?

Hoje em dia, Licenciatura não é sinónimo de emprego.

Hoje em dia, curso superior não traduz "futuro", mas sim "realização pessoal".

Uma redução nas propinas pois por vezes torna-se insustentável para várias famílias suportar os encargos dos estudos dos filhos.

O ensino superior não pode ser só para os ricos!

A meu ver o valor das propinas deveria diminuir.

Somos todos necessários.

O ensino superior é essencial quer para a nossa formação enquanto futuros trabalhadores quer para o nosso desenvolvimento social.

Que avaliem melhor a situação económica de cada aluno! Chega de bolsas elevadíssimas para quem não precisa e subam a quem realmente tem poucas possibilidades.

Acho que o ensino deveria acompanhar a evolução tecnológica. Deveríamos aprender a trabalhar com diversos softwares que existem para utilizá-los como ferramentas e ter ainda mais trabalhos que se identifique com a realidade do mercado.

Gostaria que houvesse mais professores no instituto do ILCH para que não estivesse sujeito aos horários de pos-laboral

Sucintamente, é desmotivador estudar em Portugal! Aposto numa formação académica para melhorar e contribuir para um País melhor e uma vida melhor, e não sentimos retorno por parte deste país!

Precisamos de ir para fora para sermos reconhecidos!

O Futuro será o resultado da Educação no presente!

Melhores condições de ensino ajudarão a diminuir a emigração de jovens e brilhantes estudantes.

**ACORDA PORTUGAL, ENQUANTO É TEMPO!!!!!!**

Em Portugal caminhamos para uma Educação Inferior, dá que pensar nos porquês!

Vamos lutar para que os cortes nas universidades sejam revertidos e que comece a autonomia das Instituições de Ensino Superior.

Tal como outras áreas, a educação é fundamental na estrutura económica, financeira e social de um país, por isso é essencial fomentar uma educação que pressuponha a igualdade de oportunidades e a qualidade dos serviços prestados. Como tal é importante proporcionar mais apoios para os estudantes mais carenciados e é importante que se reestruture os cursos, de forma a que estes se aproximem cada vez mais, da realidade nacional e internacional.

Enquanto dirigente associativo, afirmo que o Ensino Superior, além de ter como fim a capacitação técnico-científica, deve formar cidadãos e inculcar nos estudantes a audácia de preservar a sociedade e o ambiente. Por isso, o seu currículo tem de contemplar as atividades extra-curriculares que formam os estudantes para o mundo, de importância cada vez mais reconhecida mas ainda assim negligenciada. Falta de professores, falta de equipamento, atrasos em tudo e mais alguma coisa (saber notas de UCs, SAUM, etc.)... Pago propinas e cumpro prazos para quê exatamente, se nem condições tenho?

Solução: sanções para incumprimento de prazos. Arranja-se dinheiro para melhorar as condições e garante-se um serviço com um mínimo de qualidade.

Sem estudos não tens pernas para andar. Mas sem ajudas nem sempre consegues.

Uma boa ideia era efectuar o pagamento das propinas dos bolseiros directamente, sem passar pelo estudante. As universidades só ganham.

Com a situação atual de Portugal, é cada vez mais importante que cada jovem contribua para uma mudança neste paradigma de crise, de negativismo. Com uma mão de obra cada vez mais especializada e instruída, talvez o futuro do nosso país seja de acolher e não excluir.



Preocupa-me:

-o facto das bolsas serem atribuídas de forma injusta

-as propinas serem tão elevadas, só os ricos podem estudar

-haver pessoas a "comprar" licenciaturas como o Ex. ministro Miguel Relvas.

No seguimento desta Campanha venho comunicar que acho extremamente elevado o valor cobrado a alunos de doutoramento pelo alojamento nas Residências Universitárias (169,75 €). Não se enquadra no preço normal da zona, para além de que este preço poderá ser referente a um quarto partilhado.

A aposta na educação deve aumentar! O futuro dos estudantes não se pode prever, mas a educação é o único meio de nos prepararmos para ele.

Nós os Estudantes temos de batalhar contra as injustiças que temos sofrido por parte do nosso governo. Temos o dever e de reivindicar os nossos direitos!!!

Hoje em dia, infelizmente nem uma licenciatura (dependendo do curso) é suficiente para arranjar emprego,mas não tê-la piora ainda mais a nossa situação. ERASMUS\*

Não queiram "apagar-nos" o futuro, porque as crianças de hoje, são os homens de amanhã!

Por favor, não aumentem o valor das propinas. Já chega o que temos de pagar para ir trabalhar no estrangeiro.

Não estou de acordo com a adesão de alunos vindos de cursos profissionais ao ensino superior Como aluno que espera um dia vir a fazer boa investigação científica preocupa-me a falta de investimento no ensino, a falta de material essencial a uma boa execução das tarefas o que acaba por condicionar a aprendizagem, e, só fornecendo as ferramentas adequadas a cada trabalho conseguimos no futuro ter profissionais à altura.

A qualidade do ensino tem vindo a piorar, piores equipamentos etc. Propinas aumentam sistematicamente.

Gostava que o número de vagas para entrada nos cursos fosse adequado à necessidade no mercado de trabalho.

Um dos vários problemas do Ensino Superior consiste na falta de profissionalismo de alguns docentes, pois nem todos tem a capacidade para lecionar. Podem ser excelentes profissionais nos projetos que desenvolvem, mas simplesmente não sabem transmitir esses conhecimentos. Por favor, aprendam a ser professores. Aprendam a ensinar!

A investigação e o ensino superior são importantes para um país que apenas retira e não dá!

Não se pode cortar com fundos e orçamentos no futuro do nosso país, isto é, nas universidades e centros de investigação!

Entristece perceber que existem docentes que nos rebaixam e fazem para que reprovemos. Fora com eles !

Ver alunos partir porque os encargos são insuportáveis é como matar um animal porque não o queremos em casa.

Farta de pagar tantas propinas e não ter condições nenhuma na escola!

É fundamental ter um sistema de ensino mais acessível a todos os que realmente querem estudar e não apenas aos que podem.

É revoltante pagar-se tanto pela educação, os sacrifícios que o povo Português faz para se qualificar.

É preocupante que a luta universitária seja apenas por um diploma, precisamos de jovens empreendedores, não todos...mas alguns!

A educação devia de ser mais valorizada, o futuro é feito pelo conhecimento.

Portugal que me viu nascer e crescer, que me financiou a educação, expulsou-me agora dele mesmo, por não ter mais espaço para mim. Vejo-me forçada a criar riqueza em outros lados, a desenvolver outras economias que não a minha, que não a que eu queria por já não lhe pertencer.

A educação, é na minha opinião, um pilar essencial para o desenvolvimento de uma sociedade e consequentemente, de um país. Se esta não existe ou é privada de alguma forma, uma parte da sociedade não poderá acompanhar a outra evolutiva.

As consequências são bem visíveis: um país debilitado como o nosso, que há poucos anos começou a investir um mínimo aceitável na educação e desta forma a valorizar; e um país retardado relativamente aos companheiros devidamente desenvolvidos da União Europeia, que por terem feito os devidos investimentos na altura certa, fazem com que sejamos nós, Portugal, a depender indirectamente destes. Não se pede um novo 25 de Abril porque isso só traria mais discórdia e infelizmente, mais do mesmo: governos rotativos, que se limitam a inventar desculpas, que a população mal-formada e

desinformada digere com amargura. O que se pede é uma consciencialização e reformulação de prioridades, ao invés da caça ao ouro desenfreada que estes sucessivos governos nos impingem. A prioridade é a educação e a promoção desta! Chega de gastar dinheiro público em luxos e em materialismos fúteis! Chega de desculpas e invenções para escapar à realidade de um país culturalmente subnutrido!

O ensino merece ter uma qualidade superior, assim não pode continuar!

Acho o preço das propinas um absurdo! Devia ser reduzido o preço pois irá haver cada vez mais alunos a desistir de estudar!

Se se preocupassem tanto com os preços das propinas como se preocuparam com a praxe, certamente teríamos mais alunos, e melhores condições para os mesmos, no ensino superior.

"Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda."

O Ensino Superior é o índice do livro do conhecimento que nos permite consultar cada capítulo.

A Universidade devia baixar o valor das propinas.

Os materiais que estão à disposição dos alunos de arquitectura são insuficientes.

O Ensino Superior é cada vez menos atrativo para os estudantes, se pensarmos na probabilidade de depois obtermos um emprego.

O pagamento das bolsas vai cada vez mais sendo sempre atrasado para dia mais adiantados do final do mês.

O discurso do empreendedorismo morre quando nem sequer sabes se tens dinheiro para te manteres na universidade e acabar o curso.

Para os alunos do pós-laboral, o funcionamento das cantinas e dos bares deve ser maior.

No meu mestrado a propina é maior que a de alguns mestrados dos meus colegas.

No ensino superior não treinamos as nossas capacidades práticas, do que vamos fazer no dia-a-dia.

Existem alunos que precisam de bolsa de estudo para puder continuar os estudos na universidade, no entanto não a têm!

Não à discriminação e à exclusão! Igualdade de direitos e deveres para todos e por todos!

O ensino e a oportunidade de aprender deve ser um direito adquirido. Os alunos não deviam ser obrigados a pagar exorbitantes valores de propinas por coisas que muitas vezes nem beneficiam.

Como estudante deparo-me muitas vezes com certas incompetências por falta dos professores: dão aulas quando querem, lançam notas quando querem entre outras. É altura de por também limites as professores.

No atual contexto nacional, reduzir o investimento na formação e investigação levará a um retrocesso futuro que ninguém deseja.

Alguns cursos têm vagas a mais no Ensino Superior, é preciso seleccionar à partida estas vagas para a sua empregabilidade não ser posta em causa.

Os estudantes de hoje na universidade só estão preparados para serem bons teóricos.

As universidades devem potencializar o conhecimento através da investigação.

A Universidade do Minho poderia criar apoios maiores ao nível da alimentação, a alunos que tendo bolsa ou não continuam a fazer sacrifícios.

As formações complementares como seminários deviam ser prática habitual em todos os cursos.

Deveria haver mais incentivo há prática desportiva nas universidades.

O ensino nas universidades é o mesmo que há uma década atrás, não há renovação de conteúdos ou de mudança de estratégias de transferência de conhecimento.

Quando sair da universidade não sei se terei emprego, mas a minha universidade também não me procura ajudar.

Os laboratórios de investigação devem ter mais qualidade.

A criatividade não é fomentada na universidade.

Os níveis de empregabilidade de cada curso deviam ser publicados todos os anos.

Deve ser aumentado o número de professores para os horários pós-laborais.

Alguns professores não aceitam as justificações de faltas de alguns alunos que têm estatutos.

Falta diversidade cultural na universidade.

Os alunos de países lusófonos necessitam de mais acompanhamento.

Mais e maiores bolsas.

Há muita falta de profissionalismo no ensino superior.

As cantinas devem ter um horário mais alargado.

A qualidade dos alunos do ensino superior tem vindo a aumentar, mas os ganhos que o país daí retira são mínimos.

Os serviços académicos em algumas alturas devem ver reforçados o seu pessoal, para mais rápido atendimento. Às vezes passam-se muitas horas e a semana toda nos serviços.

O ensino superior deveria estar acessível ao nível económico de todos.

As universidades podiam criar um maior intercâmbio entre estudantes portugueses. Partilha de conhecimento entre universidades.

Preocupo-me com o número de estudantes que abandonam o ensino superior por falta de verbas para pagarem as propinas!

O Governo deve criar incentivos para que os alunos do secundário não deixem de ir para as universidades.

Deve haver uma maior recompensa aos alunos que acabam meritóriamente os seus cursos.

Os alunos com dificuldades visuais ou motoras não têm todos os meios à sua disposição para terem o melhor sucesso académico.

Os estudantes devem ter um papel mais representativo nos órgãos de governo da universidade.

O futuro de todos os estudantes está posto em causa pelas más políticas de educação que são tomadas.

Existem muitos bolseiros que recebem valores exorbitantes. Deve haver maior controlo.

O valor das propinas deve diminuir.

Doutoramentos sem estrutura curricular não deveriam ser criados. O acompanhamento deste tipo de trabalho deve ser sempre minucioso e devem ser criadas bases para que o seu resultado seja sustentável.

Os centros de investigação das universidades deveriam conseguir acolher um maior número de estudantes.

Iniciativas como esta são um pequeno passo para que os direitos dos alunos não sejam meramente formais. Não falando de todos os problemas estruturais no ensino superior que só seriam resolvidos após uma grande mudança em todo o país, falemos antes duma mudança do estatuto do aluno: não mais à mercê da arbitrariedade do poder dos docentes

As propinas que pagamos não se manifestam da mesma forma em todos os cursos. Alguns têm bastante mais condições que outros.

A biblioteca geral não tem oferta de obras numa quantidade suficiente em relação aos alunos da UM. Faltam obras mais atuais.

O Ensino Superior deve ser o mais acessível possível a todos, no entanto várias são as famílias que não conseguem providenciar mais estudos aos seus filhos porque os encargos no dia-a-dia são muito elevados.

Só um sistema de educação gratuito para todos pode garantir o sucesso e o crescimento do país.

As dificuldades sentidas pelos estudantes para se manterem no ensino superior, levam a um crescente abandono da universidade encapotado.

Os exames são demasiado extensos para o número de horas que nos disponibilizam e ninguém consegue alterar esta realidade.

Até quando mais propinas e menos apoios? Basta os sacrifícios impostos aos alunos.

Hoje em dia os mestrados são quase obrigatórios fazer porque toda a gente o faz. Aos olhos das universidades não são vistos como formações necessárias e o valor de propinas é superior.

O Ensino Superior é a única porta de salvação dos estudantes portugueses, ainda que para encontrar lugar no mercado de trabalho, não hajam grandes milagres.

São iniciativas como esta que permitem aos alunos expressar a sua opinião. O pior é mesmo a falta de vontade dos alunos em participar em atos de manifesto interesse estudantil.

Um país só se desenvolve com base no conhecimento, em pessoas qualificadas. Deve ser no ensino que os fundos devem ser aplicados e não em ornamentar a base da crise.

As equivalências entre disciplinas semelhantes devem ser alvo de uma análise rigorosa. Penso que dessa análise muitas mais disciplinas seriam consideradas semelhantes entre si.

O contributo das universidades para o desenvolvimento regional deve ser cada vez maior. a ligação das universidades a pólos de desenvolvimento deve ser fomentada.

O inglês deve ser uma preocupação de todas as universidades. devem preparar os alunos para um mundo cada vez mais global.

Os cortes que se poderiam fazer ao racionalizar o sistema de educação, poderiam depois reverter para o investimento nos quadros do ensino superior.

O Educação deve ser a primeira das preocupações de um país.

Os alunos mais do que contra o desemprego, têm de lutar por uma universidade de qualidade que consiga oferecer-lhes meios de se diferenciarem de todos os outros estudantes.

Os atrasos nos pagamentos das bolsas colocam dificuldades acrescidas aos nossos estudos.

Tenho esperança que um dia o ensino superior venha a ser acessível a todos e os que não tenham possibilidades para o frequentar, vejam o acesso ser facilitado pelo ensino à distância.

Falta pensamento crítico às universidades para se colocarem ao lado dos alunos, afinal os alunos são o seu sustento e a prova do seu resultado.

A bolsa que recebo não chega para as minhas despesas totais, os meus pais sacrificam-se todos os meses por mim. espero um dia poder retribuir-lhes.

Qual vai ser o meu futuro? Ninguém me sabe responder outra coisa para além do: vai ser difícil.

Com as políticas do governo a educação tem quase que dar lucro.

Sendo a formação um aspecto fundamental na construção de uma sociedade empreendedora e capaz, parece-me inadmissível que muitos estudantes se vejam forçados a desistir do Ensino Superior por motivos económicos. Um Estado Social deve estar ao lado dos estudantes, nomeadamente através de uma atribuição mais justa de apoios, para que estes possam construir um futuro com qualidade!

Tornem o Ensino Superior Público, realmente público e não apenas acessível a uma certa elite!

Condições para a redução do desemprego dos licenciados, através de acordos com empresas.

O corte das bolsas de estudo, no qual diversos estudantes vêem a sua vida muito prejudicada

É inadmissível pagarmos propinas no ensino superior

Em vez de culpar a crise, porque é que não aprendem realmente a aproveitar recursos? Empreendam como nos ensinam.

Neste dia gostaria de lembrar que o ensino superior está a tornar-se cada vez mais elitista na medida em que é extremamente caro tirar uma licenciatura!

Os alunos e os professores têm de estar no mesmo patamar de igualdade! Ninguém pode ser superior ao outro afinal a universidade deve ser fonte de conhecimento e não de opressão!

As bolsas universitárias em Portugal não são para quem mais precisa e merece. São para quem as consegue.

As vagas de cada curso do ensino superior devem ser adaptadas às necessidades do mercado de trabalho.

É triste o sistema de bolsas nacional, haver alunos que mal conseguem estudar porque têm de arranjar emprego(s).

Como principais dificuldades encontra-se logo o valor das propinas, assim como falta de qualidade de alguns professores.

Não se esqueçam que somos o futuro de Portugal, dêem-nos ferramentas para que possamos endireitar isto!

p.s. qualquer alteração que achem necessária façam-na :)

O elevado valor de propinas e o insuficiente sistema de ação social dificulta o acesso a um Ensino Superior, que deveria ser para todos!

É muito triste ouvir um professor universitário dizer "Íamos fazer isto, mas já não vamos por causa do orçamento" num país dito desenvolvido.

Contratem professores não pelas suas teses ou doutoramentos mas pela sua qualidade e dedicação ao ensino.

Houve tempos em que complicado era entrar...

Agora, difícil é depois de sair...

O percurso, esse é sempre espetacular!

O ensino superior é de política para política, uma parte da educação apenas para alguns.

O sistema nacional de ação social não abarca todos os alunos com dificuldades.

É pena que este tipo de questionário e qualquer outro tipo de meio para "dar voz aos estudantes" não resulte ou seja minimamente eficaz porque de que adianta estar a manifestar a minha opinião quando o que faz mesmo falta não é manifestar mas sim agir perante os manifestos? Já toda a gente sabe o que está mal mas também não há soluções fáceis para isso (aumento de propinas, menos aulas laboratoriais, menos bolsas, etc). O "agir" é o que faz falta porque o "manifestar" já o vemos todos os dias! Passem para o próximo passo!

As universidades devem também transferir conhecimento e renová-lo para as pessoas que já são formadas.

Uma reestruturação e revisão dos planos curriculares é urgente!

Defendo um Ensino Superior para todos!

O ensino superior encontra-se sobrelotado.

No tempo que vivemos, para o número de bolsas atribuídas, deveria haver uma maior fiscalização.

É necessário precaver o acesso a materiais de qualidade nas aulas de laboratórios.

Os estudantes do ensino superior deveriam ter descontos maiores nos transportes públicos.

No ensino superior eu deveria poder escolher se vou às aulas ou não. O sistema de faltas deveria de ter limitações.

Os estudantes devem reclamar os seus direitos junto das universidades, no entanto os espaços de comunicação abertos a estas discussões não existem.

Os professores obrigam-nos a comprar bibliografia que é muito cara para os bolsos das nossas famílias.

As cantinas deviam praticar preços mais reduzidos.

Devem ser criados melhores serviços de comunicação entre a universidade e os alunos.

Existem pouco controlo no âmbito das saídas profissionais de cada curso.

Enquanto delegada, os conselhos pedagógicos não preparam nem auxiliam os estudantes como o deveriam fazer.

O valor das bolsas máximas deve ser diminuído com vista a esse valor ser aplicado no apoio mínimo do pagamento de propinas a outros estudantes.

O abandono universitário é cada vez mais uma realidade maior devido às dificuldades que vêm sendo impostas às famílias e aos estudantes e que não são acompanhadas por ajudas

Só a educação permite a uma sociedade se desenvolver sustentavelmente

As bolsas que anualmente são atribuídas aos estudantes são demasiadamente burocráticas;

Antes as universidades eram uma garantia de trabalho, agora são um porto seguro para que os alunos não fiquem no limbo dos desempregados

Os cursos de curta duração são semelhantes aos cursos técnicos do secundário, e estes estão cada vez mais em decadência

A oferta de doutoramentos e de mestrados deve aumentar

Todos queremos que o ensino superior fosse gratuito, mas a tendência é o custo do mesmo vir a aumentar

Um país mais qualificado é um país mais competitivo

O sistema de ação social deve ser capaz de dar respostas mais rápidas na análise dos processos de candidaturas a bolsas

A formação no Ensino Superior deve ser providenciada a todos

A formação do ensino superior deve ir de encontro à aplicação prática dos conhecimentos que vamos encontrar no mercado de trabalho

A educação é a transmissão da civilização

Os mestrados e doutoramentos podem funcionar num sistema integrado entre universidades

As universidades portuguesas devem tentar atrair estudantes estrangeiros, que não estejam enquadrados em programas de mobilidade

Deve ser incentivada a mobilidade transnacional de estudantes e garantir apoios financeiros à realização dos seus estudos e estágios no espaço europeu

Os estudantes se não forem empreendedores na criação de empresas e de ideias de negócio, devem ser empreendedores de si mesmos, procurando melhorar-se a cada instante

Muitas famílias endividam-se para poder providenciar aos seus filhos uma oportunidade de formação

As dificuldades sentidas pelos alunos vão crescendo e não existe uma previsão de quando os sacrifícios das pessoas vão diminuir. Podiam ser criados meios de apoio aos estudantes que depois fossem

devolvidos

Como preparar os alunos para um futuro difícil? Formação diferenciada

As universidades nunca poderão almejar que as propinas sejam uma percentagem bastante representativa das suas receitas.

Preocupam-me os alunos que têm de trabalhar para estudar e não vêem o seu esforço ser reconhecido meritariamente.

O desenvolvimento de um país deve ser medido através do conhecimento e da educação dos cidadãos.

“Se você acha que educação é cara, experimente a ignorância.”

O ensino superior deve ser acessível a todos.

É urgente rever o papel das universidades e centrar atenções no seu capital humano: os estudantes.

Nos planos curriculares, deveriam existir mais cadeiras interdisciplinares para que a nossa capacidade de singrarmos no mercado de trabalho seja maior.

Um país mais qualificado é um país mais atento

Os reitores pensam como os governantes: fazer das universidades centros económicos e deixar de lado o que é mais importante: os alunos.

Ainda que não acredite que iniciativas como estas resultem como forma de pressão para quem dirige os nossos destinos, pelo menos permite ouvir os estudantes e perceber as suas preocupações.

Hoje em dia, os estudantes não veem um reflexo positivo em obter uma licenciatura.

A formação dos estudantes deve ter em conta a necessidade de desenvolver competências de empregabilidade, facilitadoras da integração dos jovens no mundo do trabalho.

A universidade tem de promover os seus estudantes.

Nem todos os cursos exigem o mesmo investimento por parte do governo ou das reitorias, assim as propinas deveriam ser pagas consoante as necessidades de cada curso para se sustentar.

A educação é o caminho para políticas sábias.

As bolsas nem sempre são pagas a horas e isso dificulta a gestão das nossas economias.

A educação é um recurso e uma fonte sustentável de geração de riqueza e de melhoria das condições de vida do cidadão.

A saída de estudantes com muita qualidade entristece qualquer sociedade e deve funcionar como alerta para a mudança de políticas seguidas.

Não restrinjam o acesso a algo que todos temos direito: educação.

Às vezes as infraestruturas das minhas salas não são suficientes para todos os alunos do meu curso.

Devem aumentar as ajudas aos estudantes deslocados.

A formação no ensino superior, segundo estudos europeus, traduz ganhos duas vezes ou três vezes maiores do que o investimento que é feito.

Ninguém pensa, hoje em dia, em ingressar no ensino superior achando que no mercado de trabalho terá mais vantagens face a outros alunos.

Defendo que um sistema de ação social é vital para promover o mérito como critério de sucesso, e para remover ou mitigar o papel neste sucesso de condições económicas e financeiras de partida do estudante e do seu agregado familiar.

A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.

As infraestruturas dos laboratórios devem ser melhoradas para facilitar os métodos de ensino.

A boa educação da juventude é a prenda mais segura de um Estado.

Os jovens de agora possuem algo, que antigamente não existia, e que os pode ajudar: é a capacidade de sermos móveis e de nos deslocarmos com facilidade para procurar melhores condições de vida.

Penso que os estudantes que receberam apoios das universidades para concluírem a sua formação, quando já trabalharem deverão contribuir com alguma prestação.

O ensino superior ou a frequência de cursos de especialização deveriam ser uma obrigatoriedade.

Os estudantes recorrem aos mestrados já pensando no prolongamento dos seus estudos e atrasando a realidade certa do desemprego.

“Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido.”

A educação é a alavanca do desenvolvimento da sociedade e do mundo.

As universidades para se tornarem competitivas com as universidades internacionais terão de recrutar capital humano estrangeiro.

Preocupa-me o facto de ver alguns alunos ingressarem no ensino superior sem saber ao certo o que

pretendem fazer. Este é também um problema de geração e não só da falta de investimento na educação.

De ano para ano, o acesso a educação superior vai sendo um privilégio de alguns.

Que os horários de pós-laboral sejam mais flexíveis.

Na universidade estabelecem-se redes de conhecimentos pessoais que são decisivos ao longo da vida.

As universidades devem incutir um maior papel cívico nos estudantes.

A educação será o motor de qualquer país.

O estatuto de relevação de faltas do ensino superior para os alunos pós-laborais nem sempre são cumpridos.

As universidades devem providenciar oportunidades de futuro aos seus estudantes.

A formação superior leva as pessoas a terem uma visão mais contextualizada de mundo.

Cabe ao Estado assegurar que todos os jovens tenham igual acesso ao ensino.

Existem prazos que são impostos aos alunos, mas os professores desrespeitam todos os prazos que lhes são impostos.

As universidades deviam estender os seus programas de mobilidade para além dos países europeus permitindo aos estudantes conhecerem realidades dos sistemas educacionais e usufruir desse contributo.

A educação é o melhor meio para obter uma melhor sociedade.

O horário dos testes dos alunos do diurno estão condicionados aos horários dos pós-laborais.

O país será sempre o reflexo da cultura da sua sociedade, e a sociedade é influenciada pela educação.

As sociedades com maiores taxas no nível de escolaridade, apresentam dados mais satisfatórios em todas as áreas do desenvolvimento nacional.

Por um futuro melhor, uma maior aposta na educação.

A promoção da oferta educativa da Universidade do Minho deve ser maior.

Não é de todo aceitável que alguém seja impedido de frequentar o Ensino Superior por falta de poder económico.

O investimento no nosso país, passa pelo investimento na educação.

O excesso de vagas em alguns cursos coloca em perigo a sustentabilidade do mercado de trabalho existente.

A entrada na universidade deveria atender à média de entrada, mas também a uma carta de apresentação de cada aluno, onde poderiam ser apresentadas atividades extracurriculares e estas serem valorizadas, tal como acontece em outros países.

A educação é o pilar fundamental da estrutura económica, financeira e social de um país.

Os estudantes universitários têm de ser capazes de se diferenciar de todos os outros e procurarem o seu lugar no mercado de trabalho.

Algumas instituições de ensino superior atribuem mais um valor à média final de conclusão do curso pela percentagem de assiduidade às aulas. Este sistema não acontece em todas as universidades, pelo que deveria ser penalizado este ato.

As funções das universidades são a motivação para a excelência e a aquisição de uma visão multifacetada do mundo.

Por um país mais desenvolvido, um maior incentivo à formação dos estudantes.

Pessoas mais qualificadas produzem mais e melhor.

Defendo um Ensino Superior mais abrangente, de maior qualidade e sustentável.

A formação do capital humano reveste-se de grande importância, dada a contribuição para induzir à criatividade, à inovação e à produtividade.

Os estudantes devem manter-se positivos relativamente ao valor que tem em apostar na formação académica.

Devem ser contratados mais professores para os horários pós-laborais.

Devem ser repensadas as políticas de cortes no ensino superior.

A educação e o futuro provêm do nosso ensino.

Os estudantes que têm mais posses deveriam pagar mais propinas, os estudantes com menos meios económicos, deveriam pagar menos, na lógica da sua proporção.

Por um acesso ao ensino superior mais abrangente, um reforço nos meios de ação social.

Mais educação, levará a maior justiça.

A importância que um país dá à juventude manifesta-se nas políticas de educação que adota.

Defendo a existência de bolsas ou de um apoio que possa ser pontual, em vez da bolsa, mas que sirva de auxílio aos estudantes.

A melhor maneira de um país demonstrar preocupação pela sua juventude é tornando a educação acessível a todos.

Sem educação não há desenvolvimento.

O processo de formação pessoal e profissional é um direito que o Estado tem que garantir a todos os cidadãos.

As áreas de formação do ensino superior devem ser interdisciplinares.

O Ensino Superior português deve responsabilizar-se por se tornar competitivo face aos outros países.

Que caminho percorrer, para onde vamos, o que será do nosso futuro? Perguntas que todos os estudantes fazem, mas ninguém sabe. O pior é que o cenário possível de imaginar não será agradável a nenhum de nós.

No ensino superior deve prevalecer a autonomia do estudante e a procura de informação pelo mesmo, pelo que a investigação deve ser o mote do ensino praticado nas universidades.

A ação social, na construção do sistema de ensino superior português, é a válvula de regulação que pode permitir igualar as oportunidades e potenciar uma verdadeira e justa mobilidade social.

O estatuto do aluno deve ser esclarecido. Deve ser conferido ao estudante um papel de maior centralidade.

O subfinanciamento das universidades leva a que estas diminuam os serviços que prestam e a sua qualidade fica afetada. O governo tem de alterar as suas políticas.

Defendo uma redução nas propinas.

