

Transformação recente no campo do ensino superior**

Se há campo em que as classes e as várias fracções de classe concorrem com particular vigor, comunicam intensamente e desenvolvem persistentemente práticas visando defender ou conquistar lugares na estrutura social, ele é sem dúvida, actualmente, o campo escolar. A imposição de uma escolaridade mínima obrigatória, inscrita desde o século XIX na maior parte dos países ocidentais, e o seu recente prolongamento até níveis etários avançados, fruto de lutas sociais mais ou menos prolongadas no tempo, vieram transformar a carreira escolar, sancionada por um título, num elemento indispensável de identidade social e de cidadania reconhecido, nessa medida, por muitos teóricos das classes como um dos recursos estruturantes na constituição das classes sociais¹ nas sociedades modernas.

Interessa aprofundar com maior detalhe aquele processo. No cerne das dinâmicas de classe encontram-se «estratégias de reprodução» (Bourdieu, Boltanski, Saint-Martin, 1978) mediante as quais os membros das diferentes classes e fracções de classe possuidoras de capital procuram, de uma forma não necessariamente consciente, preservar ou melhorar a sua posição na estrutura social através da manutenção ou reforço do seu capital. Tal é conseguido de forma diferenciada por cada classe e fracção de classe, visto que a estrutura patrimonial detida, ou seja, o volume e a estrutura dos capitais (económico, cultural, social, simbólico) possuídos e a transmitir, é distinta.

Ora as estratégias de reprodução não dependem apenas dos constrangimentos associados às estruturas incorporadas, ou seja, aos efeitos delimitadores da classe social de origem e de pertença, mas dependem também de estruturas objectivadas, isto é, de condicionamentos objectivos decorrentes do próprio estado do sistema de instrumentos de reprodução resultante, a cada momento, das relações de força instauradas entre as classes. Como se depreende, nenhum destes dois tipos de condicionamentos é necessariamente

* Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

** Este artigo integra-se num projecto mais vasto sobre «Recomposição social e estratégias educativas» financiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

¹ Recordem-se, a este propósito, as teses defendidas por Bourdieu (1979), Giddens (1975), Parkin (1979), Touraine (1973) e Wright (1985), já aqui anteriormente expostas.

estável ou imutável, já que incorporam uma boa dose de imprevisibilidade correspondente aos efeitos ou consequências não planeados das acções desencadeadas pelos próprios actores sociais no interior da teia de interdependências que os une (Elias, 1980).

Como tem sido evidenciado para as sociedades ocidentais, ocorreram nas últimas décadas profundas transformações nos mecanismos utilizados na transmissão do património familiar.

Por um lado, a extensão da escolarização, por muito variável que tenha sido o seu processo de concretização e por muitas resistências com que se tenha deparado a nível social e local², constitui hoje um fenómeno de indiscutível relevância na configuração das sociedades actuais, e uma dimensão inquestionável de socialização, isto é, de produção e reprodução social. Em todas as classes, a passagem mais ou menos duradoura pelo sistema de ensino apresenta-se hoje como destino inevitável para os seus jovens membros, o que não só retira à família parte da autonomia relativa anteriormente detida na selecção e transmissão das aprendizagens mais consonantes com a provável condição futura, mas confere também um estatuto acrescido à transmissão cultural enquanto componente do modo de reprodução actualmente dominante.

Por outro lado, modificações recentes operadas na estrutura económica têm imposto novos condicionamentos ao desenvolvimento dos mecanismos de transmissão social. A progressiva concentração de empresas e sociedades, apoiada numa transformação da natureza da propriedade, com a passagem da propriedade individual à propriedade por acções, o alargamento do número de dirigentes assalariados associado ao aumento significativo do tamanho e alcance das principais empresas e à concomitante racionalização e burocratização das mesmas, apelando a competências cada vez mais técnicas cujo sancionamento é reconhecido ao sistema de ensino, torna os títulos escolares, particularmente os superiores, bens com importância não desprezáveis na actualidade. Não é de admirar, perante estes novos constrangimentos, que as fracções da burguesia e da pequena burguesia mais providas de capital económico passem a reconhecer vantagens reais ou simbólicas em justapor à tradicional transmissão directa desse capital (seja ele empresa, oficina, negócio familiar ou propriedade fundiária) aos seus sucessores a transmissão de títulos escolares. Tende a operar-se, assim, nestas fracções, uma reconversão de parte do capital económico possuído e a legar, num capital de outra espécie, o capital cultural, na sua versão escolar, com elevada rentabilidade ou pelo menos gozando de maior legitimidade, no actual estado das relações sociais, como forma de acesso a posições de poder. Por sua vez, as fracções

² Para o caso português, existe já um considerável número de trabalhos que, embora partindo de perspectivas teóricas diferentes, tentam elucidar facetas destes processos. Para interpretações globais, veja-se, a título de exemplo, Rui Barbot Costa (1979), Maria Filomena Mónica (1978) e Rui Ramos (1988). No que se refere a análises locais, pode-se consultar, entre outros, José Madureira Pinto (1985), ou ainda Stephen Stoer e Helena Costa Araújo (1992).

dessas classes cuja via principal ou mesmo exclusiva de reprodução tem assentado na transmissão de um património cultural, traduzido essencialmente em diplomas escolares cuja eficácia no acesso real ou virtual a posições dominantes tem sido avaliada como sendo proporcional à sua raridade relativa, vêem ultimamente ameaçada essa vantagem comparativa pela intensificação da utilização do sistema educativo por parte de elementos outrora afastados do mercado escolar. Esta concorrência inédita, consubstanciada nos fenómenos de «explosão escolar» e de «massificação do ensino», vem provocar nestas fracções o prolongamento da duração dos estudos como forma de preservar algumas das vantagens anteriormente detidas, desencadeando, assim, uma luta acrescida pelos títulos no mercado escolar, particularmente ao nível do ensino superior, onde os diplomas aí conferidos mantêm ainda algum poder social e simbólico.

UMA PROCURA SEM BARREIRAS FORMAIS

Em Portugal, pode-se afirmar que esse processo de explosão escolar aos níveis mais elevados do sistema de ensino desencadeia-se a partir da década de 60³. Como se pode observar pelo gráfico n.º 1, o número de matriculados no ensino superior vai sempre aumentando ao longo dos anos 40 e 50, mas a um ritmo pausado e sem grandes sobressaltos. Pelo volume das inscrições, constata-se que este nível de ensino abarca uma população muito diminuta que, no início do período considerado, se cifra em 9321 alunos e que, no dealbar da década de 60, ascende a 23 877 matriculados. Apesar do aumento registado no espaço de duas décadas, este número continua a ser extremamente reduzido, se comparado com o total da população que, segundo o *Recenseamento Geral da População de 1960*, se situa no escalão etário⁴ correspondente, *grosso modo*, à idade de frequência do ensino superior: 1 269 743 jovens.

Para se ter uma ideia mais rigorosa do carácter extremamente restritivo do acesso à universidade na época, basta referir que a taxa de escolarização no ensino superior é, nesse ano, de apenas 1,6% (Peixoto, 1989, 183), o que significa que nem sequer 2 em cada 100 jovens portugueses com idades compreendidas entre os 18 e 24 anos chegam a fazer parte do contingente que, com a mesma idade, o frequenta.

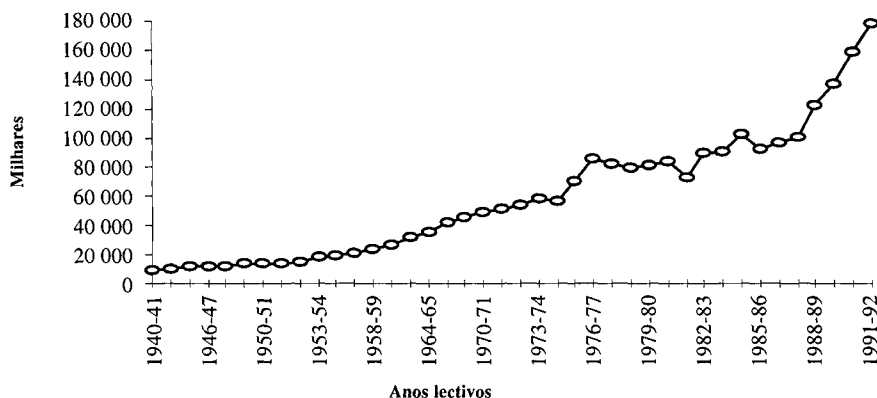
³ Tendo em conta os valores observados, aliás claramente representados no gráfico, não podemos concordar com Sérgio Grácio quando situa no início da década de 50 a «arrancada da procura de educação em todos os níveis do sistema escolar» (1986, 117), pelo menos no que se refere especificamente ao ensino superior.

⁴ Tomamos como referência o escalão etário dos 17 aos 25 anos, que contempla idades mais dilatadas relativamente ao percurso médio do estudante de uma licenciatura — situado, na época, entre os 17 e os 21 anos — para incluir quer os estudantes de licenciaturas mais prolongadas, como Medicina, quer todos aqueles possuindo uma história escolar com repetências, não raro na época (cf., a este respeito, Nunes, 1968a), particularmente entre os rapazes.

Evolução dos alunos matriculados no ensino superior

Em milhares

[GRÁFICO N.º 1]



Fontes: INE, *Estatísticas da Educação* (1940 a 1988), e Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Superior, *Ensino Superior — Cursos de Bacharelato, Licenciatura e Idêntico Nível; Alunos Inscritos, Anos Lectivos de 1988-1989 a 1991-1992*

Nota. — Para os anos lectivos de 1982-1983 e de 1984-1985 a 1987-1988 o volume dos matriculados está calculado por defeito, visto não constarem das *Estatísticas da Educação* dados relativos aos alunos de alguns cursos do ensino superior.

Optou-se por completar os dados relativos aos anos mais recentes recorrendo a outra fonte visto os valores apresentados pelo INE se mostrarem incompletos.

As limitações no acesso a este nível de ensino, que as estatísticas tão bem demonstram, não se ficam a dever a quaisquer tipos de mecanismos institucionais de contenção numérica de candidatos, tal como hoje existem sob a forma de *numerus clausus*. Na verdade, a frequência universitária depende formalmente apenas, na época, da aprovação num exame de aptidão para ingresso nos cursos das faculdades ou escolas superiores, sendo mesmo facultada, desde 1952, a sua dispensa aos alunos cuja informação final nas disciplinas liceais de habilitação ao curso pretendido seja igual ou superior a 14 valores (Leandro, 1985, 5).

No entanto, seria ingénuo pensar que a abertura formal da universidade a todos, sem restrições, constitui condição suficiente para a sua automática procura. Inúmeros constrangimentos se interpõem, até à década de 60, a uma participação mais expressiva de jovens neste nível de ensino, alguns deles aliás exaustivamente recenseados nos trabalhos de Sedas Nunes sobre o sistema universitário português produzidos na época.

Por um lado, a oferta de ensino superior concentrava-se em três únicos pólos universitários, o que, associado à quase total inexistência de esquemas de bolsas e outros apoios estatais, acrescia fortemente os custos desse investimento escolar e, assim, as improbabilidades de acesso por parte da esmagadora maioria da população residente em regiões afastadas desses centros.

Por outro, os conteúdos curriculares e sobretudo as práticas pedagógicas em vigor nos estabelecimentos de ensino superior eram tidos como extremamente tradicionais, elitistas, apelando a códigos explícitos e implícitos dificilmente descodificáveis por parte de quem não dispunha, no seu meio social e regional de origem, de qualquer referência ou recurso escolar mobilizável. As excepções, isto é, as trajectórias desviantes relativamente à trajectória modal escolar das classes mais desprovidas desse tipo de recursos, representavam o culminar de um paciente trabalho, porque realizado em condições adversas, de interiorização de normas e rotinas produzidas no contexto escolar e que, exactamente por constituir excepção, exigia uma conversão total aos códigos da cultura escolar e às práticas a que faz apelo, cujo preço a pagar era a desvalorização ou mesmo a negação da cultura de origem.

A auto-selecção, traduzida no auto-afastamento desta via escolar — cujo veredicto, aliás, já estaria confirmado em níveis anteriores do sistema de ensino —, era de facto na altura componente integrante da trajectória modal das classes e fracções de classe com fracos ou nulos recursos em capital cultural certificado, como se torna patente no quadro n.º 1. Quer no começo dos anos 50, quer dez anos depois, a estrutura do capital escolar de origem dos estudantes universitários permanece quase inalterada, demonstrando um claro predomínio de diplomas superiores à então escolaridade mínima obrigatória, o ensino primário (respectivamente, 67,7% e 63,6%, em 1952-1953 e 1963-1964).

