

# O FUTURO EM ABERTO? MODERNIDADE, INSUCESSO ESCOLAR E PERCURSOS DE ERRÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR<sup>57</sup>

Maria Manuel Vieira,

*Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, [mmvieira@ics.ul.pt](mailto:mmvieira@ics.ul.pt)*

## Resumo

Neste texto, proponho-me debater sociologicamente o tema do insucesso escolar, tomando o ensino superior como espaço de observação privilegiado e o contexto português como pano de fundo analítico. Começarei por me referir brevemente ao surgimento do objecto e por sinalizar algumas das pistas de enquadramento teórico propostas pela sociologia. Seguidamente, irei discutir mais demoradamente o tema no âmbito dos debates contemporâneos em torno da condição juvenil e dos processos de individualização na modernidade. Tendo em conta os dois princípios constitutivos do "projecto imaginado de modernidade" (Wagner, 1996) - a liberdade e a disciplina - pretendo fazer realçar as divergências e dissonâncias que poderão verificar-se actualmente entre constrangimentos institucionais e projectos individuais a propósito do insucesso escolar no ensino superior. É esta pista teórica que pretendo explorar neste trabalho. Para uma incursão analítica mais sustentada, irei mobilizar os dados de dois estudos realizados recentemente pela Reitoria da Universidade de Lisboa.

**Palavras-chave:** Insucesso escolar, Ensino Superior, Modernidade

## Abstract

This article aims to discuss sociologically the "school failure" issue, taking Portuguese higher education system as the main focus of observation and analysis. It begins by the exploration of some theoretical clues on the raising of this educational issue. It proceeds with the inscription of this issue on larger contemporary debates on youth condition and on the

---

<sup>57</sup> Comunicação apresentada na 30ª Reunião Anual da Anped, em Caxambú. A autora agradece à comissão organizadora, em particular ao Grupo de Trabalho em Sociologia da Educação (GT14), o convite para participar neste encontro científico. Os agradecimentos são igualmente extensíveis à FAPERJ, de cuja bolsa de Apoio a Pesquisador Visitante a autora beneficiou. Este texto acrescenta novas reflexões a um estudo sobre o insucesso escolar no ensino superior encetado com Ana Nunes de Almeida (2006), posteriormente retomado pela autora (2007).

individualization process in modern societies. Considering the two main constitutive principles of the "imaginary project of modernity" (Wagner, 1996) - liberty and discipline - eventual divergences between institutional constraints and individual projects as a cause for "school failure" in higher education system will be stressed. This main theoretical hypothesis inspires an exploratory analysis of data collected in two studies conducted by the University of Lisbon.

**Key-words:** School Failure, Higher Education, Modernity

## **Introdução**

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

De facto, para os decisores políticos o não aproveitamento escolar no sistema público de ensino traduz-se num deplorável desperdício de recursos humanos e financeiros, especialmente oneroso no contexto de crise do Estado Providência com que se debate a generalidade dos países ocidentais. Também para os responsáveis institucionais (equipas de direcção das escolas ou de instituições de ensino superior), a ostentação de elevados níveis de insucesso escolar no estabelecimento de ensino que dirigem confere a este uma imagem potencialmente negativa, representa um pesado ónus e a prova - tornada pública, sob a forma de relatórios de avaliação ou de *rankings* comparativos - da sua ineficácia no dever de garantir às crianças ou jovens que o frequentam uma preparação adequada.

Por sua vez, a massificação escolar ocorrida com mais ou menos vigor ao longo da segunda metade do século vinte vem conferir uma visibilidade inusitada às questões educativas e implicar agora virtualmente todos os cidadãos no seu debate. O insucesso escolar, enquanto obstáculo à normal progressão educativa, passa a constituir um fenómeno familiar ou uma

ameaça iminente para um leque consideravelmente ampliado da população, o que contribui para a sua transformação em problema social.

Finalmente, a expansão das ciências sociais e o crescimento da comunidade científica (AAVV, 1996; Cuin e Gresle, 1995) tem multiplicado significativamente os produtos-conhecimento disponíveis sobre o mundo social e promovido o surgimento de novos objectos de investigação. Neles se enquadram justamente as pesquisas sobre os fenómenos educativos, nas quais o insucesso escolar se constitui como objecto recorrente, sobretudo nas últimas décadas.

Mas nem sempre terá sido assim. Se nos reportarmos até aos anos 60 do século passado, podemos afirmar que, ao *nível social*, o insucesso - na forma de reprovação e mesmo de abandono escolar - não é percebido como problemático, mas sim como um fenómeno simplesmente naturalizado: afinal, constituiria tão-só uma das faces da regra do jogo escolar baseado na selecção por mérito - por definição, não alcançável por todos. Por outras palavras, o insucesso é então encarado como uma inevitabilidade e a prova irrefutável da elevada exigência académica dos docentes ou das instituições.

Por sua vez, ao *nível científico*, o insucesso escolar é igualmente um objecto longamente invisível, pelo menos ao olhar da sociologia, que prefere então abordar o sistema escolar sob um prisma mais macroscópico de fluxos populacionais. Mais do que o insucesso, é o *acesso* aos vários níveis do sistema de ensino que recolhe a atenção privilegiada dos cientistas sociais, enquanto medida de aferição das desigualdades de oportunidades educativas. Num outro registo teórico, de inspiração durkheimiana, à época a sociologia interessa-se também pela escola como instituição socializadora das sociedades modernas e, nessa medida, analisa-a enquanto veículo de transmissão de valores e de uma nova moral racional.

As transformações que o fenómeno do insucesso sofreu decorrem, pois, da extraordinária centralidade que a escolaridade adquire hoje. A forma escolar moderna (Vincent et al.,1994) incorpora duradouramente a vida social nas sociedades contemporâneas, torna dominante o modo escolar de socialização e estende os seus efeitos muito para lá do mero período de frequência escolar. De tal forma que se pode dizer que a própria definição do *futuro*, para todos os indivíduos, se constrói agora *na escola*, se fabrica com a intervenção dos vários actores escolares e se manifesta através de opções escolares. E estas são particularmente cruciais nos níveis mais avançados do sistema, onde verdadeiramente um leque mais amplo de caminhos se abre. Neste novo contexto, o insucesso escolar - e o abandono escolar que por vezes o acompanha - pode comprometer decisivamente a concretização de futuros projectados ou determinar o seu reequacionamento.

### **O insucesso escolar sob o escrutínio da sociologia**

O sucesso escolar constitui um tema bastante glosado pela Sociologia da Educação. Contudo, ele só assume um estatuto privilegiado no seio desta disciplina a partir dos anos 60.

Com efeito, os textos fundadores desta área do saber sociológico, atribuídos a Émile Durkheim<sup>58</sup>, preocupam-se sobretudo em reafirmar a natureza social da educação e a sua dependência face aos valores que enformam a sociedade, numa dada época histórica. Na sociedade moderna sua contemporânea, o sistema de ensino, transmutado em instância socializadora fulcral, teria na sua perspectiva como função veicular aos mais novos uma nova moral - a moral laica racional - como base de integração

---

<sup>58</sup> Referimo-nos, concretamente, às obras *Educação e Sociologia*, S. Paulo, Ed. Melhoramentos, 1972, (8ª edição) e *L'éducation pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969, (2eme edition).

social, que assim se substituiria à moral religiosa em que assentavam as sociedades pré-modernas ocidentais.

Por sua vez, os primeiros estudos sociológicos sistemáticos sobre os sistemas escolares modernos, que emergem no rescaldo da 2ª Guerra Mundial, inspiram-se maioritariamente na tradição estrutural-funcionalista e pautam-se por uma forte crença na bondade do modo de funcionamento meritocrático da escola (cf particularmente, Parsons, 1968). Numa época em que as preocupações políticas se centram fortemente na procura de uma maior justiça social, a garantia do acesso igualitário de todos a uma educação duradoura, independentemente das desigualdades sociais de partida, constitui princípio cívico incontornável que a instituição escolar deveria cumprir. A escolarização generalizada teria, na perspectiva estrutural-funcionalista, duas funções primordiais: a de socialização e a de selecção social. Ora esta selecção, baseada no *aproveitamento* em função das capacidades (mérito) demonstradas, seria funcional para a integração de cada indivíduo nas suas futuras tarefas sociais. Ao hierarquizar os alunos em função do seu mérito, este modelo de justiça escolar assente no princípio da "igualdade meritocrática de oportunidades" (...) "que permite a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades de fortuna e de nascimento determinem directamente as oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras" (Dubet, 2004, p.6) apresenta-se então como o mais legítimo princípio de diferenciação social. Nesse sentido, e durante algum tempo, o (in)sucesso escolar encontra-se ainda ao abrigo de qualquer questionamento crítico.