Os jovens de hoje, são os trabalhadores e os líderes de amanhã! A nossa maior qualificação só vai favorecer o país, assim, é necessário que sejam criadas condições para acedermos a níveis avançados de formação.

Os serviços de ação social não têm conseguido dar respostas eficazes aos casos em que deveriam intervir em nome da sua missão.

As universidades portuguesas correm o risco de tornar o acesso ao ensino superior exclusivo para as elites.

As instituições de ensino superior devem assegurar as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.

As universidades devem saber projetar os seus alunos no mercado de trabalho, através da valorização do ensino que praticam.

A situação dos trabalhadores estudantes deve ser melhorada através da adaptação do regime de frequência e avaliação dos cursos aos alunos e alargamento da oferta de cursos em regime pós-laboral ou de ensino à distância.

É essencial desburocratizar o processo de requerimento de bolsa de estudo.

No meu curso é necessário adquirirmos bastante material de trabalho e não existem apoios para ajudar a colmatar as dificuldades financeiras em os obter.

Os reitores e os professores devem colocar-se ao lado dos estudantes e todos lutarmos contra as políticas de desinvestimento no ensino superior.

As propinas do ensino superior deveriam ser mais baixas.

O número de vagas de cada curso deve ser estimado consoante as oportunidades de emprego.

O investimento na educação tem diminuído. Se não é na parte do dinheiro é na parte da falta de interesse que os os órgãos que dirigem as universidades têm demonstrado face aos alunos.

Nós estudantes devemos ter horizontes abertos porque só lá fora vamos encontrar justa recompensa pelo nosso esforço durante anos.

Ensino Superior não pode ser elitista, tem que ser para todos.

A percentagem de alunos que pensa em não ingressar no ensino superior tem crescido e o governo nada faz.

As universidades e os centros de investigação portugueses podem criar mais parcerias com centros de investigações internacionais de modo a conseguir maiores verbas de financiamentos para as suas pesquisas.

Não aumentem o valor das propinas.



A educação é um processo social, é desenvolvimento.

O estado deve garantir que nenhum aluno fique de fora do ensino superior por insuficiência económica. Em alguns cursos, devido ao número de vagas, o número de alunos licenciados num ano, é muito superior ao número de trabalhadores dessa área que o mercado consegue absorver e necessita.

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.”

As universidades relacionam-se com os representantes dos estudantes nos diversos órgãos da universidade, mas a ligação aos restantes alunos deve ser mais aberta.

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.

A candidatura a bolsa de estudo deve poder ser submetida durante todo o ano, pelo facto de a situação económica e financeira de uma família poder variar drasticamente.

Um Ensino Superior de qualidade e para todos é essencial para o desenvolvimento de Portugal.

As dificuldades, que advieram da crise económica e financeira em que vivemos, cresceram para os estudantes e as suas famílias, mas os apoios não acompanharam esse agravamento;

A existência dos cursos não deve apenas estar subordinada às necessidades de mercado, no entanto, este não deve deixar de ser um primeiro critério.

Comparativamente com os outros países europeus, o investimento na educação é muito escasso.

A limitação do acesso às profissões deve ser realizado pelo número de vagas de acesso a essa área do ensino superior e não por uma seleção realizada dentro da universidade.

A geração mais qualificada de sempre saberá encontrar o seu lugar e inserir-se no mundo do trabalho.

Uma sociedade mais qualificada promove o crescimento do país.

O caminho para uma população mais qualificada passa sem dúvida pela educação e particularmente pelo Ensino Superior.

As universidades devem explicitar melhor a sua oferta formativa aos alunos do secundário.

O valor máximo das bolsas de estudo deve ser revisto e poderá ser canalizado para ajudar mais pessoas.

Quanto maior for a acessibilidade de um povo à educação, maior será a democracia do país.

As universidades deveriam criar redes de partilha de informação e de projetos entre si, para que a força que têm fosse muito maior.

Enfermagem merece a mesma importância e respeito que os outros cursos têm!

O acesso ao ensino superior é cada vez mais restrito devido ao constante aumento das propinas.

O nível de ensino da sociedade é o método mais eficaz de termos estruturas sociais mais eficazes e equilibradas.

A luta permanente dos estudantes não será por maiores e mais bolsas, mas será pelo direito reconhecido a todos, o de um acesso à educação tendencialmente gratuito.

Devem ser criados apoios para ajudar a suportar os gastos nos estágios curriculares.

A minha única preocupação (que depois degenera numa panóplia de muitas outras) é exclusivamente a não profissionalização do ensino em Portugal.

Importante é a reestruturação dos cursos, de forma a que estes possam competir internacionalmente com outros cursos.

Apostar na educação é apostar no futuro.

O actual desinvestimento no ensino superior compromete a criação e evolução de conhecimento. E, deste modo, inviabiliza o crescimento e desenvolvimento económico.

Portugal só declarará a sua independência económica através do investimento na educação que trará tecnologia própria. O futuro é tecnológico.

Numa era em que nós, estudantes, somos o futuro do país, a educação deveria ser a primeira das preocupações.

Os representantes dos estudantes devem ser mais vezes chamados a intervir em questões da gestão das universidades e o seu voto deve ter maior poder.

Deve saber-se ao certo quantas pessoas deixam o ensino superior e dessas quantas o fazem por dificuldades financeiras.

O nosso ensino universitário está especialmente focado na filtragem dos estudantes através de exames e nunca foi especialmente orientado para motivá-los.

Poderia ser criada uma rede de empreendedorismo na universidade que auxiliasse os estudantes.  
O acesso de pessoas mais velhas à universidade deveria ser fomentado: é sempre tempo de aprender.  
Milhares são obrigados a desistir do que dizem ser um direito dos cidadãos e um dever dos governantes: garantir a Educação do seu povo.

Todos os jovens devem ter possibilidade de estudar no ensino superior, este não deve ser limitado a uma "elite" com mais possibilidades financeiras. A educação é para todos; sem injustiças sociais.  
O ensino superior necessita de uma revisão, onde o aluno seja colocado novamente como agente primordial.

É importante proporcionar mais apoios para os estudantes mais carenciados.

A Educação devia ser um direito, não um privilégio.

Devem ser considerados os custos de vida de cada região nas regras de atribuição de bolsa.

O ensino secundário deveria estar melhor integrado com o ensino universitário. O sistema de cadeiras por semestres análogo ao que se pratica nas universidades deveria substituir o actual (e obsoleto) método.

Se a inércia não pode obstar ao sucesso do estudante,

Então a crise não pode contender

Com o direito do estudante ao Conhecimento.

Um ensino superior com um sistema de ação social demasiado pesado não consegue subsistir. É preciso racionalizar este sistema.

As universidades haviam de facilitar o acesso ao ensino de línguas estrangeiras, capacitando os alunos de ferramentas que serão úteis no futuro.

O país que promover a educação integral, completa e acessível a todos, será um país justo.

Não aumentem o valor das propinas, não dificultem um futuro que já não é muito positivo.

As universidades devem aproveitar internamente o fruto intelectual que produz.

O ensino superior necessita de uma reformulação dos cursos e da sua estrutura.

A oferta de formações extracurriculares por parte das universidades poderia ser maior.

As exigências colocadas às universidades em termos de ação social indireta começa a ser demasiado elevada.

A diferença de carga horária entre cursos, em alguns casos é inexplicável.

As melhores condições de acesso à educação para todos deve ser uma prioridade assim como a questão das praxes.

Defendo a criação de centros de ajuda de saídas profissionais na universidade.

A educação e a procura pela formação deve ser constante ao longo da vida.

Não dificultem um futuro que já não é muito positivo.

A sociedade evolui com as políticas que se vão manifestando na educação.

As minhas dificuldades são as mesmas de tantos outros colegas deslocados da sua terra de origem. A dificuldade que é para ter acesso a alguns serviços básicos como uma consulta no centro de saúde, uma vez que a morada oficial continua a ser a da cidade de origem, ou até a dificuldade de votar em eleições uma vez que é muitas vezes impossível deslocarmo-nos de propósito para ir votar. O voto antecipado é muito complicado e às vezes nem se consagra possível.

Enquanto os cortes no investimento no ensino superior continuarem a crescer, a educação de qualidade estará cada vez mais comprometida.

Percebam que para muitos estudantes já é difícil sobreviver com os custos atuais que estudar tem. Não façam pior!!

Problemas: Desmotivação, Inércia, Desvalorização. Soluções: inovação, pro-actividade, vontade de trabalhar, investimento monetário e não só, investigação, ambição

Os estudantes precisam de mais apoios para poderem suportar os custos do ensino superior. É necessário o apoio aos mesmos na hora em que terminam a licenciatura e ingressam no mercado de trabalho.

Podem tirar-me tudo mas eu decido o meu fado!

No sistema educacional nacional dá-se demasiada importância em leccionar, deixando para trás o educar e ensinar.

O Ensino Superior alberga gente que se preocupa mais com as festas do que em estudar.

Não cortem na formação daqueles que são o futuro do nosso país! Acreditem em nós!

Coitada de ti, criança, que, ainda no 4º ano, em vez de brincar estudas aquilo de que nunca irás precisar.

O ensino baseia-se na memorização ao invés de estimular o pensamento crítico e a criatividade.

O ensino superior deve continuar a ser exigente, garantido ao mesmo tempo que seja cada vez mais inclusivo.

A educação é um pilar essencial no desenvolvimento de um país!

É direito e responsabilidade dos alunos a participação na construção e revisão dos seus planos curriculares.

Os cortes orçamentais limitam em muito a qualidade do ensino e investigação na universidade.

Sinto-me indignado com o estatuto de trabalhador-estudante.

Talvez não tenha lógica o que vou dizer, mas ainda assim, acho que é uma situação injusta.

Por ser trabalhador-estudante, tenho neste momento um rendimento de 250-300€ mensais, sendo que a esse valor é descontado todos os meses um total de cerca de 40-50€ de impostos que vão directos para o Estado. Acho ridículo retirarem-me durante um ano esse valor, sendo que não ganho o mínimo e ainda por cima pago propinas por inteiro.

No total estamos a falar de descontos na ordem dos 500€ por ano (que foi o que descontei para o Estado o ano passado). Acho que seria justo descontarem este valor nas propinas, dado o meu rendimento mensal e dado que sou eu que pago as contas da universidade.

Não tenho quaisquer rendimentos por parte dos pais (ambos desempregados, um dos quais este ano) e a bolsa foi-me retirada apenas porque os meus pais quiseram ter poupanças antes de comprar casa, em vez de se enfiarem em créditos bancários.

O ensino superior continua a trabalhar com profissionais incompetentes.

Merecia uma renovação na sua equipada docente

**Apêndice II – Análise de conteúdo às mensagens dos alunos da Universidade do  
Minho no dia do Estudante**



**Análise de conteúdo - representações de alunos da Universidade do Minho (informações recolhidas pela AAUM, no dia do Estudante, 24/03/14)**

| <b>Subfinanciamento do ensino superior (valor das propinas, cortes orçamentais) e consequente desigualdade de oportunidades</b>   | <b>Desajustamento entre o <i>numerus clausus</i> e as efetivas necessidades do mercado de trabalho</b>  | <b>Desajustamento entre os conhecimentos adquiridos e a prática profissional</b>   | <b>Redefinição do Estatuto/papel do Estudante</b>  | <b>Falta de competências no ensino/falta de qualidade no ensino</b>   | <b>Falência da ideia de futuro no ensino superior; falta de perspectivas de futuro; inflação/desvalorização do diploma; sentimento de "abandono" pela universidade</b>  | <b>Falta de objetivos, de empenho, de espírito crítico e de espírito empreendedor nos jovens</b>  |
|---|---|--|--|---|---|---|
| <p><i>O ensino superior está a tornar-se cada vez mais restrito devido ao constante aumento das propinas bem como os cortes efetuados nas bolsas de estudo.</i></p> <p><i>Uma redução nas propinas, pois por vezes torna-se insustentável para várias famílias suportar os encargos dos estudos dos filhos.</i></p> <p><i>A meu ver o valor das propinas deveria diminuir.</i></p> <p><i>Que avaliem melhor a situação económica de cada aluno! Chega de bolsas elevadíssimas para quem não precisa e subam</i></p> | <p><i>Em alguns cursos, devido ao número de vagas, o número de alunos licenciados num ano, é muito superior ao número de trabalhadores dessa área que o mercado consegue absorver e necessita.</i></p> <p><i>O contributo das universidades para o desenvolvimento regional deve ser cada vez maior. A ligação das universidades a pólos de desenvolvimento deve ser fomentada.</i></p> <p><i>A formação do ensino superior deve ir de encontro</i></p> | <p><i>No ensino superior não treinamos as nossas capacidades práticas, do que vamos fazer no dia-a-dia.</i></p> <p><i>Os estudantes de hoje na universidade só estão preparados para serem bons teóricos.</i></p> <p><i>O ensino nas universidades é o mesmo de há uma década atrás, não há renovação de conteúdos ou mudança de estratégias de transferência de conhecimento.</i></p> <p><i>A criatividade não é fomentada na universidade.</i></p> | <p><i>Alguns professores não aceitam as justificações de faltas de alguns alunos que têm estatutos.</i></p> <p><i>Os estudantes devem ter um papel mais representativo nos órgãos de governo da universidade.</i></p> <p><i>Mudança do estatuto do aluno: não mais à mercê da arbitrariedade e do poder dos docentes.</i></p> <p><i>No ensino superior deve prevalecer a autonomia do estudante e a procura de</i></p> | <p><i>Um dos vários problemas do Ensino Superior consiste na falta de profissionalismo de alguns docentes, pois nem todos têm a capacidade para lecionar. Podem ser excelentes profissionais nos projetos que desenvolvem, mas simplesmente não sabem transmitir esses conhecimentos. Por favor, aprendam a ser professores. Aprendam a ensinar!</i></p> <p><i>Entristece perceber que existem docentes que</i></p> | <p><i>Será que andamos aqui a perder tempo? Será que isto não me vai valer de nada?</i></p> <p><i>Hoje em dia Licenciatura não é sinónimo de emprego.</i></p> <p><i>Hoje em dia, curso superior não traduz "futuro", mas sim "realização pessoal".</i></p> <p><i>Sucintamente, é desmotivador estudar em Portugal! Aposto numa formação académica para melhorar e contribuir para um País melhor e uma vida melhor, e não sentimos retorno por parte deste país! Precisamos de ir para fora para sermos reconhecidos!</i></p> <p><i>Em Portugal caminhamos para uma Educação Inferior, dá que pensar nos porquês!</i></p> <p><i>Hoje em dia, infelizmente, nem uma licenciatura</i></p> | <p><i>É preocupante que a luta universitária seja apenas por um diploma, precisamos de jovens empreendedores, não todos...mas alguns!</i></p> <p><i>São iniciativas como esta que permitem aos alunos expressar a sua opinião. O pior é mesmo a falta de vontade dos alunos em participar em atos de manifesto interesse estudantil.</i></p> <p><i>Os estudantes devem reclamar os seus direitos junto das universidades,</i></p> |

|   |   |   |   |  |   |   |
|---|---|---|---|--|---|---|
| <p><i>a quem realmente tem poucas possibilidades.</i></p> <p><i>Vamos lutar para que os cortes nas Universidades sejam revertidos e que comece a autonomia das Instituições de Ensino Superior.</i></p> <p><i>Preocupa-me: o facto de as bolsas serem atribuídas de forma injusta; as propinas serem tão elevadas, só os ricos podem estudar; haver pessoas a "comprar" licenciaturas.</i></p> <p><i>Por favor, não aumentem o valor das propinas. Já chega o que temos de pagar para ir trabalhar no estrangeiro.</i></p> <p><i>Como aluno que espera um dia vir a fazer boa investigação científica preocupa-me a falta de investimento no ensino, a falta de material essencial a uma boa execução das tarefas o que acaba por condicionar a aprendizagem,</i></p> | <p><i>à aplicação prática dos conhecimentos que vamos encontrar no mercado de trabalho.</i></p> | <p><i>Coitada de ti, criança, que, ainda no 4º ano, em vez de brincar estudas aquilo de que nunca irás precisar.</i></p> <p><i>O ensino baseia-se na memorização ao invés de estimular o pensamento crítico e a criatividade.</i></p> | <p><i>informação pelo mesmo, pelo que a investigação deve ser o mote do ensino praticado nas universidades .</i></p> <p><i>O estatuto do aluno deve ser esclarecido. Deve ser conferido ao estudante um papel de maior centralidade.</i></p> <p><i>As universidades relacionam-se com os representantes dos estudantes nos diversos órgãos da universidade, mas a ligação aos restantes alunos deve ser mais aberta.</i></p> <p><i>Os representantes dos estudantes devem ser mais vezes chamados a intervir em questões da gestão da universidade e o seu voto deve ter maior poder.</i></p> | <p><i>nos rebaixam e fazem para que reprovemos. Fora com eles!</i></p> <p><i>Como estudante, deparo-me muitas vezes com certas incompetências por falta dos professores: dão aulas quando querem, lançam notas quando querem entre outras. É altura de por também limites aos professores.</i></p> <p><i>Os exames são demasiado extensos para o número de horas que nos disponibilizam e ninguém consegue alterar esta realidade.</i></p> <p><i>Contratem professores não pelas suas teses ou doutoramentos mas pela sua qualidade e dedicação ao ensino.</i></p> | <p><i>(dependendo do curso) é suficiente para arranjar emprego, mas não é a piora ainda mais a nossa situação.</i></p> <p><i>Portugal que me viu nascer e crescer, que me financiou a educação, expulsou-me agora dele mesmo, por não ter mais espaço para mim. Vejo-me forçada a criar riqueza em outros lados, a desenvolver outras economias que não a minha, que não a que eu queria por já não lhe pertencer.</i></p> <p><i>Quando sair da universidade não sei se terei emprego, mas a minha universidade também não me procura ajudar.</i></p> <p><i>Hoje em dia os mestrados são quase obrigatórios fazer porque toda a gente o faz. Aos olhos das universidades não são vistos como formações necessárias e o valor de propinas é superior.</i></p> <p><i>Qual vai ser o meu futuro? Ninguém me sabe responder outra coisa para além do "vai ser difícil".</i></p> <p><i>Houve tempos em que complicado era entrar... Agora, difícil</i></p> | <p><i>no entanto os espaços de comunicação abertos a estas discussões não existem.</i></p> <p><i>Devem ser criados melhores serviços de comunicação entre a universidade e os alunos.</i></p> <p><i>Preocupa-me o facto de ver alguns alunos ingressarem no ensino superior sem saber ao certo o que pretendem fazer. Este é também um problema de geração e não só da falta de investimento na educação.</i></p> <p><i>Os estudantes devem manter-se positivos em apostar na formação académica.</i></p> <p><i>O Ensino Superior alberga gente que se preocupa mais com as festas do que em estudar.</i></p> |
|---|---|---|---|--|---|---|

|   |  |  |   |  |   |  |
|---|--|--|---|--|---|--|
| <p><i>e, só fornecendo as ferramentas adequadas a cada trabalho conseguimos no futuro ter profissionais à altura.</i></p> <p><i>A qualidade do ensino tem vindo a piorar, piores equipamentos etc. Propinas aumentam sistematicamente.</i></p> <p><i>Não se pode cortar com fundos e orçamentos no futuro do nosso país, isto é, nas universidades e centros de investigação!</i></p> <p><i>Ver alunos partir porque os encargos são insuportáveis é como matar um animal porque não o queremos em casa.</i></p> <p><i>Farta de pagar tantas propinas e não ter condições nenhuma na escola!</i></p> <p><i>É fundamental ter um sistema de ensino mais acessível a todos os que realmente querem estudar e não apenas</i></p> |  |  | <p><i>O ensino superior necessita de uma revisão, onde o aluno seja colocado novamente como agente primordial.</i></p> <p><i>As universidades devem inculcar um maior papel cívico nos estudantes.</i></p> <p><i>É urgente rever o papel das universidades e centrar atenções no seu capital humano: os estudantes.</i></p> <p><i>Sinto-me indignado com o estatuto de trabalhador-estudante.</i></p> | <p><i>Os professores obrigam-nos a comprar bibliografia que é muito cara para os bolsos das nossas famílias.</i></p> <p><i>Os cursos de curta duração são semelhantes aos cursos técnicos do secundário, e estes estão cada vez mais em decadência.</i></p> <p><i>Uma reestruturação e revisão dos planos curriculares é urgente!</i></p> <p><i>Existem prazos que são impostos aos alunos, mas os professores desrespeitam todos os prazos que lhes são impostos.</i></p> <p><i>As áreas de formação do ensino superior devem ser interdisciplinares</i></p> <p><i>Os alunos e os</i></p> | <p><i>é depois de sair...Mas o percurso é espectacular!</i></p> <p><i>Hoje em dia, os estudantes não veem um reflexo positivo em obter uma licenciatura.</i></p> <p><i>Ninguém pensa, hoje em dia, em ingressar no ensino superior achando que no mercado de trabalho terá mais vantagens face a outros alunos.</i></p> <p><i>Os estudantes recorrem aos mestrados já pensando no prolongamento dos seus estudos e atrasando a realidade certa do desemprego.</i></p> <p><i>Que caminho percorrer, para onde vamos, o que será do nosso futuro? Perguntas que todos os estudantes fazem, mas ninguém sabe. O pior é que o cenário possível de imaginar não será agradável a nenhum de nós.</i></p> <p><i>Não dificultem um futuro que já não é muito positivo. Não dificultem um futuro que já não é muito positivo.</i></p> <p><i>Os níveis de empregabilidade de cada curso deviam ser publicados todos os anos.</i></p> <p><i>O excesso de vagas</i></p> |  |
|---|--|--|---|--|---|--|



|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>aos que podem.</i></p> <p><i>É revoltante pagar-se tanto pela educação, os sacrifícios que o povo Português faz para se qualificar.</i></p> <p><i>Acho o preço das propinas um absurdo! Devia ser reduzido o preço pois irá haver cada vez mais alunos a desistir de estudar!</i></p> <p><i>Se se preocupassem tanto com os preços das propinas como se preocuparam com a praxe, certamente teríamos mais alunos, e melhores condições para os mesmos, no ensino superior.</i></p> <p><i>A Universidade devia baixar o valor das propinas.</i></p> <p><i>O pagamento das bolsas vem sempre atrasado.</i></p> <p><i>O discurso do empreendedoris mo morre quando nem sequer sabes se tens dinheiro para te</i></p> |  |  |  | <p><i>professores têm de estar no mesmo patamar de igualdade! Ninguém pode ser superior ao outro, afinal a universidade deve ser fonte de conhecimento e não de opressão!</i></p> <p><i>O ensino superior continua a trabalhar com profissionais incompetentes. Merecia uma renovação na sua equipada docente.</i></p> <p><i>No sistema educacional nacional dá-se demasiada importância em leccionar, deixando para trás o educar e ensinar.</i></p> <p><i>O sistema de cadeiras por semestres análogo ao que se pratica nas universidades deveria substituir o actual (e</i></p> | <p><i>em alguns cursos coloca em perigo a sustentabilidade do mercado de trabalho existente.</i></p> <p><i>O número de vagas de cada curso deve ser estimado consoante as oportunidades de emprego.</i></p> <p><i>Hoje em dia os mestrados são quase obrigatórios fazer porque toda a gente o faz.</i></p> <p><i>Falta pensamento crítico às universidades para se colocarem ao lado dos alunos, afinal os alunos são o seu sustento e a prova do seu resultado.</i></p> |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>manteres na universidade e acabar o curso.</i></p> <p><i>Existem alunos que precisam de bolsa de estudo para poder continuar os estudos na universidade, no entanto não a têm!</i></p> <p><i>O ensino e a oportunidade de aprender deve ser um direito adquirido. Os alunos não deviam ser obrigados a pagar exorbitantes valores de propinas por coisas que muitas vezes nem beneficiam.</i></p> <p><i>No atual contexto nacional, reduzir o investimento na formação e investigação levará a um retrocesso futuro que ninguém deseja.</i></p> <p><i>A Universidade do Minho poderia criar apoios maiores ao nível da alimentação, a alunos que tendo bolsa ou não continuam a fazer sacrifícios.</i></p> <p><i>Deve ser</i></p> |  |  |  | <p><i>obsoleto) método.</i></p> <p><i>A diferença de carga horária entre cursos, em alguns casos é inexplicável.</i></p> |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>aumentado o número de professores para os horários pós-laborais.</i></p> <p><i>Mais e maiores bolsas.</i></p> <p><i>O ensino superior deveria estar acessível ao nível económico de todos.</i></p> <p><i>Preocupo-me com o número de estudantes que abandonam o ensino superior por falta de verbas para pagarem as propinas!</i></p> <p><i>O Governo deve criar incentivos para que os alunos do secundário não deixem de ir para as universidades.</i></p> <p><i>Os alunos com dificuldades visuais ou motoras não têm todos os meios à sua disposição para terem o melhor sucesso académico.</i></p> <p><i>O futuro de todos os estudantes está posto em causa pelas más políticas de educação que</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>são tomadas.</i></p> <p><i>Existem muitos bolsheiros que recebem valores exorbitantes. Deve haver maior controle.</i></p> <p><i>Existem muitos bolsheiros que recebem valores exorbitantes. Deve haver maior controle.</i></p> <p><i>As propinas que pagamos não se manifestam da mesma forma em todos os cursos. Alguns têm bastante mais condições que outros.</i></p> <p><i>O Ensino Superior deve ser o mais acessível possível a todos, no entanto várias são as famílias que não conseguem providenciar mais estudos aos seus filhos porque os encargos no dia-a-dia são muito elevados.</i></p> <p><i>As dificuldades sentidas pelos estudantes para se manterem no ensino superior, levam a um crescente abandono da universidade encapotado.</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>Até quando mais propinas e menos apoios? Basta os sacrifícios impostos aos alunos.</i></p> <p><i>Um país só se desenvolve com base no conhecimento, em pessoas qualificadas. Deve ser no ensino que os fundos devem ser aplicados e não em ornamentar a base da crise.</i></p> <p><i>Os atrasos nos pagamentos das bolsas colocam dificuldades acrescidas aos nossos estudos.</i></p> <p><i>A bolsa que recebo não chega para as minhas despesas totais, os meus pais sacrificam-se todos os meses por mim. Espero um dia poder retribuir-lhes.</i></p> <p><i>Sendo a formação um aspecto fundamental na construção de uma sociedade empreendedora e capaz, parece-me inadmissível que muitos estudantes se</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>vejam forçados a desistir do Ensino Superior por motivos económicos. Um Estado Social deve estar ao lado dos estudantes, nomeadamente através de uma atribuição mais justa de apoios, para que estes possam construir um futuro com qualidade!</i></p> <p><i>Tornem o Ensino Superior Público, realmente público e não apenas acessível a uma certa elite!</i></p> <p><i>É inadmissível pagarmos propinas no ensino superior.</i></p> <p><i>Em vez de culpar a crise , porque é que não aprendem realmente a aproveitar recursos? Empreendam como nos ensinam.</i></p> <p><i>Neste dia gostaria de lembrar que o ensino superior está a tornar-se cada vez mais elitista na medida em que é extremamente</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>caro tirar uma licenciatura!</i></p> <p><i>As bolsas universitárias em Portugal não são para quem mais precisa e merece. São para quem as consegue.</i></p> <p><i>É triste haver alunos que mal conseguem estudar porque têm de arranjar emprego(s).</i></p> <p><i>Como principais dificuldades encontra-se logo o valor das propinas, assim como falta de qualidade de alguns professores.</i></p> <p><i>O elevado valor de propinas e o insuficiente sistema de ação social dificulta o acesso a um Ensino Superior, que deveria ser para todos!</i></p> <p><i>É muito triste ouvir um professor universitário dizer "Íamos fazer isto, mas já não vamos por causa do orçamento." num país dito desenvolvido.</i></p> <p><i>O sistema nacional de</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>ação social não abarca todos os alunos com dificuldades.</i></p> <p><i>Já toda a gente sabe o que está mal, mas também não há soluções fáceis para isso (aumento de propinas, menos aulas laboratoriais, menos bolsas, etc).</i></p> <p><i>As cantinas deviam praticar preços mais reduzidos.</i></p> <p><i>O abandono universitário é uma realidade cada vez maior devido às dificuldades que vêm sendo impostas às famílias e aos estudantes e que não são acompanhadas por ajudas.</i></p> <p><i>Todos queremos que o ensino superior fosse gratuito, mas a tendência é o custo do mesmo vir a aumentar.</i></p> <p><i>O sistema de ação social deve ser capaz de dar respostas mais rápidas na análise dos processos de candidaturas a</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|



|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>bolsas.</i></p> <p><i>Muitas famílias endividam-se para poder providenciar aos seus filhos uma oportunidade de formação.</i></p> <p><i>As dificuldades sentidas pelos alunos vão crescendo e não existe uma previsão de quando os sacrifícios das pessoas vão diminuir.</i></p> <p><i>Podiam ser criados meios de apoio aos estudantes que depois fossem devolvidos.</i></p> <p><i>Preocupam-me os alunos que têm de trabalhar para estudar e não vêem o seu esforço ser reconhecido meritariamente.</i></p> <p><i>Os reitores pensam como os governantes: fazer das universidades centros económicos e deixar de lado o que é mais importante: os alunos.</i></p> <p><i>Nem todos os cursos exigem o mesmo investimento por parte do governo</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>ou das reitorias, assim as propinas deveriam ser pagas consoante as necessidades de cada curso para se sustentar.</i></p> <p><i>As bolsas nem sempre são pagas a horas e isso dificulta a gestão das nossas economias. As bolsas nem sempre são pagas a horas e isso dificulta a gestão das nossas economias.</i></p> <p><i>A saída de estudantes com muita qualidade entristece qualquer sociedade e deve funcionar como alerta para a mudança de políticas seguidas.</i></p> <p><i>Não restrinjam o acesso a algo que todos temos direito: educação.</i></p> <p><i>De ano para ano, o acesso a educação superior vai sendo um privilégio de alguns.</i></p> <p><i>Devem ser repensadas as</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>políticas de cortes no ensino superior.</i></p> <p><i>Os estudantes que têm mais posses deveriam pagar mais propinas, os estudantes com menos meios económicos, deveriam pagar menos, na lógica da sua proporção.</i></p> <p><i>O subfinanciament o das universidades leva a que estas diminuam os serviços que prestam e a sua qualidade fica afetada. O governo tem de alterar as suas políticas.</i></p> <p><i>Defendo uma redução nas propinas.</i></p> <p><i>Os serviços de ação social não têm conseguido dar respostas eficazes aos casos em que deveriam intervir em nome da sua missão.</i></p> <p><i>As universidades portuguesas correm o risco de tornar o acesso ao ensino superior exclusivo para as elites.</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>As propinas do ensino superior deveriam ser mais baixas.</i></p> <p><i>Ensino Superior não pode ser elitista, tem que ser para todos.</i></p> <p><i>A percentagem de alunos que pensa em não ingressar no ensino superior tem crescido e o governo nada faz.</i></p> <p><i>Não aumentem o valor das propinas.</i></p> <p><i>O estado deve garantir que nenhum aluno fique de fora do ensino superior por insuficiência económica.</i></p> <p><i>O valor máximo das bolsas de estudo deve ser revisto e poderá ser canalizado para ajudar mais pessoas.</i></p> <p><i>O acesso ao ensino superior é cada vez mais restrito devido ao constante aumento das propinas.</i></p> <p><i>A luta permanente dos estudantes não será por maiores e mais</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>bolsas, mas será pelo direito reconhecido a todos, o de um acesso à educação tendencialmente gratuito.</i></p> <p><i>Deve saber-se ao certo quantas pessoas deixam o ensino superior e dessas quantas o fazem por dificuldades financeiras.</i></p> <p><i>Milhares são obrigados a desistir do que dizem ser um direito dos cidadãos e um dever dos governantes: garantir a Educação do seu povo.</i></p> <p><i>Todos os jovens devem ter possibilidade de estudar no ensino superior, este não deve ser limitado a uma "elite" com mais possibilidades financeiras. A educação é para todos; sem injustiças sociais.</i></p> <p><i>É importante proporcionar mais apoios para os estudantes mais carenciados.</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>A Educação devia ser um direito, não um privilégio.</i></p> <p><i>Um ensino superior com um sistema de ação social demasiado pesado não consegue subsistir. É preciso racionalizar este sistema.</i></p> <p><i>Não aumentem o valor das propinas, não dificultem um futuro que já não é muito positivo.</i></p> <p><i>As melhores condições de acesso a educação para todos deve ser uma prioridade assim como a questão das praxes.</i></p> <p><i>Enquanto os cortes no investimento no ensino superior continuarem a crescer, a educação de qualidade estará cada vez mais comprometida.</i></p> <p><i>Percebam que para muitos estudantes já é difícil sobreviver com os custos atuais que</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>estudar tem.<br/>Não façam pior!!</i></p> <p><i>Os estudantes<br/>precisam de<br/>mais apoios<br/>para poderem<br/>suportar os<br/>custos do ensino<br/>superior.</i></p> <p><i>Podem tirar-me<br/>tudo mas eu<br/>decido o meu<br/>fado!</i></p> <p><i>Não cortem na<br/>formação<br/>daqueles que<br/>são o futuro do<br/>nosso país!<br/>Acreditem em<br/>nós!</i></p> |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|

**Apêndice III – Formulário do inquérito por questionário administrado aos  
alunos da Universidade do Minho**





# Abandono escolar no ensino superior

Cara/o Aluno/a da Universidade do Minho,

No âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, cujo tema é "O Abandono Escolar no Ensino Superior - trajetórias e projetos de vida", peço a tua colaboração na resposta a este breve inquérito por questionário.