Habilitação académica dos pais de estudantes do ensino superior

Em percentagem

[QUADRO N.º 1]

Habilitações	Total			Universidade					
				Coimbra		Lisboa		Porto	
	1952-1953	1963-1964	1991-1992	1963-1964	1991-1992	1963-1964	1991-1992	1963-1964	1991-1992
Sem instrução	—	2,7	2,5	2,8	3,0	2,9	2,4	2,0	2,1
Instrução primária	32,3	32,6	22,8	37,5	26,9	29,2	20,1	36,2	23,2
Instrução secundária ...	25,7	27,4	19,2	25,9	16,4	27,3	20,6	29,5	19,6
Curso médio	11,7	8,7	8,1	6,1	8,5	10,0	7,5	8,2	8,7
Curso superior	30,3	27,5	18,1	26,2	14,2	29,5	21,7	23,2	19,1
Sem resposta	—	1,2	27,1	1,6	30,6	1,2	27,5	0,8	23,0

Fontes: Rui Machete, «A origem social dos estudantes portugueses», in A. S. Nunes (org.), *A Universidade na Vida Portuguesa*, vol. 1, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1969, 213-247 (dados referentes a 1952-1953), Codes, *Situação e Opinião dos Universitários — Inquérito Promovido pelas Direcções-Gerais da Juventude Universitária Católica*, Lisboa, 1967 (dados referentes a 1963-1964), e Ministério da Educação, GEP, dados ainda não publicados relativos aos alunos matriculados no ensino superior no ano lectivo de 1991-1992.

Nota.— Os dados de 1952-1953 e de 1963-1964 referem-se ao nível de habilitações do pai dos alunos, ao passo que os de 1991-1992 representam a habilitação académica mais alta do pai ou da mãe.

A posse familiar de títulos escolares demasiado elementares ou mesmo a sua total ausência era, pelo contrário, altamente penalizadora no acesso dos descendentes a este nível de ensino. No início da década de 50 não chega mesmo a frequentar a universidade qualquer aluno cujo pai seja analfabeto, o que é revelador do grau de distanciamento cultural e simbólico que separa este grupo de alunos dos códigos do universo do ensino superior. Daí que se atribuísssem à própria universidade responsabilidades pela forte selectividade social de que se revestia a população universitária da época (Nunes, 1968b).

Resta acrescentar que as características ainda globalmente rurais e tradicionais da sociedade portuguesa — excepção feita aos dois principais pólos de urbanização e terciarização do país, Lisboa e Porto (Nunes, 1964) —, expressas numa estrutura social em que o peso relativo das classes e fracções de classe ligadas ao campo é ainda importante e em que a reprodução social assenta ainda predominantemente em formas de transmissão alheias à cultura escolar, não são propícias a um investimento educativo prolongado, nem ao desencadear generalizado de aspirações que dependem do sistema de ensino para a sua concretização. Não é, por isso, de admirar que sejam sobretudo as classes e fracções de classe essencialmente urbanas, associadas a universos profissionais solicitadores de competências sancionadas escolarmente, detentoras de um razoável capital económico e/ou cultural, com poucas ou remotas ligações com o trabalho manual directo, as principais utentes da universidade, pelo menos até meados da década de 60, como o quadro n.º 2 permite grosseiramente revelar.

Profissão dos pais dos estudantes universitários

[QUADRO N.º 2]

Profissão do pai	1952-1953	1963-1964
Trabalhador	3,0	4,2
Empregado ou auxiliar	3,1	3,6
Membro de patente inferior das forças armadas	2,7	2,4
Funcionário do Estado	19,2	16,1
Pequeno industrial/comerciante a retalho	12,1	13,4
Empregado categorizado de empresa particular	9,7	8,4
Industrial/comerciante grossista	9,0	7,4
Professor do ensino primário	—	1,5
Professor do ensino secundário ou superior	16,1	2,9
Director ou funcionário superior de empresa particular	—	5,8
Profissão liberal	—	12,1
Oficial das forças armadas/marinha mercante	8,8	3,5
Proprietário rural ou urbano	16,4	12,1
Outras profissões	—	6,0
Sem resposta	—	0,7

Fonte: Rui Machete, «A origem social dos estudantes portugueses», in A. S. Nunes (org.), *A Universidade na Vida Portuguesa*, vol. 1, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1969, 213-247.

Neste contexto, os títulos universitários continuam a constituir um bem muito pouco difundido entre a população portuguesa. Instrumento indispensável de acesso a determinadas profissões, como as liberais, cujo processo histórico de institucionalização fixou no ensino superior a fasquia de titularidade exigida para o seu exercício, instaurando a barreira entre profissionais e leigos (Collins, 1979, 17)⁵, e prova de uma prolongada aprendizagem de saberes e saberes-fazeres apreciados, pela grande maioria que não os domina, como «mágicos», conferindo aos seus possuidores determinadas propriedades reveláveis ao nível da linguagem e das práticas, o diploma universitário, qualquer que ele seja, detém ainda no princípio dos anos 60 uma elevada rentabilidade económica e simbólica. O título outorgado pela licenciatura — seja ele o de «doutor», «engenheiro» ou de «arquitecto» — corresponde, em termos simbólicos, a um título de nobreza (Bourdieu, 1989), que os seus detentores podem a todo o momento exhibir a fim de recolherem benefícios e regalias que não se esgotam na esfera profissional, mas que se alargam a outros contextos. Aliás, a prática da sua constante nominação, nos contextos de interacção, é elucidativa quanto ao reconhecimento do seu poder simbólico e dos privilégios que lhe estão supostamente associados.

O arranque no acesso mais massivo ao ensino superior é dado, numa primeira fase, que se estende por toda a década de 60, pela incorporação de uma população cuja representatividade neste nível de ensino é até aí pouco expressiva: a população feminina. Este fenómeno parece ser de tal forma marcante que os vários estudos desenvolvidos durante esta década sobre a universidade o mencionam mesmo como principal responsável pelo «crescimento global verificado na população universitária para este período» (Codes, 1967, 16) e como um dos aspectos estruturais importantes das recentes mudanças então operadas neste nível de ensino (Nunes, 1968a e 1968b; Guerra e Nunes, 1969), que estudos posteriores não virão senão confirmar (Seruya, 1983, 24; Ferreira, 1989, 225-226; Peixoto, 1989, 170). Na realidade, se no início dos anos 60 a participação feminina no ensino superior se resume a 29,5% do total de inscritos, no seu termo a percentagem de alunas ascende já a quase metade (44,4%) dos efectivos (Peixoto, *ob. cit.*, 184).

No espaço de uma década consolida-se o alargamento real do «campo dos possíveis» escolares femininos, difundindo-se assim, ao nível das representações sociais, a ideia do ensino superior como destino provável também para as raparigas, ainda que na verdade apenas um subgrupo específico reúna as condições materiais objectivas e as disposições adequadas para o frequentar. Com efeito, parecem ser as filhas das mesmas classes e fracções de classe de

⁵ Essa barreira encontra em organizações de classe ou de «corpo» — as ordens — o cenário institucional mais apropriado para se definir, legitimar e cristalizar como prerrogativa inquestionável. Para o conhecimento do poder discricionário e fiscalizador adquirido pela Ordem dos Médicos relativamente ao controle do exercício da medicina, cf. Leone (1988). No que se refere ao exercício da advocacia, consulte-se Lamy (1984).

origem da população masculina universitária, ou seja, das fracções mais ricas em capital cultural da burguesia e da pequena burguesia, mais familiarizadas com os saberes e os códigos escolares e, por isso, estabelecendo uma relação de maior à-vontade com o sistema de ensino, as que primeiro começam a aceder massivamente aos seus níveis superiores.

As razões que justificam esta crescente procura feminina dos cursos universitários aliam-se, em boa parte, às rápidas e complexas mudanças económicas e sociais que o país conheceu ao longo da década de 60. Não obstante, é importante reter a especificidade da trajectória escolar por elas maioritariamente seguida neste primeiro período de arranque: contrastando com a diversidade de opções realizadas no masculino, as estudantes universitárias concentram-se, ao invés, nos cursos oferecidos pelas faculdades de letras e de ciências (Nunes, 1968b, 411). Havendo indicações seguras (Codes, 1967) de que a origem social de proveniência de uns e de outras é nesta época sensivelmente idêntica, a especificidade das escolhas realizadas por cada grupo é prova indiscutível da vigência de «campos de possíveis» diferenciados para o masculino e para o feminino de cada classe e fracção de classe, aos quais se encontram associadas representações distintas do futuro provável ou virtual para cada um⁶.

Contudo, a naturalização da participação feminina no ensino superior vai, a breve trecho, não só transformar o fenómeno num processo irreversível, como desencadear incursões cada vez menos tímidas por áreas mais diversificadas do saber.

Integrando já uma sólida participação feminina, a procura do ensino superior prolonga-se de modo intenso nos primeiros anos da década de 70. É, aliás, neste período que se situa uma fase crucial no aumento do volume dos matriculados no ensino superior. Com efeito, em apenas dois anos lectivos, de 1974-1975 a 1976-1977, estes passam de 56 910 para 86 189, o que constitui um acréscimo verdadeiramente inédito de alunos. A partir daí assiste-se pela primeira vez a um crescimento extremamente irregular, apresentando altos e baixos no volume de matriculados⁷, cujo ponto de viragem se dá

⁶ A análise da produção desta distinção desenvolvida no interior da classe dominante constitui precisamente o objecto central de um recente trabalho da autora (cf. Vieira, 1993).

⁷ As lacunas de informação relativamente ao número de alunos de algumas faculdades para os anos lectivos de 1981-1982 e de 1983-1984 a 1987-1988 não parecem ser justificação suficiente para explicar estas irregularidades de crescimento, pois elas dizem respeito a um número restrito de casos no período considerado [à excepção de 1982-1983, para o qual não se possui informação relativamente a estabelecimentos de ensino da Universidade do Porto e do ISPA, em Lisboa, os restantes anos em falta, até 1985, apenas não apresentam dados relativamente ao Instituto Superior Técnico (1983/84) e ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada (1984-1985)]. Os casos mais graves dizem já respeito ao período subsequente, com ausência de dados relativamente a 43 dos 144 estabelecimentos de ensino recenseados em 1986-1987 e a 35 dos 143 estabelecimentos existentes em 1987-1988, o que demonstra que o arranque no crescimento quase exponencial de alunos então detectado encontra-se, mesmo assim, calculado por defeito.

no ano de 1985 (cf. gráfico n.º 1). Inaugura-se então um período sem precedentes de acesso ao ensino superior, com um crescimento anual explosivo⁸ de alunos, que se estende até aos nossos dias.

Como interpretar estes sucessivos movimentos alinhados de forma descritiva? Que confluência de factores vai determinando as inflexões neste crescimento? De que sentidos eles são portadores? É hoje possível, dado o conjunto de informações teóricas e empíricas entretanto acumulado, equacionar com alguma clareza estes processos. Tornou-se um dado inquestionável reconhecer que as sociedades ocidentais do pós-guerra conheceram uma conjuntura particularmente favorável de crescimento económico e de pleno emprego nomeadamente a partir da década de 50. Em grande parte delas esse crescimento acompanhou reiteradas preocupações políticas com questões de justiça social, de igualdade de oportunidades e de democratização das instituições, às quais, aliás, não foram alheias as relações de força tendencialmente propícias às camadas mais desfavorecidas da população, culminando, em muitos casos, com a defesa e implantação do Estado-Providência. A promoção do acesso generalizado a bens então reconhecidos como básicos — de que a educação e a saúde eram exemplos — constituía panaceia para eliminar, de uma vez por todas, pensava-se, os principais focos de desigualdade social de que as sociedades ocidentais, concluíam-se à época, padeciam.

Os fortes investimentos educativos então concretizados justificavam-se não só pela disponibilização de recursos financeiros gerados pelo desenvolvimento económico, mas subordinavam-se aos desígnios igualitaristas subscritos por grande parte das instituições políticas e internacionais de então. A defesa da meritocracia, do ideal de sociedade assente na hierarquia do mérito, ou seja, utilizando a terminologia consagrada por Merton (1970, 474), de uma sociedade dominada pelos «*status* alcançados» ou «adquiridos», pelas posições sociais conquistadas pelo esforço dos próprios indivíduos, e não pelos «*status* adscritos» herdados por nascimento, transformou-se no denominador comum dos discursos proferidos por representantes de vários grupos sociais e marca indelével dos novos tempos, sem que, evidentemente, suscitasse consensos absolutos e interpretações idênticas.