O sucesso escolar como problema sociológico emerge de facto já na década de 60 e acompanha, com uma homologia notável, as novas condições sociais de escolarização verificadas com a massificação - ou "demografização" (Prost citado em Duru-Bellat e Kieffer, 2000, p.72) -

ocorrida na generalidade dos países ocidentais. Ele revela-se, aliás, como um dos temas-chave sobre os quais o potencial desocultador associado a uma certa abordagem sociológica dos fenómenos sociais - conotada com a chamada Sociologia crítica<sup>59</sup> - porventura mais duradouramente se terá feito repercutir, quer no interior da comunidade académica, quer entre a instituição escolar e seus profissionais, quer mesmo entre o cidadão comum.

A originalidade desta perspectiva sociológica sobre o tema reside na notável ruptura que opera face a um dos fundamentos do mundo escolar: o princípio da selecção baseada no mérito. Ao provar a existência de uma relação inequívoca entre origem de classe e sucesso educativo, a sociologia crítica vai pôr em causa a hegemonia da abordagem psicológica dos "dons" na explicação das diferenças individuais de aproveitamento, ou seja, do "mérito", e desvendar as responsabilidades que, nesta matéria, a instituição escolar também assume. O peso dos determinismos sociais de classe - quer a ênfase seja colocada nas diferenças de recursos económicos, quer seja colocada nos desiguais capitais culturais - nos trajectos escolares dos alunos revela-se objectivamente esmagador e confere à sociologia crítica um forte poder de convicção.

Particularmente convincentes são as propostas teóricas de Bourdieu e Passeron<sup>60</sup>. Nelas se desvenda que, na escola, as desiguais heranças sociais se transmutam em desigualdades escolares por efeito, sobretudo, do capital cultural. Nessa medida, o mérito escolar, responsável por uma precoce exclusão massiva de muitos estudantes da escola, é na verdade a

---

<sup>59</sup> Para uma discussão detalhada acerca desta perspectiva sociológica no domínio da educação, cujos principais autores de referência são por demais conhecidos (S. Bowles, H. Gintis, C. Baudelot, R. Establet, P. Bourdieu e J.-C. Passeron) consultar, entre outros, Derouet (1992) e Resende (2003).

<sup>60</sup> Referimo-nos às obras fundadoras de *Les héritiers – les étudiants et la culture*. Paris, Minuit, 1964 e *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Veja, s/d.

manifestação de um privilégio cultural herdado, muito mais do que o produto de um afincado investimento escolar aliado a excepcionais capacidades individuais, como então se crê.

Tal seria particularmente evidente ao nível do ensino superior onde os "herdeiros" culturais poderiam, com a notável autonomia que este nível de ensino confere, ostentar diletantemente as marcas do seu privilégio cultural escolarmente desinteressado obtendo paradoxalmente como resultado um elevado reconhecimento escolar.

Se o peso dos determinismos sociais continua a exercer uma pressão inegável sobre os resultados escolares, a verdade é que o panorama educativo sofreu sensíveis alterações nos últimos anos.

As profundas desigualdades sociais no acesso ao sistema de ensino atenuam-se, verificando-se um notável alargamento das probabilidades objectivas de acesso de todos a patamares elevados do sistema. Uma trajectória escolar relativamente longa outrora percebida por muitos jovens como futuro "impossível" (Bourdieu e Passeron, 1964), passa a ser equacionada como futuro "possível" ou mesmo "normal". Alguns dos sociólogos mais directamente associados à sociologia crítica da escola não deixam aliás de o reconhecer (Passeron, 1979; Bourdieu e Champagne, 1993). Com a generalização escolar ocorrida até níveis mais avançados do sistema - o ensino secundário e, em alguns casos, o superior -, os mecanismos de selecção transferem-se para *dentro* do sistema educativo e operam agora *no seu interior* sem pôr em causa, necessariamente, a progressão escolar de cada aluno. Tais mecanismos assentam em uma diferenciação acrescida de fileiras, de cursos, de opções e de estabelecimentos de ensino, o que confere um elevado grau de opacidade ao sistema educativo. A sucessos escolares diferenciados são agora oferecidas, ou pelo menos sugeridas, vias académicas qualitativamente

distintas a que correspondem, frequentemente, públicos socialmente diferenciados. Uma pluralidade de trajectórias de sucesso escolar que garantem a progressão educativa podem assim coexistir de forma paralela, mesmo que a natureza académica de cada uma seja distinta. Neste caso, a hierarquização das fileiras escolares suceder-se-ia agora à antiga hierarquização escolar assente na simples duração dos estudos. A esta nova hierarquia deve acrescentar-se, ainda, a que decorre do recurso à internacionalização dos estudos, sobretudo nos patamares mais avançados do sistema, o que exponencia as possibilidades de opções escolares para quem dela usufrui.

Por sua vez, a maior pregnância da escolaridade na vida social e a concorrência escolar que ela instaura impõe com veemência a obrigatoriedade da progressão escolar (Duru-Bellat, 2006) aos jovens e respectivas famílias, e impele à escolha de caminhos e à manifestação de "vocações" no interior do sistema. E coloca novas questões ao debate sociológico sobre a escola, que requerem outras abordagens teórico-metodológicas.

De facto, a deslocação do enfoque analítico sobre o sistema educativo para uma escala mais próxima dos indivíduos e mais atenta à fabricação quotidiana dos processos escolares - a abertura da "caixa negra" da escola (Haecht, 1990) - tem permitido desvendar outras dimensões não captáveis pelas abordagens globais e genéricas longamente dominantes na sociologia da educação<sup>61</sup>. O estudo específico das trajectórias escolares "improváveis" é um exemplo bem ilustrativo desta questão. Neste caso, a aproximação detalhada aos mecanismos do sucesso escolar protagonizado por alunos oriundos de contextos domésticos marcados por reduzidos recursos

---

<sup>61</sup> Sobretudo a sociologia francófona, uma vez que a anglo-saxónica encontra-se mais precocemente marcada, também, pelas teorias da interacção.



culturais revela a importância de outros bens aí mobilizáveis - uma dada ordem moral e doméstica, uma determinada forma de exercício da autoridade parental, uma certa relação com a escrita no quotidiano, o sacrifício económico consentido, a vigilância quotidiana sobre a realização do trabalho escolar (Lahire, 1994 e 1995; Ferrand, et. al.,1999) - na apropriação adequada do universo escolar e, simultaneamente, permite evidenciar o não automatismo da relação entre patrimónios e disposições. Como adverte Lahire (1994, p.89-90), o que se verifica frequentemente é que «a presença *objectiva* de um capital cultural familiar só tem significado se esse capital cultural estiver colocado em *condições de transmissão*». Por outras palavras, a herança cultural requer um trabalho activo e continuado - por isso demorado - quer de transmissão, por parte da família, quer de apropriação, por parte do descendente.

Por outro lado, os espaços sociais de experimentação e de circulação dos indivíduos alargaram-se consideravelmente nas últimas décadas. Semelhante mutação não deixa de questionar a homogeneidade e coerência da relação entre patrimónios, *habitus* e disposições duráveis prevista em algumas versões da sociologia crítica da escola, nomeadamente na teoria Bourdiana. Lahire (1998) chama justamente a atenção para o carácter plural de que se poderão revestir as experiências socializadoras em contextos sociais diferenciados entre os quais circula o indivíduo, na modernidade, com inegáveis consequências no alargamento de repertórios de *habitus*, esquemas de acção e de práticas. Nestas circunstâncias, estaríamos perante um "actor plural", que seria "o produto da experiência - por vezes precoce - de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogéneos", um actor que participa "no decurso da sua trajectória ou simultaneamente durante um mesmo período de tempo em universos sociais variados e aí ocupando posições diferentes" (Lahire, 1998, p.42).

Particularmente entre os jovens, regista-se uma notável ampliação dos espaços de movimentação e de experimentação, fortemente associada a um reforço da margem de autonomia de que estes dispõem nas sociedades contemporâneas (Barrère et Martuccelli, 2000; Furlong et Cartmel, 1997; Singly, 2004; Pasquier, 2005; Pais, 2001; Almeida, 2007). Em parte como resultado da extensão da experiência socializadora escolar, que retira à família algum do seu protagonismo educativo e remete para "outros significativos" essa acção - os actores escolares, e particularmente o grupo de pares; em parte como consequência de sensíveis transformações ocorridas no seio da própria instituição familiar (o primado dos afectos como condição para a manutenção da relação matrimonial, a privatização dos comportamentos e o respeito pela autonomia individual de cada um dos seus membros, a regulação tendencialmente baseada na negociação), o que torna o exercício da autoridade parental mais vulnerável; ou ainda em parte como efeito das profundas mudanças nas práticas culturais juvenis, associadas à influência da indústria dos media e às novas tecnologias da informação, a verdade é que os jovens se encontram hoje mais subtraídos ao monopólio da socialização familiar descobrindo, noutros contextos sociais, referências complementares ou alternativas para uma construção autónoma de si. O processo de formação da identidade é profundamente devedor destas novas condições. Como bem lembram Scanlon, Rowling e Weber (2007), "a formação da identidade tornou-se um desafio acrescido na medida em que a complexidade das sociedades contemporâneas significa que os indivíduos vão tendo cada vez mais potenciais grupos de pertença, no interior dos quais vão tendo identidades situadas" (p.228).