Este trabalho procura compreender as razões do abandono escolar no ensino superior (1º ciclo), as representações dos estudantes sobre a universidade que frequentam e sobre o ensino superior português. Por isso, a tua colaboração é muito importante para o sucesso deste trabalho.

Este inquérito é ANÓNIMO e CONFIDENCIAL. Apelo à tua sinceridade e disponibilidade.

Antecipadamente grata  
Tânia Araújo

\*Obrigatório

## CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

---

1. **1. Idade \***

.....

2. **2. Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

3. **3. Estado civil \***

*Marcar apenas uma oval.*

Solteiro/a

Casado/a

Outra: .....

4. **4. Naturalidade (Concelho) \***

.....

5. **5. Concelho de Residência \***

.....

6. **6. Qual é o curso que frequentas? \***

.....

7. **7. Qual é o ano do curso que frequentas?**

\*

.....

8. **8. Estatuto \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Estudante a tempo Intelro
- Trabalhador-estudante (com ou sem estatuto)
- Outra: .....

9. **9. Se trabalhas, Indica a tua atividade profissional:**

Se és estudante a tempo Intelro, passa à questão 11.

.....

10. **10. Situação na profissão**

*Marcar apenas uma oval.*

- Trabalhador por conta própria - com empregados
- Trabalhador por conta própria/Isolado - sem empregados
- Trabalhador por conta de outrem (assalariado)
- Trabalhador em empreendimento familiar não remunerado
- Outra situação
- Outra: .....

11. **11. Escolaridade da Mãe \***

Indica o grau mais elevado de escolaridade que a tua mãe obteve

*Marcar apenas uma oval.*

- Não sabe ler nem escrever
- Até ao 4.º ano (1.º ciclo)
- Até ao 6.º ano (2.º ciclo)
- Até ao 9.º ano (3.º ciclo)
- Ensino Secundário (12.º ano)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação (mestrado, doutoramento, ...)
- Outra: .....

12. **12. Profissão da mãe \***

Indica a profissão da tua mãe, ATUAL ou ÚLTIMA no caso de estar desempregada ou de já ter falecido

.....

**13. 13. Situação na profissão da Mãe \****Marcar apenas uma oval.*

- Trabalhador por conta própria - com empregados
- Trabalhador por conta própria/Isolado - sem empregados
- Trabalhador por conta de outrem (assalariado)
- Trabalhador em empreendimento familiar não remunerado
- Outra situação
- Outra: .....

**14. 14. Escolaridade do PAI \***

Indica o grau mais elevado de escolaridade que o teu pai obteve  
*Marcar apenas uma oval.*

- Não sabe ler nem escrever
- Até ao 4.º ano (1.º ciclo)
- Até ao 6.º ano (2.º ciclo)
- Até ao 9.º ano (3.º ciclo)
- Ensino Secundário (12.º ano)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação (mestrado, doutoramento, ...)
- Outra: .....

**15. 15. Profissão do Pai \***

Indica a profissão do teu pai, ATUAL ou ÚLTIMA no caso de estar desempregado ou de já ter falecido

.....

**16. 16. Situação na profissão do Pai \****Marcar apenas uma oval.*

- Trabalhador por conta própria - com empregados
- Trabalhador por conta própria/Isolado - sem empregados
- Trabalhador por conta de outrem (assalariado)
- Trabalhador em empreendimento familiar não remunerado
- Outra situação
- Outra: .....

**17. 17. Escolaridade do CÔNJUGE. Se não és casado(a) passa para a pergunta 20.**

Indica o grau mais elevado de escolaridade que o teu cônjuge obteve  
*Marcar apenas uma oval.*

- Não sabe ler nem escrever
- Até ao 4.º ano (1.º ciclo)
- Até ao 6.º ano (2.º ciclo)
- Até ao 9.º ano (3.º ciclo)
- Ensino Secundário (12.º ano)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação (mestrado, doutoramento, ...)
- Outra: .....

**18. 18. Profissão do cônjuge**

Indica a profissão do teu cônjuge, ATUAL  
ou ÚLTIMA no caso de estar  
desempregado.

.....

**19. 19. Situação na profissão do Cônjuge**

*Marcar apenas uma oval.*

- Trabalhador por conta própria - com empregados
- Trabalhador por conta própria/Isolado - sem empregados
- Trabalhador por conta de outrem (assalariado)
- Trabalhador em empreendimento familiar não remunerado
- Outra situação
- Outra: .....

## **PERCURSO ACADÉMICO ANTES DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR**

---

**20. 20. Alguma vez reprovaste no ensino básico e secundário? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não (passa à questão 22)

21. **21. Se reprovaste alguma vez, Indica o nº de vezes e o ciclo.**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

|                       | 1 vez                 | 2 ou mais vezes       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1º Ciclo (até 4º ano) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2º Ciclo (até 6º ano) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3º Ciclo (até 9º ano) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Secundário            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22. **22. Usufulste de algum apoio social durante o ensino secundário?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim, Escalão B
- Sim, Escalão A
- Outra: .....

## PERCURSO ACADÉMICO APÓS ENTRADA NA UNIVERSIDADE

23. **23. Em que opção Ingressaste no curso que frequentas? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1ª Opção
- 2ª Opção
- 3ª Opção
- 4ª Opção
- 5ª Opção
- 6ª Opção
- Outra: .....

24. **24. Alguma vez reprovaste no ensino superior? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Uma vez
- Licenciatura
- Mais de duas vezes
- Outra: .....

25. **25. No que diz respeito à tua experiência enquanto aluno da UNIVERSIDADE DO MINHO, a tua opinião em relação aos seguintes aspetos é que: \***

Marcar apenas uma oval por linha.

|   | Discordo completamente | Discordo              | Indeciso              | Concordo              | Concordo completamente |
|---|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| A Integração dos alunos nesta academia é satisfatória.  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Regra geral, os professores preocupam-se com o sucesso escolar dos alunos.                      | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| O valor elevado das propinas está a levar os alunos desta universidade ao abandono dos estudos. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Frequento o curso correspondente à minha vocação.   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A Universidade do Minho é pouco interventiva na esfera pública.                                 | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Há professores nesta universidade que não têm competências de ensino.                           | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Guardo boas recordações da minha praxe.   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Esta universidade estimula a minha capacidade de pesquisa.                                      | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A Universidade do Minho tem fomentado a aquisição de competências ligadas ao empreendedorismo.  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Esta universidade prepara-me adequadamente para a minha futura atividade profissional.          | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| No meu curso, o lema é "cada um por si".  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Estou a ponderar abandonar os estudos.  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| As medidas promovidas pelo Serviço de Ação Social da  |                        |                       |                       |                       |                        |

|   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Universidade do Minho não são suficientes para dar resposta às reais necessidades dos alunos mais carenciados.        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Nesta universidade, a minha motivação para aprender é cada vez pior.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Só estou ainda a estudar porque tirar uma licenciatura é o maior sonho dos meus pais.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O principal motivo para decidir estudar nesta universidade foi a procura de autonomia em relação aos meus pais.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Não tenho motivação para concluir a licenciatura porque a minha família não me apoia na concretização deste objetivo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

26. **26. Conheces colegas que abandonaram a universidade? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não (Se não conheces, passa para a pergunta 28)

27. **27. Se conheces, quais foram os motivos?**

.....

28. **28. Já equacionaste abandonar os estudos? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não (Se não, passa para a pergunta 30)

29. **29. Se sim, quais foram os motivos?**

.....

## REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS



30. **30. No que concerne ao ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS e às suas políticas educativas, consideras que: \***

Marcar apenas uma oval por linha.

|   | Discordo completamente | Discordo              | Indeciso              | Concordo              | Concordo completamente |
|---|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| O ensino superior deveria ser gratuito.   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Há cada vez mais uma cultura de facilismo no ensino superior.                                     | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A massificação do ensino superior possibilitou a igualdade de oportunidades no sistema educativo. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| O ensino superior português está cada vez mais elitista.  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Não se vale a pena tirar um curso superior neste país.  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A massificação do ensino superior levou à perda da qualidade do mesmo.                            | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A educação para o empreendedorismo é um instrumento fundamental para a inclusão social.           | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A universidade é uma linha de montagem de diplomados.   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A universidade de hoje é pouco interventiva a nível social.                                       | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A universidade cria condições adequadas para a transição do aluno para o mercado de trabalho.     | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| O Processo de Bolonha foi uma verdadeira reforma que alterou a universidade europeia para melhor. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| A universidade está pouco preocupada com a empregabilidade  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

|   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| dos alunos.   |                       |                       |                       |                       |                       |
| A universidade não deve estar apenas dependente das lógicas do mercado.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A universidade deve-se preocupar cada vez mais com a excelência.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A universidade deverá estar sempre na vanguarda da produção do conhecimento.      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A cultura e o conhecimento têm vindo a perder face às lógicas de empregabilidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## PROJETOS E EXPECTATIVAS DE FUTURO

### 31. 31. Se os teus pais ficassem desempregados... \*

Marcar apenas uma oval por linha.

|   | Nada provável         | Nada provável         | Provável              | Muito provável        | Não sei               |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Deixava de estudar imediatamente para podermos sobreviver.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Suspendia a matrícula, arranjava um emprego e, logo que possível, retomava os estudos.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Procurava um trabalho a tempo inteiro, mas continuava a estudar.                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arranjava um part-time para conciliar com os estudos.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Não havia problema, os meus pais têm uma situação financeira estável e eu poderia continuar a estudar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

32. **32. Se surgisse neste momento uma proposta de emprego allcante, com uma remuneração bastante atrativa... \***

Marcar apenas uma oval por linha.

|  | Nada provável         | Nada provável         | Provável              | Muito provável        | Não sel               |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Deixava o curso Imedlatamente e agarrava esse emprego sem pensar duas vezes.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Apesar de gostar deste curso, optarla pelo emprego porque sel que depols da llicenclatura não arranjar el emprego facilmnte      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Só aceltarla a proposta se fosse possível compatibilizar com os estudos porque quero aclma de tudo concluir este curso.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Não aceltava a proposta porque quero continuar a dedicar-me a 100% a este curso e só pretendo trabalhar depols da llicenclatura. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

33. **33. Após o término da llicenclatura, o teu objetivo é: \***

Marcar apenas uma oval por linha.

|  | Nada provável         | Nada provável         | Provável              | Muito provável        | Não sel               |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Tirar um Mestrado.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tirar um Doutoramento.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Emigrar porque não tenho expectatlvias de encontrar emprego na minha área.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arranjar um emprego, apesar de saber que val ser dlícll.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arranjar emprego, porque o meu curso tem uma taxa elevada de empregabilidade.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Não sel o que vou fazer porque ainda não tenho a certeza se quero concluir este curso. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ainda não decidi porque tenho muito tempo para pensar.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Críar o meu próprio emprego.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Integrar-me numa empresa/negócllo da família.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

#### 34. Comentários/Sugestões

.....

.....

.....

.....

.....

**MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO**

---

Com tecnologia  
 Google Forms



**Apêndice IV – Correspondência dos cursos frequentados pelos participantes no inquérito com a área de curso, de acordo com a tipologia adotada pela DGES**



| <b>Cursos frequentados pelos alunos que participaram no inquérito</b>  | <b>Áreas de Curso<sup>53</sup></b>             |
|--|--|
| Arquitetura e Design e Marketing de Moda.  | Arquitetura, Artes Plásticas e Design          |
| Educação e Educação Básica.  | Ciências da Educação e Formação de Professores |
| Biologia-Geologia, Biologia Aplicada, Física, Matemática e Química.  | Ciências                                       |
| Ciência Política, Ciências da Comunicação, Direito, Geografia e Planeamento, Marketing, Psicologia, Relações Internacionais e Sociologia.  | Direito, Ciências Sociais e Serviços           |
| Administração Pública, Contabilidade, Economia e Gestão.   | Economia, Gestão e Contabilidade               |
| Estudos Culturais, Línguas Aplicadas, Línguas e Literaturas Europeias e Negócios Internacionais.   | Humanidades, Secretariado e Tradução           |
| Enfermagem, Medicina e Optometria e Ciências da Visão.   | Saúde  |
| Ciências da Computação, Engenharia Biológica, Engenharia Biomédica, Engenharia Civil, Engenharia de Informática, Engenharia de Polímeros, Engenharia de Telecomunicações e Informática, Engenharia e Gestão de Sistemas de Informação, Engenharia e Gestão Industrial, Engenharia Eletrónica Industrial e Computadores, Engenharia Industrial, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Têxtil e Estudos Culturais. | Tecnologias                                    |

<sup>53</sup> De acordo com a tipologia adotada pela DGES





## **Apêndice V - Cruzamento do grupo profissional da mãe com a área de curso**



**Cruzamento da área de curso com o grupo profissional da mãe**

| Área_Curso  | Grup_prof_Mae               |                          |                               |                                     |                               |                                   |                 |             |                |             |            | Total      |     |
|---|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------|-------------|----------------|-------------|------------|------------|-----|
|   | Quad Sup AP, Dir e Qdro Sup | Esp Profis Intel e Cient | Tec Prof de Niv Intermediário | Pessoal Administrativos e Similares | Pessoal Serviços e Vendedores | Operários, Artíf e Trab Similares | Trab Não Qualif | Domésticas  | Outra situação |             |            |            |     |
| Arq, Artes Pl e Design<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso     | 0<br>0,0%                   | 0<br>0,0%                | 0<br>0,0%                     | 2<br>40,0%                          | 2<br>40,0%                    | 1<br>20,0%                        | 0<br>0,0%       | 0<br>0,0%   | 0<br>0,0%      | 0<br>0,0%   | 0<br>0,0%  | 0<br>0,0%  | 100 |
| C. da Ed e Form de Prof<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso    | 0<br>0,0%                   | 0<br>0,0%                | 0<br>0,0%                     | 0<br>0,0%                           | 2<br>22,2%                    | 3<br>33,3%                        | 1<br>11,1%      | 2<br>22,2%  | 1<br>11,1%     | 2<br>22,2%  | 1<br>11,1% | 1<br>11,1% | 100 |
| Ciências<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso                   | 0<br>0,0%                   | 4<br>25,0%               | 2<br>12,5%                    | 1<br>6,3%                           | 2<br>12,5%                    | 4<br>25,0%                        | 0<br>0,0%       | 1<br>6,3%   | 2<br>12,5%     | 1<br>6,3%   | 2<br>12,5% | 2<br>12,5% | 100 |
| Dto, C. Sociais e Serviços<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso | 2<br>4,7%                   | 5<br>11,6%               | 3<br>7,0%                     | 3<br>7,0%                           | 8<br>18,6%                    | 8<br>18,6%                        | 2<br>4,7%       | 8<br>18,6%  | 4<br>9,3%      | 8<br>18,6%  | 4<br>9,3%  | 4<br>9,3%  | 100 |
| Econom, Gestão e Cont<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso      | 0<br>0,0%                   | 2<br>9,5%                | 1<br>4,8%                     | 2<br>9,5%                           | 6<br>28,6%                    | 4<br>19,0%                        | 3<br>14,3%      | 2<br>9,5%   | 2<br>9,5%      | 2<br>9,5%   | 1<br>4,8%  | 1<br>4,8%  | 100 |
| Human, Sec e Trad<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso          | 0<br>0,0%                   | 3<br>25,0%               | 0<br>0,0%                     | 1<br>8,3%                           | 1<br>8,3%                     | 4<br>33,3%                        | 0<br>0,0%       | 2<br>16,7%  | 2<br>16,7%     | 2<br>16,7%  | 1<br>8,3%  | 1<br>8,3%  | 100 |
| Saúde<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso                      | 0<br>0,0%                   | 10<br>40,0%              | 1<br>4,0%                     | 4<br>16,0%                          | 1<br>4,0%                     | 4<br>16,0%                        | 1<br>4,0%       | 4<br>16,0%  | 4<br>16,0%     | 4<br>16,0%  | 0<br>0,0%  | 0<br>0,0%  | 100 |
| Tecnologias<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso                | 1<br>2,6%                   | 9<br>23,7%               | 2<br>5,3%                     | 2<br>5,3%                           | 8<br>21,1%                    | 8<br>21,1%                        | 5<br>13,2%      | 3<br>7,9%   | 3<br>7,9%      | 3<br>7,9%   | 0<br>0,0%  | 0<br>0,0%  | 100 |
| Mestrados (2º Ciclo)<br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso       | 0<br>0,0%                   | 0<br>0,0%                | 0<br>0,0%                     | 0<br>0,0%                           | 4<br>33,3%                    | 2<br>16,7%                        | 1<br>8,3%       | 4<br>33,3%  | 1<br>8,3%      | 4<br>33,3%  | 1<br>8,3%  | 1<br>8,3%  | 100 |
| <b>Total</b><br>Contagem (N=181)<br>% em Área_Curso               | 3<br>1,7%                   | 33<br>18,2%              | 9<br>5,0%                     | 15<br>8,3%                          | 34<br>18,8%                   | 38<br>21,0%                       | 13<br>7,2%      | 26<br>14,4% | 10<br>5,5%     | 26<br>14,4% | 10<br>5,5% | 1<br>0,5%  | 100 |



## **Apêndice VI - Cruzamento do grupo profissional do pai com a área de curso**



**Cruzamento do grupo profissional do pai com a área de curso**

| Área_Curso                 | Grup_prof_Pai                |                          |                               |                              |                            |                                       |                                   |   |                   |  |  |
|----------------------------|------------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|-------------------|--|--|
|                            | Quad Sup AP, Dir e Qdros Sup | Esp Profis Intel e Cient | Téc Prof de Niv Intermediário | Pess Administrat e Similares | Pess Serviços e Vendedores | Agríc e Trab Qualif da Agríc e Pescas | Operários, Artíf e Trab Similares | Operadores de Inst e Máq e Trab de Montagem | Trab Não Qualif   |  |  |
| Arq, Artes Pl e Design     | 0<br>0,0%                    | 0<br>0,0%                | 1<br>20,0%                    | 0<br>0,0%                    | 0<br>0,0%                  | 0<br>0,0%                             | 2<br>40,0%                        | 2<br>40,0%                                  | 0<br>0,0%         |  |  |
| C. da Ed e Form de Prof    | 1<br>11,1%                   | 0<br>0,0%                | 0<br>0,0%                     | 0<br>0,0%                    | 2<br>22,2%                 | 1<br>11,1%                            | 4<br>44,4%                        | 0<br>0,0%                                   | 0<br>0,0%         |  |  |
| Ciências                   | 0<br>0,0%                    | 3<br>18,8%               | 0<br>0,0%                     | 2<br>12,5%                   | 2<br>12,5%                 | 0<br>0,0%                             | 5<br>31,3%                        | 0<br>0,0%                                   | 1<br>6,3%         |  |  |
| Dto, C. Sociais e Serviços | 2<br>4,7%                    | 5<br>11,6%               | 4<br>9,3%                     | 0<br>0,0%                    | 12<br>27,9%                | 1<br>2,3%                             | 11<br>25,6%                       | 4<br>9,3%                                   | 0<br>0,0%         |  |  |
| Econom, Gestão e Cont      | 0<br>0,0%                    | 3<br>14,3%               | 0<br>0,0%                     | 0<br>0,0%                    | 6<br>28,6%                 | 0<br>0,0%                             | 5<br>23,8%                        | 3<br>14,3%                                  | 0<br>0,0%         |  |  |
| Human, Sec e Trad          | 0<br>0,0%                    | 1<br>8,3%                | 0<br>0,0%                     | 1<br>8,3%                    | 3<br>25,0%                 | 0<br>0,0%                             | 2<br>16,7%                        | 1<br>8,3%                                   | 0<br>0,0%         |  |  |
| Saúde                      | 0<br>0,0%                    | 8<br>32,0%               | 0<br>0,0%                     | 1<br>4,0%                    | 8<br>32,0%                 | 0<br>0,0%                             | 5<br>20,0%                        | 1<br>4,0%                                   | 0<br>0,0%         |  |  |
| Tecnologias                | 1<br>2,6%                    | 11<br>28,9%              | 2<br>5,3%                     | 0<br>0,0%                    | 10<br>26,3%                | 0<br>0,0%                             | 9<br>23,7%                        | 3<br>7,9%                                   | 0<br>0,0%         |  |  |
| Mestrados (2º Ciclo)       | 0<br>0,0%                    | 0<br>0,0%                | 0<br>0,0%                     | 0<br>0,0%                    | 4<br>33,3%                 | 0<br>0,0%                             | 6<br>50,0%                        | 1<br>8,3%                                   | 0<br>0,0%         |  |  |
| <b>Total</b>               | <b>4<br/>2,2%</b>            | <b>31<br/>17,1%</b>      | <b>7<br/>3,9%</b>             | <b>4<br/>2,2%</b>            | <b>47<br/>26,0%</b>        | <b>2<br/>1,1%</b>                     | <b>49<br/>27,1%</b>               | <b>15<br/>8,3%</b>                          | <b>1<br/>0,6%</b> |  |  |





**Apêndice VII - Representações dos inquiridos sobre a sua experiência enquanto  
alunos da Universidade do Minho (P.25)**



**Representações dos inquiridos sobre a sua experiência enquanto alunos da Universidade do Minho (P.25)**

| <b>Enunciados da Pergunta<br/>25</b>   | <b>Discordo<br/>totalmente</b> | <b>Discordo</b> | <b>Indeciso</b> | <b>Concordo</b> | <b>Concordo<br/>completamente</b> |
|--|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|
| A integração nesta academia foi satisfatória.<br>(N=181)   | 1,1%                           | 8,3%            | 11%             | 56,4%           | 23,2%                             |
| Regra geral, os professores preocupam-se com o sucesso escolar dos alunos.<br>(N=181)                      | 2,2%                           | 11%             | 26,5%           | 53%             | 7,2%                              |
| O valor elevado das propinas está a levar os alunos desta universidade ao abandono dos estudos.<br>(N=181) | 2,2%                           | 9,4%            | 28,7%           | 37%             | 22,7%                             |
| Frequento o curso correspondente à minha vocação.<br>(N=181)   | 3,3%                           | 2,8%            | 18,2%           | 39,8%           | 35,9%                             |
| A Universidade do Minho é pouco interventiva na esfera pública.<br>(N=181)                                 | 16%                            | 49,7%           | 27,1%           | 5,5%            | 1,7%                              |
| Há professores nesta universidade que têm competências de ensino.<br>(N=181)                               | 2,8%                           | 19,3%           | 24,3%           | 35,9%           | 17,7%                             |

|   |       |       |       |       |       |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Guardo boas recordações da minha praxe. (N=181)   | 14,9% | 7,2%  | 27,1% | 25,4% | 25,4% |
| Esta universidade estimula a minha capacidade de pesquisa. (N=181)  | 0,6%  | 2,8%  | 13,8% | 66,9% | 16%   |
| A Universidade do Minho tem fomentado a aquisição de competências ligadas ao empreendedorismo. (N=181)  | 2,2%  | 2,2%  | 19,3% | 60,8% | 15,5% |
| Esta universidade prepara-me adequadamente para a minha futura atividade profissional. (N=181)  | 0,6%  | 8,3%  | 16,6% | 57,5% | 17,1% |
| No meu curso o tema é “cada um por si”. (N=181)   | 18,8% | 42,5% | 18,2% | 12,7% | 7,7%  |
| Estou a ponderar abandonar os estudos. (N=181)  | 65,2% | 22,1% | 6,6%  | 3,9%  | 2,2%  |
| As medidas promovidas pelo Serviço de Ação Social da Universidade do Minho não são suficientes para dar resposta às reais necessidades dos alunos mais carenciados. (N=181) | 2,2%  | 14,4% | 47,5% | 22,1% | 13,8% |
| Nesta universidade, a minha motivação para aprender é cada vez maior. (N=181)   | 1,7%  | 4,4%  | 22,1% | 60,2% | 11,6% |

|   |       |       |      |      |      |
|---|-------|-------|------|------|------|
| Só estou ainda a estudar porque tirar uma licenciatura é o maior sonho dos meus pais.<br>(N=181)                                  | 54,7% | 35,4% | 6,1% | 2,8% | 1,1% |
| O principal motivo para decidir estudar nesta universidade foi a procura de autonomia em relação aos meus pais.<br>(N=181)        | 42%   | 34,8% | 9,4% | 11%  | 2,8% |
| Não tenho motivação para concluir a licenciatura porque a minha família não me apoia na concretização deste objectivo.<br>(N=181) | 76,2% | 18,8% | 4,4% | –    | 0,6% |