Num contexto de promoção do acesso generalizado de todos ao sistema educativo — independentemente dos recursos económicos, culturais ou sociais possuídos —, ao qual se conjuga uma conjuntura de expansão de emprego, é fácil entender a consolidação, ao nível das representações sociais, da crença na relação directa entre oportunidades educativas e oportunidades sociais, entre títulos escolares e posições sociais. À hierarquia dos diplomas

⁸ Explosivo relativamente ao ritmo de crescimento até então corrente, mas quedando-se muito aquém de uma razoável representatividade numérica de jovens em idade de o frequentar.

parece corresponder uma hierarquia dos postos no mercado de trabalho, o que em conjunturas anteriores de crescimento económico não sucedera.

Esta relação estabelecida ao nível do senso comum vem, aliás, inspirar teorias cuja influência mais marcante terá sido precisamente a de fornecer argumentos científicos para sancionar essa relação e justificar algumas políticas educativas.

A chamada «teoria do capital humano» foi uma delas. Acreditava-se na associação directa entre um investimento pessoal criterioso no capital disponível em cada indivíduo — as suas próprias capacidades —, através do recurso ao sistema de ensino, e o desenvolvimento global da sociedade. Por outras palavras, mais educação e mais «eficaz» distribuição desse recurso pela população equivaleria automaticamente a maior desenvolvimento social.

Teoria congénere e bastante popularizada na década de 50 foi a que ficou conhecida por «teoria da função tecnológica da educação» (Collins, *ob. cit.*). Os seus mentores preconizavam a expansão e diversificação dos sistemas de ensino de molde a estes corresponderem às exigências técnicas cada vez mais acrescidas supostamente requeridas pelo desenvolvimento industrial e tecnológico (Karabel e Halsey, 1977, 9-13). Ao reconhecer-se e contemplar-se estas «exigências», ficava assim instalado duradouramente o mito da necessária subordinação do sistema de ensino ao mercado de trabalho.

Na base do carácter convincente destas teorias estava a confluência, temporariamente coincidente, de dois processos cujos ritmos e modalidades de desenvolvimento são, na verdade, relativamente autónomos: a expansão do sistema de ensino e a expansão dos lugares oferecidos pelo mercado de trabalho. Neste contexto, a aposta num investimento escolar longo, sancionado por um diploma universitário, equivalia à expectativa de uma posição social de prestígio correspondente. Por outras palavras, o rendimento diferencial esperado dos diplomas, quando convertidos no mercado de emprego, revelava-se na época altamente compensador do esforço e dos recursos investidos.

Não é de estranhar, por isso, que a procura crescente de educação, desencadeada por uma conjuntura a todos os níveis favorável, assumia a forma de uma «procura optimista» (Delcourt, 1984, 16-19), por estar associada a expectativas e aspirações que, durante um período suficientemente longo para «naturalizar» essa biunivocidade, encontram amplas esferas de concretização. Ao mesmo tempo, sai inequivocamente reforçada a legitimidade da instituição escolar: garantida que está agora a sua acessibilidade, independentemente da identidade social do aluno, a durabilidade da carreira escolar e a excelência da mesma são tidas como estritamente dependentes das capacidades e do esforço individual demonstrado, o que os exemplos singulares de trajetórias individuais de sucesso quando tudo se mostra adverso não parecem senão comprovar.

Os condicionalismos que favoreceram a instauração desta procura optimista parecem ter tido também alguma expressão no nosso país (Grácio, 1986, 117-138), ganhando particular relevo em meados da década de 60 até, sensivelmente, meados da década seguinte. Apesar de as prioridades políticas serem, na época, tendencialmente refractárias a preocupações de tipo igualitário, o que desde logo gera dissonâncias relativamente ao contexto ideológico em que, noutros lugares, se difundiram e aplicaram as teorias atrás referidas, tal entrave não foi impeditivo do desencadear de aspirações sociais cuja via de concretização — embora, evidentemente, não a única, nem sequer exclusiva — passava, crescentemente, pela aquisição de um título superior⁹.

A esperança depositada no sistema de ensino como canal de mobilidade social, de acesso a posições económica ou pelo menos simbolicamente mais valorizadas, por parte de grupos sociais delas excluídos, parece crescer à medida que, com o surto de desenvolvimento e modernização económica sentida em alguns sectores da economia ao longo da década de 60, por um lado melhoram sensivelmente as condições materiais de existência de algumas camadas da população, gerando nestas famílias recursos acrescidos que podem ser canalizados para investimentos educativos, e, por outro, se expandem consideravelmente os lugares em sectores de actividade — o secundário e o terciário — para cujo preenchimento as competências sancionadas por um diploma escolar são mais determinantes.

No entanto, sabe-se como a promoção das oportunidades de acesso de todos ao sistema educativo, por si só, não determina automaticamente o estabelecimento de uma relação idêntica com a escola. Na base das teorias do «capital humano» e da «função tecnológica da educação» está o escamoteamento dos condicionamentos que se interpõem a uma utilização plenamente igualitária do sistema de ensino por parte de todos os agentes, como sejam os decorrentes da classe social de origem — o conhecimento que dele têm, as representações que dele constroem, as expectativas que nele depositam e o tipo de relações que estabelecem com os restantes intervenientes no jogo escolar variam, obviamente, de acordo com o volume e a estrutura do capital possuído e a representação do destino social provável — da região donde são oriundos e se inserem — os recursos e actividades aí existentes oferecem um quadro quotidiano de revelação de modelos e referências ao mesmo tempo que propiciam a ocultação de outros (Giddens, 1989, xxv-xxvi) — do sexo e da idade possuídos — que, sendo culturalmente enformados, podem por isso suscitar determinadas escolhas ou promover relegações ou ainda condicionar o desenvolvimento de certas práticas escolares em detrimento de outras.

⁹ O que, aliás, diga-se de passagem, só prova o simplismo das explicações assentes em relações de causa-efeito entre mudanças políticas e mudanças sociais que as posições teóricas ou institucionais de tipo voluntarista e/ou determinista tanto se esforçam por demonstrar.

Por estes motivos, seria precipitado defender a difusão generalizada da avaliação positiva do sistema educativo a todo o espaço nacional e a todos os grupos sociais. Tendo em conta os fortes contrastes regionais ainda bem presentes no seio da sociedade portuguesa no início dos anos 70, entre um interior rural e empobrecido, afastado dos principais centros culturais e universitários, e um litoral dominado por dois grandes pólos urbanos onde se concentram não só as indústrias mais produtivas e a maioria dos serviços, mas igualmente a mais extensa e diversificada oferta cultural e educativa do país, é fortemente improvável que o sistema educativo exerça idêntica atracção em todos os meios, que seja avaliado segundo os mesmos critérios e que as probabilidades condicionais de lhe aceder sejam as mesmas para todos. É de crer que a obtenção de um título universitário constitua aspiração mais provável de se gerar e de se concretizar no seio das classes e fracções de classe urbanas, com maior proximidade, simultaneamente, com a cultura escolar, com as instâncias — nomeadamente profissionais — onde ela é valorizada e com os espaços onde ela é oferecida, ou seja, com os estabelecimentos de ensino. Mais concretamente, é mais plausível que sejam as classes e fracções de classe que mais dependem do capital cultural para a sua reprodução — a burguesia dirigente e profissional e as novas fracções técnica/de enquadramento e de execução da pequena burguesia — as que maiores expectativas depositam no sistema de ensino, quer para a manutenção das posições sociais detidas, quer para a concretização de projectos de mobilidade social ascendente.

Ainda que regional e socialmente diferenciada, a pressão da procura do sistema educativo foi de facto assumindo dimensões crescentes, sem que necessariamente fosse acompanhada por homólogos ajustamentos do lado da oferta. No que concerne ao ensino superior, este continuava genericamente a apresentar, no começo dos anos 70, a mesma estrutura (geográfica, física, pedagógica) que detinha nas décadas anteriores, apesar de o impasse desta situação ter sido amplamente denunciado em tom preocupante (Nunes, 1968b; Guerra e Nunes, 1969; Machete, 1969, 246) e mesmo combativo (Resende e Vieira, 1992b, 135-136) ao longo da década de 60. Com efeito, perante o avolumar dos contingentes anuais de candidatos ao ensino superior e dada a persistente imutabilidade das estruturas universitárias, havia já quem, nos finais de 60, depois de feitas as contas, augurasse um futuro negro para os candidatos a este nível de ensino: «[...] se não se encarar a resolução do problema assim posto pelo alargamento da capacidade do sistema, o excesso de procura sobre o número de lugares disponíveis provocará necessariamente uma série de medidas de defesa por parte da própria universidade, que poderão ir desde a sujeição de todos os candidatos a exames de admissão a nível cada vez mais elevado ou a instituição de um ano propedêutico que se substitua à função selectiva do ensino secundário até

métodos mais drásticos, com o estabelecimento de um *numerus clausus* rígido.» (Machete, *ob. cit.*, 246.)

Alguns eco destas preocupações fez-se finalmente sentir por parte do poder político aquando da tentativa de lançamento de uma ampla reforma educativa, já no começo da década de 70, estimulada pelo então ministro Veiga Simão, mas cuja implementação os acontecimentos de 1974 vieram pôr em causa. Claramente inspirada nos argumentos do «capital humano» e apoiante incondicional dos pressupostos da «função tecnológica da educação», esta proposta de reforma contemplava um conjunto de medidas visando a democratização do sistema de ensino português, o que, diga-se de passagem, lhe conferia um estatuto no mínimo ambíguo no seio do regime autoritário então em vigor. Para além de preconizar a expansão e diversificação dos níveis de ensino básico e secundário, nomeadamente com o alargamento da escolaridade mínima obrigatória, esta proposta pretendia revolucionar o ensino superior através da introdução de um «ensino superior de curta duração», constituído por uma rede regional alargada de institutos politécnicos e de escolas normais superiores que conferiam o grau de bacharelato (Seruya, 1983, 11; Storer, 1982, 30), permanecendo como sempre a licenciatura reservada ao ensino universitário.

Sem nunca o admitir abertamente, parecia ser esta a solução encontrada pelas instâncias ministeriais para resolver o problema do considerado já excessivo número de candidatos ao ensino superior, desviando para um ensino médio transfigurado em superior, dotado por isso de um prestígio acrescido, a parte dos potenciais efectivos cujas propriedades culturais e sociais se revelassem mais dissonantes com uma frequência universitária, mas salvaguardando, ao mesmo tempo, as esperanças de acesso a um nível de ensino cobiçado por parte de mais amplas camadas da população, respondendo mesmo, a nível local, a uma procura anteriormente contida, auto-eliminada, pela análise dos custos envolvidos.

Nas vésperas de Abril de 1974 a procura do ensino superior continuava a crescer a um ritmo acelerado, aliás em parte induzida pelo aumento da escolaridade mínima obrigatória para seis anos decretada em 1967. Se a imposição da obrigatoriedade escolar está longe de conduzir ao seu automático e generalizado cumprimento, como vários estudos recentes têm persistentemente denunciado¹⁰, ela pode, no entanto, suscitar a reavaliação das vantagens retiradas de um acréscimo suplementar de educação junto daqueles que anteriormente apostavam na extensão da sua escolaridade por mais um ou dois ciclos relativamente à titularidade mínima obrigatória. Neste caso, é razoável esperar um prolongamento das trajectórias escolares anteriormente seguidas, o que, certamente, não deixa de ter incidências ao nível do ensino superior.

¹⁰ Veja-se, a título de exemplo, Portugal, MEC, 1986.

ESPERANÇAS SOCIAIS E OBSTÁCULOS INSTITUCIONAIS

É verdade também que a crença generalizada na possibilidade de concretização das aspirações sociais suscitada com os acontecimentos de 25 de Abril, aliada a uma certa permissividade então instaurada no processo de avaliação dos finalistas liceais, colocou subitamente às portas da universidade, em meados da década de 70, um contingente inédito de candidatos.