Esta construção identitária passa também, evidentemente, pela própria experiência escolar. Neste caso, citando Dubet e Martuccelli (1996), não é tanto (ou apenas) de uma inculcação de papéis e de uma

interiorização de normas e de valores de que se trata hoje, na escola, ela própria colocada actualmente entre vários "mundos" (Derouet, 2000) e marcada por vários (e contraditórios) princípios de justificação. "Confrontados com uma profunda heterogeneidade de registos culturais e de esferas de acção" (Dubet et Martuccelli, 1996, p.59) os jovens estudantes são hoje instados, também na escola, a "adquirir a capacidade de gerir essa heterogeneidade" (ibidem, p.59), ou seja, "a capacidade de dominar as suas sucessivas *experiências escolares*", o que constitui uma importante dimensão socializadora (Dubet, 2002). Tal requer a construção de uma subjectivação, de um contínuo trabalho sobre si.

Ora, a descoberta de uma vocação, a necessidade de se projectar num futuro que a escolha de uma via ou um curso escolar implica, constitui uma dimensão decisiva na construção de si. Ela requer uma subordinação aos critérios institucionais de sucesso. Mas não se esgota neles. Em nome da realização pessoal, e no momento da escolha - no ensino secundário e sobretudo à entrada do superior - o estudante terá de ser livre e autêntico (Dubet, 2002) nas suas opções, mesmo que isso implique reversibilidades e reorientações no seu percurso educativo. O sucesso escolar comportaria, assim, novas dimensões de que importa dar conta.

### **O insucesso escolar no ensino superior português: da naturalização à condenação**

O ensino superior português permanece até muito recentemente um espaço social e academicamente selectivo. Desde logo, porque a sua oferta, embora maioritariamente pública, é extremamente centralizada: até à década de 70, cinge-se restritivamente a três únicos pólos (em Lisboa, Porto e Coimbra). Depois, porque a proporção dos jovens que o frequenta é

francamente reduzida: somente 3% dos portugueses com idades entre os 20 e os 24 anos estuda no ensino superior, em 1960. Não é difícil imaginar, portanto, que a esmagadora maioria dos seus estudantes (86%) seja, à época, oriunda das classes médias e superiores (Nunes, 1968a).

Paradoxalmente, num quadro de recrutamento tão restritivo, o insucesso parece dominar. O primeiro grande estudo sociológico sobre o sistema universitário português, realizado nos anos sessenta, assim o confirma. Nele se constata que a percentagem de diplomados relativamente aos entrados no sistema, no tempo oficialmente previsto, é em Portugal de apenas 33%, o que contrasta fortemente com os valores à época atingidos pela generalidade dos países europeus (Quadro 1), evidenciando a baixa "eficiência interna global do ensino superior" (Nunes, 1968a, p.354-355).

**Quadro 1.** Taxa de sucesso no ensino superior

<b>País</b>	<b>Ano de Referência</b>	<b>Taxa de sucesso</b>
Irlanda	1959	94%
Reino Unido	1959	90%
Suécia	1963	80%
Noruega	1959	79%
Grécia	1963	71%
Bélgica	1963	66%
Canadá	1963	64%
Itália	1959	63%
Alemanha Ocidental	1963	60%
Holanda	1963	58%
França	1961	57%
E.U.A.	1963	56%
Espanha	1959	54%
<b>Portugal</b>	1964	<b>33%</b>
Áustria	1963	21%

Fonte: Nunes (1968: 355) (adaptado)

Esta deficitária "eficiência" decorre, aliás, da conjugação de dois fenómenos: o da reprovação e o do abandono. Como este estudo desvenda, observa-se "de um lado, uma reacção mais caracteristicamente masculina, de *insistência* e prossecução dos cursos, a exprimir-se numa considerável proporção de alunos com "estudos arrastados" para além das idades em que normalmente se frequenta a Universidade"; como se, acrescentamos nós, estes jovens estivessem a contra-gosto compelidos a desempenhar o papel que lhes estaria previamente outorgado, submetendo-se sem entusiasmo à frequência do curso indicado, por outrem, como mais apropriado à sua futura condição social. E, "(...) do outro, uma reacção, mais predominantemente feminina, de *desistência* e abandono dos cursos, antes de concluídos (...)." (Nunes, 1968, p.356) eventualmente denunciadora de uma diferencial valorização, à época, do matrimónio, comparativamente aos estudos e à profissão, como atributo da condição feminina, no caso das mulheres deste meio social.

Assim, se o peso dos determinismos sociais de classe se revela à época decisivo no *acesso* a este nível de ensino, o mesmo parece não ocorrer no que toca ao *sucesso*. Contrariamente às já citadas teses de Bourdieu e Passeron (1964), a qualidade de herdeiros (económicos e culturais) que a maioria destes estudantes universitários inegavelmente ostenta não lhes outorga, automaticamente, correspondentes vantagens escolares. Aliás, o carácter "escolástico" da pedagogia então praticada no ensino superior português, muito colada aos textos canónicos recomendados (as "sebentas") e totalmente dependente do desempenho demonstrado nos exames, parece limitar drasticamente qualquer veleidade diletante, remetendo os estudantes à tarefa de "preparação para os exames" (Nunes, 1968b, p.453). De facto, o seu investimento no estudo revela uma notória irregularidade ao longo do ano, em estreita dependência do calendário dos exames (ibidem,

p.452-453), a desvendar uma verdadeira "(...) aritmética utilitária, em virtude da qual os desejos de dominar as matérias são estritamente decalcados das exigências do sistema de avaliação." (Perrenoud, 1995, p.81). Mais do que uma relação desinteressada com a cultura escolar, o que o citado estudo demonstra é que esta minoria de jovens privilegiados estabelece, bem pelo contrário, uma relação utilitarista com o saber (Perrenoud, 1995) utilizando para isso todos os meios - inclusive a astúcia e o fingimento - para atingir os seus objetivos. A prova-lo está a elevada percentagem de aceitação e prática de "fraudes nos exames" então observada entre os alunos deste nível de ensino: 71% dos estudantes não as condena e 61% confessa mesmo praticá-las (ibidem, p.453-454).

Ora, a prática generalizada de "arrastamento" dos estudos não deixa de exercer efeitos de incorporação social. De tão frequente junto de uma população tão restritivamente seleccionada, o fenómeno do insucesso escolar na universidade encontra-se, à época, amplamente "naturalizado". Ou seja, não constitui um problema social.

Quarenta anos depois, a paisagem escolar encontra-se radicalmente modificada em Portugal. A escolarização generalizou-se até níveis mais avançados; a competição escolar acentuou-se, envolvendo novos públicos; o sistema de ensino diversificou-se significativamente, no nível secundário e superior.

No que concerne especificamente o ensino superior, a mudança foi assinalável. Apesar da drástica imposição de um mecanismo de limitação do acesso aos diferentes cursos - o *numerus clausus* - em vigor desde meados dos anos 70, o número de estudantes decuplicou nos últimos 30 anos: passa de 39.000, em 1970, para 390.000, em 2001. Se ainda em 1960, apenas 3 em cada 100 jovens está matriculado no ensino superior, em 2003 essa proporção eleva-se para 27 jovens em 100, o que empresta uma centralidade

inédita a este nível de ensino. Para tal muito contribuiu a enorme proliferação da oferta pública, agora amplamente descentralizada: ao ensino universitário, entretanto alargado com a criação de novas universidades noutras regiões do país, soma-se uma rede nacional de ensino superior politécnico (anos 80). Recentemente, acrescenta-se a esta paisagem um sector de ensino superior particular e cooperativo (já nos anos 90)<sup>62</sup>. Por sua vez, a enorme expansão do superior alimenta-se também da forte feminização que nele ocorre: em 2005, 57% dos estudantes são mulheres (Martins et. al., 2005). Este ritmo intenso de crescimento elevou significativamente a percentagem de jovens que agora o frequenta (30% dos jovens portugueses com 20 anos), embora esteja longe de abarcar a sua totalidade.

Previsivelmente, a base social de recrutamento dos estudantes do ensino superior também se alargou. De facto, a proporção de estudantes filhos de pais operários (operariado agrícola ou industrial) aumenta de 3,7%, em 1964 (Nunes, 1968a), para 20,6%, em 2004 (Martins, 2005). E, longe de se traduzir no acentuar do insucesso escolar, esta massificação relativa foi acompanhada de uma sensível melhoria da "eficiência interna" do sistema.