**Apêndice VIII - Análise de conteúdo das respostas à pergunta 27 – “Se conheces [colegas que abandonaram a universidade], quais foram os motivos?”**





| <b>Razões</b>   | <b>Excertos</b>   | <b>F/</b> |
|---|---|-----------|
| <b>Ordem vocacional</b>   | “Desmotivação no curso em que se encontravam”                     | 5         |
|   | “Desinteresse”  | 3         |
|   | “O curso não era o que esperavam ou então não era a sua 1ª opção” | 3         |
|   | “Falta de vocação para o curso, dedicação a carreira artística”   | 1         |
|   | “Não tinham nota para entrar onde queriam”                        | 1         |
|   | “Mudança de curso”  | 1         |
| <b>Dificuldades face ao grau de exigência do curso</b>              | “Dificuldades em acompanhar as cadeiras com sucesso”              | 3         |
|   | “Incapacidade de concluir o curso”                                | 3         |
|   | “Cadeiras difíceis demais para o interesse da formação”           | 1         |
|   | “Falta de paciência, essencialmente”                              | 1         |
|   | “Reprovação”  | 1         |
| <b>Dificuldades na gestão do tempo/carga horária</b>                | “Profissionais/incompatibilidade de horários”                     | 9         |
|   | “Carga horária”   | 1         |
| <b>Desmotivação face a expectativas frustradas</b>                  | “Deceção/desilusão/insatisfação com o curso”                      | 3         |
|   | “Perda de interesse”  | 2         |
|   | “Curso desadequado”   | 1         |
|   | “O curso não era o que esperavam ou então não era a sua 1ª opção” | 1         |
|   | “Fracá preparação para o futuro”                                  | 1         |
| <b>Perceção de dificuldades de empregabilidade na área do curso</b> | “Não haver perspetivas futuras”                                   | 1         |

|  |  |    |
|--|--|----|
| <b>Dificuldades económicas</b>   | “Dificuldades económicas /financeiras”   | 30 |
|  | “Falta de tempo para estudar por ter de trabalhar para pagar os estudos. Assim, acabou por desistir de terminar a licenciatura e continuou no emprego de remuneração reduzida” | 1  |
|  | “Falta de tempo por precisar de trabalhar para pagar os estudos”   | 1  |
|  | “Para trabalhar no estrangeiro, por falta de dinheiro”   | 1  |
| <b>Entrada no mercado de trabalho</b>                                  | “Oportunidades de emprego”   | 3  |
|  | “Para trabalhar no estrangeiro”  | 1  |
|  | “Porque começaram a trabalhar a tempo inteiro”   | 1  |
| <b>Dificuldades de integração devido à distância de casa (família)</b> | “Distância de casa/longe da família”   | 3  |
| <b>Mera imposição dos pais</b>   | “Obrigação dos pais estudarem e não quererem”  | 1  |
| <b>Perda de bolsa de ação social</b>                                   | “Perda de bolsa de ação social”  | 1  |
| <b>Outros (termos imprecisos; indeterminados)</b>                      | “Falta de apoio”   | 1  |
|  | “Emigração”  | 1  |
|  | “Imensos”  | 1  |
|  | “Não sei”  | 1  |

**Apêndice IX – Análise de conteúdo das respostas à pergunta 29 – “Se sim [já equacionaste abandonar os estudos?], quais foram os motivos?”**



**Análise de conteúdo: P29 – “Se sim [já equacionaste abandonar os estudos] quais foram os motivos?”**

| <b>Razões</b>  | <b>Excertos</b>   | <b>F/</b> |
|--|---|-----------|
| <b>Dificuldades face ao grau de exigência do curso</b>                 | “Cansaço mental, falta de motivação dos professores, falta de distinção nas notas dos alunos”   | 1         |
|  | “Cansaço psicológico e stress”  | 1         |
|  | “Estado psicológico e emocional”  | 1         |
|  | “Crise no estudo”   | 1         |
|  | “Falta de esforço da minha parte”   | 1         |
|  | “Saturação”   | 1         |
|  | “Pressão e competição académica. Desvalorização do aluno por parte do corpo docente”  | 1         |
| <b>Dificuldades na gestão do tempo/carga horária</b>                   | “Falta de tempo”  | 1         |
|  | “Empresas não apoiam quem estuda e horários e carga de trabalho da Universidade não permitem um emprego, existe excesso de trabalhos de grupo obrigatórios” | 1         |
| <b>Desmotivação face a expectativas frustradas</b>                     | “Curso mal estruturado, cadeiras inúteis, fraca preparação para o emprego futuro”   | 2         |
|  | “Deceção com o curso”   | 1         |
|  | “O curso de Medicina na Universidade do Minho é horrível”   | 1         |
| <b>Défice de formação de base</b>                                      | “Falta de bases para fazer as cadeiras”   | 1         |
| <b>Perceção de dificuldades de empregabilidade na área do curso</b>    | “Não tinha a certeza se valia a pena o gasto”   | 1         |
|  | “Receio que não consiga emprego”  | 1         |
| <b>Dificuldades económicas</b>   | “Falta de recursos financeiros”   | 18        |
| <b>Dificuldades de integração devido à distância de casa (família)</b> | “Distância”   | 1         |
| <b>Perda da bolsa de ação social</b>                                   | “Perda da bolsa de ação social”   | 1         |
| <b>Outros</b>  | “Desmotivação”  | 2         |
|  | “Falta de motivação no 1º ano porque as u.c. de mecânica não tinham nada”   | 1         |

|  |  |                                     |
|--|--|-------------------------------------|
|  | <p>“Falta de integração. Como candidato de 3ª fase, não tive qualquer apoio da instituição na integração, horários, etc.”</p> <p>Falta de opções em pós-laboral”</p> <p>“Não integração”</p> <p>“Sinto-me insatisfeita com o curso e com a universidade”</p> | <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> |
|--|--|-------------------------------------|

**Apêndice X - Representações dos inquiridos sobre o ensino superior e as suas políticas educativas (P.30)**





**Representações dos inquiridos sobre o ensino superior e as suas políticas educativas (P.30)**

| <b>Enunciados da Pergunta 30</b>   | <b>Discordo totalmente</b> | <b>Discordo</b> | <b>Indeciso</b> | <b>Concordo</b> | <b>Concordo completamente</b> |
|--|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------------|
| O ensino superior deveria ser gratuito. (N= 181)   | 6,1%                       | 22,7%           | 20,4%           | 28,7%           | 22,1%                         |
| Há cada vez mais uma cultura de facilitismo no ensino superior. (N= 181)                                   | 6,1%                       | 34,3%           | 29,3%           | 23,2%           | 7,2%                          |
| A massificação do ensino superior possibilitou a igualdade de oportunidades no sistema educativo. (N= 181) | 2,2%                       | 13,8%           | 30,9%           | 42,5%           | 10,5%                         |
| O ensino superior português está cada vez mais elitista. (N= 181)  | 7,7%                       | 37%             | 32%             | 18,8%           | 4,4%                          |
| Não sei se vale a pena tirar um curso superior neste país. (N= 181)  | 21%                        | 32%             | 14%             | 21,5%           | 10,5%                         |
| A massificação do ensino superior levou à perda da qualidade do mesmo. (N= 181)                            | 7,7%                       | 37%             | 26,5%           | 18,8%           | 9,9%                          |
| A educação para o empreendedorismo é um instrumento fundamental para a inclusão social. (N= 181)           | 1,1%                       | 2,2%            | 19,3%           | 63%             | 14%                           |
| A universidade é uma linha de montagem de diplomados. (N= 181)   | 2,8%                       | 23,8%           | 32,6%           | 34,3%           | 6,6%                          |
| A universidade de hoje é pouco interventiva a nível social. (N= 181)                                       | 6,1%                       | 49,7%           | 28,2%           | 13,8%           | 2,2%                          |
| A universidade cria condições adequadas para a transição do aluno no mercado de trabalho. (N= 181)         | 2,2%                       | 13,3%           | 29,3%           | 48,1%           | 7,2%                          |

|   |       |       |       |       |       |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| O Processo de Bolonha foi uma verdadeira reforma que alterou a universidade europeia para melhor.<br>(N= 181) | 12,7% | 13,8% | 36,5% | 29,3% | 7,7%  |
| A universidade está pouco preocupada com a empregabilidade dos alunos. (N= 181)                               | 7,7%  | 44,2% | 31,5% | 14,4% | 2,2%  |
| A universidade não deve estar apenas dependente das lógicas do mercado. (N= 181)                              | 1,7%  | 6,6%  | 22,7% | 58%   | 11%   |
| A universidade deve-se preocupar cada vez mais com a excelência.<br>(N= 181)                                  | –     | 2,2%  | 6,6%  | 47,5% | 43,6% |
| A universidade deverá estar sempre na vanguarda da produção do conhecimento. (N= 181)                         | 0,6%  | 1,1%  | 2,8%  | 49,7% | 45,9% |
| A cultura e o conhecimento têm vindo a perder face às lógicas da empregabilidade. (N= 181)                    | 1,7%  | 11,6% | 35,9% | 40,9% | 9,9%  |

## **Apêndice XI - Guião de entrevista**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Guião da entrevista**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

#### **Bloco A: Trajetória no Ensino Superior**

- A1. Descrição do percurso
- A2. Tipo de percurso
- A3. Integração escolar
- A4. Modos de estudar

#### **Bloco B: Outras Dimensões da trajetória Social e Escolar**

- B1. Origens sociais
- B2. Escolaridade anterior
- B3. Trabalho
- B4. Família e residência
- B5. Sociabilidades e redes (lembranças que guarda da instituição que frequentou)

#### **Bloco C: Perspetivas e Representações**

- C1. Perspetiva do entrevistado sobre o valor social de um diploma de ensino superior
- C2. Perspetiva do entrevistado sobre as políticas de Ensino Superior em Portugal
- C3. Perspetiva do entrevistado sobre o Processo de Bolonha

#### **Bloco D: Projetos de vida**

*Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!*



## **Apêndice XII – Entrevistas**







**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E1**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 24 de junho de 2013

**Duração aproximada da entrevista:** 45 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Miguel Barros<sup>54</sup>

**Idade:** 38

**Sexo:** masculino

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade:** Concelho de Braga

**Área de Residência quando ingressou:** Braga

---

#### **Qual foi o curso?**

Licenciatura em Educação Física, na Universidade do Porto.

#### **Foi a tua primeira opção?**

Sim.

---

<sup>54</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

**Porquê este curso?**

Tive sempre uma grande paixão pelo Desporto. Penso que, foi no 10º ano, que disse para mim mesmo que teria de fazer qualquer coisa ligada ao Desporto... ser professor de Educação Física foi uma das hipóteses.

**Em que ano ingressaste?**

Em 1994.

**O que te motivou a candidatares-te à universidade?**

Foi mesmo isso, entrar na área de Desporto.

**Como foi o teu percurso escolar até chegares a universidade? Quais eram os teus hábitos de estudo?**

Tive um percurso normal, fui um aluno médio. Comecei a ter mais dificuldades no secundário, a partir do 11º ano, mas passei sempre. Não tinha grandes hábitos de estudo, mas era assíduo e esforçava-me por manter-me atento nas aulas e participar.

**Os teus pais /família apoiaram a tua entrada na universidade?**

Sou o 5º filho e o mais novo. A minha encarregada de educação foi a minha irmã mais velha. Foi sobretudo ela (e continua a ser) a minha grande referência como ser humano, é a ela que agradeço tudo o que aprendi e conquistei na vida. Os meus pais andaram sempre ocupados na sua vida, trabalhavam campos... A decisão foi apoiada por toda a família, mas, em termos económicos... eu fui desde muito novo educado para ter sentido de dever e de responsabilidade. Comecei a trabalhar com 16 anos, com a minha irmã e o meu cunhado, na sua empresa.

**Qual foi a influência da tua família/pais na decisão do curso e na entrada na universidade?**

Pouca. Não incentivaram muito, mas também não me desincentivaram. Foi uma decisão muito pessoal.

**Que expectativas tinhas quando entraste?**

Tinha as expectativas de entrar para um curso de uma área que eu gostava.

### **Sentiste muitas dificuldades?**

A distância de casa, foi a primeira. A falta da família, da namorada, dos amigos... e depois a impossibilidade de conciliar o trabalho que fazia com os estudos. Já tinha adquirido uma certa independência, ficar naquela fase da minha vida dependente dos meus pais ou da minha irmã, não servia para mim. Já estava habituado a ter o meu próprio dinheiro, já tinha conquistado alguma independência e via-me a crescer naquele trabalho, dia após dia. A entrada na universidade foi um corte, foi uma mudança de vida que eu não estava disposto a sacrificar. Aquele não era o rumo certo ou o momento certo.

### **Como te integraste no ambiente académico?**

Mal cheguei a ter tempo de integrar-me, foi um tempo muito curto... pouco mais de um mês.

### **Voltarias a candidatar-te à universidade, no mesmo curso?**

Neste momento, não tenho planos. Estou a dedicar-me ao trabalho, à família e nos meus tempos livres procuro fazer sempre algo ligado ao Desporto. Como sabes, costumo sair com um pequeno grupo de amigos para darmos uns passeios de mota e praticamos enduro, gosto de descarregar a adrenalina na minha Yamaha [risos].

### **Qual é a escolaridade e profissão da tua mãe?**

A 3ª classe.

### **E do teu pai?**

O meu pai tinha a 4ª classe.

### **Recorreste a algum tipo de apoio quando ingressaste?**

Estava a começar a meter os papéis, mas depois de pensar bem sobre o que ia fazer à minha vida, acabei por não entregar porque já não queria continuar a estudar.

### **O que fizeste depois de abandonar os estudos?**

Continuei na empresa da minha irmã, onde ainda colaboro.

### **Sentes-te profissionalmente realizado?**

Sim, eu também faço parte da história desta pequena empresa, também contribuí para o seu crescimento, os meus objetivos profissionais passam pela expansão desta atividade. Sinto-me realizado.

### **Tens tirado algum curso profissional?**

Faço de vez em quando alguns workshops sobre estratégias de marketing e formação técnica ligada ao ramo da minha atividade.

### **Que perspetivas tens para o futuro?**

Com esta crise, as perspetivas não são muito animadoras. Para mantermos a estabilidade da empresa, é preciso um permanente empenho, espírito de sacrifício, persistência e resiliência. Tenho uma filha de três anos para criar, tenho uma casa para pagar ao banco e a minha mulher auferir pouco mais que o salário mínimo. Mas acredito que melhores dias virão.

### **Entraste num ano de fortes contestações estudantis. O que pensas quando chamam a tua geração de “rasca”?**

Sinto-me revoltado. A minha geração foi apelidada de “rasca”, precisamente na altura que entrei para a universidade. Tenho consciência de que somos uma geração mal preparada para estes tempos modernos por força das circunstâncias, mas não se pode tomar a floresta por uma árvore.

### **O que pensas sobre o ensino superior português de hoje?**

Tenho agora sobrinhos a estudar, sei o quanto custa estudar numa universidade. Dizem que não há dinheiro, mas para mim o que não há é vergonha nessa classe de políticos corruptos, que destroem todas as possibilidades de ascensão social.

### **Qual o valor social do diploma do ensino superior atualmente?**

Depende do curso, mas acho que já teve mais.

**Que lembranças ficaram da tua universidade?**

De pouco me lembro, praticamente não tive experiência, poucas aulas frequentei e nem sequer participei na praxe porque fui sempre anti praxe, acho uma aberração.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E2**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 7 de setembro de 2013

**Duração aproximada da entrevista:** 60 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Carlos Freitas<sup>55</sup>

**Idade:** 36

**Habilitações:** 12º ano

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade:** Évora

**Área de residência quando ingressou:** Évora

---

Observações: Miguel teve um escoamento de retina no olho esquerdo aos 16 anos. Começou a perder alguma visão ao longe, recuperou parte da visão após a cirurgia. Por volta dos 19 anos, quando estava no 12º ano, a sua situação agravou-se - teve três escoamentos de retina do olho esquerdo, que levaram à perda total da visão do olho esquerdo. Mais recentemente, desde que veio trabalhar para Braga, tem perdido a visão no olho direito, devido a uma catarata.

Miguel mora sozinho num apartamento, na Maia.

---

---

<sup>55</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.



**Quando começaste a trabalhar?**

Em 2003.

**Podes falar-me um pouco sobre os teus empregos, por ordem cronológica?**

Já tive seis... ora bem, comecei por grelhar hambúrgueres num McDonald's do Porto – não, aqui fiz de tudo e mais alguma coisa... foi o meu primeiro emprego. Fazia desde cozinha à manutenção, por aí.

**Quanto tempo?**

Pouco. Foram uns meses – dois, três – não me lembro.

**Esse trabalho decorreu quando ainda eras estudante?**

Sim.

**Em que ano estavas?**

Talvez no segundo.

**Porque decidiste trabalhar?**

Para fazer face às despesas, que a bolsa de estudo era pequena. E era uma forma também de fazer alguma coisa, de ganhar algum dinheiro porque a faculdade não estava a correr como eu queria.

**Por que deixaste de trabalhar no McDonald's?**

Porque arranjei outro trabalho.

**E qual foi esse trabalho?**

Trabalhei como independente em informática, cerca de meio ano. As tarefas eram basicamente vendas e assistência técnica. Esse trabalho terá sido por volta de 2004, não me lembro.

**Também foi no Porto?**

Sim, também.

**Ainda estudavas nessa altura?**

Sim, tanto que eu só desisti em 2006.

**Porque cessaste essa atividade?**

Porque depois arranjei um emprego numa IPSS. Fazia atendimento aos utentes, serviço administrativo.

**Isso foi em 2004?**

Essa eu lembro-me – entrei para lá em dezembro de 2003.

**Até...?**

Estive até quase final de 2007.

**Porque terminaste a atividade na IPSS?**

Porque fui despedido (fui eu e foram todos). Sai por mútuo entendimento, mas é sempre um despedimento, ao fim e ao cabo.

**E depois?**

Depois, em 2008, trabalhei para duas empresas de informática, que vendiam material informático e outros equivalentes para pessoas com deficiência.

**Trabalhaste para as duas em simultâneo?**

Sim, foi mais ou menos em simultâneo. Quando um tinha trabalho, fazia, quando não tinha...

**Não era uma situação muito estável, portanto...?**

Não.

**Trabalhaste até quando?**

Até início de 2009. Uma delas faliu, a outra ainda continua até hoje e eu ainda faço algumas coisas (poucas) de vez em quando.

Depois, em janeiro de 2009, fui trabalhar para a [instituição de ensino, em Braga].

**Como é que tiveste acesso ao teu emprego atual?**

Ora bem, foi através de uma formação em posto de trabalho, através da ACAPO, que decorreu durante um ano. Recebia uma bolsa de formação.

**E como tiveste conhecimento dessa oferta de formação?**

Foi porque conhecia a minha chefe de serviço. Lembrei-me de perguntar se estavam dispostos a aceitar-me.

**Depois desse ano..?**

Ao fim de um ano passei a uma aquisição de serviços, ou melhor, uma não, várias: de fevereiro de 2010 até julho de 2011. Depois em agosto não fiz nada – nem tinha nada – e fui contratado a 26 de setembro de 2011.

**Que tipo de contrato tens?**

A termo resolutivo certo. É de um ano, renovável até três.

**O teu rendimento mensal permite teres uma vida estável?**

Sim, é razoável.

**Em que consiste o teu trabalho? Podes falar um pouco sobre aquilo que fazes?**

Dou apoio aos alunos na área da informática... faço tanta coisa [risos], dou formação de informática aos alunos, adaptada aos alunos com deficiência, dou apoio informático ao serviço, faço reprodução de materiais que sejam acessíveis...

**Costumas, então, utilizar diariamente o computador, certo?**

Que remédio!

**E a internet?**

Ui! Sem internet e sem telefone já não sei trabalhar.

**Que conhecimento tens da situação profissional atual dos teus antigos colegas de escola?**

Ora bem, se calhar 50% tem emprego, outros 50% andarão naquelas situações de empregos temporários, part-time e esse tipo de coisas, é a ideia que eu tenho.

**Quando terminaste o secundário, por que decidiste ir para a universidade?**

Porque queria tirar uma licenciatura em Engenharia.

**Onde estavas a viver na altura em que ficaste colocado na universidade?**

Em Évora.

**Qual foi o curso em que ficaste colocado?**

Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores.

**Foi a 1ª opção?**

Foi. E única.

**Porque escolheste esse curso?**

Porque gosto.

**Qual foi o ano de ingresso?**

1997/1998.

**Em que universidade ingressaste?**

Na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

**Também foi a primeira opção?**

Não, foi a segunda. A 1ª era a Universidade de Coimbra. Mas não foi isso que me fez desistir.

**Tiveste, então, que mudar de residência. Queres falar um pouco sobre isso?**

Vivi num quarto arrendado, numa casa de uma senhora que arrendava quartos a estudantes, depois vivi num apartamento com uns colegas, vivi também na residência universitária, depois voltei a viver noutra apartamento, andei assim, de um lado para o outro. Só vivo neste desde 2005.

**A situação económica do teu agregado familiar nessa altura era favorável?**

Sim.

**Quais eram os elementos do teu agregado familiar?**

Os meus pais, eu e dois irmãos.

**Qual é a escolaridade e profissão deles?**

O meu pai tem a 4ª classe, era comerciante, agora está reformado; a minha mãe é enfermeira; a minha irmã é engenheira civil e reside em Angola e o meu irmão é formador no IEFP. Na altura, os meus irmãos também eram estudantes.

**Alguma vez foste bolseiro?**

Nos últimos anos não. Só deixei de ter bolsa quando deixei de ter aproveitamento, mas ainda fui bastantes.

**Bastantes? Quantos anos andaste na universidade?**

[risos] Então, vê lá, foi assim: eu andei em Eletrotecnia desde 97 a 2001, depois mudei para informática – e tenho o 2º ano de informática [risos]. Foi por isso, eu não andei sempre no mesmo curso e nem fiz um nem fiz o outro. Eu devo ter o 2º de eletrotecnia e o 2º de informática.

**Então, és desistente de dois cursos...?**

É, eu sou desistente de dois cursos [risos].

**Em que anos andaste em Informática?**

De 2001 a 2004, penso eu.

**Então desististe em 2004?**

Não. Foi assim: eletrotecnia era o curso que eu gostava e queria fazer. O de informática foi mais na esperança – fiado na conversa dos outros – que, dada a minha baixa visão, a informática era mais fácil de fazer – e, se calhar, era, eu é que não gostava daquilo. Como não gosto de fazer coisas contrariado – detestava aquilo – eu pensei “vou sair daqui” e regressei à eletrotecnia apenas para ficar com a vaga porque não frequentei o último ano. Pedia apenas a mudança do curso.

**Isso foi em que ano letivo?**

2005/2006, se não estou em erro.

**E depois?**

Depois interrompi a matrícula, digamos assim. Está como interrompido.

**Quantas vezes reprovaste na universidade?**

Muitas, já nem me lembro.

**Em todos os anos?**

Não, só não passei foi do 2º [risos]. Foram uns 3 ou 4, ou mais, não me lembro.

**Quando desististe estavas a trabalhar na IPSS...?**

Sim.

**E quando deixaste a IPSS já não estavas a estudar...?**

Não.

**Em que ano do curso estavas quando desististe?**

Estava no 2º, mas já tinha algumas disciplinas do 3º.

**Em que ano e curso estavas quando começaste a trabalhar?**

Estava no 2º de informática.

### **Que razões levaram a fazeres essa interrupção?**

Por não ter capacidade de visão para fazer uma licenciatura em engenharia. Fundamentalmente foi isso – tantas vezes lá andei e tive de repetir algumas disciplinas que eram difíceis de fazer... foi uma má opção.

### **Como reagiram os teus pais e as pessoas mais próximas de ti a essa decisão?**

Eu devo ser um caso atípico porque quando decidi concorrer para engenharia eletrotécnica – e só para engenharia, concorri para a mesma licenciatura em todas as opções (acharam que eu era maluco, devido à minha baixa visão!). Portanto, quando desisti todos acabaram por compreender as minhas razões. E eu também não fiquei frustrado.

### **Enquanto foste estudante, recorreste a algum tipo de apoio financeiro, para além da bolsa de estudo?**

Não.

### **Reprovaste alguma vez até ao nível secundário?**

Sim, reprovei no 8º e no 12º por razões semelhantes – fiz uma série de cirurgias e não frequentei praticamente tempo nenhum do ano letivo.

### **Como recordas a universidade que frequentaste? Que lembranças tens?**

Sim, há sempre alguma coisa que se aproveita, apesar daquela parte em que comecei a “não sair do sítio”.

### **Gostaste dessa fase?**

Sim, gostei. Não me arrependo. Hoje penso que foi uma má escolha, não foi uma escolha acertada, mas na altura era a escolha certa, era aquilo que eu queria. Não tenho más memórias.

### **Sentiste-te sempre integrado na universidade?**

Sim.

**Mesmo quando começaste a ter as tuas limitações por causa da baixa visão? Sentiste-te sempre compreendido pelos colegas e pelos professores?**

Sim, maioritariamente sim, com exceção de um caso ou outro.

**Podes falar um pouco sobre esse “um caso ou outro”? Podes dar um exemplo?**

Houve uma situação ou outra em que determinado docente não entendia nem estava para ter nenhum tipo de trabalho. Por exemplo, quando lhes pedia para facultarem o material de apoio às aulas, por vezes, numa ou noutra situação, como não tinham nenhum suporte, pura e simplesmente se negavam a fazê-lo e pronto. Mesmo assim, em algumas disciplinas, a universidade resolveu a questão pagando a alguém para me transcrever apontamentos. Mas não foi esse o motivo da minha desistência, foram dois ou três casos.

**Da parte dos colegas e da própria instituição tiveste sempre apoio?**

Sim. Ainda hoje me dou bem com a instituição e com muitos professores.

**Atualmente tens algum apoio financeiro da família para dar resposta às tuas despesas?**

Atualmente não.

**O que pensas sobre o sistema de ensino superior português de hoje?**

Bem, em termos de financiamento, eu sei que um aluno custa muito dinheiro ao Estado e à instituição, mas em muitos casos, a contribuição do aluno está a ser alta. Em relação à ação social, às bolsas de estudo, acho que cortaram demasiado e há muita gente a precisar, que não tem.

Em relação ao Processo de Bolonha, considero que o ensino tem perdido muita qualidade. Não digo que é mau, porque há coisas que são boas e fazem sentido, mas penso que, no geral, desde o secundário ao superior, o ensino tem perdido muita qualidade. Consideram-se mais os números de aprovações e de reprovações do que propriamente se o aluno aprendeu ou não aprendeu, se está apto a desempenhar determinada tarefa ou não.

**Achas que hoje é difícil tirar um curso superior?**

Acho que não é fácil, mas também acho que já foi mais difícil. Acho que está mais facilitado.



**Mesmo em termos económicos?**

Em termos económicos está pior. Acho que nesse aspeto está mais difícil.

**O que pensas sobre o valor social de um diploma do ensino superior?**

Penso que vale mais do que aquilo que devia valer. Os licenciados são rotulados como “licenciados” e conta-se mais a licenciatura do que a pessoa e as suas competências.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista - E3**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 31 de janeiro de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 50 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Jacqueline Silva<sup>56</sup>

**Idade:** 36 anos

**Sexo:** feminino

**Nacionalidade:** francesa/portuguesa

**Naturalidade:** França

**Área de Residência quando ingressou:** Concelho de Terras de Bouro

---

#### **Qual foi o curso?**

Licenciatura em História – variante Ensino, na Universidade do Minho.

#### **Foi a tua primeira opção?**

---

<sup>56</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato da entrevistada e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

Sim.

### **Porquê este curso?**

Porque a nota de História era a melhor nota para entrar e eu até gostava de História. Ou entrava naquele curso ou tinha que ir para outra universidade ou instituto politécnico, longe de casa e isso estava fora de questão porque já tinha um trabalho perto de casa e possibilidades de ingressar na Função Pública.

### **Em que ano ingressaste?**

Em 2000.

### **O que te motivou na candidatura à universidade? Foi uma decisão muito pessoal ou foste incentivada pela família?**

Tive sempre vontade de entrar numa universidade e ter um diploma. Quando acabei o 12º ano, a minha família tinha possibilidades para me ajudar, mas eu já tinha 21 anos e a minha família também nunca ligou muito aos estudos. Queriam que eu fosse empregada de escritório, que já é um bom emprego, que não dá grandes trabalhos, não faz dobrar a espinha e é bem pago.

### **Como foi o teu percurso até chegares à universidade? Como eram os teus hábitos de estudo?**

A minha infância não foi nada fácil. Eu estava com os meus pais, em França, que mudavam de casa muitas vezes e depois tive de ficar com os meus avós maternos, em Portugal.

Só podia ver os meus pais no Natal e esperava por esses dias com muita ansiedade e com sofrimento. Tive dificuldades na escola primária, mas a professora também era muito má, estava sempre maldisposta [risos], batia muito, metia muito medo às crianças. Apanhei muitas reguadas, principalmente na 4ª classe... tinha muitas dificuldades a matemática e acabei por reprovar.

Em casa, a minha avó ensinou-me logo em pequena a tratar da casa e a fazer trabalhos no campo, era uma mulherzinha. A minha encarregada de educação era a minha tia materna, que também morava na casa dos meus avós. A minha família não ligava muito aos estudos, mas queriam que eu estudasse o mínimo para ter um bom emprego logo que possível.

No 8º ano, as coisas ficaram mais complicadas... não gostava de matemática, física e química... e reprovei também nesse ano.

Comecei a gostar mais de estudar no secundário, quando entrei para humanidades. Gostava muito de português e foi a partir desta altura que comecei a ler poesia, gosto muito de poesia.

### **Como te caracterizas enquanto aluna?**

Era uma aluna que copiava muito [risos] Copiei até ao 12º ano, sempre que surgisse a oportunidade, não pensava duas vezes e copiava por quem podia.

Na escola primária fiquei traumatizada, mas gostei muito de andar na escola secundária... pregava partidas aos colegas e “dava graxa” aos professores para passar a alguma disciplina ou tirar boas notas. O Latim é que foi um “osso duro de roer” e ficou por fazer.

Comecei logo a trabalhar como administrativa, fiz o latim e depois é que me candidatei à universidade.

### **Qual era a profissão dos teus pais e as suas habilitações?**

Os meus pais trabalharam muito terras e quando estiveram em França eram operários de uma fábrica.

A minha mãe tem a 3ª classe e o meu pai tinha a 4ª classe.

### **Que expectativas tinhas quando entraste na universidade?**

Não tinha muitas, era mais pelo gosto.

### **Como te integraste no ambiente académico?**

Era trabalhadora-estudante e já tinha 21 anos. Não participei em praxes nem nada disso, mas até gostava de ter experimentado um pouco... mas não deu.

### **Em que ano desististe?**

Foi logo no 1º ano. Fui às aulas no 1º semestre, mas era muito complicado conciliar o estudo para os exames com o trabalho... e fui perdendo o interesse pelo curso, era impossível continuar.