No ano lectivo de 1974-1975, ao arrepio das expectativas criadas, e sendo justificado pela incapacidade dos estabelecimentos de ensino superior de absorverem o número de candidatos, foram suspensas as matrículas no 1.º ano das universidades, criando-se, alguns meses mais tarde, o Serviço Cívico Estudantil, de inscrição voluntária, para possibilitar aos não admitidos, enquanto esperavam pela reestruturação do ensino superior, «lutar noutras frentes pelo progresso nacional [...]» (comunicado do Ministério da Educação e Cultura citado por Seruya, *ob. cit.*, 41). A sua frequência veio a revelar-se posteriormente condição obrigatória de entrada no ensino superior.

Entretanto, a abrupta alteração dos equilíbrios de poder desencadeada com a revolução de Abril conferiu maior amplitude ao «campo de possíveis» dos grupos até então protagonistas de situações mais ou menos vincadas de exclusão social, tornando subitamente legítimas, e representadas como possíveis, aspirações e reivindicações até há pouco impensáveis porque avaliadas pelos próprios como não realizáveis. Assim, multiplicam-se em todos os campos lutas sociais forçando a alteração dos processos de «fechamento social» até então vigentes, assistindo-se, a um ritmo por vezes alucinante, a sucessivas práticas de «usurpação» (Parkin, *ob. cit.*, 74).

O campo escolar não escapou, obviamente, a este tipo de lutas. Os anos de 1974 a 1976 conheceram não só o aparecimento de novas universidades (Aveiro, em 1974-1975; Minho e Universidade Nova de Lisboa, em 1975-1976; Açores e Évora, em 1976-1977) criadas sob pressão de grupos de interesses locais¹¹ e partidários, mas conheceram também combates intensos no interior do ensino médio pela conquista dos privilégios sociais e simbó-

¹¹ O relato das condições que rodearam a criação da Escola de Medicina Dentária do Porto e da Universidade dos Açores é, a este nível, exemplar e elucidativo quanto ao ritmo por vezes alucinante e ao grau de aleatoriedade com que se decidia em matéria de política educativa. António Brotas, então secretário de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica, esclarece que a primeira foi criada «do dia para a noite», após um «contacto de uma comissão de médicos estomatologistas do Porto com a Secretaria de Estado», em Fevereiro de 1976. A segunda instituiu-se por um processo ainda mais informal: após ter sido contactado por uma «equipa açoriana», que tomou a iniciativa de lhe propor um projecto de criação de uma universidade com o argumento de que seria «uma peça necessária para o desenvolvimento dos Açores», o secretário de Estado teve de «decidir praticamente numa manhã, em contacto telefónico com o governador» (1981, 642), do seu arranque, que veio a concretizar-se nesse mesmo ano lectivo.

licos atribuídos aos títulos universitários, que culminaram com a passagem dos antigos institutos industriais e comerciais à condição de institutos superiores de engenharia (em 1974) e de contabilidade e administração (em 1976)¹², respectivamente (Lourtie, 1989, 234), agora integrados no recém-denominado «ensino superior politécnico», lançado em 1977 com os apoios financeiros do Banco Mundial (Stoer, 1982, cap. III). Foi, aliás, a integração destes novos institutos no ensino superior que contribuiu decisivamente para fazer disparar o volume dos efectivos recenseados nas estatísticas (cf. gráfico n.º 1), e não, como uma leitura apressada desses números poderia levar a concluir, o simples resultado de uma espectacular «abertura» das universidades.

Não obstante, perante o ininterrupto assédio de que o ensino superior universitário vinha a ser alvo, apesar da imposição da barreira suplementar do serviço cívico, foi ensaiada uma primeira limitação de candidatos às faculdades de medicina e de medicina veterinária no ano lectivo de 1976-1977. Os «efeitos perversos» (Boudon, 1989) então provocados — uma inédita procura de cursos tidos como alternativa, tais como Biologia, Farmácia e Agronomia (Pereira, 1983, 81) — terão contribuído indiscutivelmente para a decisão de generalizar o *numerus clausus* a todos os cursos, condicionando o ingresso a este nível de ensino à capacidade de acolhimento definida por cada estabelecimento escolar¹³, tendo sido também substituído o serviço cívico por um ano vestibular a acrescentar ao ensino secundário, o chamado «ano propedêutico». A política educativa assume claramente neste contexto

¹² A extraordinária rapidez e a relativa demora que caracterizaram os processos de passagem de cada um destes ramos do ensino médio à categoria de ensino superior deveriam merecer a atenção dos investigadores, já que eles podem eventualmente ter sido influenciados pelas relativamente diferentes composições sociais e sobretudo sexuais do corpo docente e discente de cada um destes tipos de ensino médio, condicionando não só diferentes combatividades, mas sobretudo diferentes poderes para impor mais rapidamente a sua definição da situação.

¹³ Parece ter sido sobretudo a sobrelotação insustentável de estabelecimentos de ensino, quer em termos de espaços, quer em termos de excesso de discentes relativamente aos docentes disponíveis, ou seja, causas internas ao próprio campo universitário, a determinar a inevitabilidade da instauração de tão impopular medida; é de crer que, na altura, as relações de força instauradas entre os vários grupos sociais fossem altamente penalizadoras de veleidades corporativas de «fechamento» eventualmente latentes, mas dificilmente expressas em alguns sectores dos grupos profissionais para quem a literal invasão dos cursos correspondentes poria em causa, a breve trecho, os privilégios de que eram detentores. As lutas internas então desencadeadas no seio dos órgãos de representação dos grupos mais poderosos não pareciam deixar nem espaço nem condições para o envolvimento em campos cujos mecanismos e processos, apesar de contribuírem indiscutivelmente para a definição da sua condição social, não dominavam totalmente. É preciso esperar mais alguns anos para vermos ordens, como a dos médicos e a dos engenheiros, a exercerem novamente o seu veredicto em esferas não directamente profissionais, como a «definição de um *numerus clausus* para as faculdades de medicina portuguesas» (Martins, 1980) ou a opinião quanto à «integração dos institutos superiores de engenharia no ensino superior politécnico» (Ordem dos Engenheiros, 1988).

os contornos de uma verdadeira «tecnologia social» (Grácio, *ob. cit.*), ao visar resfriar as expectativas que ela própria contribuiu para desencadear.

Para já, é crível que este súbito entrave ao livre acesso a um curso universitário e à concretização dos projectos a que ele se encontrava associado, sem que alternativas credíveis, isto é, similares, tivessem sido criadas, tenha provocado, pelo menos num primeiro momento, uma profunda desorientação nas práticas até aí consagradas, tendo levado certamente ao aparecimento das mais díspares respostas. Desde a reorientação propositada das escolhas à total rejeição na sorte e no acaso, do sobreinvestimento na obtenção da excelência escolar à mais completa alienação ou até mesmo desistência, da procura de percursos alternativos de entrada nas fileiras desejadas à impotente aceitação passiva dos veredictos institucionais, de tudo parece ter-se jogado no campo escolar neste período, dependendo o sucesso da jogada, obviamente, dos diferentes recursos e empenhamentos de que dispunham os jogadores para apostar.

Ora este constrangimento institucional vem justamente a ser imposto quando, a nível do mercado de emprego, e por força de uma conjugação de factores não apenas internos, mas também imputáveis à conjuntura internacional da época, se desacelera abruptamente o ritmo de crescimento que caracterizara a década anterior. Ainda que o contingente de estudantes passe a ser contido, ele não cessa de se reproduzir e, por isso, de contribuir para engrossar anualmente os diplomados passíveis de se apresentarem no mercado de trabalho. Mas, simultaneamente, verifica-se a suspensão ou mesmo a retracção do número de lugares que esse mercado tem a oferecer, a começar pelos níveis tradicionalmente menos exigentes em títulos escolares. Neste contexto, o diploma superior, menos atingido do que outros pelos mecanismos de mercado, passa a ser avaliado também pela propriedade suplementar que agora parece oferecer: a de garantir prevenção contra o desemprego.

Assim sendo, se por um lado, este diploma passa a ser ainda mais apetecível e, para muitos dos que dependem deste tipo de capital para manutenção ou melhoria da sua posição na estrutura social, totalmente indispensável, o que intensifica a sua procura, por outro, este potencial aumento das taxas de escolarização conduz, num contexto de recessão económica, à produção em série de títulos sem conversão correspondente em posições sociais tidas como compatíveis, mas cuja equivalência durou apenas, afinal, o tempo em que «a relação entre as velocidades de deformação da 'estrutura educativa' e da estrutura social» (Grácio, *ob. cit.*, 126) se manteve. Isto porque, como desvenda Passeron (1979, 44), a «[...] multiplicação dos títulos não se desenvolve à mesma velocidade nem no mesmo sentido que a evolução da estrutura dos empregos». Desta feita, numa espiral de sucessivas retroacções, a desvalorização dos diplomas entretanto gerada suscita, como meio de lhe escapar, a procura acrescida dos mesmos ou de títulos suplementares, o que provoca, por sua vez, a sua «inflação» (Passeron, 1979, 44).

Esta ruptura de anteriores equilíbrios vem comprovar a fragilidade em que estes assentavam e provar quanto eles eram, afinal, aparentes. Se a nível do saber comum, ou melhor, ao nível da «consciência prática» (Giddens, 1989, 41-45) da generalidade dos agentes, a crença na relação directa entre diploma e posição social pode perdurar muito para além do prazo da sua aparente validade, em termos teóricos é fácil prever que, neste novo quadro, os principais argumentos das teorias do «capital humano» e da «função tecnológica da educação» se vejam seriamente ameaçados. Na verdade, os alicerces que os suportavam, nomeadamente o da correspondência inequívoca entre educação e desenvolvimento económico e tecnológico, entre hierarquias de títulos escolares e hierarquias de postos de trabalho, vêem-se agora claramente contrariados, o que vem acrescentar novas vulnerabilidades às já anteriormente denunciadas fraquezas destas teorias¹⁴. Dizíamos nós que a desvalorização dos títulos escolares provocava a intensificação da sua procura como forma de escapar à desclassificação a que ela inevitavelmente parecia conduzir. Entre nós, em meados da década de 70, à procura já embrionariamente determinada por estas razões soma-se então uma procura induzida pelas expectativas associadas às novas condições objectivas e subjectivas de promoção do acesso ao sistema de ensino geradas após 1974, expectativas essas que se viam perfeitamente sancionadas por um poder político que se excedia, a nível do discurso, em incessantes apelos à igualdade de oportunidades educativas, cujo exemplo mais paradigmático de concretização terá sido porventura a unificação do ensino secundário.

Quando estas aspirações são subitamente contrariadas, não apenas a jusante, pela transformação da estrutura do campo económico, mas também a montante, pela imposição de um forte obstáculo à entrada no ensino superior, é fácil entender a «desilusão colectiva» (Bourdieu, 1979, 161) então instalada e prever a transmutação de uma procura «optimista» em procura globalmente «desencantada» (Grácio, *ob. cit.*, 139).

Contudo, este desencanto não consegue eliminar a crença geral depositada no sistema de ensino quanto ao seu papel na definição dos destinos pes-

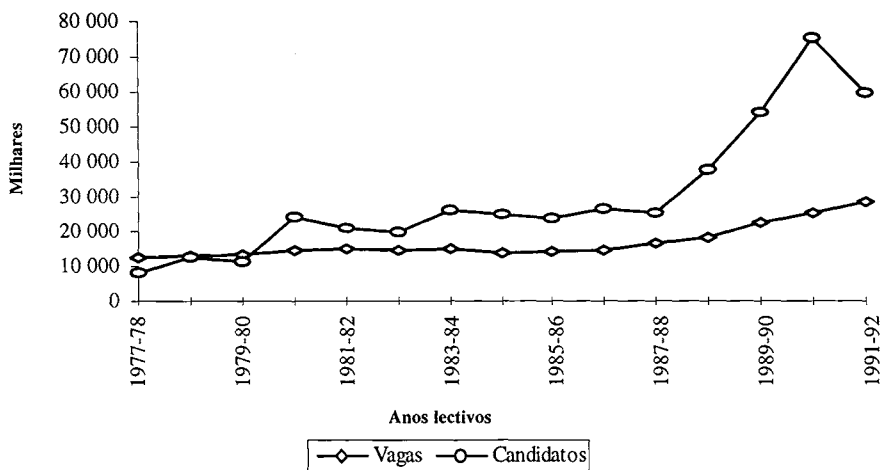
¹⁴ Quanto a este assunto, sabe-se também como a obtenção de um mesmo título não determina forçosamente o estabelecimento de uma relação idêntica com o mercado de emprego, nem obriga sequer a nele desembocar. De facto, a íntima relação de correspondência entre diploma e posto de trabalho, em que ambas, ainda que de forma diferentes, repousam, esconde um claro preconceito que inviabiliza a possibilidade de conceber detentores de títulos escolares refractários à sua conversão no mercado de emprego (pense-se em muitas diplomadas domésticas ou em diplomados exclusivamente *rentiers*), o que não exclui, no entanto, a possibilidade da sua conversão noutros mercados, como o matrimonial, por exemplo. Mas esconde também um duplo pressuposto: o de que cada título mantém constante, ao longo do tempo, o seu poder social, por um lado, e o de que o rendimento que dele se obtém no mercado de trabalho é independente das propriedades sociais do seu detentor, por outro.

soais de quem o frequenta. Aliás, as restrições ao seu acesso parecem reforçar essa crença, na medida em que fazem despoletar esforços escolares acrescidos para garantir a posse de um título, tido cada vez mais como passaporte indispensável para a concretização de projectos e aspirações.