Se nos reportarmos exclusivamente ao indicador institucional que a apura - a taxa de sucesso - e comparando o quadro 2 com os valores apurados no quadro 1, constata-se que a percentagem duplica, neste intervalo de 4 décadas, passando de 33% (em 1964) para 64% no ano de 2003. Tendo em conta o aumento do número de matriculados registado neste período, tal significa que não só um volume crescente de diplomados

---

<sup>62</sup> Esta amplificação da oferta de estabelecimentos de ensino superior é verdadeiramente notável: em 1965 ela ascendia a 34 estabelecimentos. Vinte anos depois, já se elevava a 83 para se situar, em 2007, nos 291. (Vd. INE, Estatísticas da Educação e MCTES(2007) [www.acessoensinosuperior.pt](http://www.acessoensinosuperior.pt) )

sai anualmente do sistema, como também uma proporção bem superior do que outrora conclui os seus estudos no prazo institucionalmente previsto.

**Quadro 2.** Taxa de sucesso no ensino superior 2000. Licenciaturas.

<b>País</b>	<b>Taxas de sucesso. Estudos com duração de 3 a 5 anos</b>
Japão	94%
Turquia	88%
Irlanda	85%
Polónia	81%
Coreia	79%
Islândia	79%
Austrália	77%
Espanha	75%
República Checa	74%
Áustria	74%
Holanda	70%
México	69%
Dinamarca	69%
Bélgica Flam.	67%
E.U.A.	66%
<b>Portugal*</b>	<b>64%</b>
Itália	58%

\* 2003. Universidades Públicas.

Fonte: OECD, *Education at a glance. 2002*

OCES, (2004). Índice de sucesso escolar no ensino superior público: diplomados em 2002-2003.

O contexto é pois francamente mais animador do que no passado. Paradoxalmente, é justamente no momento em que o sucesso se consolida que o insucesso escolar surge como "problema" social. De facto, muito mais generalizado do que outrora, o sucesso tende a assumir agora a condição de norma, condenando à condição de "desviante" qualquer situação escolar contrária.



Não é pois de estranhar que nestes últimos anos se tenham multiplicado os esforços públicos para contabilizar, monitorizar, analisar e combater o fenómeno do "insucesso" (reprovações e abandonos) no ensino superior. Elevado à categoria de "problemático" (Quéré, 2002), objecto de condenação pública - quando ainda há pouco era reconhecido como sinónimo de exigência académica - o insucesso revela-se também agora como "desperdício" económico. À luz das preocupações decorrentes do novo "management público" (Zanten, 2004) que enquadra a acção política no domínio da educação, o insucesso constitui um pesado fardo financeiro quando, num contexto de crise do Estado-Providência, se exige eficácia dos investimentos públicos.

Daí a recente mobilização das próprias instituições de ensino superior para a análise deste "problema" com vista à sua prevenção<sup>63</sup>. Na sua base está a conotação claramente negativa agora atribuída ao fenómeno.

Neste contexto, a Universidade de Lisboa não é excepção. Criada em 1911, a Universidade de Lisboa é uma instituição de ensino superior público que engloba, actualmente, 8 Faculdades: Medicina, Medicina Dentária, Ciências, Letras, Direito, Farmácia, Belas-Artes e Psicologia e Ciências da Educação. Ao todo, abarca cerca de 19.000 estudantes (em 2006), maioritariamente recrutados na área metropolitana de Lisboa. À escala regional, ela compete na captação de alunos com três outras instituições de ensino universitário público aqui sedeadas - a Universidade Técnica de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Neste quadro de oferta diversificada e

---

<sup>63</sup> Muitos têm sido de facto os estudos promovidos recentemente pelas diferentes instituições de ensino superior português com o objectivo de produzirem "reflexividade institucional" sobre si próprias. Para uma inventariação analítica desta questão, consultar Vieira (2001).

concorrencial, a necessidade de melhorar resultados torna-se um objectivo imperioso.

Ora, justamente preocupada com o insucesso dos seus alunos, com forte incidência logo no 1º ano de frequência do superior, a Reitoria da UL lança em 2005 um programa de estudos incidindo sobre os percursos escolares dos seus estudantes<sup>64</sup>, com o intuito de diagnosticar e prevenir tais situações. Num plano estritamente comparativo, esta instituição ostenta taxas de sucesso inferiores à média nacional para este nível de ensino, e à generalidade das instituições públicas localmente concorrentes (Quadro 3).

**Quadro 3.** Taxa de sucesso e de insucesso no Ensino Superior Público. Ano lectivo 2004/05

<b>Instituição</b>	<b>Taxa de sucesso</b>	<b>Taxa de insucesso</b>
<b>Universidade de Lisboa</b>	<b>63.5</b>	<b>36.5</b>
Fac. Medicina	102.5	-2.5
Fac. Psicologia e Ciências da Educação	77.9	22.1
Fac. Ciências	71.5	28.5
Fac. Medicina Dentária	69.2	30.8
Fac. Farmácia	68.4	31.6
Fac. Direito	60.2	39.8
Fac. Belas Artes	55.2	44.8
Fac. Letras	48.2	51.8
<b>Universidade Técnica de Lisboa</b>	<b>70.5</b>	<b>29.5</b>
<b>I.S.C.T.E.</b>	<b>67.4</b>	<b>32.6</b>
<b>Instituto Politécnico de Lisboa</b>	<b>64.5</b>	<b>35.5</b>
<b>Universidade Nova de Lisboa</b>	<b>61.2</b>	<b>38.8</b>
<b>TOTAL (PORTUGAL)</b>	<b>67.1</b>	<b>32.9</b>

Fonte: OCES, (2007). Sucesso Escolar no Ensino Superior. Diplomados 2004-5. Lisboa:OCES

<sup>64</sup> Programa “Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa”, recentemente integrado no OPEST- Observatório dos percursos dos estudantes –UL, sob coordenação de Ana Nunes de Almeida.

Contudo, esse valor esconde uma situação extremamente diferenciada de Faculdade para Faculdade: neste caso, o insucesso varia entre um máximo de quase 52%, em Letras, e um mínimo de -2,5%, em Medicina (cujo valor se prende com o facto de receber alunos adicionais transferidos de cursos afins). Recorrendo à tese de que os mecanismos de selecção escolar actuam agora *no interior* do sistema, será que esta variação do sucesso decorre da composição social e académica dos públicos recrutados em cada faculdade? Ou, mobilizando as propostas que acentuam a importância da *experiência escolar*, será que cada uma destas instituições oferece aos seus estudantes um contexto social (e organizacional) de tal forma distinto que as experiências socializadoras aí vividas propiciarão modalidades também distintas de sucesso escolar? Finalmente, adoptando alguns dos denominadores comuns das teses da individualização, será que o insucesso poderá traduzir simplesmente processos de errância construtivos, associados a uma ética da experimentação individual, na busca activa de si e da sua autenticidade, neste caso de gostos e de vocações?

Colocadas as questões, interessa justamente descobrir caminhos de interpretação que permitam desvendar a pluralidade de dinâmicas e de sentidos que pode esconder-se atrás destes números.

### **As faces do insucesso escolar: entre a definição institucional e a experiência individual**

Durante o período da primeira modernidade, até aos anos 70 do século passado, o mecanismo de "diferimento das recompensas" constitui o fundamento dos processos modernos de socialização de base escolar (Leccardi, 2005:35), ao remeter para um futuro vindouro a conversão profissional das aprendizagens adquiridas durante a escolarização. A

passagem pela escola revela-se uma "moratória" para o acesso à vida adulta. Tal pressupõe uma concepção linear do tempo.

A estrutura dos sistemas escolares modernos assenta justamente nesta concepção do tempo - ciclos que se transpõem sucessivamente, percursos pré-estabelecidos obrigatórios, que se desenrolam em idades "modais". É com base nesta concepção que institucionalmente se apura o sucesso escolar dos alunos.

Na verdade, a transição sequencial dos anos de estudo está no centro da *concepção administrativa do sucesso*. No caso específico do ensino superior, a definição estatística ajustada a nível internacional consagra justamente essa visão linear dos percursos escolares:

*"taxa de sucesso no ensino superior é definida como a proporção dos entrados pela 1ª vez num dado ciclo de estudos que completam com sucesso esse ciclo. É calculada pelo rácio do número de estudantes diplomados em relação ao número de estudantes entrados pela 1ª vez nesse ciclo n anos antes, sendo n o número de anos de estudo requeridos para completar o referido ciclo." (OECD, 2004, citado in OCES, 2006:3).*

Consequentemente, quebrar esta norma da sequencialidade tida como percurso normal e desejável - quer através do alongamento excessivo dos estudos face ao tempo-padrão, quer através de um abandono precoce do sistema - apresenta-se como indicador inequívoco de insucesso e sinónimo de deplorável anomalia.

É com base nessa concepção que as estatísticas oficiais do ensino superior são elaboradas, e sobre as quais se desenha o retrato do insucesso, se estabelecem comparações internacionais, se produzem representações do sistema, se delineiam estratégias e se definem planos de acção.

Esta estrutura sequencial que suporta a organização dos sistemas escolares modernos confronta-se, no entanto, com alguns limites.