**Arrependeste-te desta decisão?**

Não me arrependo, tenho um emprego estável, hoje estou nos quadros, tenho um ordenado fixo, se fosse professora de História, como estaria? Provavelmente desempregada ou numa escola qualquer a centenas de quilómetros de casa. Não vou dizer que tenho um emprego de sonho, porque também é desgastante, mas tenho, pelo menos, alguma estabilidade.

**Ponderas voltar algum dia à universidade?**

Não tenho planos, mas nunca se sabe... se alguma vez voltar a candidatar-me será algo relacionado com português. Gosto muito de ler poesia e apreciar boa música portuguesa, principalmente fado. Se tirasse outro curso seria apenas para realização pessoal.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E4**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 24 de março de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 60 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Rafael Lima<sup>57</sup>

**Sexo:** Masculino

**Idade:** 36

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade (concelho):** Braga

**Residência (concelho):** Braga

---

#### **Qual foi o curso?**

Química, ramo científico, na Universidade do Minho.

#### **Em que ano entraste?**

2006 [decorria a transição da reestruturação dos cursos conforme o Processo de Bolonha]

---

<sup>57</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

**Foi a 1ª opção?**

Sim.

**Porquê a Universidade do Minho?**

Como já trabalhava nessa altura, para ficar mais perto de casa.

**Porque escolheste este curso?**

Pela Química, pelas experiências de laboratório e porque eu gostei sempre de matemática.

**A tua intenção era seguir a vertente científica?**

No princípio, a ideia era o ramo científico, depois era o que aparecesse.

**Deixaste o 12º ano por concluir. Que disciplinas ficaram por fazer?**

Matemática, química e física.

**E depois?**

Comecei logo a trabalhar. Entretanto, comecei a estudar à noite para fazer as disciplinas por unidades capitalizáveis no Externato e, depois, na Escola Secundária Alberto Sampaio, mas acabei por dedicar-me ao trabalho, que me dava garantias de estabilidade.

**Tiveste, portanto, dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos?**

Sim, principalmente depois de entrar para a universidade. Mas entre 2000 e 2006 (o ano em que entrei para a universidade), tinha sempre contacto com os livros, através das minhas irmãs, que estudavam na altura.

**Reprovaste em mais algum ano antes de entrares para a universidade?**

Sim, no 10ºe, depois, no 12º, o tal interregno entre 2000 e 2006.

**Como te caracterizas enquanto aluno (até ao secundário)?**

Nunca fui um grande aluno, sempre fui um aluno médio, mas era bom aluno a matemática.

**Antes de começares a trabalhar em 2000, alguma vez trabalhaste enquanto estudavas?**

Cheguei a vender telefones por pouco tempo, mas sem os meus pais saberem, senão não tinha hipótese [risos]. A ideia era ter mais algum para mim – não era que os meus pais não me dessem – mas tinha certas prioridades.

**Quais eram os elementos do teu agregado familiar quando entraste na universidade?**

Os mesmos do agregado atual – os meus pais e duas irmãs mais novas.

**As tuas irmãs também se encontravam a estudar, na altura?**

Sim, uma estava no pólo de Guimarães, outra na Universidade do Porto.

**A situação económica do teu agregado era estável?**

Sim.

**Alguma vez foste bolseiro?**

Não.

**Alguma vez te candidataste a bolsa de estudo?**

Não.

**Recorreste a algum tipo de apoio financeiro?**

Não.

**Como foi a tua integração na universidade?**

A nível de integração, graças a Deus, eu nunca tive problemas. Eu adapto-me bem em qualquer lado. Mas, a nível de curso, no 1º ano há algumas cadeiras em que a taxa de reprovação era, pelo menos, na altura, elevada.



**E a relação com os colegas e professores?**

Com os colegas, sempre tudo bem. Com os professores, havia de tudo. Até tive alguns profs que facilitaram um bocado.

**Guardas boas lembranças dessa fase?**

Sim, tenho boas lembranças. Não convivi muito. Tinha algumas horas, era o que o estatuto de trabalhador-estudante me dava, mas, entretanto, a empresa foi privatizada e aquilo mudou um bocado, a exigência foi maior.

**Em que ano desististe?**

Em 2008.

**Em que ano te encontravas quando desististe?**

No 1º ano, só tinha 3 disciplina feitas.

**Que razões te levaram a abandonar a universidade?**

O primeiro fator, as propinas – eram perto de 900 euros. O segundo, a motivação.

**Estás arrependido?**

Não, acho que foi a melhor opção. Na altura, até ponderei deixar de trabalhar para estudar. Se tivesse bons resultados tinha pernas para andar e até podia fazer o curso, tinha o apoio dos meus pais. Mas, olhei para o sentido prático e vi que “mais vale um pássaro na mão do que dois a voar”. Eu também não tenho muito aquele espírito de ..., não quer dizer que, se fizer falta, não vá fazer isso.

**Então, refizeste a tua vida com naturalidade e tranquilidade?**

Sim.

**Continuas no mesmo emprego. A situação profissional é a mesma?**

Sim, basicamente. Aquilo está em fase de extinção... mas a função é basicamente a mesma.

### **Sentes-te realizado profissionalmente? Gostas do que fazes?**

Se formos a analisar pelo todo, sim. É um emprego relativamente “pesado”. Eu sou muito prático: gostava era de ganhar muito mais dinheiro [risos]. Não me satisfaz totalmente, mas tem um bem: é um trabalho ao ar livre, que eu gosto. Tem outros fatores que não me agradam tanto, como o fator tempo, por exemplo. Mas, face ao facto de não estar preso, de não ter aquela pressão constante, eu diria que é muito bom. Aprendi a gostar, também. Primeiro, é saudável, é ... e eu gosto de tudo o que esteja relacionado com...

### **Tens algum objetivo a perseguir em termos profissionais e/ou académicos, a curto ou médio prazo?**

Houve uma altura em que cheguei a pedir transferência para um curso da área do Ambiente e eu também fazia análises ..., não me foi ...

Não ponho de fora a hipótese de um dia mais tarde tentar alguma coisa, mas nesta altura não estou motivado.

### **Essa falta de motivação deve-se a quê?**

Conjuntura económica, em primeiro lugar.

Depois, a dificuldade em arranjar emprego. Na área de Química começa a haver... acabo o curso e depois vou pô-lo na gaveta?

### **Achas que, se concluísse agora a licenciatura em Química, não arranjavas facilmente emprego nessa área?**

É assim: mesmo estando dentro da empresa e tendo algumas coisas relacionadas com o curso, lá não consigo. Há lá exemplos disso porque, infelizmente, o fator “c” é que conta. Foi e haverá de ser. Mas, para mim, um fator importante é o fator económico – não é tudo, mas é importante.... E não há perspectivas, pelo menos ali. Depois, é a dificuldade das matérias. O curso de Química tem muito de matemática, é muito trabalhoso.

### **O que pensas sobre o valor do canudo hoje?**

Acho que um canudo dá sempre jeito e toda a gente devia de o tirar e ter todas as condições para tal. É uma formação, é sempre uma mais-valia, embora nos dias de hoje acabe por não ser valorizado. Mesmo assim, ainda acredito que é sempre importante. Além da formação e da bagagem que a gente adquire e tem, é sempre importante para qualquer área.

**Achas, então, que vale a pena estudar?**

Sim, sem dúvida, isso é inquestionável.

**Que perspetivas tens para o teu futuro?**

Pedir transferência, equivalências. Mas a conjuntura económica não permite arranjar facilmente um emprego. Por enquanto, não tenho mais planos.

**O que pensas sobre o ensino superior português de hoje (financiamento, numerus clausus, Processo de Bolonha)?**

Só posso falar em relação ao curso de Química, as dificuldades das matérias.

**Que lembranças guardas desta universidade?**

Tive uma adaptação, guardo boas lembranças.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E5**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 3 de maio de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 60 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Bruna Fonseca<sup>88</sup>

**Idade:** 28 anos

**Sexo:** Feminino

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade:** Tomar

**Área de Residência quando ingressou:** Tomar

---

#### **Qual foi o curso?**

Direito, na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.

#### **Foi a tua primeira opção?**

Sim.

---

<sup>88</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato da entrevistada e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

**Porquê este curso?**

Foi o que eu sempre quis, ser advogada.

**Em que ano ingressaste?**

Assim que acabei o 12º, em 2004.

**O que te motivou na candidatura à universidade?**

Desde pequena que queria ir para Direito e ser advogada. Essa vontade foi desaparecendo mas, quando dei por mim, tinha acabado o 12º e estava a candidatar-me à universidade. O meu primeiro pensamento foi “e agora? O que faço?”. Candidatei-me a todas as faculdades de Direito do país, nunca na vida tinha pensado em tirar outro curso qualquer.

**Os teus pais /família apoiaram a tua entrada na faculdade?**

Sim, apoiaram. Queriam que estudasse e tirasse um curso superior por considerarem que era o melhor para mim. O meu pai estava felicíssimo, ele preocupa-se muito com as aparências, ter uma filha futura advogada na melhor faculdade de direito do país era o maior orgulho dele. A minha mãe estava contente, mas por mim.

**Qual foi a influência da tua família/pais na decisão do curso e na entrada na universidade?**

Muita! A primeira vez que eu disse que queria Direito o meu pai e o resto da família começaram a contar a todos. Só para ter noção, foi aos 14 anos que eu disse isto e a partir daí parecia que não existia mais profissões na vida. A menina ia ser advogada e só isso interessava. Acho que até fiquei com receio de escolher outra coisa, mas eu não sabia que existiam outras coisas.

**Que expectativas tinhas quando entraste?**

Estava contente, só pensava que ia acabar aquilo num instante e ia entrar na ordem dos advogados e ser a melhor. Pensava nas festas [risos], nos novos amigos que iria fazer, na vida académica. E também tinha receio que fosse muito exigente, aliás, eu esperava exigência.

**Essas expectativas foram concretizadas?**

Nem por isso. Quer dizer, a parte da exigência sim [sorriu], os professores de Direito são horríveis, eu contava coisas a colegas meus que estavam noutras faculdades e eles ficavam parvos porque os professores não faziam nem diziam coisas daquelas como os meus. Na primeira aula que eu tive, o meu professor, que era, se não me engano de Direito Civil, entrou na sala, sorriu e disse “Bem, este ano entraram 510 alunos, quem aposta comigo que no 2º semestre vão estar aqui apenas 30 alunos?” E eu fiquei sem saber se me ria ou se chorava, mas ainda estava naquela fase do “eu vou conseguir fazer isto com uma perna às costas”.

Espírito académico em Lisboa não existe. Existem festas, claro, mas não tanto como noutros sítios porque é uma cidade enorme! Com imensas faculdades espalhadas pela cidade toda, torna-se complicado fazer festas e, depois, o problema dos transportes para ir para casa.

Em relação aos colegas, eram bons mas muito competitivos. Era difícil saber com quem podíamos contar.

### **Então sentiste muitas dificuldades?**

Sim. As primeiras semanas foram terríveis. Não encontrava as salas, não sabia fazer nada ali. Os colegas não ajudavam muito porque era cada um por si porque, tal como já disse, eram muito competitivos. Os professores, se precisássemos de ajuda, não tinham problemas nenhuns em nos ajudar, mas eram muito exigentes e, para mim, as aulas eram horríveis porque estavam ali sempre a falar e a falar sobre leis. Não percebia nada daquilo. Depois vieram os exames e aí começou tudo a descambar. Eu nunca tinha tirado negativa a nada e foi muito desmotivante.

### **Pensas que possa ter sido falta de empenho?**

Talvez um pouco... Não por falta de vontade, mas por sentir que aquilo não era para mim. O professor que disse aquilo tinha razão. Eu não sei se sabe, mas se chumbar a 4 cadeiras chumba-se o ano. Ainda não tínhamos acabado o 1º semestre e uns quarenta e tal alunos já tinham desistido do curso, sem exagero, ou porque já tinham muitas negativas nos testes e trabalhos ou porque não aguentavam a pressão ou até mesmo por questões financeiras. Comprar todos os códigos torna-se pesado para a carteira.

### **Como te integraste no ambiente académico?**

Isso muito bem! Festas e conhecer pessoas novas, conhecer cursos que eu nem sabia para que serviam! Adorei as praxes, os veteranos, a andar a rebolar, a cantar e essas coisas todas.

**Em que ano desististe?**

Em 2005, ainda estava no 1º ano.

**Fizeste alguma disciplina?**

[risos] Nem sei, sinceramente. Desisti e fui-me embora no final do 1º semestre.

**Que motivos te fizeram desistir da faculdade?**

A desmotivação, senti que, afinal, não era ali que eu pertencia. Não era aquele curso. Eu não entendia nada daquilo.

**A tua família apoiou a tua saída?**

Sim, por acaso, sim. Telefonei ao meu pai quando decidi e disse-lhe que não aguentava mais e ele perguntou “queres que te vá buscar?”. E fui-me embora assim do nada e apoiaram-me e perceberam.

**Voltarias a candidatar-te à universidade?**

Talvez.

**No mesmo curso?**

Não, no mesmo curso não. Um talvez relacionado com a minha área de trabalho.

**Quantos são os elementos do teu agregado familiar?**

Somos 5. Os meus pais, eu e os meus dois irmãos.

**Qual é a escolaridade e profissão dos teus pais e irmãos?**

O meu pai tem o 9º ano, a minha mãe o 12º ano e trabalham por conta própria. O meu irmão mais velho tem o 12º e trabalha na TAP e o meu irmão mais novo ainda está na escola, no 9ºano.

### **O teu irmão mais velho não pensou seguir a universidade?**

Sim, queria ir para medicina e tinha média de 16, mas foi mais ou menos na altura que mudaram as médias de medicina para 19 e existiram muitas confusões porque o pessoal com média de 20 não entrava e ele parou um ano para aumentar a média e começou a trabalhar ao mesmo tempo e pronto, acabou por desistir da faculdade, nem se candidatou. Na altura, muitos que queriam medicina e não entravam iam para Espanha porque as médias são mais baixas, mas os meus pais não tinham possibilidades financeiras para isso, na altura.

### **É possível falar sobre a tua situação económica quando entraste na faculdade?**

Da minha? Era boa. Entrei em Lisboa e tinha casa lá. Não precisava de pagar renda nem comida. Mas sabia de colegas que não conseguiam pagar as propinas e era mau porque a faculdade afixava um papel à entrada com o nome dos alunos que não pagavam. Penso que era de muito mau gosto fazerem uma coisa daquelas.

### **Recorreste a algum tipo de apoio financeiro quando ingressaste?**

Não, nem pensar. Mesmo a bolsa de estudo, pediam muitos papéis e acabei por não pedir nada, até porque eu sabia que não tinha direito a essas coisas. Nunca tive.

### **Trabalhavas enquanto estudavas?**

Ao mesmo tempo não. Trabalhava no verão, sempre trabalhei desde os 16 anos no verão. O dinheiro que recebia dava perfeitamente para me sustentar. Durante o tempo que estive na faculdade, as propinas foram pagas com dinheiro do verão.

### **Queres falar um pouco sobre esses trabalhos?**

O meu primeiro emprego durou 2 dias [risos], foi num café que servia refeições também. Disseram que ia para a copa lavar pratos e copos e, se fosse necessário, fazer sumos naturais e sandes. Por mim na boa, entrava às 17:00 e saía só quando o café fechasse. Na primeira noite fiquei sozinha na cozinha e à meia-noite pediram amêijoas à bulhão pato, eu não sabia fazer aquilo, pedi ajuda ao rapaz do balcão. Eram 4 e tal da manhã, tive de limpar a cozinha toda e as casas de banho, incluindo a dos



homens por 2€/hora, estavam malucos, fiquei só mais um dia. Depois arranjei outro trabalho no mesmo verão como empregada de mesa, aí sim, adorei.

Também trabalhei como rececionista num hotel e num parque de campismo e também num supermercado. Sempre durante o verão.

### **Como refizeste a tua vida depois de abandonar os estudos?**

No início fiquei a pensar no que fazer, mas não podia estar parada. Comecei a trabalhar num call center e fui tirar a carta de condução. Estava em casa dos meus pais outra vez, por isso, estar o dia todo de rabo para o ar não era opção.

### **O que fazes neste momento?**

Bom, como comecei a trabalhar no call center e como era muito boa vendedora [sorriu], subi para chefe de equipa e, neste momento, sou chefe de formação, ou seja, oriento as novas pessoas que entram, dou a formação que é necessária, ensino como se fazem as coisas.

### **Tens tirado cursos profissionais ou de línguas?**

Ando a aprender espanhol, por opção e não por necessidade. Adoro o que faço, não estou arrependida de ter desistido do curso, são coisas que acontecem.

### **Que perspetivas tens para o futuro?**

Crescer mais na empresa onde estou. Se para isso tiver de tirar um curso, talvez vá, depende do curso, Direito não!

### **O que pensas sobre o ensino superior português de hoje?**

Eu compreendo o Processo de Bolonha e considero a ideia fantástica, mas não está a ser realizada como supostamente deveria. Aliás, como todas as ideias da U.E., são todas muito bonitas e fantásticas escritas no papel, o problema é concretizá-las tal e qual foram idealizadas. O ensino superior devia de fomentar mais a prática e menos a teoria. Em que é que a teoria nos vai ajudar no nosso emprego? No caso de Direito, é óbvio que eu preciso de saber as leis, mas tenho de as decorar? Porque não praticá-las? Saber quando se usa esta ou aquela. Não é a fazer índices do código que vou aprender.

Percebe o que estou a dizer, certo? Depois é normal que os empregadores prefiram pessoas saídas dos cursos profissionais, porque aprenderam a prática, sabem fazer.

**Na tua perspetiva, qual é o valor social de um diploma, atualmente?**

Não vale nada ou quase nada, infelizmente. Pelo menos, no nosso país não vale nada e é uma pena porque o Estado investe supostamente para crescer, mas depois os nossos licenciados e mestres são aproveitados por outros países que não tiveram de investir na educação deles. É uma afronta.

**Que lembranças ficaram da tua universidade?**

Das festas, das praxes, do pessoal a estudar nos corredores. Dos rapazes com a mania, das canções, das vezes que vinham outras faculdades cantar à nossa porta a dizer que éramos uma porcaria de curso, das batalhas entre faculdades. Lembro do primeiro dia que cheguei e perguntei a uma miúda que estava lá se sabia onde era a sala e ela estava trajada e levou-me para outro sítio e disse para eu esperar porque o professor costumava demorar imenso. Eu acreditei nela e fiquei ali quando, finalmente, apareceu um professor e uns quantos alunos, só no final percebi que estava numa cadeira de 3º ano. Aquela miúda acabou por se tornar minha madrinha de faculdade e ainda hoje me dá nas orelhas por ter desistido. No entanto, ela tem o canudo na mão e está desempregada.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E6**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 24 de junho de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 50 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Tiago Lopes<sup>99</sup>

**Idade:** 26 anos

**Sexo:** Masculino

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade:** Porto

**Área de Residência quando ingressou:** Porto

---

#### **Qual foi o curso?**

Engenharia Civil, no Instituto Superior Técnico de Lisboa.

#### **Foi a tua primeira opção?**

Não, quer dizer, o curso sim, mas eu tinha-me candidatado para o Porto, para ficar perto de casa.

---

<sup>99</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

### **Porquê este curso?**

Sei lá, eu estava na área de ciências no secundário e pensei que seria uma área que me desse mais emprego.

### **Em que ano ingressaste?**

Assim que acabei o 12º. Em 2007, se não estou em erro.

### **O que te motivou a candidatares-te à universidade?**

Porque não sabia o que fazer depois de acabar o 12º. Neste momento, acho que é o que todo o pessoal faz. Acaba-se o secundário e vai-se para a universidade, faz parte do ciclo da vida [risos]. Não é que fosse uma coisa que quisesse muito, uma coisa com que eu sonhasse, foi assim. Claro que fiquei satisfeito por ter entrado.

### **Os teus pais /família apoiaram a tua entrada na Faculdade?**

Sim, claro, os pais adoram estas coisas. Ficaram a stressar por ter entrado em Lisboa, na capital, ter de me ir embora e ter de ir para uma casa diferente, sabe-se lá o que eu iria andar a fazer. Claro que apoiaram, na boa.

### **Qual foi a influência da tua família na decisão do curso e na entrada na universidade?**

Praticamente nenhuma. Ir para a universidade, para eles, era uma coisa que tinha de acontecer, fosse qual fosse o curso.

### **Que expectativas tinhas quando entraste?**

Estava contente e com medo por ir para Lisboa. Em comparação com o Porto, poça! Lisboa é diferente. É claro que eu não sabia como seria e como seriam as pessoas e como seria recebido pelo pessoal. Na viagem estava stressado, parecia que me iam enviar para outro planeta. E o metro deles, credo! Como conseguem andar de baixo do chão? Ainda é uma coisa que me faz impressão [risos]. Estava à espera que o Técnico fosse excelente, coisa que foi sem dúvida. Os professores e os amigos que fiz nunca vou esquecer.

### **Sentiste muitas dificuldades?**

Na faculdade? Sim, as aulas, a matemática... mãezinha do céu! O pessoal era bacano, ajudávamos uns aos outros, isso fazia com que se ultrapassasse qualquer dificuldade e qualquer problema [sorriu]. O viver sem os pais foi complicado [risos], limpar casa e lavar roupa, epa... foi muito difícil para mim. Mas agora sou uma dona de casa exemplar e a minha mãe orgulha-se muito de mim [risos].

### **Como te integraste no ambiente académico?**

Bem! Muito bem. Nisso adaptei-me perfeitamente bem [risos]. Como disse, o pessoal era bacano e amigo, verdadeiramente amigo e isso ajudou.

### **Em que ano desististe?**

Em 2010, estava no 3º.

### **Fizeste muitas disciplinas, portanto...**

Fiz praticamente todas excepto as do 2º semestre do 3º ano e duas disciplinas que... uma era do 2º ano e a outra do 1º semestre do 3º ano penso eu.

### **Que motivos te fizeram desistir da faculdade?**

O meu pai faleceu...

### **Lamento muito. Essa situação dificultou muito a tua estadia em Lisboa e na faculdade...**

Sim, claro que sim. Tive de voltar para o Porto, congelei a matrícula, e fui ter com a minha mãe. Sou filho único, a minha mãe para além dos meus avós, não tinha mais ninguém que a apoiasse. E nunca trabalhou, quem sustentava a casa era o meu pai e, por isso, fui para casa.

### **A tua mãe apoiou a tua saída?**

Não, nada mesmo. Ela está sempre a dizer para voltar e que se consegue desenrascar sozinha mas eu era incapaz de a deixar assim, ali em casa sem ninguém.

### **Voltarias à universidade, no mesmo curso?**

Sim, no mesmo curso porque adorei aquilo e pode ser uma boa aposta para o meu futuro. Ainda sou novo, vou a tempo.

**Vives só com a tua mãe?**

Sim.

**Qual é a escolaridade e profissão da tua mãe?**

Ela tem apenas o 9º ano e começou a vender, desde que o meu pai faleceu, bordados feitos por ela.

**E do teu pai?**

O meu pai tinha um daqueles cursos que se tirava no tempo dele, nem sei o nome, mas ele fazia trabalhos de carpintaria e outras coisas também.

**Como podes caracterizar a tua situação económica quando entraste na faculdade?**

Não era má. Vivíamos bem.

**Recorreste a algum tipo de apoio quando ingressaste?**

Eu tive direito à bolsa... por ser aluno deslocado.

**Trabalhaste quando estudavas?**

Não, nunca trabalhei em nada enquanto estudava.

**Como refizeste a tua vida depois de abandonares os estudos?**

Nas primeiras semanas andei a tratar de coisas relacionadas com o falecimento do meu pai porque a minha mãe não tinha cabeça nem conhecimentos sobre esses assuntos. Depois comecei a procurar trabalho e arranjei num bar de um amigo meu, sou *barman* desde aí.

**A que te tens dedicado? Tens tirado cursos profissionais ou de línguas?**

Cursos profissionais não, nem estou inscrito no IEFP, mas tirei um curso de inglês no Wall Street só porque sim.

**Que perspetivas tens para o futuro?**

Ir acabar o curso, está lá congelado ainda [risos]. Eles disseram que depois recomeço de onde parei o que é bom. E vou tirar, estou só a poupar mais um pouco.

**O que pensas sobre o ensino superior português de hoje?**

O nosso é bom, mas precisa de ser melhorado. Aquele ministro de educação percebe tanto disto como de nabos. As propinas voltaram a aumentar quando temos faculdades sem condições quase nenhuma. Os professores que eram bons estão-se todos a reformar e metem miúdos que saíram da licenciatura a darem aulas, por amor de Deus.

**Na tua perspetiva, qual é o valor social do diploma do ensino superior atualmente?**

Depende do curso, na minha opinião.

**Que lembranças ficaram da tua universidade?**

Dos colegas, amigos para a vida. Coisas que não vou esquecer, rebolar pela Alameda [risos]. Os copianços nos exames eram um riso (sério!) porque tentávamos sempre copiar por alguém que sabia menos que nós. As noitadas a beber e a fazer trabalhos, ir para as outras faculdades conhecer miúdas bonitonas [risos] porque na nossa... existiam poucas!

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**







**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E7**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 19 de julho de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 45 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Margarida Borges<sup>60</sup>

**Idade:** 25 anos

**Sexo:** Feminino

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade:** Lisboa

**Área de Residência quando ingressou:** Sintra

---

#### **Qual foi o curso?**

Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa.

#### **Foi a tua primeira opção?**

Não, foi Jornalismo mas não entrei.

---

<sup>60</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato da entrevistada e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

**Ficaste desiludida por não entrares em Jornalismo?**

Não. Ficava se não entrasse em nenhum curso.

**Mas Jornalismo e Educação são áreas diferentes...**

Pois são, mas na altura gostava de ambos. Tanto um como o outro me interessavam muito e tinha colegas do secundário em Ciências da Educação na faculdade onde entrei e foram um apoio enorme.

**Em que ano ingressaste?**

2008.

**O que te motivou a candidatares-te à universidade?**

Queria continuar os estudos. Todos os meus colegas estavam a ir e pensei que o melhor para mim seria ir também.

**Os teus pais /família apoiaram a tua entrada na faculdade?**

Os meus pais nem sabiam, não contei nada.

**Porquê?**

Andavam na vida deles, sempre fui muito independente. Só contei quando entrei.

**Qual foi a reação deles?**

Estavam demasiado centrados neles p'ra ter alguma reação, mas o meu irmão ficou contente e apoiou-me.

**Que expectativas tinhas quando entraste?**

Que me preparasse para o mercado de trabalho. Não sei o que dizer... vamos para a faculdade p'ra aprender algo específico para fazermos o que gostamos.

**Como te integraste no ambiente académico?**

Bem, penso eu...temos mais colegas de turma, e de curso, o que nos faz pensar em concorrência.

**Concorrência?**

Sim, lembro-me de uma dizer isso. Era no que ela pensava, o que é giro, enfim. Temos um espaço enorme, onde parece que nos perdemos nos primeiros dias e, depois, passa a ser como a nossa casa, conheces cada canto. As festas dão para nos divertimos e conhecer mais gente.

**Em que ano desististe?**

2009, mas ainda estava no 1º ano.

**Reprovaste a muitas disciplinas?**

Nem tempo para reprovar tive [risos].

**Que motivos te fizeram desistir da faculdade?**

Porque seria uma despesa que sozinha não ia conseguir suportar

**A tua família apoiou a tua saída?**

Se não quiseram saber quando entrei, também não quiseram saber quando saí. O meu irmão ficou triste, mas ele também não me podia ajudar financeiramente.

**Voltarias à Universidade, no mesmo curso?**

Sim, não sei se no mesmo curso.

**Mas pensas em voltar ou apenas voltarias se surgisse uma oportunidade?**

Se surgisse a oportunidade. Continuo sem poder financeiramente suportar as propinas, principalmente neste momento, que aumentaram.

**Qual é a escolaridade e a profissão dos teus pais e do teu irmão?**

Os meus pais têm ambos o 9º ano. A minha mãe está em França, trabalha numa loja. O meu pai está cá em Portugal mas não trabalha. O meu irmão também foi para Inglaterra.

**É possível falar sobre a tua situação económica quando entraste na faculdade?**

Não era muito boa, mas quis tentar. Eu trabalhava e, apesar de viver com o meu pai, tinha de dividir as contas da casa com ele. Entretanto, saí de casa e fui viver sozinha, com uma rapariga, colega do trabalho. Eu trabalhava a part-time mas não foi possível sustentar-me a mim e à faculdade, tive de fazer uma opção. A opção foi desistir da faculdade, teve de ser.

### **Trabalhavas em quê?**

Num ginásio, tomava conta das crianças. Eles tinham uma salita onde as pessoas que iam treinar metiam os filhos. Depois passei para a receção e fazia de tudo um pouco. Trabalhei lá durante 8 anos [sorriu], antontem voltei de França. Estive lá um ano com a minha mãe a trabalhar numa loja. Gostei, mas o meu Portugal é melhor.

### **Recorreste a algum tipo de apoio financeiro quando ingressaste?**

Sim, mas não tive direito a bolsa de estudo.

### **Como refizeste a tua vida depois de abandonares os estudos?**

Continuei a trabalhar onde estava e continuei a dar-me bem com os meus ex-colegas de faculdade. Adoro-os a todos.

### **Tens tirado cursos profissionais ou de línguas?**

Há sempre formações e gostava de fazer alguma que me agradasse, mas, neste momento, não sei.

### **Que perspetivas tens para o futuro?**

Não penso em nada, ainda sou jovem, tenho tempo [sorriu]. Desde que tenha trabalho para pagar as contas, por mim está tudo ótimo.

### **O que pensas sobre o ensino superior português de hoje?**

De um modo geral, podia preparar os jovens de uma forma diferente... Em muitos cursos, quando saem, têm a teoria toda, e ficam atrapalhados na prática. O pior é terminarem o curso e irem para o desemprego.