Assim, desde o momento em que se fecham condicionalmente as portas do ensino superior, ou seja, a partir de 1977-1978, constata-se que a distância entre as aspirações à sua frequência e as oportunidades de lhe aceder não pára de crescer, primeiro irregularmente e depois, desde 1979-1980, de forma espectacular (cf. gráfico n.º 2).

Evolução do número de vagas e de candidatos ao ensino superior público

[GRÁFICO N.º 2]

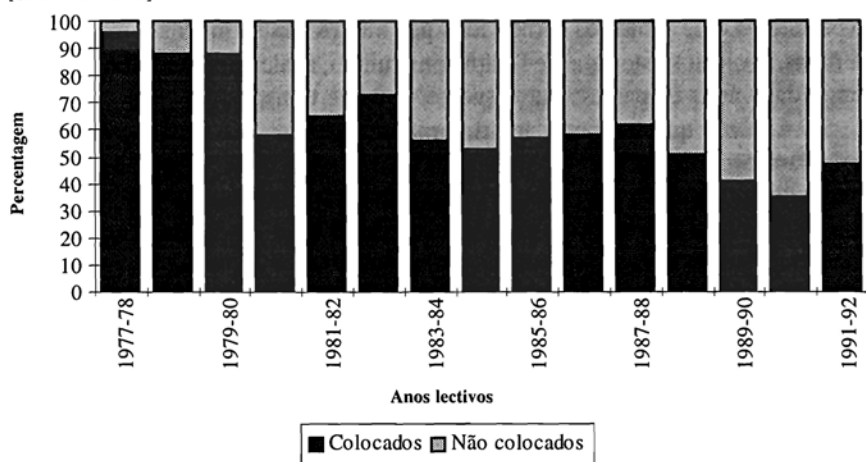


Fonte: Gabinete Coordenador de Ingresso no Ensino Superior.

Convém, no entanto, esclarecer que as vagas, mesmo sendo diminutas, não são necessariamente todas preenchidas, já que podem surgir desistências ou ainda corresponder a cursos rejeitados pelos candidatos. Daí, como se pode observar pelo gráfico n.º 3, ter havido candidatos não colocados mesmo em períodos como aquele que vai de 1977 a 1979, em que as vagas são excedentárias face ao volume de candidatos existentes. Não obstante, de um modo geral, a proporção entre colocados e não colocados segue de perto a distância entre o total de candidatos e o número de vagas disponibilizadas cada ano, que, como se vê, é crescente, se contarmos apenas com o ensino superior público. Na verdade, a súbita discrepância observada nos últimos anos, particularmente desde os finais da década de 80, está relacionada com o irromper de um ensino superior particular até então com uma expressão extremamente reduzida, mas que, como veremos, será responsável pela absorção de uma porção crescente dos candidatos.

Evolução percentual dos candidatos colocados e não colocados no ensino superior público

[GRÁFICO N.º 3]

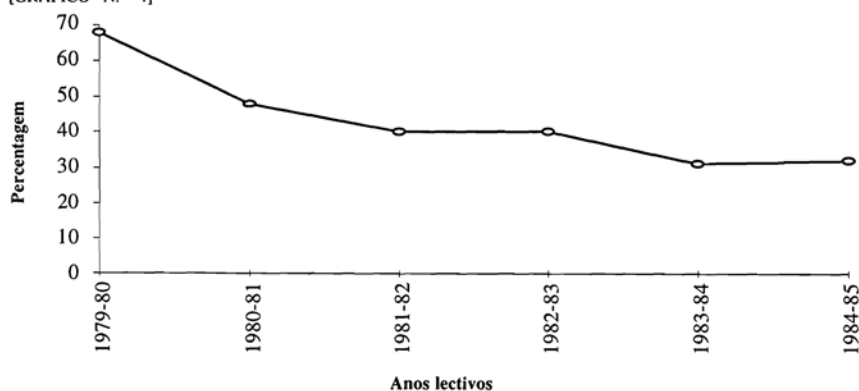


Fonte: Gabinete Coordenador de Ingresso no Ensino Superior.

O grau de desencanto com que os estudantes procuram o ensino superior não se confina à expectativa da sua pura e simples exclusão. Mesmo para os que conseguem superar essa condenação, nada lhes garante à partida o acesso ao curso verdadeiramente almejado, o que constitui um fenómeno até aí inédito no contexto do ensino superior e que terá assumido consequências particularmente dramáticas durante os finais da década de 70 até meados da de 80, quando, finalmente, o processo de instauração das universidades regionais e, sobretudo, o arranque do ensino superior particular vêm criar mais espaços curriculares afins. Como o gráfico n.º 4 tão eloquentemente indica, a proporção de candi-

Evolução percentual dos candidatos colocados no ensino superior em 1.ª opção

[GRÁFICO N.º 4]



Fonte: Ema Leandro, *Acesso ao Ensino Superior — Análise de Dados Estatísticos*, vol. 1, 1978-1979 a 1984-1985, Lisboa, ME-GCIES, 1985.

dados colocados no curso da sua inteira preferência é sempre decrescente ao longo desses anos, o que compromete mais ou menos irreversivelmente as expectativas e os projectos formulados por muitos destes jovens e respectivas famílias, projectos estes que se foram construindo, acalentando e reforçando ao longo das várias etapas escolares sucessivamente transpostas.

Se é certo que se pode legitimamente aventar que estas colocações forçadamente alternativas — sobretudo as que se referem a cursos efectivamente distintos, e não tanto as que correspondem apenas a preferências regionais para cursos idênticos — parecem constituir uma modalidade suplementar de refreamento das aspirações que o próprio sistema de ensino contribuiu para desencadear, não é menos certo que esse refreamento atinge com diferentes intensidades e com consequências variavelmente dramáticas os seus vários protagonistas. O que com isto estamos a querer afirmar é que os constrangimentos institucionais não condicionam de forma inexorável e idêntica todos os agentes sociais, não os condenam necessariamente à aceitação passiva de todos os seus desígnios. Perante as limitações que lhes são impostas, os agentes dispõem de capacidade para reagir e encontrar o compromisso mais conveniente para com os seus próprios interesses. Certo é que, porém, nem todos possuem idênticos recursos, quer para avaliar com todo o conhecimento de causa as situações geradas, quer para os mobilizar da forma mais rentável, sempre que tal se afigure necessário.

Ora perante o veredicto implacável do *numerus clausus* e as expectativas de exclusão que ele gera, parece ter começado a ganhar consistência um conjunto de novas práticas sociais no campo universitário, manifestação inteligível de estratégias despoletadas pelas várias classes sociais como resposta à intensificação da concorrência pelos títulos e à limitação do acesso aos mesmos. Escusado será dizer que as estratégias actualizadas nas práticas sociais dos estudantes não são idênticas, dado ser distinto o *habitus* que as gerou. Desta forma, as «categorias de percepção e de apreciação» (Bourdieu, 1979, 158) com que estudantes e respectivas famílias avaliam a escola e, em particular, a universidade, devedoras da posição específica que ocupam no espaço social e do tipo de relações tradicionalmente mantido com a cultura escolar, podem gerar respostas distintas aos mesmos constrangimentos institucionais.

ORIENTAÇÕES EM CONTEXTO RESTRITIVO OU O DESENCADear DE ESTRATÉGIAS DE ACESSO

Num primeiro momento, que se estende sensivelmente até meados dos anos 80, as estratégias de acesso ao ensino superior desenvolvem-se no interior de um campo quase exclusivamente dominado pelos três pólos universitários clássicos, aos quais se vão adicionando anualmente tímidas alternati-

vas regionais de ensino, também público, quer de cariz universitário, quer de nível politécnico. Neste período são estes os limites do espaço em que se defrontam os vários concorrentes pela posse de um título superior¹⁵.

Contudo, esse espaço está longe de ser uma extensa superfície onde se vão somando sucessivas propostas educativas de valor equivalente, como os principais porta-vozes das políticas educativas pretendem fazer crer. Pelo contrário, ele encerra subtis hierarquias internas decorrentes de processos de implantação e de localizações espaciais distintos.

Na verdade, a determinação da cotação atribuída a uma dada instituição escolar é, pelo menos em parte, induzida pelo efeito da sua história, da qualidade das provas dadas, pelas propriedades dos cursos e saberes oferecidos e pelo valor social daqueles que a frequentam, elementos pelos quais passa o seu processo de identificação. É previsivelmente distinta a forma como é avaliada uma instituição desde sempre conhecida e reconhecida como universitária, tida como pertencente de facto e por direito ao ensino superior, ostentando uma tradição de iniciações, rotinas e saberes que lhe conferem um «efeito de corpo» (Bourdieu, 1985) consolidado, frequentada por uma população com características sociais globalmente favoráveis, e uma ex-instituição de ensino médio recém-convertida a ensino superior, transportando consigo uma história de subalternidade relativamente a este, manifestada em relação à qualidade, diversidade e profundidade dos saberes ministrados, às características sociais do corpo discente¹⁶ e docente e às próprias qualificações por estes exibidas.

Mas a determinação do seu prestígio é também tributário da sua localização no espaço geográfico. Como se sabe, este espaço não é neutro e muito menos uniforme; enquanto produto social, ele é dotado de propriedades que decorrem da própria forma como (e por quem) é apropriado, utilizado e transformado e dos princípios de classificação dominantes que, a cada momento, vão determinando a sua hierarquização. As relações assimétricas que nas sociedades modernas se estabelecem entre o mundo urbano e o rural, com a desvalorização económica e simbólica das actividades e práticas associadas ao segundo, indiciam um primeiro princípio de hierarquização do

¹⁵ Determinadas fracções da classe dominante dispõem, no entanto, de um leque mais alargado de possibilidades de acesso ao ensino superior pelo facto de deterem recursos económicos e de informação suficientes para poderem também incluir, no seu espectro de escolhas, a frequência de uma universidade estrangeira.

¹⁶ Os antigos institutos industriais e comerciais constituíam o prolongamento possível, a nível de ensino médio, das formações vocacionais iniciadas no então chamado ensino técnico. A sua população discente era, pois, recrutada nesta modalidade de ensino. Ora, como vários estudos desenvolvidos na década de 70 puseram em destaque, esta distinguia-se claramente da população que frequentava o secundário liceal por herdar um capital escolar familiar bastante mais limitado (Cruzeiro e Marinho Antunes, 1978; Ângelo, 1975), por provir, na generalidade, de agregados domésticos ligados a actividades profissionais mais subordinadas e por apresentar aspirações escolares mais modestas (Ângelo, 1975).

espaço, o qual se reforça, aliás, no quadro nacional, na hierarquia entre litoral e interior. Ora a localização dos estabelecimentos de ensino superior num ou noutro espaço arrasta inevitavelmente consigo as vantagens e os estigmas inerentes à qualidade do mesmo, o que contribui, embora não exclusivamente, para a apreciação global que sobre eles é feita por parte de potenciais candidatos.

No entanto, não devemos esquecer-nos de que estes, por sua vez, são também oriundos de localizações sociais e espaciais distintas, o que sem dúvida imprime distintas prioridades aos critérios de apreciação adoptados e gera interpretações e representações por vezes contraditórias, tornando mais complexo um processo de avaliação só linear na aparência. Vejamos como todos estes factores jogaram no momento que nos ocupa.

Ora, se as novas universidades¹⁷, à excepção da Nova de Lisboa, encerram estigmas de insularidade, interioridade ou periferia, mas podem contar com o atributo universitário, o que lhes confere desde logo credibilidade e poder simbólico, as escolas integradas no ensino politécnico, na sua maioria, somam, àqueles, desvantagens suplementares pelo facto de oferecerem um ensino menos longo, menos diversificado¹⁸ e assente em saberes de natureza predominantemente teórico-prática (Resende e Vieira, 1992a), gozando por isso de uma menor autonomia relativa.