Por um lado, pressupõe um padrão de trajetória único, associado a uma figura exclusiva de aluno: a do estudante a tempo inteiro, totalmente disponível para desempenhar o seu ofício de aluno. Não contempla a possibilidade de serem trilhados outros percursos alternativos, mais lentos e eventualmente mais intermitentes, protagonizados por jovens ou adultos que vivem a condição de estudante apenas a tempo parcial (trabalhadores-estudantes, por ex.).

Por outro, este modelo institucional não prevê a possibilidade de reversibilidade de percursos, dimensão esta imbricada no processo de individualização nas sociedades contemporâneas, assente numa concepção não necessariamente linear das experiências sociais.

Na verdade, o processo de individualização está na raiz da modernidade, acompanha-a na sua construção. Mas é nas últimas décadas do século vinte que essa dinâmica adquire um notável impulso (Wagner, 1996; Bauman, 2003; Giddens, 1994 e 2000). Com efeito, com a crise económica e social desencadeada nos anos setenta (Boltanski e Chiapello, 1999), emerge um novo discurso de modernidade. A promessa libertadora, outrora depositada no colectivo organizado, é agora colocada no próprio indivíduo, a quem cabe a tarefa de construir, pelos seus próprios meios, a sua esfera de liberdade. Esta, por sua vez, amplifica-se significativamente, uma vez eliminada boa parte dos apertados mecanismos de controlo social outrora exercidos sobre domínios privados como os estilos de vida e a moral.

Neste novo contexto, o trabalho do indivíduo passa a ser, já não tanto a interiorização e o desempenho de papéis pré-determinados - o fundamento do processo de socialização clássico - mas sim a procura activa de uma identidade pessoal na qual é permanentemente convidado a investir. O apelo à construção da autonomia individual assume agora um carácter verdadeiramente imperativo - a "obrigação de ser livre" de que nos fala

Dubet (2002) - submetendo todos os sujeitos a uma busca incessante de si e dos seus talentos. A sua negação, ou seja, "a incapacidade de (o indivíduo) exhibir alguma capacidade especial"(Bauman, 2003, p.57) ou a ausência de qualquer projecto - é doravante identificada como intolerável apatia (Dubet, 2002).

Ora, essa construção activa do sujeito não é necessariamente linear. Desenrola-se em função de experiências, oportunidades, ameaças e ambivalências (Beck et al, 2000), num quadro de grande flexibilidade. Mas também de instabilidade e risco. Deixado a si mesmo na busca da sua autenticidade, o indivíduo moderno é hoje confrontado com sentimentos de insegurança decorrentes do alargamento dos espaços de opção que agora lhe são abertos.

Este dilema coloca-se, com particular ênfase, aos jovens e no decurso da própria escolaridade. Nas sociedades contemporâneas, por efeito do alargamento generalizado da escolarização, é na escola que muitos dos caminhos e opções se colocam.

O ensino superior representa hoje um dos lugares cruciais de concretização das escolhas vocacionais. Como vimos, em Portugal o volume de matriculados decuplicou nos últimos 30 anos outorgando, ao ensino superior, uma nova centralidade enquanto instituição de socialização da juventude. Frequentado por jovens adultos - a maioria dos seus estudantes usufrui do estatuto de maioridade - e que, por isso, estão já libertos da tutela legal de outrem, ele constitui um espaço onde o futuro é projectado e a busca da autonomia individual é exercitada.

Contudo, como atrás afirmámos, a construção da identidade individual é um processo complexo, não necessariamente linear, que se alimenta também de fortuitos e reversibilidades (Charbonneau, 2006). Nesse sentido, a importação dessa dimensão para dentro do sistema escolar

produzirá certamente efeitos. Particularmente ao nível do ensino superior, espaço de ampliação de liberdade por excelência. Tal implica, também, mais riscos. Ao contrário do ensino secundário, mais enquadrador das práticas impostas aos alunos (regras, constrangimentos e vigilância, aulas obrigatórias, horários fixos para todos, carga de trabalho mais regularmente repartida ao longo do ano, etc.) (Pasquier, 2005), o ensino superior apresenta-se como um território de maior liberdade e anonimato que cabe ao estudante dominar. O que nem sempre sucede.

Por um lado, o insucesso desse desígnio pode advir do efeito de "clássicas" dimensões sociológicas do fenómeno, como o peso dos determinismos sociais de classe. Na verdade, é bom não escamotear que mesmo nas sociedades de modernidade avançada, a desigualdade de recursos necessários ao usufruto da condição moderna (e, conseqüentemente, à possibilidade de construção da autonomia individual) continua a marcar diferenças sensíveis entre os indivíduos. Ora, assim sendo, num contexto de menor enquadramento escolar do exercício do seu ofício de aluno, e desprovido da possibilidade de acompanhamento ou orientação académica mobilizável a nível familiar, o estudante de meios sociais mais desfavorecidos sentiria acrescidas dificuldades de adaptação (Portes, 2006) a um universo bem mais regido pelo currículo oculto do que os ciclos escolares anteriores. Sabe-se o quanto o trabalho dos alunos é já de si dominado por dimensões de grande incerteza, uma vez que assenta num grande número de implícitos - quer quanto às tarefas a realizar, quer quanto aos resultados (Barrère, s/d, pp.44-46). Na passagem para o ensino superior, essa dificuldade far-se-ia acrescidamente sentir logo no 1º ano de frequência, por corresponder a uma etapa de reajustamento marcada por exigentes "efeitos de transição" de ciclo (Abrantes, 2005), à qual se associa, frequentemente, o sentimento de descontinuidade identitária

(Scanlon, Rowling e Weber, 2007). Neste caso, portanto, o insucesso corresponderia ao culminar de dificuldades escolares traduzindo-se num penoso sentimento de insucesso pessoal.

Mas, por outro lado, o insucesso pode provir de outras causas e assumir outros sentidos. De facto, ter insucesso no ensino superior pode não decorrer de efectivas dificuldades escolares, nem significar uma experiência necessariamente negativa para os próprios sujeitos implicados. No acesso ao ensino superior, que em Portugal é condicionado através de um mecanismo de *numerus clausus* que exclui muitos candidatos dos cursos colocados em 1ª opção, a primazia dada à autenticidade de uma escolha vivida como vocação, pode desembocar num "sucesso protelado" - sucessivas tentativas de entrada no curso almejado, ano após ano, até à sua efectiva consumação - em detrimento da obtenção do sucesso escolar a qualquer preço. Por sua vez, descobrir não gostar do curso inicialmente escolhido ou admitir "não se adaptar" à instituição de acolhimento pode estar na base de muitas flutuações incertas no ensino superior - reorientações, mudanças de curso, transferências - que retardam o percurso escolar, ou seja, que se traduzem em experiências institucionalmente definidas como "insucesso" ou "abandono", mas que são subjectivamente apreciadas pelos seus protagonistas como uma experimental descoberta de si. A não sequencialidade dos percursos escolares, longe de ser vivida como "insucesso", pode pois representar uma etapa na busca da realização pessoal.

Neste sentido, tempo institucional e tempo individual de sucesso escolar podem não necessariamente coincidir nem significar forçosamente o mesmo...



Vejamos, através da análise de dados empíricos referentes a dois estudos recentes realizados no âmbito da Reitoria da Universidade de Lisboa (Almeida e Vieira, 2006; Curado e Machado, 2006), o grau de fundamento destas questões.

Em primeiro lugar, é importante realçar que a UL não constitui uma paisagem institucional plana e homogénea. Cada uma das suas oito faculdades revela uma capacidade de atracção de alunos bem distinta, um contexto organizacional bastante diferente e, sobretudo, um público extremamente contrastante, do ponto de vista social e académico.

Olhando para o quadro 4, e no que se refere às notas de candidatura apresentadas pelos estudantes que acedem no ano lectivo de 2003/2004 ao 1º ano de cada uma das faculdades da UL, vemos claramente que os candidatos que entram nas faculdades de Medicina, Medicina Dentária e Farmácia demonstram na sua esmagadora maioria uma verdadeira excelência académica (com notas a variar entre 17 e 20 numa escala de 0 a 20), o que contrasta vivamente com os estudantes que acedem à faculdade de Letras, cuja maioria ostenta qualidades escolares bastante mais modestas.