**Na tua perspetiva, qual é o valor social de um diploma do ensino superior, atualmente?**

Não tem valor, a maioria dos meus colegas está desempregada. Acabaram a faculdade com boas médias e ninguém os aproveita.

**Que lembranças ficaram da tua universidade?**

Bons momentos com os colegas, sem dúvida.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E8**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 9 de agosto de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 45 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Pedro Maia<sup>61</sup>

**Idade:** 25 anos

**Sexo:** masculino

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade:** Caldas da Rainha

**Área de Residência quando ingressou:** Caldas da Rainha

---

#### **Qual foi o curso?**

Gráfico e multimédia na ESAD [Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha].

#### **Foi a tua primeira opção?**

Sim.

---

<sup>61</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.



### **Porquê este curso?**

Era e é um curso que me chamava a atenção, que era interessante por ser a minha área, pela liberdade de trabalhos e por ser um curso que até tem futuro, nem que seja como *freelancer*. Eu adoro desenhar e fazer *flyers* e coisas assim.

### **Em que ano ingressaste?**

2008.

### **O que motivou a tua candidatura à universidade?**

O facto de ser uma licenciatura... sinceramente, poderia seguir mestrado depois. Não sei, uma licenciatura tem mais valor, penso, que um curso qualquer que se tire.

### **Os teus pais /família apoiaram a tua entrada na faculdade?**

Foram eles que incentivaram, aliás, eles é que me empurraram, de certa maneira...para o curso em questão. Se não fossem eles, possivelmente nem me candidatava. Mas não estou arrependido de ter ido. Adorei o tempo que lá estive.

### **Que expectativas tinhas quando entraste?**

Muitas! Estava à espera de desenvolver a prática, aprender novas ideias e desenvolver a criatividade, mas, por acaso, fiquei dececionado. Pensei que seria também mais empolgante, visto que era um curso para a criatividade e, no fundo, tínhamos algumas "tabelas" para não fugirmos. Depois, o meu primeiro ano foi à noite, gostei da proximidade professor-aluno, porque éramos poucos. Mas tínhamos pouco... qualquer coisa que não me vem o nome à cabeça... recursos! Visto a biblioteca estar fechada à noite, não existiam horários compatíveis com a malta do pós-laboral em relação aos vários departamentos da faculdade, ou seja, gabinetes de alunos, refeitórios, etc... Fui, depois, para o de dia, por exigência dos meus pais e porque, à partida, não iria abrir o ramo que eu queria à noite...

### **Como correram as aulas durante o dia?**

Os professores são mais exigentes, não existe tanta proximidade e torna-se mais difícil tirar dúvidas. Enquanto à noite a maioria dos meus colegas era pessoal que já trabalhava, durante o dia era pessoal da minha idade, jovem.

### **Como te integraste no ambiente académico?**

Foi porreiro, apesar de não existir o tradicional sistema de praxes e afins, existe toda uma panóplia de atividades para todos os alunos. O pessoal conhece-se todo e dá-se todo bem.

### **Em que ano desististe?**

Em 2010, estava no 2º ano.

### **Reprovaste a muitas disciplinas?**

Reprovar não, ia deixando cadeiras para trás, porque por vezes a paciência era pouca para fazer as coisas, visto ser um curso muito prático. As ideias também acabam e a vontade perde-se quando não se estimula a criatividade. Não chumbava, simplesmente deixava cadeiras de parte, nem me inscrevia nelas, apesar de serem obrigatórias. Mas depois empenhava-me noutras e tirava boas notas.

### **Que motivos te fizeram desistir da faculdade?**

Financeiros, principalmente. Começou a existir problemas em casa como o divórcio dos meus pais e o dinheiro começou a faltar. E não tinha mais ninguém que me pudesse ajudar financeiramente. Depois os stresses em casa stressavam-me ainda mais e comecei a faltar às aulas.

### **Como reagiram os teus pais?**

Foi complicado, mas acabaram por compreender.

### **Voltarias à universidade, no mesmo curso?**

Sim, claro que sim, se tivesse possibilidades financeiras sem dúvida que sim, é uma coisa que eu gosto. Ia demorar a acabar o curso porque não sou fã do estudo, mas adoro desenhar e fazer coisas.

### **Quantos são os elementos do teu agregado familiar?**

Somos 3... eu, o meu irmão, que é mais novo e a minha mãe. O meu pai não vive connosco.

**Qual é a escolaridade e profissão deles?**

O meu irmão ainda está na escola. O meu pai é militar, sargento, e a minha mãe trabalha no hospital. Têm os dois o 12º ano.

**Como podes caracterizar a tua situação económica quando entraste na Universidade?**

Na altura era boa, não éramos ricos, mas não passávamos fome [sorriu]. Agora também não passamos, mas é difícil uma pessoa só sustentar a família. Foi complicado depois para os meus pais pagarem-me a faculdade.

**Recorreste a algum tipo de apoio financeiro quando ingressaste?**

Não, pedir empréstimos não podia e a bolsa de estudo não tive direito, vai-se lá saber porquê.

**Trabalhaste enquanto estudavas?**

Não, nunca consegui arranjar nada. Bem tentei.

**Como refizeste a tua vida depois de abandonares os estudos?**

Foi má. A minha mãe só stressava comigo porque eu não fazia nada, passava a vida a sair com os amigos na bebedeira, mas eu não arranjava mesmo trabalho nenhum. Um verão fui para a fruta, a apanha da fruta, foi fixe e ainda arranjei uns trocos bons. Depois o meu tio ofereceu-me um trabalho, não é todos dias nem recebo muito mas já dá para alguma coisa. Já consegui pagar a carta de condução e já a tenho [sorriu]. Mas não arranjo trabalho em mais coisa nenhuma, isto está complicado.

**Para além do trabalho a que te tens dedicado? Tem tirado cursos profissionais ou de línguas?**

Nada, não tenho feito mais nada... à procura de um trabalho certo e bom. Não gosto de estudar.

**Que perspetivas tens para o futuro?**

Que as coisas vão melhorar, mas neste momento, desempregado, está difícil, até porque não há oportunidades. Não me imagino a emigrar.

**O que pensas sobre o ensino superior português de hoje?**

De um modo geral? [pausa]. Neste momento, é só para alguns... mas isso... não tem a ver com o ensino superior. Torna-se difícil sustentar e o Estado não apoia.

**Na tua opinião, que valor social tem um diploma do ensino superior, atualmente?**

A cunha tem um pouco mais, neste momento [risos]... mas sim, claro que sim, claro que tem valor! Nem que seja pela sabedoria que adquirimos ao longo do curso, seja ele qual for.

**Que lembranças ficaram da tua universidade?**

Noites sem dormir, trabalhos malucos e, claro, algumas amizades... e festa, muita festa! [risos].

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E9**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 6 de setembro de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 50 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** Filipe Dias<sup>62</sup>

**Idade:** 23 anos

**Sexo:** Masculino

**Nacionalidade:** portuguesa

**Naturalidade:** Alcochete

**Área de Residência quando ingressou:** Alcochete

---

#### **Qual foi o curso?**

Fisioterapia, na Escola Superior de Saúde no Instituto Politécnico de Leiria

#### **Foi a tua primeira opção?**

Não, foi Fisioterapia em Lisboa.

---

<sup>62</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

**Porquê este curso?**

Porque adoro, e é um curso direcionado para a saúde e para ajudar os idosos e pessoas com deficiência.

**Ficaste desiludido por não teres entrado na 1ª opção?**

Não, porque entrei no curso que queria apesar de ser em Leiria, era longe para mim.

**Em que ano ingressaste?**

Em 2009.

**O que te motivou a candidatares-te ao ensino superior?**

Porque era o que eu queria, aquele curso. Uma licenciatura seria o passo mais correto.

**Os teus pais /família apoiaram a tua entrada no instituto politécnico?**

Muito mesmo. Sou filho único e o primeiro da família a entrar na faculdade [sorriu].

**Que expectativas tinhas quando entraste?**

Estava com receio de ser péssimo aluno ou péssimo em tudo. Os meus pais foram comigo a Leiria fazer a matrícula e a faculdade pareceu-me fixe e o pessoal parecia ser simpático, os funcionários também.

**Como correu a integração no instituto?**

Bem, era igual à escola e eu estava à espera de sei lá... de um bicho da idade da pedra a dar aulas [risos]. Os meus colegas eram simpáticos, a rapariga que se sentou ao meu lado meteu conversa comigo e almoçamos juntos nesse dia. Ela era de Bragança e era bem gira [risos].

Ao longo da semana fui conhecendo pessoas.

**E as praxes? O acolhimento?**

Ugh! Não gostei das praxes... não abusaram nem nada, mas era bebedeiras todas as noites, praxe para eles era isso, beber e beber... e eu nunca gostei muito, porque apesar de Alcochete pertencer a

Lisboa, é uma aldeia. Eu era um menininho da mamã, sempre fui, eu não saía à noite, praticamente. Se tivesse sido mais aberto, se calhar tinha continuado na faculdade, não sei.

### **Mais aberto? Como assim?**

Aberto a novas experiências, a conhecer pessoas diferentes de mim. Em vez disso fechei-me e aí começaram os stresses e as saudades de casa.

### **Quais foram as maiores dificuldades?**

Para mim, foram as saudades de casa e não me identificava com ninguém dali. Passei muitas noites sozinho e então comecei a faltar às aulas, ia para casa dos meus pais e eles achavam muito esquisito.

### **Portanto, a integração no ambiente académico não correu muito bem...**

No princípio sim, conheci pessoas interessantes e eu gostava de passar tempo com elas, e ainda gosto. Isto no primeiro mês, depois comecei a afastar-me, já não saía com eles porque tinha de estudar e fazer trabalhos. Eu não entendia como saíam todos os dias e passavam às disciplinas, eu tinha receio de não conseguir. A falta de ter com quem falar e os meus pais stressou-me muito.

### **Em que ano desististe?**

No 1º ano, em 2009, no final do 1º semestre.

### **Foram as saudades e o stress os principais motivos que te fizeram desistir?**

Sim, os maiores motivos. Eu não aguentei.

### **A tua família apoiou a tua saída?**

Não. Chatearam-se comigo, muito mesmo. Mas depois entenderam o meu lado mas disseram que eu não podia ficar sem fazer nada.

### **Voltarias lá, no mesmo curso?**



Não. Talvez um dia mais tarde mas neste momento não. O mesmo curso, sim, para ter mais oportunidades.

**Quantos são os elementos do teu agregado familiar?**

Lá em casa somos três, os meus pais e eu.

**Qual é a escolaridade e a profissão dos teus pais?**

O meu pai é padeiro e tem o 5º ano do liceu, o antigo, tal como a minha mãe. Ela vende para fora rissóis, croquetes, bolos.

**Como estava a situação financeira da tua família quando concorreste ao ensino superior?**

Somos da classe média, sempre fomos. Não estávamos mal financeiramente, existem pessoas em pior situação.

**Recorreste a bolsa de estudo quando ingressaste?**

Sim, tive bolsa de estudo e fui para a residência, em Leiria.

**Como refizeste a tua vida depois de abandonares os estudos?**

Fui trabalhar a part-time num café e fui tirar um curso profissional de técnico de fisioterapia. Neste momento, trabalho como prestador de serviços numa clínica de massagens e de fisioterapia privada em Lisboa e também trabalho em part-time num supermercado.

**Para além do trabalho, a que te tens dedicado? Tens tirado cursos profissionais ou de línguas?**

Não, nem por isso. Felizmente, não tenho tido tempo.

**Que perspetivas tens para o futuro?**

Arranjar um trabalho melhorzito, um contrato de trabalho como fisioterapeuta para não andar sempre a contar os trocos [risos] mas estou bem, não estou mal. Já vivo com a minha namorada e com

mais um colega, dividimos despesas, o que torna tudo mais fácil, mas quero um dia viver só com ela e ter as nossas coisas.

**O que pensas sobre o ensino superior português de hoje?**

Não sei, não vejo telejornais nem leio jornais. Mas penso que podia ser melhor, deveriam apostar mais no ensino.

**Na tua opinião, que valor social tem um diploma do ensino superior, atualmente?**

Epa, essa é difícil! Ainda tem valor, pouco, mas tem. O problema é que Portugal não tem dinheiro, nem Portugal nem a Europa e empregar pessoas com diploma para depois não lhes conseguir dar o ordenado que merecem torna-se difícil.

**Que lembranças ficaram dos teus tempos de estudante universitário?**

Boas e más. Não tenho vontade de voltar, ainda falo com as pessoas que me foram mais próximas. Gostei de Leiria, uma cidade calma, com tudo, mas sem o drama de Lisboa.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

## **Entrevista a alunos desistentes do ensino superior**

### **Transcrição da entrevista – E10**

*Esta entrevista destina-se a recolher uma informação sobre o teu percurso de vida escolar, pessoal e social de forma a construir um retrato sociológico que permita compreender as causas do abandono escolar no ensino superior, que é o objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, que se está a realizar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.*

**Data da entrevista:** 27 de setembro de 2014

**Duração aproximada da entrevista:** 45 minutos

---

#### **Dados biográficos:**

**Nome:** André Gomes<sup>63</sup>

**Sexo:** Masculino

**Idade:** 20 Anos

**Nacionalidade:** Portuguesa

**Etnia:** Caucasiana

**Naturalidade:** Braga

**Área de residência quando ingressou:** Braga (foi viver para o Porto)

---

#### **Qual foi o curso?**

Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica de Computadores, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP).

---

<sup>63</sup> Atribuímos nome e sobrenome fictícios para garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade das informações pessoais transmitidas.

**Foi a tua 1ª opção?**

Sim.

**Porque escolheste este curso?**

Escolhi esse curso porque gostava de informática e sabia que tinha muita saída. Escolhi ir para a FEUP, porque tinha lá este curso. Também porque queria ser um pouco independente.

**Em que ano ingressaste?**

2012/2013.

**Porque decidiste ir para a universidade?**

A minha mãe... ela sempre me “empurrou”. Ela uma vez disse-me “podes ser o que tu quiseres, mas tens de ir para a universidade”

**Em que ano desististe do curso?**

Desisti em 2013, estava no 2º semestre do 1º ano.

**Quais eram os elementos do agregado familiar quando entraste na universidade?**

Os meus pais, eu e mais dois irmãos.

**Qual é a escolaridade e a profissão deles?**

O meu pai é engenheiro de electrónica e a minha mãe também. Os meus dois irmãos estão no secundário.

**Como podes caracterizar a situação económica do teu agregado familiar quando estudavas na faculdade?**

Acho que temos uma boa qualidade de vida

**Foste bolsheiro?**

No Porto era bolsheiro. Na U.M. não.

### **Alguma vez reprovaste na universidade e/ou antes da entrada na universidade?**

Não reprovei, apenas fiquei a fazer melhorias de notas, porque a minha mãe me “obrigou”.

### **Quais eram os teus hábitos de estudo?**

Nenhuns... antes um dia do teste (noite anterior). Isto acontecia antes de entrar para a universidade e depois. No secundário, chegava e fui passando com algumas notas mais ou menos. Tinha explicações e hoje percebo que as aproveitava para estudar, pois nunca tinha regras de estudo. Depois de entrar para a universidade, continuei assim, mas não deu resultado... o ritmo era mais acelerado.

### **Alguma vez trabalhaste enquanto estudavas?**

Não, porque não precisava.

### **Que razões te levaram a abandonar o curso?**

Senti-me livre de mais, e comecei a baldar-me, comecei a fumar, então só consegui fazer uma UC. No segundo semestre, os meus pais exigiram que viesse para Braga e fosse todos os dias de comboio. Achei muito cansativo... tinha que me levantar as 6.30. Então os meus pais sugeriram-me fazer a transferência para a U.M. Então deixei de ir para a Universidade do Porto. Fiz a transferência e entrei na U.M. Fui na mesma para Engenharia de Informática. Ao início parecia correr bem, mas não me adaptei. Comecei a baldar-me também. Mentia a dizer que ia a exames e não ia. Deixei de ir às aulas. Até que um dia a minha mãe deu conta e confrontou-me. Então eu disse que não queria mais estudar, porque queria investir num projeto da internet e a universidade não fazia falta. Então contra a vontade dos meus pais, e grande desgosto da minha mãe, abandonei a universidade.

### **A que te dedicaste depois de abandonares os estudos?**

Este ano que abandonei pela 2ª vez a universidade, tentei alcançar os meus sonhos que passavam por investir num projeto na internet. No entanto, por falta de verba adiei o meu plano. Até porque agora percebi a importância de um curso superior.

### **O que fazes neste momento?**

Nada.

**Que perspetivas tens para o seu futuro?**

Vou tentar fazer transferência de curso e continuar com os meus planos.

**O que pensas sobre o ensino superior português de hoje (financiamento, *numerus clausus*, Processo de Bolonha)?**

Não tenho uma opinião muito formada, porque não passei do 1º ano...

**O que pensas sobre as universidades que frequentaste? Que lembranças guardas do tempo em que lá estudaste?**

Da Universidade do Porto, gostei de andar lá, mas faltava muito, por isso não desenvolvi grandes amizades. Nunca fui a nenhuma praxe, porque não gosto e acho uma perda de tempo, não tenho mesmo paciência. Desenvolvi poucas amizades na minha turma, como já referi. Os professores eram simpáticos e não tenho nada a apontar em relação a eles. Os amigos que tinha mais chegados eram os que partilhavam a casa comigo e estavam noutras universidades. Esses, “desencaminhavam-me” ... ou eu a eles...na U.M. também não fiz amizades, que me “marcassem” de alguma forma. Os professores também não tenho nada a dizer, eram professores normais. Alguns achava que eram bastante simpáticos.

**Na tua opinião, que valor social tem um diploma do ensino superior?**

Hoje penso que tem muito valor social um diploma do ensino superior, porque embora me considere uma pessoa inteligente e com muitas capacidades, acho que nunca serei “ninguém” sem uma licenciatura e um mestrado.

**Muito obrigada pela tua colaboração que vai, certamente, dar um grande contributo a este estudo!**

**Apêndice XIII - Dados biográficos e contexto socioeconômico e escolar dos entrevistados**





## Dados biográficos e contexto socioeconómico e escolar dos sujeitos entrevistados

| Entrevistado          | Idade | Concelho de residência | Profissão dos pais                        | Percurso escolar antes do ingresso na universidade (hábitos de estudo, desempenho)  | Curso selecionado como 1ª opção na candidatura   | Universidade selecionada como 1ª opção na candidatura            | Curso em que ingressou   | Universidade em que ingressou                                  | Ano letivo em que ingressou            |
|-----------------------|-------|------------------------|---|---|--|--|--|--|--|
| E1 - Miguel Barros    | 38    | Braga                  | Trabalhadores assalariados da agricultura | Percurso regular; aluno médio; pouco estudioso, mas atento nas aulas; gosto pela área do Desporto.  | Licenciatura em Educação Física  | Universidade do Porto  | Licenciatura em Educação Física  | Universidade do Porto  | 1994/1995                              |
| E2 - Carlos Freitas   | 37    | Maia                   | Enfermeira e técnico comercial            | Percurso regular até ao 7º ano; reprovação no 8º e no 12º ano devido aos problemas com a visão; necessidades educativas especiais; gosto pela eletrónica.   | Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica de Computadores (1ª vez); Licenciatura em Engenharia Informática (2ª vez) | Universidade de Coimbra (1ª vez); Universidade do Porto (2ª vez) | Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica de Computadores (1ª vez); Licenciatura em Engenharia Informática (2ª vez) | Universidade do Porto (1ª vez); Universidade do Porto (2ª vez) | 1997/1998 (1ª vez); 2004/2005 (2ª vez) |
| E3 - Jacqueline Sousa | 36    | Terras de Bouro        | Operários fabris, emigrantes em França    | Percurso com dificuldades de aprendizagem, desde o 1º Ciclo, sobretudo com a disciplina de Matemática; poucos hábitos de estudo; hábito de copiar nos testes; reprovações na 4ª classe, no 8º ano e no 12º ano. | Licenciatura em História - variante ensino   | Universidade do Minho  | Licenciatura em História - variante ensino   | Universidade do Minho  | 2000/2001                              |
| E4 - Rafael Lima      | 36    | Braga                  | Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico  | Aluno médio, mas bom a Matemática. Dificuldades de aprendizagem a partir do 10º ano. Reprovação no 10º ano e deixou o 12º ano com 3 disciplinas por fazer. Recorreu ao M23 para ingressar na Universidade.      | Licenciatura em Química - ramo científico  | Universidade do Minho  | Licenciatura em Química - ramo científico  | Universidade do Minho  | 2006/2007                              |

|                       |    |                  |  |  |   |  |   |  |  |
|-----------------------|----|------------------|--|--|---|--|---|--|--|
| E5 – Bruna Fonseca    | 28 | Tomar            | Trabalhadores independentes  | Percurso regular e com vários sucessos; poucos hábitos de estudo, mas muito participativa nas aulas.   | Licenciatura em Direito   | Universidade de Lisboa   | Licenciatura em Direito   | Universidade de Lisboa   | 2004/2005                              |
| E6 – Tiago Lopes      | 26 | Porto            | Técnico profissional de carpintaria e doméstica                            | Percurso regular, mas pouco estudioso. Ir para a universidade nunca foi um sonho.  | Licenciatura de Engenharia Civil  | Universidade do Porto  | Licenciatura em Engenharia Civil  | Instituto Superior Técnico de Lisboa                           | 2007/2008                              |
| E7 – Margarida Borges | 25 | Sintra           | Pai desempregado e mãe comerciante, emigrante em França (pais divorciados) | Percurso regular e com alguns sucessos, sobretudo na disciplina de Português, onde sempre se destacou. Gosto pela leitura e pela escrita. Alguns períodos de desmotivação e desânimo, devido à instabilidade familiar. | Licenciatura em Jornalismo  | Universidade de Lisboa   | Licenciatura em Ciências da Educação  | Universidade de Lisboa   | 2008/2009                              |
| E8 – Pedro Maia       | 25 | Caldas da Rainha | Pai sargento do Exército e mãe assistente operacional num Hospital         | Percurso regular. Aluno pouco estudioso. Aptidão para o desenho, onde sempre se destacou na turma.   | Licenciatura em Gráfico e Multimédia  | Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha          | Licenciatura em Gráfico e Multimédia  | Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha          | 2008/2009                              |
| E9 – Filipe Dias      | 23 | Alcochete        | Pai padeiro e mãe vendedora de salgados                                    | Percurso regular. Gosto pelo estudo das Ciências.  | Licenciatura em Fisioterapia  | Instituto Politécnico de Lisboa                                | Licenciatura em Fisioterapia  | Instituto Politécnico de Leiria                                | 2009/2010                              |
| E10 – André Gomes     | 20 | Braga            | Engenheiros eletrónicos  | Percurso regular. Aluno médio, mas pouco estudioso.  | Mestrado integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores (1ª vez); Mestrado Integrado em Engenharia Eletrónica Industrial e Computadores (2ª vez) | Universidade do Porto (1ª vez); Universidade do Minho (2ª vez) | Mestrado integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores (1ª vez); Mestrado Integrado em Engenharia Eletrónica Industrial e Computadores (2ª vez) | Universidade do Porto (1ª vez); Universidade do Minho (2ª vez) | 2012/2013 (1ª vez); 2013/2014 (2ª vez) |

**Apêndice XIV - Motivos do abandono e perspectivas de regresso ao ensino superior dos sujeitos entrevistados**



| <b>Motivos do abandono e perspectivas de regresso ao ensino superior dos sujeitos entrevistados</b> |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| <b>Entrevistado</b>   | <b>Ano do curso que frequentava</b> | <b>Motivos do abandono</b>  |
| E1 – Miguel Barros  | 1º ano                              | Distância de casa (não conhecia ninguém na Universidade); perda da independência financeira.  |
| E2 – Carlos Freitas   | 3º (1ª vez); 3º (2ª vez)            | Insucesso escolar devido à baixa visão (em ambas as desistências).  |
| E3 – Jacqueline Sousa   | 1º ano                              | Dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos; baixa empregabilidade do curso.  |
| E4 – Rafael Lima  | 1º ano                              | Insucesso escolar face à exigência de algumas matérias; dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos; falta de uma motivação “extra”. |
| E5 – Bruna Fonseca  | 1º ano                              | Desinteresse pelas matérias do curso; dificuldades em corresponder à exigência do curso; forte competitividade entre os colegas.            |
| E6 – Tiago Lopes  | 3º ano                              | Morte do pai (teve de apoiar a mãe nas despesas).   |
| E7 – Margarida Borges   | 1º ano                              | Falta de apoio dos pais (instabilidade familiar e emocional); dificuldades económicas.  |
| E8 – Pedro Maia   | 2º ano                              | Desilusão com o curso; instabilidade financeira devido ao divórcio dos pais.  |
| E9 – Filipe Dias  | 1º ano                              | Distância de casa; dificuldades de integração.  |
| E10 – André Gomes   | 1º ano (1ª vez); 1º ano (1ª vez)    | Desinteresse pelo estudo; distância de casa (1ª vez); desinteresse pelo estudo (2ª vez).  |



## **Apêndice XV - Retratos sociológicos**





## Retratos Sociológicos

### E1 - Miguel Barros

*“A minha geração  
transferiu para os filhos / os sonhos adiados / chamou-lhe destino / Nos versos de um fado.  
A minha geração  
Trocou a felicidade / por bens de consumo / mas jura e acontece /que quer ir mudar o mundo.”, UHF, A  
minha geração.*

Miguel nasceu há 38 anos numa freguesia do concelho de Braga, é o 5º filho de dois trabalhadores assalariados, com poucos recursos escolares e económicos.

Sendo o irmão mais novo, a sua educação foi sempre orientada mais pelos irmãos mais velhos do que propriamente pelos pais, ocupados com as lides do campo. A irmã mais velha, sobretudo, foi (e ainda é) a sua grande referência como ser humano e é a ela que agradece tudo o que aprendeu e conquistou na vida. Os seus irmãos constituíram, por isso, o seu grupo predominante de socialização, sobretudo na infância.

Desde cedo, foi-lhe inculcido pela família o sentido do dever e da responsabilidade. Começou, aos 16 anos, a trabalhar com a irmã e o cunhado, pequenos empresários da região minhota, comerciantes de artigos para estabelecimentos privados e comerciais.

Com essa mesma idade, conheceu, nas suas férias de verão, uma rapariga que morava numa freguesia vizinha e começou a namorar com ela. Esse namoro durou cerca de dez anos, casaram-se no outono de 2002 e atualmente têm uma filha com 3 anos de idade.

Miguel teve um percurso escolar normal, como qualquer rapaz daquele tempo, oriundo de uma família humilde. Era um aluno médio, que tinha uma grande paixão pelo Desporto e, quando estava no 10º ano, entusiasmou-se com a ideia de ser professor de Educação Física ou “qualquer coisa ligada ao Desporto”.

Tendo poucos hábitos de estudo, Miguel, começou a ter algumas dificuldades no ensino secundário, sobretudo a partir do 11º ano, mas obteve sempre aproveitamento escolar no término de cada ano letivo: “Não tinha grandes hábitos de estudo, mas era assíduo e esforçava-me por manter-me atento nas aulas e participar”.

O ano de 1994 foi um ano de fortes contestações estudantis. Miguel estava a finalizar o 12º ano. Foi nesse mesmo ano que decidiu candidatar-se ao ensino superior e que ingressou efetivamente na sua 1ª opção de candidatura – Licenciatura em Educação Física, na Universidade do Porto.

Movido pelo fascínio de trabalhar um dia na área do Desporto, ficou contente pela sua entrada na universidade, mas rapidamente se desmotivou, desde logo devido à distância entre a universidade e a sua residência e o facto de não conhecer ninguém naquela universidade. A isto, juntou-se o facto de não poder continuar a colaborar com a empresa da sua irmã, o que implicaria uma total dependência financeira da sua família, algo que não lhe agradava: “já estava habituado a ter o meu próprio dinheiro, já tinha conquistado alguma independência e via-me a crescer naquele trabalho, dia após dia”.

O fascínio pela área do Desporto logo foi substituído por um desencanto e Miguel, após alguns meses de hesitação e reavaliação do seu projeto de vida, concluiu que “aquele não era o rumo certo” ou, pelo menos, “não era o momento certo”.

Entretanto, foi adquirindo novas responsabilidades na empresa, começou a exercer funções mais importantes e hoje já não consegue imaginar-se fora daquele lugar: “eu também faço parte da história desta pequena empresa, também contribuí para o seu crescimento, os meus objetivos profissionais passam pela expansão desta atividade”.

Nos últimos três anos, a vida de Miguel ficou marcada por acontecimentos familiares muito intensos: o nascimento da filha, a morte do pai e a morte do cunhado, que implicou maior dedicação à empresa e, simultaneamente, à família que precisa ainda mais de si.

Com a crise, a empresa ressentiu-se, mas o “permanente empenho, espírito de sacrifício, persistência e resiliência” da sua família têm assegurado alguma estabilidade.

Desde que a sua filha nasceu, o seu tempo livre ficou ainda mais limitado. Ainda assim, sempre que pode, aceita os desafios do seu cunhado e de um pequeno grupo de amigos para darem uns passeios de mota e praticar enduro: “gosto de descarregar a adrenalina na minha Yamaha”.

Fica revoltado quando chamam à sua geração de “rasca”: “A minha geração foi apelidada de ‘rasca’, precisamente na altura que entrei para a universidade. Tenho consciência de que somos uma geração mal preparada para estes tempos modernos por força das circunstâncias, mas não se pode tomar a floresta por uma árvore”.