Com efeito, quando são criadas, estas escolas assumem o objectivo explícito de ministrarem um «ensino superior de natureza essencialmente prática, voltadas para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio, com um estatuto próprio e uma dignificação profissional correspondente», tal como afirma o preâmbulo do decreto que as institui (Seruya, *ob. cit.*, 84). Envoltos em argumentações altamente elogiosas, e prometendo aos estudantes finalistas do secundário as perspectivas de «uma elevada probabilidade de aceitação no mercado de trabalho, tanto no sector público como no privado» (*id.*, *ibid.*, 84), os discursos políticos que justificam a sua criação e acompanham a sua expansão não são, no entanto, suficientes para escamotear a «ambiguidade estrutural» (Grácio, *ob. cit.*, 151) de que este ensino se reveste, dada a natureza eminentemente prática da formação que ele confere, o estatuto intermédio, e não superior, a que as suas qualificações dão acesso, e, nessa medida, esconder a desvalorização simbólica a que está irremediavelmente votado no interior do campo.

As perspectivas oferecidas pelo politécnico estão por isso longe de corresponder quer às representações sociais que grande parte dos candidatos

¹⁷ São elas as de Aveiro, Minho, Açores, Beira Interior, Trás-os-Montes e Alto Douro e Algarve, sucessivamente instituídas entre 1974-1975, data da criação da Universidade de Aveiro, e 1983-1984, ano em que abriram os primeiros cursos da Universidade do Algarve.

¹⁸ Num primeiro momento, este cinge-se praticamente a cursos nas áreas de formação de professores do ensino básico, de tecnologia e gestão e de agro-pecuária.

ao ensino superior e respectivas famílias têm deste nível de ensino, quer às aspirações produzidas e incorporadas por uma frequência prolongada da escola. Daí que não sejam de estranhar as reservas com que esta variante do ensino superior foi inicialmente acolhida por parte da maioria dos estudantes, que continuam a manifestar uma clara preferência pelos cursos universitários — inclusive pelos cursos oferecidos pelas novas universidades —, como se avalia pelo quadro comparativo das escolhas em 1.^a opção dos vários tipos de estabelecimentos de ensino (quadro n.º 3).

Evolução percentual dos candidatos ao ensino superior em 1.^a opção por tipo de estabelecimento

[QUADRO N.º 3]

Tipos de estabelecimento	Anos lectivos					
	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984	1984-1985
Universidades novas	10,8	12,5	13,5	17,1	18,0	19,6
Universidades tradicionais ..	79,1	74,7	73,5	70,6	68,6	67,6
Cursos não integrados	4,7	6,6	6,3	5,3	5,8	4,0
Ensino não universitário	5,4	6,2	6,7	7,0	7,6	8,8
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Ema Leandro, *Acesso ao Ensino Superior — Análise dos Dados Estatísticos*, vol. 1, 1978-1979 a 1984-1985, Lisboa, ME-GCIES, 1985.

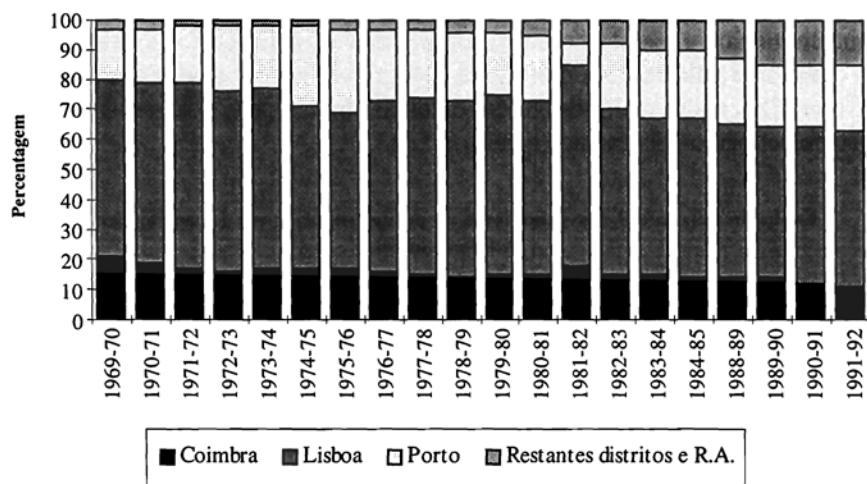
De entre estes, e ainda que com tendência para um certo decréscimo, os cursos oferecidos pelas universidades tradicionais mantêm-se neste período objecto da preferência da maioria dos estudantes, o que traduz significativamente a hegemonia das universidades de Coimbra, Lisboa e Porto no interior do campo do ensino superior. Se bem que preferências e lugares efectivamente disponíveis não andem necessariamente a par, neste caso e durante este período o volume de vagas oferecidas concentra-se igualmente nestes três grandes pólos¹⁹, o que contribui para reforçar as expectativas criadas pelos estudantes.

A persistência do peso hegemónico destes três centros na atracção e absorção de estudantes, mesmo contando com a perda de importância denotada por Coimbra, vem, aliás, contrariar o optimismo subjacente aos discursos descentralizadores que envolveram o lançamento da rede do politécnico e das universidades regionais, como se comprova significativamente através do gráfico n.º 5.

¹⁹ No ano lectivo de 1977-1978 as universidades e institutos regionais ofereciam apenas 1171 do total das 12 346 vagas disponíveis esse ano para o ensino superior. Cinco anos depois, ainda que esse número tenha aumentado para 2020, ele está ainda longe de poder competir com o valor disponibilizado pelo conjunto das universidades e institutos superiores de Coimbra, Lisboa e Porto: 12 405 (*Acesso ao Ensino Superior — Guia do Estudante*, 1982, citado por Seruya, *ob. cit.*, 165).

Evolução da parte dos matriculados dos distritos de Coimbra, Lisboa, Porto e restantes distritos e regiões autónomas no total dos matriculados no ensino superior

[GRÁFICO N.º 5]



Fontes: INE, *Estatísticas da Educação*, 1970 a 1985, e ME, *Direcção-Geral do Ensino Superior, Ensino Superior — Cursos de Bacharelato e Licenciatura e Idêntico Nível*, 1988-1989 a 1991-1992.

Nota.— A mudança de fonte foi determinada pelo facto de as *Estatísticas da Educação* posteriores a 1985 serem bastante incompletas relativamente aos dados respeitantes à Universidade do Porto (o mesmo acontecendo, aliás, já em 1981-1982).

Ora, num contexto como este, num período em que o acesso formal ao ensino superior terá sido mais difícil do que nunca, tudo leva a crer que as classes e as fracções de classe mais dependentes do diploma escolar quer para a sua legitimação, quer para melhorar a sua posição na estrutura social, terão desencadeado uma luta sem tréguas pela conquista de um lugar na universidade, excedendo-se, sem dúvida, na mobilização de todos os recursos ao seu alcance para realizar com êxito esse propósito. Não há razões para duvidar de que, dado os novos condicionalismos formais de entrada num curso superior dependerem cada vez mais do sucesso obtido no ensino secundário, estas famílias não tenham começado a intensificar a vigilância sobre a carreira escolar dos seus descendentes, desenvolvendo já nos anos terminais do secundário todas as diligências possíveis para estes poderem enfrentar com êxito o obstáculo do *numerus clausus*. Desde a transferência para o estabelecimento de ensino mais cotado por conceder classificações mais generosas a uma preparação escolar apoiada regularmente em «explicações» dadas por profissionais, do acompanhamento diário dos estudos dos filhos à inculcação sistemática de disposições individualistas e de competitividade perante o trabalho académico, tudo pode ser requisitado para garantir o acesso ao curso desejado.

Mas, por sua vez, o quadro das escolhas é sempre limitado pelo «campo de possíveis» associado ao *habitus* de classe. De facto, nenhum agente escolhe indiscriminadamente cursos e estabelecimentos de ensino de entre a totalidade que lhe é oferecida, mas tende a seleccionar aqueles que, se bem que frequentemente avaliados pelos próprios como fruto de uma preferência puramente individual, e por isso vivida como uma «vocação» inata, na realidade mais afinidades revelam com o conjunto das propriedades sociais dos agentes e melhor se adequam, segundo a matriz de percepções com que estes os avaliam, às representações que fazem do seu destino social futuro.

Evidentemente que o sistema de classificação com que cada agente procede à interpretação e avaliação das informações sobre o mundo social não é estático, mas vai sofrendo ajustamentos, readaptações, inflexões, de acordo com o próprio movimento traçado pelo tipo de trajectória individual percorrida (próximo da trajectória modal de classe ou, pelo contrário, desviante), e igualmente sob efeitos de incorporação reportáveis a transformações estruturais que ocorrem no espaço de cada campo no qual os agentes se movem. Daí que, face aos novos constrangimentos criados no campo do ensino superior, vias ou opções outrora inexistentes ou ilegítimas, à luz dos critérios de classificação consonantes com o anterior estado do campo, passem a ser consideradas como possíveis, viáveis, ou pelo menos toleráveis.

Tal se terá passado neste período quando o reforço da importância concedida à posse de um diploma universitário, num contexto de forte restrição do acesso ao mesmo, terá determinado, sobretudo nas fracções mais escolarizadas das classes médias e nas classes dominantes, a procura de alternativas à rotina de entrada classicamente seguida.

Esta última não deixa por isso de ter os seus fiéis protagonistas: a entrada directa no estabelecimento de ensino colocado em primeira opção está reservada a todos aqueles cuja longa, paciente, metódica e estrategicamente orientada preparação escolar lhes garantiu a excelência necessária à frequência do curso almejado. Tendo em conta o leque e a qualidade das ofertas oferecidos espacialmente, é de supor que as preferências mais desejadas por estas classes se situem ao nível de estabelecimentos universitários centrais segundo a área de recrutamento regional — Lisboa e Porto.

No entanto, sendo o número de lugares mais cobiçados inferior à procura, dos quais aliás nem todos se encontram ocupados por estudantes oriundos destas classes, mas também por representantes de outras classes para quem o sistema de ensino não pode deixar de premiar, segundo a lógica inerente à sua autonomia relativa e sob pena de se deslegitimar, uma trajectória escolar particularmente brilhante, é de prever a exclusão de alguns candidatos dos lugares mais apetecíveis. Neste caso é que a procura de novas respostas aos constrangimentos institucionais se terá revelado premente, gerando soluções verdadeiramente inéditas.

O abandono imediato dos estudos e o recurso intensivo ao capital social como meio de acesso à vida activa parecem não ter sido saída improvável

para os casos mais recalcitrantes. Mas a jogada em múltiplos tabuleiros do xadrez universitário e politécnico terá sido a via porventura mais inovadora encontrada por estas classes para ultrapassar os prejuízos causados por uma potencial exclusão escolar. Aquela apoia-se no delinear de estratégias compensatórias conducentes à frequência definitiva ou temporária de «escolas-refúgio» (Bourdieu, 1989, 215) ou «estabelecimentos de recurso» (Ballion, 1986, 731) que eventualmente permitam um posterior acesso aos cursos desejados. O conhecimento actualizado dos complexos mecanismos de equivalências, transferências, prazos e demais requisitos burocrático-institucionais, que alguns estão mais facilmente em condições de dominar, constitui, neste caso, atributo determinante no sucesso destas tentativas.

Estes mecanismos podem ser desencadeados no interior da mesma área de residência, pela simples transferência dos excluídos de um estabelecimento para outro onde são ministrados cursos identificados como vagamente afins. Tal terá sido, por exemplo, o caso de Medicina, em Lisboa, à custa do qual parece terem subitamente engrossado nestas classes as «vocações» de Medicina Veterinária, Farmácia, Agronomia (Pereira, *ob. cit.*, 81) e Biologia (Vieira, 1986, 39), porventura em desfavor de outras aparentemente mais próximas, como Enfermagem, mas, porque simbolicamente desvalorizados, mais distantes do «máximo de concessão possível» por elas admitido.