FACULDADE	NOTA Suficiente	NOTA Bom	NOTA Muito Bom	NOTA Total	CURSO EM 1º OPÇÃO	TAXA DE INSUCESSO
Medicina	0,0%	0,0%	100,0%	100,0	94,9%	-2.5
Medicina Dentária	2,0%	3,9%	94,1%	100,0	24,8%	30.8
Farmácia	3,3%	6,0%	90,9%	100,0	54,5%	31.6
Belas-Artes	0,6%	28,2%	71,2%	100,0	66,9%	44.8
Psicologia-Educação	8,3%	67,3%	24,4%	100,0	68,5%	22.1
Ciências	38,8%	44,0%	17,2%	100,0	70,4%	28.5
Direito	1,8%	82,4%	15,8%	100,0	88,5%	39.8
Letras	38,9%	51,7%	9,3%	100,0	-	51.8

**Quadro 4.** Notas de candidatura, escolha do curso em 1ª opção e taxa de insucesso. UL

Fonte: Almeida & Vieira (2006). Ano lectivo 2003/2004

Nota: Suficiente: classificações entre 10 e 13 numa escala de 0-20

Bom: classificações entre 14 e 16 numa escala de 0-20

Muito Bom: classificações entre 17 e 20 numa escala de 0-20

OCES (2007). Sucesso Escolar no Ensino Superior. Diplomados 2004-

5. Lisboa: Observatório da Ciência e Ensino Superior.

Tais qualidades, porventura indiciadoras de dificuldades académicas anteriores à entrada no ensino superior, parecem perdurar no decurso da frequência universitária. Como se comprova, a faculdade de Letras não só recebe alunos com notas mais baixas de candidatura como também ostenta as taxas mais elevadas de insucesso escolar, como de resto já o disséramos (quadro 3). Justamente o inverso se verifica na faculdade de Medicina. Aos maiores níveis de performance dos candidatos à entrada correspondem, também, os melhores resultados à saída. Ora, o que explicará estas desigualdades académicas?

### **Olhando pelo recorte dos constrangimentos sociais...**

De uma forma geral, verifica-se uma enorme congruência entre composição social e propriedades académicas, por um lado, e uma dada orientação de curso/área de estudos, no interior da UL. Quer no que toca os recursos culturais (quadro 5), quer no que toca os recursos económicos e profissionais disponíveis a nível familiar (quadro 6), essa relação parece clara. A Faculdade de Letras destaca-se por ser a instituição onde se concentram os candidatos que acumulam trajetórias escolares mais modestas e com origens sociais globalmente mais desfavorecidas, no quadro da UL.

**Quadro 5.** Nível de escolaridade da mãe dos estudantes do 1º ano. UL

Faculdade	4 anos de estudo	6 anos de estudo	9 anos de estudo	Ensino Secundário	Ensino Superior	N.A.
Medicina	11,5 %	6,7 %	8,7 %	18,7 %	54,4 %	(0,4 %)
Belas-Artes	12,7 %	7,8 %	14,5 %	24,1 %	41,0 %	(1,2 %)
Farmácia	13,5 %	6,7 %	11,7 %	28,8 %	39,3 %	(2,4 %)
Medicina Dentária	21,2 %	3,8 %	7,7 %	30,8 %	36,5 %	(8,8 %)
Direito	24,5 %	6,1 %	12,3 %	24,5 %	32,6 %	(10,5 %)
Ciências	17,7 %	8,8 %	13,9 %	27,3 %	32,3 %	(6,8 %)
Psicologia-Educação	22,4 %	8,6 %	16,4 %	27,2 %	25,4 %	(2,9 %)
Letras	32,7 %	9,2 %	16,2 %	20,2 %	21,7 %	(12,8 %)
Total UL	<b>21,4 %</b>	<b>7,8 %</b>	<b>13,5 %</b>	<b>24,5 %</b>	<b>32,9 %</b>	<b>(7,5 %)</b>
População portuguesa com 40-60 anos	<b>62,5 %</b>	<b>8,8 %</b>	<b>10 %</b>	<b>8,9 %</b>	<b>9,8 %</b>	

Fonte: Almeida & Vieira (2006). Ano lectivo 2003/2004

CIES-ISCTE, Eurostudent 2004 , in Martins et al (2005, p.38)

De facto, quase 1/3 (33%) dos estudantes que acedem aos cursos desta faculdade provém de famílias cujas mães dispõem de apenas 4 anos de escolaridade, o que é três vezes mais do que a proporção observada junto dos seus colegas de Medicina. Por outro lado, os candidatos cujas mães detêm um diploma superior estão francamente sub-representados em Letras, comparativamente com a população recém-entrada nas outras faculdades.

O mesmo se poderá dizer quanto à categoria sócio-profissional dos pais destes estudantes. Também neste caso, os recursos económicos e técnicos disponíveis a nível familiar parecem ser francamente mais limitados nos candidatos de Letras. Com um perfil social relativamente próximo estão também os candidatos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, como se prova nos quadros 5 e 6.

**Quadro 6.** Categoria sócio-profissional do pai dos estudantes do 1º ano. UL

Faculdade	CNP1	CNP2	CNP3	CNP5	CNP6	CNP7	CNP9	CNP10	Total
Belas-Artes	37.2	16.7	23.1	5.1	0.0	6.4	5.8	3.8	100.0
Ciências	28.5	17.2	20.1	8.7	0.9	11.3	5.4	4.1	100.0
Direito	37.5	18.6	13.4	6.1	3.0	8.7	5.6	4.5	100.0
Farmácia	41.6	16.9	13.6	6.5	3.2	8.4	5.2	3.2	100.0
Letras	28.8	11.9	17.5	8.3	2.2	16.4	7.9	4.0	100.0
Medicina	28.5	32.1	16.7	4.5	0.4	8.1	4.9	3.7	100.0
Medicina Dentária	29.4	29.4	21.6	3.9	0.0	3.9	3.9	5.9	100.0
Psicol.-Educação	27.9	14.9	17.2	6.5	2.8	17.7	7.4	3.3	100.0
<b>Total - UL</b>	<b>31.9</b>	<b>18.0</b>	<b>17.4</b>	<b>7.0</b>	<b>1.8</b>	<b>11.2</b>	<b>6.0</b>	<b>4.0</b>	<b>100.0</b>

Fonte: Almeida & Vieira (2006). Ano lectivo 2003/2004

CNP1: Empregadores, gestores e dirigentes de empresas e da administração pública

CNP2: Profissionais intelectuais e científicos e profissões liberais

CNP3: Técnicos e profissionais de nível intermédio

CNP4: Empregados administrativos

CNP5: Pessoal dos serviços e vendedores

CNP6: Agricultores, trabalhadores agrícolas e pescadores

CNP7: Trabalhadores manuais especializados e semi-especializados e artesãos.

CNP9: Trabalhadores manuais não especializados

CNP10. Membros das Forças Armadas

Tudo parece indicar, portanto, estarmos perante os efeitos, ainda muito decisivos no sistema de ensino superior português, do peso exercido pelas desigualdades sociais nas trajectórias escolares dos estudantes. Elas traduzem-se em resultados escolares diferenciados o que, por sua vez, tem consequências na possibilidade de acesso aos diferentes cursos.

Tal conclusão é reforçada pelos resultados do estudo sobre o abandono na Universidade de Lisboa<sup>65</sup> (Curado e Machado, 2006). As respostas apresentadas pelos inquiridos deste estudo quanto aos motivos por que abandonaram o curso iniciado, logo no 1º ano, revelam uma estrutura bastante padronizada: a "desmotivação", os "problemas financeiros" e um conjunto de "outras causas" (relacionadas com transferência e mudanças de curso), predominam como respostas, embora se concentrem diferentemente por Faculdade. Ora, é na Faculdade de Letras que justamente se encontram sobre-representados os estudantes (29%) que invocam motivos de ordem financeira (quer pela "inexistência de bolsas de estudo adequadas", quer pela ausência de "condições de apoio a estudantes-trabalhadores" (ibidem: pp.34)) para justificar o abandono do curso encetado. Os obstáculos institucionais à possibilidade de muitos destes jovens conciliarem a frequência do curso com a necessidade de trabalhar para compensarem a ausência de recursos financeiros parece ser um forte factor de insucesso dos projectos acalentados, como os próprios estudantes fazem questão de testemunhar nas respostas abertas (ibidem, pp.43):

*"O principal motivo da minha desistência foi a falta de recursos financeiros. Bolsa de estudo demasiado reduzida. Tive de começar a trabalhar e não consegui fazer as duas coisas."*

*(Mariana, 19 anos, curso de Artes do Espectáculo)*

---

<sup>65</sup> Esta investigação baseou-se num inquérito postal contendo perguntas de resposta fechada e aberta, dirigido a todos os estudantes que os serviços académicos identificaram como "desistentes" de um curso pelo facto de não se terem reinscrito no ano seguinte ao seu primeiro ano de inscrição (2004-2005). Os respondentes cifraram-se em 190 estudantes, o que corresponde a 30% do universo dos "desistentes".

*"Deviam reformular o pagamento das propinas, isto é, dar mais facilidades de pagamento."*

*(Miguel, 33 anos, curso de Geografia)*

Mas a estes factores puramente económicos se somam outros, que concorreram também para a "desmotivação" e abandono de alguns destes estudantes, e que denotam a ausência de recursos de informação mobilizáveis para fazer face às incertezas decorrentes de um contexto académico que pressupõe o exercício verdadeiramente autónomo do ofício de aluno. No estudo citado, a "desmotivação" dos desistentes da Faculdade de Letras era sobretudo atribuída a factores como a "desorganização, dispersão e sobrelotação, falta de colaboração dos professores e falta de atenção às necessidades individuais dos estudantes a integrar", bem como à "falta de colaboração e esforço de motivação por parte dos professores" (ibidem pp.33).