Quanto à sua experiência universitária de pouco se lembra, “praticamente não tive experiência, poucas aulas frequentei e nem sequer participei na praxe porque fui sempre anti-praxe, acho uma aberração”.

No que diz respeito ao ensino superior, sabe quanto custa estudar numa universidade porque tem sobrinhos que a frequentam: “Dizem que não há dinheiro, mas para mim o que não há é vergonha nessa classe de políticos corruptos, que destroem todas as possibilidades de ascensão social”.

Quando se casaram, a sua esposa, Manuela, que tem o 12º ano incompleto, estava ainda desempregada. Depois de cinco anos no desemprego, trabalhou três anos como call center. Voltou a ficar desempregada durante um ano, atualmente, trabalha numa IPSS como auxiliar de geriatria e “aufere pouco mais que o salário mínimo”.

Miguel e Manuela, têm uma moradia geminada que têm de pagar mensalmente ao banco até 2027. A filha vai entrar no próximo ano letivo no ensino pré-escolar e é nela que projetam todos os seus sonhos. É pela sua família que Miguel trabalha quase 10 horas por dia, é pela sua família que continua a acreditar que vale a pena acreditar que “melhores dias virão”.

## **E2 - Carlos Freitas**

*“Futuro que era brilhante / embaciou-se a pouco e pouco / os passos ficaram lentos / dando certezas de louco.*

*O desencanto é tão seco / como a luz que me rodeia / e as coisas que não fiz / envolvem-me como a teia.” Xutos e Pontapés, Futuro que era brilhante*

Carlos nasceu há 37 anos, no hospital de Évora. É o 3º filho de uma enfermeira e de um técnico independente, numa loja de venda e reparação de eletrodomésticos, com a 4ª classe, ambos atualmente reformados e residentes em Montemor-O-Novo.

Carlos tem um irmão e uma irmã, mais velhos, ambos com situação profissional relativamente estável, sendo um deles licenciado em Engenharia Civil.

Desde muito cedo, Carlos adquiriu o gosto do pai pelas engenhocas e acompanhou-o nas suas tarefas.

Quando frequentava o 8º ano, a vida de Carlos trocou-lhe as voltas: devido ao excesso de oxigenação que recebera na incubadora da maternidade, nos dias que se seguiram ao seu nascimento

premature, teve um escoamento de retina no olho esquerdo, que só se manifestou aos 16 anos de idade. Andou de médico em médico e tardiamente detetaram a causa dos seus sintomas. Tardiamente tomou conhecimento de que uma cegueira latente o acompanhara e ameaçava agora irromper. Começou a perder alguma visão ao longe, alguma ao perto, mas ainda recuperou satisfatoriamente a visão após uma cirurgia. Devido a estes contratempos, não teve aproveitamento escolar no 8º ano.

Mais tarde, quando estava com quase 19 anos e frequentava o 12º ano, a sua situação agravou-se. Teve três escoamentos de retina do olho esquerdo, que levaram à perda total da visão daquele olho. Reprovou mais uma vez e, desde então, a sua vida ficou presa a algumas limitações.

Quando estava a concluir o ensino secundário, Carlos decidiu tirar uma Licenciatura em Engenharia. Em 1997, ingressou na sua 1ª e única opção de curso - Licenciatura em Engenharia Electrotécnica e de Computadores. Apesar de preferir a Universidade de Coimbra, ingressou na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, mas isso não o desmotivou.

Carlos deixou o Alentejo e partiu para a cidade invicta, onde teve várias residências durante o seu percurso de estudante: “vivi num quarto arrendado, numa casa de uma senhora que arrendava quartos a estudantes, depois vivi num apartamento com uns colegas, vivi também na residência universitária, depois voltei a viver noutro apartamento, andei assim, de um lado para o outro”.

A situação económica do agregado familiar era razoável, mas conseguiu bolsa de estudo nos primeiros anos do curso, enquanto teve aproveitamento escolar.

Carlos frequentou Engenharia Eletrotécnica e de Computadores até 2001, concluindo o 2º ano do curso.

Em 2001, Carlos ingressou em Engenharia de Informática da mesma Faculdade.

Entretanto, o estudante eborense começou a trabalhar em 2003 para fazer face às despesas, já que “a bolsa de estudo era pequena”. Por outro lado, era uma forma de “fazer alguma coisa, de ganhar algum dinheiro” porque a sua experiência na faculdade não estava a desenrolar-se como havia expectado. Começou por grelhar hamburguers num McDonald’s do Porto, fazendo um pouco de tudo “desde cozinha à manutenção, por aí”. Esteve cerca de três meses.

Em dezembro de 2003, começou a trabalhar para uma IPSS, onde fazia serviço administrativo, nomeadamente atendimento aos utentes. Permaneceu nessa instituição até finais de 2007.

Entretanto, por volta de 2004, trabalhou como independente em informática, durante cerca de meio ano: “as tarefas eram basicamente vendas e assistência técnica”.

Por não ter capacidade de visão para fazer uma licenciatura em engenharia, Carlos foi mais uma vez obrigado a desistir de um projeto: “fundamentalmente foi isso – tantas vezes lá andei e tive de repetir algumas disciplinas que eram difíceis de fazer... foi uma má opção”.

Decorria o ano letivo 2005/2006 e Carlos tinha concluído o 2º ano deste 2º curso, com algumas u.c. do 3º feitas, quando interrompeu a matrícula: “electrotecnicia era o curso que eu gostava e queria fazer. O de informática foi mais na esperança – fiado na conversa dos outros – que, dada a minha baixa visão, a informática era mais fácil de fazer – e, se calhar, era, eu é que não gostava daquilo. Como não gosto de fazer coisas contrariado – detestava aquilo – eu pensei ‘vou sair daqui’ e regresssei à electrotecnicia apenas para ficar com a vaga porque não frequentei o último ano. Pedi apenas a mudança do curso”.

A decisão foi plenamente apoiada pela família: “eu devo ser um caso atípico porque quando decidi concorrer para Engenharia Eletrotécnica – e só para Engenharia - concorri para a mesma licenciatura em todas as opções – acharam que eu era maluco, devido à minha baixa visão. Portanto, quando desisti todos acabaram por compreender as minhas razões. E eu também não fiquei frustrado”.

Quando desistiu de estudar estava ainda a trabalhar na IPSS.

Em 2007, foi despedido, juntamente com todos os colaboradores da instituição: “saí por mútuo entendimento, mas é sempre um despedimento, ao fim e ao cabo”.

No ano 2008 trabalhou precariamente para duas empresas de informática, que vendiam material informático e outros equivalentes para pessoas com deficiência.

No início de 2009, uma dessas empresas faliu. Com a outra, colabora até hoje, esporadicamente.

Em janeiro de 2009 foi trabalhar para uma instituição de ensino, em Braga. Propôs a sua colaboração à sua atual chefe de serviço e conseguiu uma bolsa de formação durante aquele ano.

Depois desse ano, passou a prestar serviços à mesma instituição e neste momento está com contrato resolutivo certo e perspectiva a sua integração efetiva no quadro. É assistente técnico e presta atendimento e apoio logístico e informático a alunos com necessidades educativas especiais, dando também formação de informática aos alunos.

O trabalho de Carlos passa pela utilização frequente do computador, nomeadamente do correio eletrónico para a produção de materiais, desde o *braille* ou textos ou áudios. Usa também a internet para manter a página web do serviço.

Atualmente, já não precisa do apoio financeiro dos pais para suportar as mensalidades do empréstimo do apartamento ao banco.

A ideia que lhe ocorre quando se lembra dos seus colegas de universidade é a de que “se calhar, 50% tem emprego, outros 50% andarão naquelas situações de empregos temporários, part-time e esse tipo de coisas”.

Apesar das expectativas frustradas, Carlos guarda boas lembranças da universidade: “há sempre alguma coisa que se aproveita, apesar daquela parte em que comecei a ‘não sair do sítio’”. Gostou dessa fase e não se arrepende das decisões tomadas: “hoje penso que foi uma má escolha, não foi uma escolha acertada, mas na altura era a escolha certa, era aquilo que eu queria. Não tenho más memórias”.

Apesar das suas limitações como aluno com NEE, sentiu-se sempre integrado na universidade e sentiu-se sempre compreendido pelos colegas e pelos professores, “com exceção de um caso ou outro”. Houve situações pontuais em que “determinado docente não entendia nem estava para ter nenhum tipo de trabalho”. Por exemplo, quando lhes era pedido que facultassem o material de apoio às aulas, “como não tinham nenhum suporte, pura e simplesmente se negavam a fazê-lo e pronto”.

Ainda assim, Carlos elogia o papel interventivo da universidade que, em algumas disciplinas, “resolveu a questão” pagando a alguém para transcrever os apontamentos. Carlos assegura que não foi esse o motivo da sua desistência. Ainda hoje se relaciona bem com a instituição e com muitos professores.

No que diz respeito ao ensino superior português, Carlos reconhece que “um aluno custa muito dinheiro ao Estado e à instituição, mas em muitos casos, a contribuição do aluno está a ser alta”. Em relação à ação social, considera que “cortaram demasiado e há muita gente a precisar, que não tem”.

Relativamente ao Processo de Bolonha, considera que “o ensino tem perdido muita qualidade”. Com isso não quer dizer que seja mau, “porque há coisas que são boas e fazem sentido”, mas pensa que, no geral, “desde o secundário ao superior, o ensino tem perdido muita qualidade. Consideram-se mais os números de aprovações e de reprovações do que propriamente se o aluno aprendeu ou não aprendeu, se está apto a desempenhar determinada tarefa ou não”.

Para Carlos, continua a não ser fácil ingressar no ensino superior, mas considera também que “já foi mais difícil”, que “está mais facilitado”. O acesso, em termos económicos “está pior”, “nesse aspeto está mais difícil”.

Carlos entende que o diploma “vale mais do que aquilo que devia valer. Os licenciados são rotulados como *licenciados* e conta-se mais a licenciatura do que a pessoa e as suas competências”.

Carlos reside, desde 2005, na Maia. Desde 2009 que mantém uma rotina diária, sempre em passo apressado: acordar às 6:00, apanhar o metro, apanhar o comboio para Braga e, logo de seguida, apanhar o autocarro para pegar às 9:00. Ao fim do dia, tudo se repete em sentido inverso. Tudo seria mais fácil se não estivesse quase cego e se pudesse conduzir. Para complicar, nos últimos anos perdeu alguma audição e é difícil, às vezes, reconhecer as pessoas ou detetar algum perigo, como um carro em andamento. Tudo seria mais fácil se, pelo menos, estivesse a viver em Braga, mas a crise financeira não lhe permite vender o apartamento na Maia por um preço razoável.

Nos últimos anos, perdeu a visão no olho direito, devido a uma catarata. Foi operado em 2012, com resultados pouco satisfatórios ao nível da visão, que teve poucas melhorias.

Carlos mantém a sua rotina diária entre casa-trabalho e trabalho-casa, desabafa que a sua vida, na maioria das vezes, é monótona e solitária, mas reconforta-o o facto de ter um emprego estável, que é quase um privilégio nos dias de hoje, mais ainda para alguém portador de deficiência. Por isso, também reconhece que não pode reclamar muito da vida e vai sonhando nas suas viagens diárias para tranquilizar os seus desprazeres. Carlos tem um novo sonho: tirar a Licenciatura em Direito.

### **E3 - Jaqueline Sousa**

*“Eu sei que a vida tem pressa que tudo aconteça sem que a gente peça, eu sei.”,  
Mariza, O Tempo não Pára*

Jaqueline, filha de emigrantes portugueses, nasceu há 36 anos numa pequena cidade do centro de França. Os seus pais, operários, já tinham dois filhos quando Jaqueline nasceu e tinham deixado o país há pouco tempo.

Os primeiros anos da vida de Jacqueline não foram fáceis. Na luta por melhores condições de vida, os seus pais mudaram de casa várias vezes e a necessidade de trabalhar para sustentar a família obrigou-os a deixar Jacqueline aos cuidados dos avós maternos, em Portugal.

Jaqueline iniciou, assim, o seu processo de socialização secundária num contexto de mudanças – de país, de casa, de escola, de agregado familiar. Em suma, o seu mundo alterou-se drasticamente. Na verdade, já estava de certa forma habituada a mudanças repentinas, mas a ausência dos seus pais foi um momento indubitavelmente marcante na sua vida: “só podia ver os meus pais no Natal e esperava por esses dias com muita ansiedade e com sofrimento”.



A filha dos emigrantes portugueses encontrou algumas dificuldades de adaptação e de aprendizagem. A professora era severa e “sempre maldisposta”, as suas ameaças intimidavam Jacqueline e todos os colegas da sua classe e as reguadas começaram a ser frequentes. Na 4ª classe, Jacqueline não conseguia acompanhar as matérias de matemática e teve de repetir esse ano.

Educada para se tornar precocemente mulher, a avó de Jacqueline ensinou-a a fazer todas as lides de uma casa e até a trabalhar no campo. O desempenho escolar de Jacqueline era mais acompanhado por uma tia materna do que pelos restantes membros da família. Em maioria, olhavam a escola numa perspetiva utilitarista, como um meio para conseguir o mais rapidamente possível um emprego. A maior ambição que podiam ter era a de que Jacqueline viesse a ser uma “empregada de escritório”, que seria um “bom emprego, que não dá grandes trabalhos, não faz dobrar a espinha e é bem pago”.

O método de estudo de Jacqueline era insuficiente para dar resposta às exigências de algumas disciplinas no 8º ano. Além disso, não gostava de disciplinas como matemática, física e química. Também teve de repetir esse ano.

Durante a sua passagem pelo ensino secundário, a rede de sociabilidades de Jacqueline favoreceu o seu gosto pela leitura e pela escrita. A sua disciplina preferida era, sem dúvida, português A, que lhe despertou o gosto pela poesia.

Copiou muitas vezes, até ao 12º ano: “sempre que surgisse a oportunidade, não pensava duas vezes e copiava por quem podia”.

Sempre bem-disposta e divertida, Jacqueline recorda com alegria os seus tempos de escola, em que “pregava partidas aos colegas e ‘dava graxa’ aos professores para passar a alguma disciplina ou tirar boas notas”. Porém, o latim foi “osso duro de roer e ficou por fazer”.

No ano seguinte, começou a trabalhar numa instituição pública ligada à saúde, fez o latim e candidatou-se à universidade.

Apesar de ser oriunda de um contexto familiar de classe baixa, Jacqueline tinha um certo fascínio pela ideia de entrar na universidade e ter um diploma. Aliás, nessa época, os seus pais já tinham melhores condições financeiras, mas Jacqueline já tinha 21 anos e, para a sua família em geral, trabalhar seria a opção mais sensata: “a minha família nunca ligou muito aos estudos”.

Em setembro de 2000, Jacqueline ingressou na Universidade do Minho, na Licenciatura em História – variante ensino. Foi a sua primeira opção porque “a nota de História era a melhor” do seu plano

de estudos, por isso considera que entrou mais por uma questão de oportunidade do que vocação: “ou entrava naquele curso ou tinha que ir para outra universidade ou instituto politécnico, longe de casa e isso estava fora de questão porque já tinha um trabalho perto de casa e possibilidades de ingressar na função pública”.

Por ser trabalhadora-estudante não participou nas praxes, mas gostava de ter participado e experimentado mais vivências académicas. Frequentou o 1º semestre com várias dificuldades de conciliar as aulas e o estudo com o trabalho. No período de estudo para as frequências e exames do final do 1º semestre as dificuldades tornaram-se ainda maiores e descobriu que “era impossível continuar”. Jacqueline continua a trabalhar na mesma instituição. Hoje é assistente administrativa e não está arrependida da opção que fez: “estou nos quadros, tenho um ordenado fixo, se fosse professora de História, como estaria? Provavelmente desempregada ou numa escola qualquer a centenas de quilómetros de casa. Não vou dizer que tenho um emprego de sonho, porque também é desgastante, mas tenho, pelo menos, alguma estabilidade”.

Não tem planos de voltar à universidade, mas também não põe completamente de parte essa possibilidade: “se alguma vez voltar a candidatar-me será algo relacionado com português”.

Jacqueline perdeu o pai há cerca de dois anos e vive com a mãe desde que os pais regressaram de França, em 2009.

Gosta de passar o seu tempo livre em contacto com a natureza e ajuda a mãe na jardinagem. Gosta de “apreciar a boa música portuguesa” e ouve frequentemente fado. Costuma sair com um grupo de amigas de longa data, sempre gostou de divertir-se, mas, desde a morte do seu pai, tem procurado concentrar-se mais na vida doméstica e dar apoio à sua mãe.

#### **E4 - Rafael Lima**

*“Adivinhar o futuro / é muito duro, é muito duro / sai sempre o cálculo furado /  
Adivinhar o passado / é mais seguro, é mais seguro. / Se bem que às vezes também sai errado.”,  
Sérgio Godinho, Acesso Bloqueado*

Rafael, nasceu há 36 anos em Braga e reside a pouco menos de uma dezena de quilómetros desta cidade. É o primeiro filho de dois professores do Ensino Básico (Magistério Primário) e desde cedo foi incentivado a prosseguir os estudos.

Rafael cultivou o gosto pelas ciências experimentais e, principalmente, pela matemática. Mas, a partir do 10º ano, sucessivas dificuldades foram surgindo ao longo do seu percurso, dificuldades de aprendizagem, de método de estudo e gestão do tempo.

Outros interesses se impuseram na vida de Rafael: o futebol, o *cycling*, as saídas com os amigos e uma vontade crescente de se tornar independente.

Sem o conhecimento dos pais, começou a vender telefones porta-a-porta: “a ideia era ter mais algum para mim – não era que os meus pais não me dessem – mas tinha certas prioridades”.

Rafael faz a sua caracterização como aluno: “nunca fui um grande aluno, sempre fui um aluno médio, mas era bom aluno a Matemática”.

Não obteve aproveitamento escolar no 10º ano e, em 2000, deixou o 12º ano por concluir, com três disciplinas por fazer. Começou a trabalhar numa empresa municipal.

Ainda assim, Rafael procurou manter-se ligado, de alguma forma, aos livros: “entre 2000 e 2006 (ano em que entrei para a universidade), tinha sempre contacto com os livros, através das minhas irmãs, que estudavam na altura”.

Entretanto, começou a estudar à noite para fazer as disciplinas por unidades capitalizáveis num Externato e, depois, na Escola Secundária, mas tornou-se difícil conciliar os estudos com o trabalho. Por essa razão, decidiu dedicar-se ao trabalho, que lhe dava garantias de estabilidade.

Apesar de não ter o 12º ano concluído, Rafael recorreu ao M23 para candidatar-se ao ensino superior. E conseguiu ingressar.

Entrava em prática o Processo de Bolonha na Universidade do Minho e Rafael estava no 1º ano da Licenciatura em Química – ramo científico, naquela universidade. Foi a sua primeira opção porque sempre teve um fascínio pelas experiências de laboratório e pela matemática e porque a universidade minhota ficava mais próxima do seu local de trabalho e da sua residência. Com o tempo, definiria o que faria concretamente com o curso.

Quando ingressou no ensino superior, as duas irmãs de Rafael também já se encontravam a estudar noutras universidades – uma no polo de Guimarães e outra na Universidade do Porto.

A situação financeira do agregado era estável e, por esse motivo, Rafael não sentiu necessidade de recorrer a bolsa de estudo ou outro apoio financeiro, mas não deixava de ser um encargo para os pais o facto de terem duas filhas a dedicarem-se integralmente aos estudos, uma delas deslocada.

O estatuto de trabalhador-estudante não permitiu a Rafael vivenciar de forma muito intensa a vida acadêmica, até porque nessa mesma altura a empresa passava por um processo de privatização: “não convivi muito. Tinha algumas horas, era o que o estatuto de trabalhador-estudante me dava, mas, entretanto, a empresa foi privatizada e aquilo mudou um bocado, a exigência foi maior”. As maiores dificuldades sentidas foram a adaptação ao sistema de ensino: “a nível de integração, graças a Deus, eu nunca tive problemas. Eu adapto-me bem em qualquer lado. Com os colegas, sempre tudo bem. Com os professores, havia de tudo. Até tive alguns *profs* que facilitaram um bocado. Mas, a nível de curso, no 1º ano há algumas cadeiras em que a taxa de reprovação era, pelo menos, na altura, elevada”.

Em 2008, Rafael estava no 1º ano, com aproveitamento a três u.c., quando decidiu abandonar o ensino superior. O primeiro fator foi o valor elevado das propinas – na altura, “perto de 900 euros” e o segundo, a motivação: “precisava de uma motivação extra, se calhar se tivesse namorada na altura, era diferente”.

Hoje, Rafael tem a certeza de que “foi a melhor opção”: “na altura, até ponderei deixar de trabalhar para estudar. Se tivesse bons resultados tinha pernas para andar e até podia fazer o curso, tinha o apoio dos meus pais. Mas, olhei para o sentido prático e vi que “mais vale um pássaro na mão do que dois a voar”. Eu também não tenho muito aquele espírito de ..., não quer dizer que, se fizer falta, não vá fazer isso”.

Refez a sua vida com naturalidade e tranquilidade, tem o mesmo emprego e exerce basicamente as mesmas funções e, de uma forma geral, sente-se satisfeito profissionalmente: “se formos a analisar pelo todo, sim. É um emprego relativamente “pesado”. Eu sou muito prático: gostava era de ganhar muito mais dinheiro [risos]. Não me satisfaz totalmente, mas tem um bem: é um trabalho ao ar livre, que eu gosto. Tem outros fatores que não me agradam tanto, como o fator tempo, por exemplo. Mas, face ao facto de não estar preso, de não ter aquela pressão constante, eu diria que é muito bom. Aprendi a gostar, também. Primeiro, é saudável, é ao ar livre e eu gosto de tudo o que esteja relacionado com ar livre”.

Em termos de projetos académicos/profissionais, frequentou, até à data da entrevista, unidades de formação de curta duração (ufcd) em Centros Novas Oportunidades (atuais CQEP) e em empresas de formação para completar os créditos necessários para a obtenção do diploma do ensino secundário. Já tentou pedir transferência para um curso da área do Ambiente, mais ligado ao seu contexto de trabalho, mas não lhe foram concedidas equivalências.

Pondera regressar ao ensino superior, mas não por enquanto: “não ponho de fora a hipótese de um dia mais tarde tentar alguma coisa, mas nesta altura não estou motivado”. Esta falta de motivação deve-se, desta vez, à “conjuntura económica, em primeiro lugar”, “depois, a dificuldade em arranjar emprego. Na área de Química começa a haver... acabo o curso e depois vou pô-lo na gaveta?”.

Imaginando a possibilidade de concluir a Licenciatura em Química neste momento, não acredita que arranjasse facilmente emprego na área: “é assim: mesmo estando dentro da empresa e tendo algumas coisas relacionadas com o curso, lá não consigo. Há lá exemplos disso porque, infelizmente, o fator “c” é que conta. Foi e haverá de ser. Mas, para mim, um fator importante é o fator económico – não é tudo, mas é importante.... E não há perspetivas, pelo menos ali”.

Por outro lado, Rafael salienta, mais uma vez, as dificuldades sentidas em relação ao curso em si: “depois, é a dificuldade das matérias. O curso de Química tem muito de matemática, é muito trabalhoso”.

Para Rafael, “um canudo dá sempre jeito e toda a gente devia de o tirar e ter todas as condições para tal. É uma formação, é sempre uma mais-valia, embora nos dias de hoje acabe por não ser valorizado”. Mesmo assim, ainda acredita que é sempre importante: “além da formação e da bagagem que a gente adquire e tem, é sempre importante para qualquer área”.

## **E5 - Bruna Fonseca**

*“Que parva que eu sou! / E fico a pensar / que mundo tão parvo / que para ser escravo / é preciso estudar.” Deolinda, Parva que Sou*

Bruna tem 28 anos e reside no concelho de Tomar, de onde é natural. É filha de dois trabalhadores independentes, a mãe tem o 12º ano e o pai tem o 9º ano de escolaridade. O seu irmão mais velho trabalha numa companhia aérea portuguesa e o seu irmão mais novo frequenta o 9º ano. Eram, igualmente, estes cinco elementos que faziam parte do agregado familiar de Bruna, quando ingressou no ensino superior, em 2004.

Desde pequena que Bruna foi incentivada pelo pai a ser advogada. Embora, essa vontade de ser advogada, quando acabou o 12º ano, já não fosse assim tão grande como outrora, não lhe passava pela cabeça tirar outro curso. Por isso, candidatou-se a todas as Faculdades de Direito do país.

Quando tinha 14 anos, Bruna disse ao pai que queria Direito. Isso encheu-o de júbilo e, como um rastilho de pólvora, a decisão de Bruna ficou conhecida por toda a família. A partir daí, era como se não existissem mais profissões além da de advogada.

Em 2004, ingressou na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa e isso foi uma grande alegria para a família, pelo prestígio do curso e pela reputação da instituição.

Para o pai de Bruna, que, na opinião da filha, sempre se preocupou em demasia com as aparências, “a menina ia ser advogada e só isso interessava”, por isso encheu-se de um orgulho bazofiadador, ao contrário da mãe, que ficara genuinamente contente pela filha.

Passados todos estes anos, praticamente uma década, Bruna percebeu que até ficou “com receio de escolher outra coisa”, mas não estava preparada, “não sabia que existiam outras coisas”.

Estava contente, “só pensava que ia acabar aquilo num instante e ia entrar na ordem dos advogados e ser a melhor”. Pensava também “nas festas, nos novos amigos que iria fazer, na vida académica”. Por outro lado, tinha receio que o curso fosse muito exigente, aliás, ela “esperava exigência”.

Porém, nem tudo correspondeu às suas expectativas: “a parte da exigência sim, os professores de Direito são horríveis, eu contava coisas a colegas meus que estavam noutras faculdades e eles ficavam parvos porque os professores não faziam nem diziam coisas daquelas como os meus. Na primeira aula que eu tive, o meu professor, que era, se não me engano de Direito Civil, entrou na sala, sorriu e disse ‘Bem, este ano entraram 510 alunos, quem aposta comigo que no 2º semestre vão estar aqui apenas 30 alunos?’ E eu fiquei sem saber se me ria ou se chorava, mas ainda estava naquela fase do ‘eu vou conseguir fazer isto com uma perna às costas’”.

Além disso, o “espírito académico em Lisboa não existe, existem festas, claro, mas não tanto como noutros sítios porque é uma cidade enorme! Com imensas faculdades espalhadas pela cidade toda, torna-se complicado fazer festas e, depois, o problema dos transportes para ir para casa”.

Em relação aos colegas, “eram bons mas muito competitivos. Era difícil saber com quem podíamos contar”.

Bruna sentiu muitas dificuldades de adaptação: “as primeiras semanas foram terríveis. Não encontrava as salas, não sabia fazer nada ali. Os colegas não ajudavam muito porque era cada um por si porque, tal como já disse, eram muito competitivos. Os professores, se precisássemos de ajuda, não tinham problemas nenhuns em nos ajudar, mas eram muito exigentes e, para mim, as aulas eram horríveis porque estavam ali sempre a falar e a falar sobre leis. Não percebia nada daquilo. Depois vieram

os exames e aí começou tudo a descambar. Eu nunca tinha tirado negativa a nada e foi muito desmotivante”.

Talvez tivesse sido falta de empenho: “talvez um pouco... Não por falta de vontade, mas por sentir que aquilo não era para mim. O professor que disse aquilo tinha razão. [...] Ainda não tínhamos acabado o 1º semestre e uns quarenta e tal alunos já tinham desistido do curso, sem exagero, ou porque já tinham muitas negativas nos testes e trabalhos ou porque não aguentavam a pressão ou até mesmo por questões financeiras. Comprar todos os códigos torna-se pesado para a carteira”.

No ambiente académico, integrou-se “muito bem”: “festas e conhecer pessoas novas, conhecer cursos que eu nem sabia para que serviam! Adorei as praxes, os veteranos, a andar a rebolar, a cantar e essas coisas todas”.

Em 2005, ainda no final do 1º semestre do seu 1º ano, Bruna, sem saber ao certo quantas disciplinas fez, desistiu.

A desmotivação foi muito forte: “senti que, afinal, não era ali que eu pertencia. Não era aquele curso. Eu não entendia nada daquilo”.

Apesar das grandes expectativas da família, sobretudo do pai, foi apoiada nessa decisão: “telefonei ao meu pai quando decidi e disse-lhe que não aguentava mais e ele perguntou ‘queres que te vá buscar?’. E fui-me embora assim do nada e apoiaram-me e perceberam”.

Curiosamente, o irmão mais velho havia tido um percurso académico muito semelhante ao de Bruna: “queria ir para medicina e tinha média de 16, mas foi mais ou menos na altura que mudaram as médias de medicina para 19 e existiram muitas confusões porque o pessoal com média de 20 não entrava e ele parou um ano para aumentar a média e começou a trabalhar ao mesmo tempo e pronto, acabou por desistir da faculdade, nem se candidatou. Na altura, muitos que queriam medicina e não entravam iam para Espanha porque as médias são mais baixas, mas os meus pais não tinham possibilidades financeiras para isso, na altura”.

Ao contrário do seu irmão, Bruna reconhece que a sua situação financeira estava mais favorável para a concretização do curso: “era boa. Entrei em Lisboa e tinha casa lá. Não precisava de pagar renda nem comida. Mas sabia de colegas que não conseguiam pagar as propinas e era mau porque a faculdade afixava um papel à entrada com o nome dos alunos que não pagavam. Penso que era de muito mau gosto fazerem uma coisa daquelas”.

Não recorreu a qualquer tipo de apoio financeiro, nem mesmo à bolsa de estudo porque “pediam muitos papéis e acabei por não pedir nada, até porque eu sabia que não tinha direito a essas coisas. Nunca tive”.