Mas aqueles mecanismos podem incluir também o recurso a uma mobilidade geográfica, envolvendo o desenvolvimento de estratégias de usurpação de lugares potencialmente dirigidos para candidaturas locais. Trata-se neste caso da colocação em cursos congêneres nos estabelecimentos periféricos de ensino universitário dos excedentes não admitidos nas universidades centrais. Como eloquentemente se observa através do quadro n.º 4, durante todo este período — ou seja, do final da década de 70 a meados da de 80 — os estudantes oriundos dos distritos de Lisboa e Porto não só não se limitam a monopolizar a maioria dos lugares aí disponíveis, como invadem literalmente as vagas abertas nas universidades e escolas superiores espalhadas pelos restantes distritos e regiões autónomas, com uma expressão que não tem paralelo em mais nenhum. Na realidade, é como se ambos repartissem entre si áreas de influência espacial bem delimitadas, com o Porto a aceder em 1.ª ou 2.ª linha aos estabelecimentos de ensino superior de Aveiro, Braga e Vila Real e Lisboa a ocupar Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Santarém e Açores²⁰.

²⁰ Num pequeno estudo exploratório sobre o perfil dos alunos entrados no ano lectivo de 1987-1988 no 1.º ano da licenciatura em Sociologia da Universidade da Beira Interior, os dados encontrados apontam para tendências semelhantes, embora, obviamente, o carácter pontual e restrito deste estudo não permita extrapolações. Nele se constatava que não só a maioria dos estudantes provinha de regiões afastadas da área de abrangência da universidade — definida aqui de uma forma lata, incluindo os distritos de Castelo Branco, Guarda e Viseu —, como sobretudo para a maioria o seu projecto futuro passava pela transferência de universidade (Mourão, 1989).

Distribuição percentual dos alunos colocados no ensino superior pelos distritos de colocação, segundo os dois primeiros distritos de origem

[QUADRO N.º 4]

Distrito de colocação 1.º/2.º distrito de origem		Anos lectivos						
		1963-1964*	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984	1984-1985
Aveiro	1.º	—	Aveiro (50,6%)	Aveiro (47,7%)	Aveiro (37,2%)	Aveiro (38,7%)	Aveiro (36,9%)	Aveiro (40,2%)
	2.º	—	Porto (10,1%)	Porto (13,2%)	Porto (15,3%)	Porto (13,9%)	Porto (15,9%)	Porto (15,6%)
Braga	1.º	—	Braga (49%)	Braga (52,4%)	Braga (55,5%)	Braga (51,6%)	Braga (53,9%)	Braga (49,2%)
	2.º	—	Porto (22,8%)	Porto (23,2%)	Porto (24,3%)	Porto (23,1%)	Porto (22,3%)	Porto (22,8%)
Castelo Branco	1.º	—	Castelo Branco (71,4%)	Castelo Branco (33,4%)	Castelo Branco (46,7%)	Castelo Branco (45,2%)	Castelo Branco (29,8%)	Lisboa (19,8%)
	2.º	—	Lisboa/Viseu (14,3%)	Lisboa (21,3%)	Lisboa (11,6%)	Lisboa/Guarda (15,4%)	Lisboa (15,9%)	Castelo Branco (17,2%)
Coimbra	1.º	Coimbra (18,7%)	Coimbra (36,4%)	Coimbra (33,8%)	Coimbra (26,7%)	Coimbra (29,2%)	Coimbra (27,6%)	Coimbra (30,6%)
	2.º	Porto (14,1%)	Lisboa (13,7%)	Lisboa (14,5%)	Lisboa (11,9%)	Lisboa (12,2%)	Lisboa (9,9%)	Lisboa/Porto (8,4%)
Évora	1.º	—	Lisboa (38,2%)	Lisboa (29%)	Lisboa (28,7%)	Lisboa (22,3%)	Évora (28,1%)	Lisboa (27,7%)
	2.º	—	Évora (24,4%)	Évora (28,7%)	Évora (23,1%)	Évora (20,9%)	Lisboa (22,6%)	Évora (20,2%)
Faro	1.º	—	—	—	—	—	Faro (59,3%)	Faro (66,6%)
	2.º	—	—	—	—	—	Lisboa (14,3%)	Lisboa (18,3%)
Lisboa	1.º	Lisboa (41,5%)	Lisboa (72,1%)	Lisboa (67,7%)	Lisboa (65,6%)	Lisboa (65,9%)	Lisboa (60,4%)	Lisboa (63,4%)
	2.º	Santarém (4,9%)	Setúbal (5,9%)	Setúbal (6,8%)	Setúbal (8,9%)	Setúbal (11,4%)	Setúbal (13,2%)	Setúbal (13,7%)
Porto	1.º	Porto (50%)	Porto (68,6%)	Porto (65%)	Porto (64,5%)	Porto (63,7%)	Porto (64,5%)	Porto (65,2%)
	2.º	Braga (8,6%)	Aveiro (6,9%)	Braga (7,7%)	Aveiro (8,2%)	Braga (8,1%)	Aveiro (7,7%)	Aveiro (9,5%)
Santarém	1.º	—	—	—	Lisboa (33,4%)	Lisboa (54,2%)	Lisboa (57,5%)	Lisboa (50%)
	2.º	—	—	—	Santarém (20%)	Santarém (14,3%)	Santarém (15%)	Santarém (21%)
Vila Real	1.º	—	Porto (43,5%)	Porto (27,8%)	Porto (27,9%)	Porto (42,1%)	Vila Real (33,7%)	Porto (23,7%)
	2.º	—	Lisboa (25,7%)	Lisboa (25,4%)	Lisboa (18%)	Vila Real (18,4%)	Porto (21,4%)	Vila Real (22%)
Viseu	1.º	—	—	—	—	Viseu (83,7%)	Viseu (49%)	Viseu (100%)
	2.º	—	—	—	—	Vila Real (18,4%)	Aveiro (10,3%)	—
Açores	1.º	—	Açores (36,3%)	Açores (36,1%)	Açores (38,5%)	Açores (37,4%)	Açores (34,8%)	Açores (33%)
	2.º	—	Lisboa (20,8%)	Lisboa (21,8%)	Lisboa (15%)	Lisboa (12,4%)	Lisboa (13,4%)	Lisboa (10,3%)

Fonte: Ema Leandro, *Acesso ao Ensino Superior — Dados Estatísticos*, vol. 1, 1978-1979 a 1984-1985 Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior, 1985.

* Para 1963/64, dados referentes aos distritos de *naturalidade* dos alunos matriculados no ensino superior retirados do inquérito CODES, *Situação e Opinião dos Universitários*, 1967.

Pela capacidade de manipulação de informação que estas estratégias envolvem, pelo montante dos recursos requisitados, pela proximidade ao sistema de ensino que pressupõem, parece improvável encontrar-se noutras classes e fracções de classe semelhante capacidade ou empenho em desenvolver soluções alternativas de entrada no ensino superior. À medida que decrescem os recursos disponíveis, particularmente o volume de capital económico e escolar possuído, não só as probabilidades objectivas de uma escolaridade longa são genericamente mais remotas, como também, para aqueles cujas invulgares propriedades escolares relativamente à trajectória modal escolar da classe os incitam a aspirar a estudos prolongados, mais restritas são as vias de acesso a este ensino.

Mas, por sua vez, os meios e o próprio empenho com que esse objectivo é perseguido, assim como o espectro das «vocações» ou «escolhas» de curso manifestado, não dependem apenas do conjunto de disposições inculcadas no seio da família de origem, ou das competências escolares adquiridas pelo aluno; na realidade, aqueles podem ser mais ou menos alargados de acordo com as propriedades dos espaços locais aos quais os potenciais candidatos se encontram afiliados. A proximidade ou a distância relativamente aos centros universitários não só condiciona a determinação dos custos, riscos e vantagens na prossecução dos estudos, gerando probabilidades e crenças diferenciais no acesso ao ensino superior (Resende, 1989, 172-173), mas propicia ainda condições de visibilidade, intensidades de referência e meios de informação distintos, indicadores de espaços diferencialmente dotados de estímulos culturais escolarmente valorizados, o que certamente interfere no modo como cada estudante e respectiva família avalia e representa o destino escolar futuro.

Não é exagero afirmar, neste contexto, que os candidatos provenientes dos três núcleos urbanos onde estão sediados os mais antigos pólos universitários dispõem à partida, pelo simples facto de aí ter decorrido o seu processo de socialização, de vantagens adicionais relativamente aos restantes, mesmo que oriundos de classes e fracções de classe afins. Um secular conhecimento — mesmo que difuso — dos espaços, agentes e práticas universitários faz parte integrante dos «quadros de interacção» (Costa, 1984, 24) locais onde se vão definindo as trajectórias sociais destes jovens, fornecendo-lhes deste modo meios de decifração e orientação que se revelam em muitos casos preciosos para alcançar sucesso numa conjuntura particularmente desfavorável.

Para a generalidade dos estudantes oriundos desses meios que demonstrem trunfos escolares, a candidatura a um curso superior representa uma hipótese bem mais exequível do que para os restantes, não só devido a os custos (económicos, mas também sociais e afectivos) envolvidos serem menores e as expectativas de compensações futuras parecerem mais promissoras, mas tam-

bém dado o alargado leque de opções e de vagas disponibilizadas ele próprio, contribuir para induzir estes jovens a arriscar essa candidatura. Assim se explica — pelo menos parcialmente — que, nos vários estudos de que dispomos sobre os estudantes ou candidatos ao ensino superior, os naturais ou residentes (consoante os critérios retidos) em Lisboa e Porto sobressaíam sistematicamente dos demais pela sua presença, representando, juntos, quase metade do total dos matriculados, quer nos anos 60 (Codes, *ob. cit.*), quer em 70 (Pinto, 1983), quer ainda no início da década de 90 (Cruz *et. al.* 1992).

Para os restantes candidatos, nomeadamente os oriundos das franjas mais desfavorecidas das classes médias e sobretudo do conjunto das classes populares, na ausência de apoios estatais que permitam encarar seriamente a hipótese de uma mobilidade geográfica incontestavelmente onerosa, e caso não usufruam, pelos mecanismos compensatórios da «sociedade-providência» (Santos, 1990, 214), dos préstimos residenciais gratuitos de familiares ou amigos habitando nas proximidades dos principais centros universitários, as escolhas de curso acabam por se restringir aos modelos escolares e profissionais com maior visibilidade e exequibilidade a nível local e para os quais existem porventura maiores probabilidades condicionais de acesso. O quadro n.º 5, referente a uma amostra nacional de 2746 alunos frequentando o 11.º ano de escolaridade no ano lectivo de 1983-1984, apresenta pistas interessantes para equacionar esta questão.

Preferências, em termos de prosseguimento de estudos, de uma amostra nacional de alunos do 11.º ano de escolaridade

[QUADRO N.º 5]

Norte Litoral		Centro Litoral		Alentejo		Algarve		Porto		Lisboa		Norte/Centro Interior	
Curso	%	Curso	%	Curso	%	Curso	%	Curso	%	Curso	%	Curso	%
1.ª prioridade													
Economia	12,8	Direito	10,5	Edu. Inf.	10,8	Arquitect.	15,6	Medicina	16,2	Direito	9,0	Medicina	9,5
Enfermag.	8,1	Medicina	10,0	Medicina	7,7	Contab.	15,6	Eng. Civil	7,8	Eng. Elect.	8,5	Enfermag.	8,2
Direito	6,7	Eng. Elect.	9,7	Mag. Prim.	6,9	Secretar.	15,6	Eng. Elect.	7,8	Medicina	8,1	Mag. Prim.	7,6
Contabil.	5,9	Edu. Inf.	5,8	Enfermag.	6,2	Economia	7,8	Direito	6,5	Gestão	6,0	Edu. Inf.	6,6
Edu. Inf.	5,9	Mag. Prim.	5,5	Terapeuta	4,6	Gestão	7,6	Enfermag.	4,9	Arquitect.	5,0	Eng. Civil	6,3
2.ª prioridade*													
60,6		58,5		63,8		37,8		56,8		63,4		61,8	

Fonte: Ministério da Educação, GEP, *A Origem Sócio-Económica do Aluno e o Sucesso Escolar*, Maio de 1989 (2.ª ed.).

Nota. — Estudo baseado numa amostra de 2746 alunos frequentando o 11.º ano em 1983-1984.

As regiões são assim definidas: Norte Litoral (distritos de Viana do Castelo e Braga), Centro Litoral (Aveiro, Coimbra, Santarém, Leiria), Norte/Centro Interior (Vila Real, Bragança, Viseu, Guarda e Castelo Branco), Alentejo (Portalegre, Évora, Beja), Algarve (Faro), Porto (Porto), Lisboa (Lisboa e Setúbal).

* 2.ª e 3.ª preferências para o caso de o aluno não vir a inscrever-se no curso desejado.