A mesma relação de congruência fortemente padronizada entre propriedades sociais e desempenhos académicos encontra-se igualmente na Faculdade de Medicina, embora agora no pólo oposto. Aqui se concentram os estudantes que revelam trajectórias escolares de excelência, quer à entrada, quer no decurso dos seus estudos no superior e aqueles que ostentam recursos - nomeadamente culturais - mais favorecidos. Semelhante condição é comprovada no quadro 5. A sobre-representação de recém-entrados na faculdade de Medicina cujas mães dispõem de escolaridade superior é esmagadora (54,4%), comparada com a média da UL (cerca de 33%). O mesmo se passa quando se considera a categoria sócio-profissional dos pais dos estudantes: a proporção de profissionais altamente qualificados (CNP1 e CNP2) é particularmente evidente (60,6%) nos alunos da faculdade de Medicina, no quadro da Universidade de Lisboa (49,9%).

Mas tais atributos não são suficientes para explicar o insucesso em geral (e o abandono, em particular), logo no 1º ano do ensino superior.

O já citado estudo do abandono (Curado e Machado, 2006) confirma justamente que o factor económico não é causa para os abandonos registados pelos alunos da Faculdade de Medicina no 1º ano. Na verdade, nenhum aluno desta faculdade invoca esse motivo. Nem sequer se prende, tão-pouco, com problemas de desmotivação imputáveis à dificuldade de decifrar as regras do jogo escolar, nesta etapa do superior. As razões para as desistências prendem-se, neste caso, com constrangimentos decorrentes do mecanismo selectivo do *numerus clausus* - a colocação num curso diferente do desejado (Medicina é justamente o curso que, em Portugal, detém as notas médias mais elevadas de acesso), mesmo que na instituição pretendida. Mas, neste caso, o que verdadeiramente ocorre é uma mobilidade visando um mero reajuste vocacional - e não uma forçada desistência.

*"Entrei na UL no curso de Microbiologia, mas queria era entrar em Dietética ou Medicina. A impossibilidade de pedir transferência dentro da mesma Faculdade fez com que tivesse de realizar novamente os exames nacionais e sair da UL e da Faculdade de Medicina de Lisboa."*  
(Clara, 19 anos, curso de Microbiologia)

*"A dificuldade em entrar em Medicina é tão grande que me obriga a ingressar noutros cursos para os quais não tenho tanta vocação (microbiologia), tirando o lugar a quem a tem. "*  
(Manuel, 20 anos, curso de Microbiologia)

### **... a teimosa busca da vocação negada**

Este fenómeno de reajuste e reorientação vocacional, individualmente perseguido, assume proporções bem mais vincadas noutros casos. Voltando



ao quadro 4, ressalta nele um contraste notável entre a elevada excelência escolar ostentada pelos estudantes colocados nas faculdades de Medicina Dentária e de Farmácia, cuja nota de candidatura ascende a "muito bom" em mais de 91% dos casos, e uma colocação final num curso que não constitui a sua primeira opção. Presumivelmente candidatos a Medicina, estes excelentes alunos viram defraudadas as suas expectativas uma vez que a forte concorrência instalada no sistema, aliada ao condicionamento no acesso aos cursos, ditou a negação do projecto acalentado. Neste caso, trata-se igualmente de alunos em grande medida oriundos de meios familiares cultural e economicamente favorecidos - cerca de 59% têm pais empregadores, gestores, dirigentes, profissionais intelectuais e científicos e profissionais liberais, e mais de um terço têm mães com diploma superior - mas cujo usufruto destes recursos privilegiados não foi condição suficiente para aceder ao curso pretendido.

Contudo, esse contratempo institucional, embora sem dúvida gerador de "desmotivação" eventualmente conducente ao insucesso académico, suscitou também junto de alguns variadas tentativas de superação. Tal implica um trabalho individual activo do estudante, representa um investimento na autenticidade dos seus supostos talentos, a busca de uma realização pessoal e uma clara recusa da conformidade ao lugar que lhe foi oferecido pelo sistema educativo. Como conclui o estudo já citado (Curado e Machado, 2006), "na Faculdade de Medicina Dentária, tal como na Faculdade de Farmácia, grande parte dos "abandonos" foi devida às transferências para o curso de 1ª opção dos estudantes, nomeadamente Medicina." (p.46).

Mas essa teimosa perseguição de um projecto pessoal claramente identificado, demorada e de sucesso não garantido, só é verdadeiramente possível dado o suporte de bastidores (instrumental e expressivo) assegurado pela família. A sua duração pode prolongar-se para lá do tempo

institucionalmente previsto e envolve, por isso, custos adicionais. De facto, para muitos a entrada num dado curso ou instituição constitui apenas uma etapa preliminar - a mera garantia de obtenção de um lugar no ensino superior - na caminhada lenta, sinuosa e arriscada, feita de transferências e de equivalências, de acesso ao curso verdadeiramente pretendido. Nestes estudantes, a ausência de pressão para uma rápida inserção no mercado de trabalho faz prevalecer a "autenticidade" sobre a "necessidade", nos processos de escolha escolar. Mas não dispensa, também, uma inequívoca "capacidade estratégica na arte e no modo de utilizar racionalmente o sistema" (Dubet e Martuccelli, 1996, p.42) em seu proveito.

*"Abandonei o curso de Farmácia porque o que realmente queria era Medicina. Realizei os exames de selectividad (exame de acesso ao ensino superior espanhol) e entrei em vários locais em Espanha. Acabei agora o 1º ano e não me arrependo de ter abandonado o curso de Farmácia."*  
(Luísa, 20 anos, curso de Ciências Farmacêuticas)

*"Todos os anos dezenas de pessoas mudam da Universidade de Lisboa para a Universidade Nova de Lisboa, porque há mais equivalências de cadeiras. Quem muda para Medicina prefere o curso da Nova, portanto trata-se de um "abandono" ironicamente lógico."*  
(Jorge, 20 anos, curso de Medicina Dentária)

**...ou a experimentação como errática construção de si?**

Percursos também sinuosos, mas aparentemente mais erráticos, ocorrem igualmente à entrada do ensino superior. Eles transportam certamente outros sentidos e contribuem, também eles, para pôr em causa a linearidade temporal - e seus pressupostos académicos - com que se fabrica o conceito institucional de sucesso escolar no ensino superior.

Neste caso, o questionamento de uma escolha previamente feita faz-se já depois da entrada na instituição e decorre de um claro desajuste

entre expectativas e realidade. Para tanto muito poderá contribuir a própria experiência institucional (da organização curricular, dos saberes transmitidos, da relação pedagógica, da interação com o grupo de colegas, entre outros), porventura decepcionante face ao esperado.

Se esta revisão de escolhas e reorientação de projectos poderá ocorrer entre estudantes de todas as faculdades, a verdade é que este tipo de reversibilidade parece particularmente evidente entre os estudantes da faculdade de Belas-Artes.

Trata-se, neste caso, de uma instituição que acolhe candidatos com trajectos escolares de elevado sucesso no ensino secundário, portadores de classificações de nível "muito bom" na sua esmagadora maioria - mais de 70% dos recém-entrados (cf. Quadro 4). Ou seja, de jovens cuja excelência académica lhes oferece potencialmente maior margem de escolha num contexto que impõe fortes limitações de acesso. Por sua vez, mais de 2/3 destes estudantes encontra-se colocado no curso de 1ª opção, o que faz supor uma elevada congruência com escolhas anteriormente formuladas e faria prever um ulterior sentimento de forte "ligação académica" - "academic connectedness" (Scanlon, Rowling e Weber, 2007, pp.238) com a sua instituição de ensino. Adicionalmente, é uma população que não parece demonstrar demasiadas dificuldades económicas ou sérias limitações culturais e informativas, pelo menos a avaliar pelos recursos técnico-profissionais paternos (cf. Quadro 6) e pelas habilitações escolares maternas (cf. Quadro 5), ambos superiores, nos patamares mais elevados, à média dos estudantes seus congéneres da UL.

Contudo, esta convergência de factores claramente favoráveis ao sucesso educativo esbarra, paradoxalmente, com uma situação de vincado insucesso. O quadro 4 desvenda-a eloquentemente: a faculdade de Belas-

Artes exhibe uma das taxas mais elevadas de insucesso escolar verificado no seio da UL (45%), só superada pela faculdade de Letras (52%).

Neste caso, é no cerne da "experiência escolar" (Dubet e Martuccelli, 1996) negativamente vivida naquela instituição que se deverá procurar as causas da súbita desilusão face à opção inicial e eventual inflexão de orientações.