A caloira tomarense nunca trabalhou no período em que frequentou a escola e a universidade, mas trabalhava nas férias do verão, desde os 16 anos: “o dinheiro que recebia dava perfeitamente para me sustentar. Durante o tempo que estive na faculdade, as propinas foram pagas com dinheiro do verão”.

Recorda com bom humor o seu primeiro emprego: “durou 2 dias, foi num café que servia refeições também. Disseram que ia para a copa lavar pratos e copos e, se fosse necessário, fazer sumos naturais e sandes. Por mim na boa, entrava às 17:00 e saía só quando o café fechasse. Na primeira noite fiquei sozinha na cozinha e à meia-noite pediram amêijoas à bulhão pato, eu não sabia fazer aquilo, pedi ajuda ao rapaz do balcão. Eram 4 e tal da manhã, tive de limpar a cozinha toda e as casas de banho, incluindo a dos homens por 2€/hora, estavam malucos, fiquei só mais um dia. Depois arranjei outro trabalho no mesmo verão como empregada de mesa, aí sim, adorei. Também trabalhei como rececionista num hotel e num parque de campismo e também num supermercado. Sempre durante o verão”.

Depois de abandonar os estudos, Bruna teve de repensar sobre os seus projetos de vida: “no início fiquei a pensar no que fazer, mas não podia estar parada. Comecei a trabalhar num call center e fui tirar a carta de condução. Estava em casa dos meus pais outra vez, por isso, estar o dia todo de rabo para o ar não era opção”.

Como boa comunicadora que é, Bruna também se tornou numa boa vendedora: “subi para chefe de equipa e, neste momento, sou chefe de formação, ou seja, oriento as novas pessoas que entram, dou a formação que é necessária, ensino como se fazem as coisas”.

Bruna está satisfeita com o seu trabalho e procura melhorar a cada dia as suas competências: “ando a aprender espanhol, por opção e não por necessidade. Adoro o que faço, não estou arrependida de ter desistido do curso, são coisas que acontecem”.

Ambiciona “crescer mais” na empresa e pondera voltar a ingressar um dia no ensino superior, mas num curso relacionado com a sua área de trabalho: “se para isso tiver de tirar um curso, talvez vá, depende do curso, Direito não!”

Sobre o Processo de Bolonha considera “a ideia fantástica, mas não está a ser realizada como supostamente deveria. Aliás, como todas as ideias da U.E., são todas muito bonitas e fantásticas escritas no papel, o problema é concretizá-las tal e qual foram idealizadas. O ensino superior devia de fomentar



mais a prática e menos a teoria. Em que é que a teoria nos vai ajudar no nosso emprego? No caso de Direito, é óbvio que eu preciso de saber as leis, mas tenho de as decorar? Porque não praticá-las? Saber quando se usa esta ou aquela. Não é a fazer índices do código que vou aprender. [...] Depois é normal que os empregadores prefiram pessoas saídas dos cursos profissionais, porque aprenderam a prática, sabem fazer”.

Na perspetiva de Bruna, um diploma “não vale nada ou quase nada, infelizmente. Pelo menos, no nosso país não vale nada e é uma pena porque o Estado investe supostamente para crescer, mas depois os nossos licenciados e mestres são aproveitados por outros países que não tiveram de investir na educação deles. É uma afronta”.

Ficaram muitas lembranças da sua passagem pela universidade: “das festas, das praxes, do pessoal a estudar nos corredores. Dos rapazes com a mania, das canções, das vezes que vinham outras faculdades cantar à nossa porta a dizer que éramos uma porcaria de curso, das batalhas entre faculdades. Lembro do primeiro dia que cheguei e perguntei a uma miúda que estava lá se sabia onde era a sala e ela estava trajada e levou-me para outro sítio e disse para eu esperar porque o professor costumava demorar imenso. Eu acreditei nela e fiquei ali quando, finalmente, apareceu um professor e uns quantos alunos. Só no final percebi que estava numa cadeira de 3º ano. Aquela miúda acabou por se tornar minha madrinha de faculdade e ainda hoje me dá nas orelhas por ter desistido. No entanto, ela tem o canudo na mão e está desempregada”

## **E6 - Tiago Lopes**

*“Esta vida são dois dias / nós passamos um a passar-nos / outro a arrependermo-nos / de como não aproveitamos / O tempo de outra maneira / mais útil, mais verdadeira / mais pura e ordeira / e nunca mais do fútil prisioneira.”, Mind da Gap, Não Stresses*

Tiago nasceu há 26 anos na cidade invicta e é nela que reside com esfuziante orgulho. Extrovertido por natureza, só imagina viver a energia vibrante do cosmopolitismo que o rodeia, com a animação noturna da sua cidade, com a adrenalina das suas corridas com os amigos. É assim a sua vida, uma corrida contrarrelógio, sem paragens nem recuos, um permanente desafio, um repetido esforço, que é recompensado pelo sentimento efémero de superação de si mesmo e pelo vigor que ressurge depois do cansaço anestésico.

Em 2007, assim que terminou o 12º ano, não sabendo concretamente que rumo dar à sua vida, optou por fazer o mesmo que os seus colegas mais próximos – ir para a universidade. Não era algo com que sonhasse, mas candidatou-se a Engenharia Civil na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Acabou por ingressar neste curso, mas no Instituto Superior Técnico de Lisboa, o que implicou a sua saída de casa.

A escolha do curso foi com base na empregabilidade que este podia oferecer e porque estava na área das ciências. Ficou satisfeito por ter entrado na universidade, afinal “é o que todo o pessoal faz”, algo que “faz parte do ciclo da vida” e “os pais adoram estas coisas”.

Os pais de Tiago ficaram um pouco apreensivos com a mudança do filho para a Capital, com as consequências que a sua independência poderia trazer. Porém, a mãe, doméstica, com o 9º ano, e o pai, com curso técnico, fazia trabalhos de carpintaria, apoiaram o filho nesta mudança, pois “ir para a universidade, para eles, era uma coisa que tinha de acontecer, fosse qual fosse o curso”.

Tiago estava simultaneamente contente e receoso com esta mudança. Durante a viagem questionava-se sobre como seria Lisboa e como seria acolhido pelas pessoas. O seu primeiro impacto foi andar de metro, ainda hoje se impressiona “como conseguem andar debaixo do chão”.

O caloiro do Porto esperava que o Instituto Superior Técnico de Lisboa fosse excelente e as suas expectativas corresponderam efetivamente à realidade que encontrou. Teve professores e amigos que jamais vai esquecer. Por outro lado, viver sem os pais, realizar tarefas como limpar a casa e lavar a roupa, foi muito difícil, mas havia solidariedade entre os colegas, o que permitiu ultrapassar as dificuldades. A mãe de Tiago orgulha-se muito deste ser hoje “uma dona de casa exemplar”.

A juntar-se às tarefas domésticas, a Matemática foi outra dificuldade que encontrou. De resto, a integração na vida académica correu “muito bem”. Aliás, nesse aspeto, Tiago reforça no seu tom humorista, que se adaptou “perfeitamente bem”. Fez verdadeiros amigos.

Tiago estava a meio do 3º ano, tinha uma u.c. do 2º ano e uma u.c. do 1º semestre do 3º ano por fazer, quando o seu pai faleceu. Filho único, regressou ao Porto para apoiar a sua mãe, que começou a vender bordados após a morte do marido.

Apesar de ter bolsa de estudo por ser aluno deslocado, Tiago teve de deixar os estudos para ajudar a mãe que ficara sozinha. Tratou dos assuntos relativos à morte do pai, começou a procurar emprego e um amigo arranhou-lhe trabalho num bar. Desde então, trabalha como *barman*.

Não voltou à universidade, mas tem a sua matrícula “congelada”, ponderando concluir a licenciatura quando estiver numa situação financeira mais estável. Tirou um curso de inglês no Wall Street e regressou à sua vida social nas noites do Porto, mas desta vez com a responsabilidade do trabalho. Noites de azáfama, de euforia, de um vislumbre de tempos em que se sentia mais livre.

Para Tiago, o valor de um diploma varia conforme o curso. Considera que o ensino superior português deve ser melhorado, que o atual ministro da Educação percebe tanto de educação “como de nabos” e que o valor das propinas aumenta numa correspondência desproporcional com a qualidade do ensino, que diminui quando vêm “miúdos que saíram da licenciatura” dar aulas.

Com efeito, há memórias que Tiago guardará para sempre da sua experiência universitária, numa mistura de alegria com nostalgia: as noitadas a beber e a fazer trabalhos, os copianços nos exames, o rebolar pela Alameda, as visitas a outras universidades para conhecerem “miúdas bonitonas”, os amigos para a vida.

## **E7 - Margarida Borges**

*“Quando a vida chega / sem pedir licença / e o tempo é uma doença / e a noite dói.  
Se a vida te chama / faz ouvidos moucos. / Este mundo de loucos / já não é para ti.”,  
Azeitonas, Cantiga de Embalar Jovens Adultos*

Margarida tem 25 anos, é natural de Lisboa e reside em Sintra. Desde cedo, Margarida adquiriu o gosto pela leitura e na escola primária era sempre escolhida para ler.

Entrar para a universidade era mais um sonho do que um objetivo definido, porque sabia que a sua realidade familiar não lhe dava muita capacidade de abrir horizontes. Ainda assim, Margarida decidiu embarcar nesse sonho e, juntamente com as suas colegas, candidatou-se em 2008 ao curso de Jornalismo na Universidade de Lisboa. Não ingressou em Jornalismo, mas em Ciências da Educação, na mesma instituição de ensino superior. Não ficou desiludida por isso, ficaria se não tivesse entrado em nenhuma universidade. Afinal de contas, Ciências da Educação também era uma área que a cativava e tinha sempre o apoio de colegas da secundária que estavam nesse mesmo curso.

A decisão de Margarida não foi logo conhecida pelos pais. Margarida justifica isso pelo facto de ter sido sempre “muito independente”. Por outro lado, os pais “estavam demasiado centrados neles” para ter alguma reação, mas o seu irmão ficou contente e apoiou-a.

Os pais de Margarida têm o 12º ano. Na altura, a mãe era comerciante numa loja, em França. O pai não trabalha há muitos anos, tem problemas com o álcool. Esta situação mantém-se atualmente. A única alteração foi o facto de o irmão, com o 12º ano incompleto, partir para Inglaterra em busca de melhores oportunidades.

A situação económica “não era boa” e Margarida só encontrava suporte afetivo no seu irmão, que não foi suficiente para continuar a estudar.

Margarida integrou-se bem no ambiente universitário. Nos primeiros dias teve a sensação de que facilmente se perderia num espaço de tão grande dimensão, mas depois ficou a conhecer cada canto, como se fosse a própria casa. Participou nas praxes, nas festas académicas, conheceu muitas pessoas.

Em contrapartida, talvez por ser um curso onde a esmagadora maioria é constituída por raparigas, a concorrência na obtenção de bons resultados era forte e a sua integração escolar não foi bem sucedida.

Apesar de trabalhar a *part-time* num ginásio, a tomar conta de crianças e a dar apoio administrativo, dividir as despesas com o pai e, posteriormente, ir viver para um apartamento com uma amiga, o que ganhava não cobria as despesas com os estudos.

Candidatou-se a bolsa de estudo, mas não obteve aprovação à sua candidatura.

Em 2009, ainda no 1º ano, Margarida desistiu de estudar. E essa decisão, aparentemente, não teve qualquer impacto na opinião dos pais: “Se não quiseram saber quando entrei, também não quiseram saber quando saí. O meu irmão ficou triste, mas ele também não me podia ajudar financeiramente”.

Depois da saída da universidade, continuou a trabalhar no ginásio por mais algum tempo. Recentemente, regressou de França, onde esteve um ano a trabalhar numa loja com a mãe, mas não se adaptou.

Margarida mantém o contacto com os colegas da universidade e guarda boas memórias desse tempo, foram “bons momentos”.

Pondera voltar a estudar num futuro não muito próximo, mas não está certa se será no mesmo curso. Neste momento, continua a não ter capacidade financeira para suportar as propinas, que, entretanto, aumentaram.

Para Margarida, o diploma atualmente não tem qualquer valor social. A maioria dos seus colegas está desempregada. E reforça que “acabaram a faculdade com boas médias e ninguém os aproveita”.

Quando ingressou no ensino superior, Margarida esperava que a universidade a preparasse para o mercado de trabalho. Hoje, defende que as instituições de ensino superior devem preparar os jovens de

forma diferente: “Em muitos cursos, quando saem, têm a teoria toda, e ficam atrapalhados na prática. O pior é terminarem o curso e irem para o desemprego”.

## **E8 - Pedro Maia**

*“Fora do real / ninguém te diz o que fazer / fora do normal não és quem dizes ser / Diz-me o que farias /  
E o que é que irias ser / Quem é que serias se ninguém estivesse a ver.”,  
Peste & Sida, Cai no Real*

Pedro nasceu há 25 anos em Caldas da Rainha, onde ainda hoje reside. É o primeiro de dois filhos de uma assistente operacional no Hospital e de um sargento do Exército. Ambos têm o 12º ano de escolaridade.

Em 2008, Pedro ingressou na sua 1ª opção de candidatura à universidade – Licenciatura em Gráfico e Multimédia na Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha (ESAD). Foi um curso que despertou a atenção, que era da sua área do secundário, dava perspetivas de empregabilidade, dava “liberdade de trabalhos” e Pedro podia fazer o que mais gostava - desenhar e fazer *flyers*. Além disso, “uma licenciatura tem mais valor” e “poderia seguir mestrado”.

Esta decisão foi incentivada pelos pais. Aliás, Pedro admite que, se não fossem eles, nem se candidatava.

O caloiro caldense estava com muitas expectativas quando ingressou na ESAD, mas ficou dececionado. Ao contrário do que tinha expectado, o curso não apelava assim tanto à criatividade, impondo “tabelas”.

O 1º ano foi em regime pós-laboral e, dado que eram poucos alunos, a proximidade entre professores e alunos foi muito positiva. Em contrapartida, os recursos disponíveis, como a biblioteca, era um fator negativo.

No 2º ano mudou para o turno diurno, por exigência dos pais e porque o ramo que pretendia provavelmente não abriria no turno noturno. Neste ano curricular já não sentiu aquela proximidade com os professores e estes eram mais exigentes, tornando-se mais difícil tirar dúvidas.

Pedro não sentiu grandes dificuldades de integração no meio académico: “Foi porreiro, apesar de não existir o tradicional sistema de praxes e afins, existe toda uma panóplia de atividades para todos os alunos. O pessoal conhece-se todo e dá-se todo bem”.

O curso era muito prático, mas não estimulava a criatividade como Pedro pretendia e isso desmotivava-o de certa forma. Por essa razão, foi deixando u.c. por fazer, não se inscrevendo em disciplinas obrigatórias, para dedicar mais tempo às outras e ter melhores resultados.

Com o divórcio dos pais e conseqüente instabilidade familiar e financeira, a situação de Pedro complicou-se: “Começou a existir problemas em casa como o divórcio dos meus pais e o dinheiro começou a faltar. E não tinha mais ninguém que me pudesse ajudar financeiramente. Depois o ambiente em casa stressava-me ainda mais e comecei a faltar às aulas”.

A desistência de Pedro foi, no princípio, contrariada pelos pais, mas depois “acabaram por compreender”.

Atualmente, Pedro vive com a mãe e com o seu irmão, que ainda estuda. Candidatou-se a bolsa de estudo, mas o pedido não foi aceite. Tentou arranjar algum trabalho enquanto estudava, mas não conseguiu. Pedro afirma que os motivos para abandonar a universidade foram “financeiros, principalmente”.

Numa primeira fase, depois que abandonou o curso, Pedro não conseguiu integrar-se facilmente no mercado de trabalho e refugiou-se no álcool, quando saía à noite com os amigos. Isto aborreceu a sua mãe, que esperava uma atitude mais responsável e pró-ativa da parte do filho.

Desde que abandonou o curso, Pedro tem arranjado trabalhos esporádicos, que já deram para pagar a carta de condução, mas neste momento continua desempregado e afirma que “está muito complicado arranjar emprego”.

Pedro admite que não gosta de estudar, mas gostava de concluir o curso. Não procurou formação profissional desde então, está “à procura de um trabalho certo e bom”. Acredita que a situação em Portugal vai melhorar e não faz parte dos seus planos emigrar.

No que diz respeito ao ensino superior português, afirma que “neste momento, é só para alguns”, “é difícil sustentar” e “o Estado não apoia”.

Para Pedro, a “cunha” tem mais valor social do que um diploma, mas reconhece a importância deste, “nem que seja pela sabedoria que adquirimos ao longo do curso, seja ele qual for”.

Da sua experiência enquanto estudante universitário guarda lembranças de “muitas noites sem dormir”, de “trabalhos malucos”, de “algumas amizades” e, como não podia deixar de ser, de “festa, muita festa!”

## **E9 - Filipe Dias**

*“Acorda para a vida / isso não é sistema.  
Por falar em sistema / eu até curto sistema  
Não é sistema do Governo / é outro sistema.”,  
Da Weasel, Amor, Escárnio e Maldizer*

Filipe tem 23 anos, nascido e residente em Alcochete, sentiu-se desde cedo motivado a ajudar os outros, sobretudo os mais carenciados. Embarcado nesse chamamento, optou por ingressar no curso de Fisioterapia, idealizando que exerceria as suas funções de fisioterapeuta com idosos e pessoas portadoras de deficiências.

Em 2009, Filipe concretizou o sonho de entrar em Fisioterapia, não na universidade da sua área de residência (Lisboa), mas no Instituto Politécnico de Leiria. Embora este Instituto estivesse longe de casa, não ficou desiludido porque era aquele curso que queria e “uma licenciatura seria o passo mais correto”. Fosse como fosse, Filipe foi o primeiro elemento da família a entrar na universidade e isso era motivo de orgulho e satisfação.

Filipe é filho único de um padeiro e de uma vendedora de rissóis e croquetes. Ambos têm o 5º ano de escolaridade e depositaram no filho esperanças de um futuro profissional mais risonho. Por isso, reuniram todos os esforços que estavam ao seu alcance para criar as condições necessárias para tal. Mesmo assim, Filipe teve de recorrer a bolsa de estudo, pois o facto de ter de ficar fora de casa significava que os seus estudos iriam implicar ainda mais encargos.

Apesar do entusiasmo de partir para outra cidade, de tirar uma licenciatura, como pretendia e de ter o apoio incondicional dos seus pais, Filipe não se sentia confiante.

É certo que, quando foi com os pais fazer a matrícula, encontrou funcionários simpáticos e acessíveis, o ambiente era acolhedor. É certo que aquela cidade era pacata, pelo menos, comparativamente com a de Lisboa. Mas, como seria depois?

Filipe, inseguro, imaginava que as aulas na universidade eram dadas por uma espécie de “bicho da idade da pedra”, um outro mundo, uma realidade completamente diferente daquela que conhecia, mas, logo no primeiro dia de aulas, descobriu que não era tanto assim. Tinha exagerado na sua conceção de universidade. Ao seu lado, sentou-se uma rapariga de Bragança, “bem gira”, que meteu conversa e imediatamente criaram empatia. Almoçaram juntos nesse dia, o primeiro dia. Os restantes colegas também eram simpáticos. Ao longo da semana, conheceu muitas pessoas.

Feitos os primeiros conhecimentos, iniciavam-se as praxes e Filipe entrava num mundo no qual não encontrava sentidos. Não é que as praxes praticassem algum abuso para com ele, mas as saídas noturnas, que se resumiam a ingestão sucessiva de álcool, fizeram-lhe perceber que, afinal, a sua integração na universidade não estava a ser assim tão bem sucedida. Talvez por ser filho único, o “menininho da mamã”, talvez porque a zona onde sempre vivera era praticamente uma aldeia, talvez porque não tinha por hábito sair à noite e não apreciava essa rotina de beber copos só porque sim, talvez por tudo isso sentiu-se à parte e isolou-se. Passava noites e noites sozinho, não se identificava com ninguém. Começou a faltar às aulas.

Passou-se o primeiro mês e as saudades de casa cresciam a cada dia, a vontade de se disponibilizar para novas experiências era cada vez menor e Filipe sentiu-se perdido. Já nada mais fazia sentido ali. Regressou a casa, o que provocou surpresa e estranheza nos pais, que tudo fizeram para que Filipe repensasse essa decisão. No final de contas, era só uma fase, todos os estudantes deslocados passam mais ou menos por isso, o primeiro mês é sempre mais difícil. Filipe manteve-se firme na sua decisão de interromper o curso e assim o fez.

Ainda hoje não compreende como os seus ex-colegas, com a carga de testes e trabalhos exigida, conseguiam a proeza de passar às disciplinas mantendo a vida boémia. Ele tem a certeza de que não conseguiria. Foram as saudades de casa e o *stress* da vida académica os motivos que levaram Filipe a desistir do ensino superior. Pondera voltar à universidade “talvez um dia mais tarde, mas neste momento, não”. Gostava de concluir a Licenciatura em Fisioterapia para ter mais oportunidades no mercado de trabalho.

Desde então, a vida profissional de Filipe não tem sido fácil. Começou por trabalhar a *part time* num café e decidiu tirar um curso profissional de técnico de fisioterapia.

Atualmente, presta serviços numa clínica privada de Lisboa, de massagens e de fisioterapia, e a *part time* num supermercado. Partilha um apartamento com a namorada e com um colega para dividir as despesas. Apesar de estar em empregos precários e ter o orçamento apertado, tem o seu tempo bastante ocupado, razão pela qual não voltou a investir na formação e considera que está numa situação razoável.

Perspetiva um emprego “melhorzito” no futuro e viver a sós com a namorada e terem as suas próprias coisas.

O tempo de Filipe também não lhe permite estar muito informado sobre o que se passa relativamente ao país, nomeadamente no que concerne ao ensino superior e às suas políticas - ou prefere



consumi-lo com outras atividades. De qualquer forma, considera que se deve apostar mais no ensino, que o diploma ainda tem valor – “pouco, mas tem” – e que a crise financeira é a principal justificação para a subcontratação dos licenciados que trabalham em Portugal e em grande parte dos países europeus.

Filipe guarda “boas e más” recordações dos seus tempos breves de universidade. Não tem vontade de regressar, mas ainda mantém o contacto com os colegas mais próximos e gostou de Leiria, “uma cidade calma, com tudo, mas sem o drama de Lisboa”.

## **E10 - André Gomes**

*“Com uma arma mato o tempo / atiro ao alvo p’ra falhar / muda tudo num segundo / demora tanto a  
passar”,  
Peixe:avião, Atiro ao alvo*

André tem 20 anos, nasceu e reside em Braga. É o primeiro filho de dois engenheiros de eletrónica.

Quando terminou o ensino secundário, decidiu candidatar-se ao ensino superior: “a minha mãe... ela sempre me ‘empurrou’. Ela uma vez disse-me ‘podes ser o que tu quiseres, mas tens de ir para a universidade’”.

Para a concretização desse objetivo que a mãe lhe impôs, foi necessário melhorar os seus resultados escolares: “não reprovei, apenas fiquei a fazer melhorias de notas, porque a minha mãe me ‘obrigou’”.

Em 2012 ingressou no curso que pretendia – Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica de Computadores, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP). Escolheu esse curso porque “gostava de informática e sabia que tinha muita saída” e escolheu a FEUP “porque tinha lá esse curso e também porque queria ser um pouco independente”.

O agregado familiar de André tem uma boa qualidade de vida. Nunca precisou de trabalhar para suportar as despesas. Quando entrou para a universidade os seus irmãos estudavam no ensino secundário. Ainda assim, por ser aluno deslocado, teve direito a bolsa de estudo.

Em 2013, quando estava no 2º semestre do seu 1º ano curricular, André desistiu: “senti-me livre demais e comecei a baldar-me, comecei a fumar, então só consegui fazer uma unidade curricular. No 2º semestre, os meus pais exigiram que viesse para Braga e fosse todos os dias de comboio. Achei muito

cansativo... tinha que me levantar as 6.30. Então, os meus pais sugeriram-me fazer a transferência para a Universidade do Minho. Então, deixei de ir para a Universidade do Porto. Fiz a transferência e entrei na Universidade do Minho. Fui para Engenharia Eletrónica Industrial e Computadores”.

Na Universidade do Minho não teve direito a bolsa de estudo. No início, tudo parecia correr bem, mas André não se adaptou à nova universidade: “comecei a baldar-me também. Mentia a dizer que ia a exames e não ia. Deixei de ir às aulas. Até que um dia a minha mãe deu conta e confrontou-me. Então, eu disse que não queria mais estudar, porque queria investir num projeto da internet e a universidade não fazia falta. Então, contra a vontade dos meus pais, e grande desgosto da minha mãe, abandonei a universidade”.

No que diz respeito aos hábitos de estudo, antes e depois de entrar para a universidade, afirma que não tinha “ nenhuns”, basicamente estudava “um dia antes do teste ou na noite anterior”. No ensino secundário, isso foi suficiente porque foi “passando com algumas notas mais ou menos”. Por outro lado, o capital económico e cultural dos seus pais proporcionou um investimento maior nos estudos e, por isso, teve explicações quando estudava no ensino secundário. Hoje percebe que essas explicações acabaram por ser aproveitadas para estudar e compensar a falta de hábitos de estudo em casa. Depois de entrar para a universidade, continuou sem hábitos de estudo, mas aí encontrou dificuldades porque “o ritmo era mais acelerado”.

Ainda só passaram alguns meses e, no ano letivo 2013/2014, em que André abandonou pela segunda vez a universidade, tentou alcançar os seus sonhos que passavam pela concretização de um projeto na internet. No entanto, por falta de verba, adiou o seu plano e hoje pensa de forma diferente: “agora percebi a importância de um curso superior”.

André é bastante orgulhoso, não gosta que o contrariem. Gosta de seguir o seu caminho sem que o chamem a atenção. É bastante independente e gosta de ajudar os outros, quando dele precisam. Gosta muito de conviver com os seus amigos. Sente que a sua família não o compreende.

Toca numa banda, é guitarrista, gosta de ir a concertos, frequentar cafés com os seus amigos e jogar futebol. Em tempos praticava muito *skate*, atualmente gosta mais de jogar jogos online.

Sobre o ensino superior não tem uma opinião formada. Sobre o valor de um diploma do ensino superior, considera que “hoje tem muito valor social, porque embora me considere uma pessoa inteligente e com muitas capacidades, acho que nunca serei ‘ninguém’ sem uma licenciatura e um mestrado”.

Da sua experiência na FEUP tem boas lembranças: “gostei de andar lá, mas faltava muito, por isso não desenvolvi grandes amizades. Nunca fui a nenhuma praxe, porque não gosto e acho uma perda de tempo, não tenho mesmo paciência. Desenvolvi poucas amizades na minha turma, como já referi”. Quanto aos professores também ficou satisfeito: “eram simpáticos e não tenho nada a apontar em relação a eles”. Em termos de amizades, também guarda boas lembranças: “os amigos mais chegados eram os que partilhavam a casa comigo e estavam noutras universidades. Esses, ‘desencaminhavam-me’... ou eu a eles...”

Durante a sua curta experiência na Universidade do Minho afirma que não fez grandes amizades e os professores eram “normais”, alguns até “bastante simpáticos”.

Entretanto, o jovem bracarense não se tem dedicado a mais nada e perspectiva fazer nova transferência de curso e levar avante o seu projeto.

**Apêndice XVI – As quatro plataformas heurísticas que dão forma ao modelo analítico, segundo Lopes & Costa (2014, pp.203-204)**



**As quatro plataformas heurísticas que dão forma ao modelo analítico, segundo Lopes & Costa (2014, pp.203-204)**

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <i>Estrutural</i>                   | O crescimento da oferta educativa; o prolongamento dos ciclos de estudo; o crescimento do número de alunos inscritos em cursos de pós-graduação, a que contribuiu a integração de alunos “maiores de 23 anos”; a sobrerrepresentação do género feminino; a aparente neutralidade da origem social no sucesso escolar (pois estes alunos que ingressaram na universidade já passaram por um processo de seletividade escolar no momento da candidatura); o “efeito de percurso”, que determina o grau de adaptabilidade do aluno à organização de ensino superior.   |
| <i>Contextual</i>                   | Os estudantes do setor público, nomeadamente do subsistema de ensino politécnico, têm maiores índices de reprovações do que os do ensino superior privado, que se decompõe.   |
| <i>Institucional-organizacional</i> | As universidades, ao terem um <i>ethos</i> específico, possibilitam formas de socialização próprias e “modos de relação com o ensino superior”, o que se repercute também nos “efeitos de percurso”. Como exemplificam os autores, os estudantes das áreas das humanidades e dos cursos científico-naturais, bem como os alunos <i>ad hoc</i> e do ensino recorrente, têm um número reduzido de reprovações no ensino superior, ao contrário dos alunos que frequentaram cursos tecnológicos no ensino secundário. Por outro lado, o tipo, a área e o estabelecimento de ensino, no que concerne aos ambientes e modos de estudo, à qualidade pedagógica, à avaliação dos alunos, às infraestruturas e estruturas de apoio social, psicológico ou vocacional, como também a presença nas aulas e as despesas com material informático e Internet, podem determinar o grau de integração académica; e nos <i>quadros de interação</i> (apoio dos colegas, amigos, professores, vizinhos e familiares). |
| <i>Individual</i>                   | O resultado da combinação de fatores externos e internos ao indivíduo, que, através de retratos sociológicos, “se combinam, de um modo regular mas também inesperado, instituindo um determinado <i>coeficiente de singularidade</i> que em si mesmo espelha relacionalmente dimensões estruturais, institucionais e biográficas: de novo, a prática de uma sociologia relacional, complexa e multidimensional” (Lopes & Costa, 2014: p. 206, itálico dos autores).   |