*"É de lamentar a falta de organização bem como de orientação feita sentir em 2004/05 em Belas-Artes, com a remodelação curricular de 5 para 4 anos. Desorganização essa que se mantém no presente ano lectivo, segundo antigos colegas meus."*

*(Pedro, 20 anos, curso de Escultura)*

*"Existe uma extrema falta de apoio e esclarecimento por parte dos funcionários de Belas-Artes. O sistema de selecção dos alunos para mudança de curso tem critérios absurdos. Estou bastante descontente com o ensino na FBA"*

*(Luísa, 20 anos, curso de Escultura)*

De facto, longe de assumir a forma de uma dramática desorientação académica, decorrente da dificuldade em exercer a autonomia pressuposta no ofício de aluno do superior, é de uma decepção crítica para com a instituição de acolhimento que aqui parece dominar, o que não põe em causa a permanência neste nível de ensino. O estudo que temos vindo a citar revela, mesmo, que nenhum dos estudantes "desistentes" da faculdade de Belas Artes tinha abandonado o ensino superior: encontrava-se no ano lectivo seguinte a frequentá-lo, embora tendo mudando de curso (Curado e Machado, 2006).

Reconhecer "não se adaptar" a um dado curso ou instituição pode desembocar em flutuações inicialmente não previstas, que certamente prolongam o tempo-padrão de permanência no ensino superior. Mas

constituem a resposta activa, não "apática" ou conformista - ainda que eventualmente errática - a uma experiência socializadora não gratificante para o próprio sujeito. No actual contexto de maior autonomia concedida ao indivíduo (e ao jovem) para construir, pelos seus próprios meios, a sua esfera de liberdade, esta reversibilidade de percurso seria justamente a prova bem sucedida dessa capacidade - a capacidade de mobilização pessoal e de auto-investimento em prol da realização pessoal.

### **Notas finais**

No final deste exercício, retomemos a questão de partida. Nas sociedades contemporâneas altamente escolarizadas, o insucesso escolar é representado como uma condição deveras problemática, como um anacronismo que urge combater. No plano político e institucional, a sua perpetuação comporta elevados desperdícios humanos e financeiros e, nessa medida, revela ineficácia da acção escolar. Por sua vez, no plano cívico, a obrigatoriedade de uma escolarização alongada coloca aos cidadãos a injunção à progressão no sistema, tornando mais gravosos e porventura ilegítimos os mecanismos que impõem limites ou colocam obstáculos a esse desígnio. Até porque, hoje, a escolarização alongada participa directamente no processo de construção social do indivíduo, intervém activamente na elaboração dos seus projectos de futuro.

Ora, o critério de apuramento institucional desta situação escolar assenta numa lógica de linearidade de percursos e de trajectórias individuais e reduz-se a uma operação aritmética simplista que pressupõe, não raro, um julgamento negativo do trabalho do aluno, tido como não conforme ou insuficiente.

O que este estudo sobre o ensino superior português permitiu desvendar foi a pluralidade bem mais complexa de situações e de sentidos

que se escondem sob o conceito institucional de "insucesso escolar" (traduzido em reprovações e/ou abandono), tanto mais significativa quanto se trata, aqui, de estudantes adultos, com maior grau de autonomia individual mas colocados num quadro de constrangimentos institucionais (*numerus clausus*) bem peculiares, que podem provocar eventuais desacertos vocacionais.

Por um lado, constata-se que a forte associação (ainda) verificada entre recursos económicos e culturais mobilizáveis e sucesso académico não deixa de evidenciar os limites do mérito individual como princípio de selecção escolar, cuja apologia sustenta o elogio individualista nas sociedades contemporâneas. Afinal o mérito (escolar, neste caso) continua a não estar aleatoriamente distribuído, mas apresenta-se bastante articulado com a disponibilização de determinados recursos sociais - ainda que essa disponibilização requeira a sua mobilização por parte do indivíduo para se poder consubstanciar.

No entanto, tal não retira pertinência explicativa a alguns dos argumentos sobre o processo de individualização na modernidade. De facto, 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.

## Bibliografia:

AA.VV., (1996). *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.

ABRANTES, Pedro, (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, nº1, p. 25-53.

ALMEIDA, Lia, (2007). O lugar da autonomia: reflexões em torno das identidades juvenis e da família. In VIEIRA, M.M. (org). *Escola, jovens e média*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, Ana N. e VIEIRA, Maria Manuel, (2006). *À entrada: um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.

BARRÈRE, Anne (s/d). *O trabalho dos alunos*. Porto: Rés Editora. Tradução de Emília Seixas.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott, (2000). *Modernização reflexiva*. Oeiras: Celta.

BOLTANSKI, Luc, CHIAPPELLO, Ève, (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick, (1993). Les exclus de l'intérieur. In BOURDIEU, P. (dir.), *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.

CHARBONNEAU, Jean. (2006), Réversibilités et parcours scolaires au Québec, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. CXX, p. 111-131.

CUIN, C.H., GRESLE, F. (1995). *História da sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

CURADO, A.P. e MACHADO, J. (2006). *Estudo sobre o abandono*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.

DEROUET, Jean-Louis (1992). *Ecole et justice - de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.

DEROUET, J.-L. ).(dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

DUBET, F., MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : La République des Idées/Seuil.

DURKHEIM, É. (1972, 8<sup>a</sup> edição). *Educação e Sociologia*, S. Paulo: Ed. Melhoramentos.

DURKHEIM, É. (1969, 2<sup>a</sup> edição). *L'éducation pédagogique en France* : Paris, PUF.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.

DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A., (2000). La démocratisation de l'enseignement en France - polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55(1). 51-80.

FERRAND, M., IMBERT, F., MARRY, C. (1999), *L'excellence scolaire: une affaire de famille*, Paris: L'Harmattan.

FURLONG, A., CARTMEL, F. (1997), *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*, Buckingham: Open University Press.

GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

GIDDENS, Anthony (2000). Viver numa sociedade pós-tradicional. In U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernidade reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta.

HAECHT, Anne V., (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles :



Éditions Universitaires, De Boeck.

LAHIRE, Bernard. (1994). Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire. In Guy Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisations dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 73-106.

LAHIRE, Bernard, (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard - Le Seuil.

LAHIRE, Bernard, (1998). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.

LECCARDI, Carmen (2005). Por um novo significado do futuro - mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social. Revista de sociologia da USP, vol.17, n.2*, pp.35-57.

MARTINS, S. C., MAURITTI, R., COSTA, A.F. (2005). *Condições sócio-económicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior.

NUNES, A. Sedas (1968a). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social, nº22-23-24*. pp.295-385.

NUNES, A. Sedas (1968b). O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos efeitos e perspectivas do seu funcionamento. *Análise Social, nº22-23-24*. pp. 386-474.

PAIS, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

PARSONS, T. (1968). A classe como sistema social. In S. de Brito (org.). *Sociologia da juventude : a vida colectiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Éditions Autrement.

PASSERON, J.-C. (1979). A democratização do ensino superior nos países europeus: tentativa de retrospectiva. *Perspectivas. UNESCO. Vol.IX, nº1*, p.38-48.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PORTES, Écio A. (2006). Algumas dimensões culturais da trajectória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 87, nº216, pp.220-235.

QUÉRÉ, L. (2002). Pour un calme examen des faits de société. In B. Lahire (dir.). *À quoi sert la sociologie ?* Paris : Éditions La Découverte.

RESENDE, J.M. (2003). Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar : da sociologia crítica à sociologia da crítica. in M. M. Vieira, J. Pintassilgo, B.P.Melo (Org.). *Democratização escolar. Intenções e apropriações*. Lisboa Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SCANLON, L., ROWLING, L., WEBER, Z. (2007). "You don't have like an identity...you are just lost in a crowd": forming a student identity in the first-year transition to University. *Journal of Youth Studies*, vol.10, nº2, pp.223-241.

SINGLY, F. de (dir.) (2004). *Enfants - adultes. Vers une égalité de status ?* Paris : Universalis.

VIEIRA, M.M. (2001). Ensino Superior e Modernidade: algumas breves considerações. *Forum Sociológico 5/6 (II Serie)* pp.169-184.

VIEIRA, M.M. (2007). Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projectos individuais. In M.M.Vieira (org.). *Escola, jovens e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, in G Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp.11-48.

WAGNER, P. (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris : Métailié.

ZANTEN, A.V. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : P.U.F. .

Documentos e relatórios estatísticos:

INE, *Estatísticas da Educação*.

MCTES(2007) [www.acessoensinosuperior.pt](http://www.acessoensinosuperior.pt)

OCEs, *Evolução do número de diplomados no ensino superior (1996-2002)*.  
Lisboa: Observatório da Ciência e do Ensino Superior

OCEs (2004). *Índice de sucesso escolar no ensino superior público: diplomados em 2002-2003*. Lisboa: Observatório da Ciência e do Ensino Superior.

OCEs (2006). *Sucesso escolar no ensino superior: diplomados em 2003-2004*. Lisboa: Observatório da Ciência e do Ensino Superior.

OECD (2002). *Education at a glance*.