Embora o carácter sincrónico, limitado a um ano lectivo, e a escolha de um único ano de escolaridade, o 11.º, recomendem alguma prudência na interpretação destes dados, eles sugerem, ainda que de forma incipiente, não só variações significativas no tipo de aspirações (aqui grosseiramente captáveis em termos de prioridades quanto ao curso desejado) exibidas pelas várias regiões do espaço nacional, como também uma homologia entre tipo de aspirações e propriedades escolares e sociais dos espaços onde elas se produzem. Desta feita vemos que em Lisboa se registam as mais elevadas expectativas quanto ao prosseguimento dos estudos, já que aí as representações quanto ao futuro definem-se exclusivamente em termos de diplomas universitários. Por sua vez, o Porto segue de perto esta tendência, embora aqui já se contemple, ainda que residualmente, uma alternativa não universitária. Em sentido inverso parecem situar-se as restantes regiões, demonstrando maiores escolhas de cursos oferecidos pelo ensino politécnico, que, aliás, se acentuam à medida que caminhamos do litoral urbano (Norte, Centro e Algarve), onde justamente se localiza a maioria dos antigos e novos centros universitários, para o interior rural (Norte, Centro e Alentejo), mais bem coberto pela rede de ensino superior politécnico.

Neste caso, o ensino politécnico garantido a nível regional constitui de facto a única possibilidade objectiva de algumas fracções locais das classes médias e populares poderem pertencer a um grupo de referência cobiçado, particularmente entre aqueles que, no quadro de uma escolaridade razoavelmente sucedida a nível do secundário, foram incorporando no contexto escolar disposições favoráveis ao prolongamento dos estudos e concretizando, assim, uma «socialização antecipatória» (Merton, 1970, 347) da condição de «estudante do ensino superior».

Mais do que garantir o acesso ao curso e ao estabelecimento de ensino que, no momento, parecem oferecer a maior rentabilidade económica e/ou simbólica de entre todas as propostas existentes, como parece ser preocupação mais ou menos acentuada entre as fracções urbanas da burguesia e pequena burguesia com maior capital cultural e/ou económico, a simples frequência do ensino superior, independentemente do tipo de área escolhida, apresenta-se como um feito suficientemente importante para ser apreciado, aos olhos destas fracções locais de classe, como uma promoção social, dado o carácter de excepionalidade que esta trajectória escolar representa no quadro espacial onde os seus protagonistas se inserem.

Na realidade, há que não esquecer que as propriedades sociais dos espaços locais suscitam também avaliações distintas das instituições de ensino superior neles sediadas e, por consequência, dos agentes que nelas ensinam ou aprendem, consoante o lugar de observação efectivamente ocupado por quem as produz. A instauração de uma universidade ou de um instituto politécnico numa região tida como periférica, tradicionalmente dominada

culturalmente e, por isso, até então impotente para oferecer aos seus jovens perspectivas autónomas de concretização de aspirações desencadeadas nas escolas secundárias locais, pode representar nesse contexto um fenómeno bem mais marcante do que acontecimento idêntico concretizado noutra espaço mais central, mais diversificado, onde a forte concorrência entre instituições contribui para relativizar o poder detido por cada uma.

O poder simbólico reconhecido, nestas regiões, à *sua* universidade ou ao *seu* instituto politécnico é previsivelmente grande, não só dada a distância a que este nível de ensino se encontra da maioria da população, cuja inacessibilidade alimenta uma representação porventura ainda «mágica» desta instituição, como também por ela constituir, a par de outras instituições em número limitado e ainda que com estatutos diferenciados, um potencial espaço de afirmação de poder e autonomia local particularmente caro aos mais inflamados porta-vozes de bairrismos regionais.

Nessa medida, é razoável supor que os títulos outorgados recebam aí uma valoração genericamente positiva — mesmo que tal não tenha necessariamente a mesma equivalência noutros contextos no interior do campo —, que o seu corpo docente aí aufira privilégios sociais e simbólicos sem igual noutros espaços, já que aqui ocupam incontestavelmente, a par com os restantes «notáveis», o topo da estrutura social local, e que o conjunto dos estudantes aí tenda a representar um verdadeiro «grupo de *status*» no sentido que lhe atribui Weber (1976). Este estatuto privilegiado que professores e alunos detêm no contexto regional assume uma importância não negligenciável no equacionamento que os próprios fazem da sua posição no campo do ensino superior; para os mais confiantes, aquele estatuto significa a confirmação e o reforço das representações altamente positivas por eles construídas sobre este ensino e o reconhecimento das qualidades escolares de que se reclamam especiais detentores; para os mais inconformados, tal estatuto pode exercer um efeito compensatório perante uma apreciação menos favorável da situação que julgam ocupar no campo e contrabalançar eventuais desencantos suscitados por uma localização periférica relativamente aos principais centros de produção cultural e científica.

DIVERSIFICAÇÃO EM CONTEXTO RESTRITIVO E OS «SENTIDOS DE COLOCAÇÃO»

Se esta parece ser a dinâmica dominante estabelecida entre as várias classes sociais e o ensino superior, nos diferentes contextos regionais, nos anos que se seguiram à imposição do *numerus clausus*, ela parece sofrer profundas alterações a partir de meados da década de 80, quando verdadeiramente se dá o crescimento do ensino público regional — politécnico e universitário — e, sobretudo, quando começam a abrir-se perspectivas institucionais para a expansão do ensino superior particular.

Na verdade, este tipo de ensino apresenta-se, no começo da década de 70, com uma expressão claramente residual face ao peso detido pelo ensino público, que incontestavelmente domina até então o panorama do ensino superior. Após 25 de Abril de 1974, e perante as convulsões político-pedagógicas vividas em grande parte dos estabelecimentos públicos de ensino superior, a par das restrições drasticamente impostas à sua entrada, ganha subitamente relevo a única universidade privada do país já existente à data, a Universidade Católica, criada sob regime especial em 1971 (UCP, 1986-1987, 2).

Na verdade, ela não vai ser a única a atrair os (auto)excluídos das universidades estatais. Ainda durante a década de 70 surge em Lisboa uma nova alternativa — a Universidade Livre — que, apesar de vir a conhecer uma existência atribulada, absorvia já, no ano lectivo de 1978-1979 um número bem maior de alunos do que à data qualquer das recém-criadas universidades públicas regionais possuía²¹, o que era já prenúncio do êxito a que estariam votadas futuras iniciativas congéneres.

O verdadeiro crescimento do ensino superior particular dá-se já na década de 80, quando os obstáculos políticos e ideológicos ao desenvolvimento deste tipo de ensino são em boa medida eliminados. Pululam então novas universidades em Lisboa e no Porto²², iniciativas cujo êxito levou, inclusivamente, muitas delas a apostarem na abertura de núcleos e extensões em cidades de pequena e média dimensão não cobertas pela rede de ensino público, distribuindo títulos superiores de Torres Vedras às Caldas da Rainha, de Beja à Figueira da Foz, de Chaves a Abrantes.

No seguimento do aparente sucesso económico destas universidades, têm proliferado também inúmeros estabelecimentos privados de ensino superior de âmbito politécnico, quer nas grandes cidades e periferias, quer em extensões sediadas nas regiões do interior.

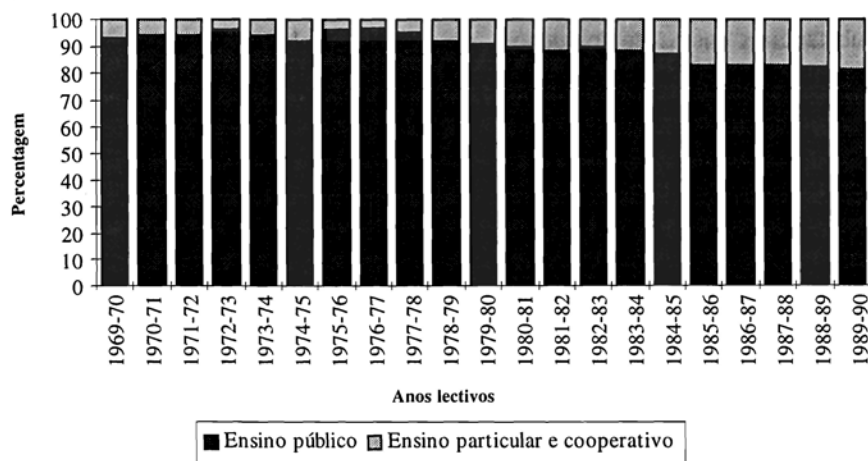
Em síntese, pode-se com propriedade afirmar que o volume de alunos matriculados no ensino superior particular e cooperativo não tem parado de crescer desde meados da década de 80, de tal forma que, se nos últimos anos o contingente global de estudantes do ensino superior cresceu vertiginosamente (cf. gráfico n.º 1), o foi sobretudo graças às vagas postas à disposição por esta modalidade de ensino, como o prova o gráfico n.º 6.

²¹ Nesse ano as *Estatísticas da Educação* revelavam um volume de matriculados da ordem dos 1818 alunos na Universidade Livre, o que vivamente contrastava com os 440 existentes na Universidade dos Açores, os 509 que frequentavam a Universidade de Aveiro, os 446 alunos a estudar na Universidade de Évora, os 687 estudantes adstritos à Universidade do Minho e os escassos 171 e 136 alunos, respectivamente, dos então Instituto Universitário da Beira Interior e Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro.

²² A Universidade Internacional apresenta já alunos inscritos no ano lectivo de 1984-1985, seguida, dois anos mais tarde, pelas Universidades Lusfada, Autónoma Luís de Camões e Portucalense. Mais recentemente surge a cooperativa Dinensino/Universidade Moderna, com matriculados desde 1989-1990.

Evolução percentual dos alunos matriculados no ensino superior público e no ensino superior particular e cooperativo

[GRÁFICO N.º 6]

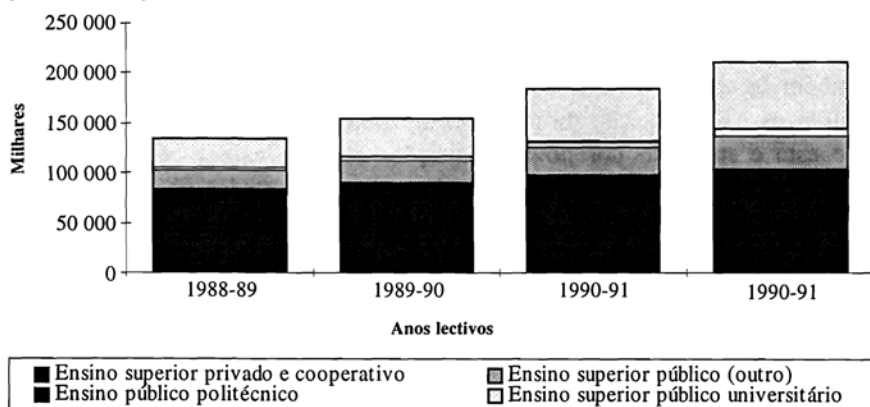


Fonte: INE, *Estatísticas da Educação* (1970 a 1990).

Se decompusermos esta tendência global de crescimento dos matriculados por subsectores, verificamos ainda que nos últimos anos a capacidade de absorção das universidades públicas parece ter-se de certo modo esgotado, em contraste com a expansão francamente positiva, quer do politécnico público, quer, sobretudo, do ensino superior particular e cooperativo, como se torna nitidamente visível no gráfico n.º 7.

Evolução do número de alunos matriculados nas várias modalidades de ensino superior

[GRÁFICO N.º 7]



Fonte: Portugal, *Ensino Superior — Cursos de Bacharelato e Licenciatura e Idêntico Nível. Alunos Inscritos. Anos Lectivos: 1988-1989 a 1991-1992*, Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Superior, Abril de 1993.

Porém, a consolidação de um sector privado de ensino superior não significa necessariamente que ele constitua uma entidade homogénea. Se, de uma forma global, ele se demarca do sistema público de ensino pelos seus substanciais custos de frequência, ele encerra também profundas clivagens internas decorrentes das características dos cursos oferecidos, das vicissitudes e modalidades de construção da sua própria história, das qualidades escolares e sociais dos alunos que recruta, dos critérios utilizados na constituição do seu corpo docente. Se, como teremos oportunidade de provar, grande parte destas universidades privadas constitui escolas-refúgio para os escolarmente excluídos do ensino público, não é de eliminar a hipótese de que algumas representem, por sua vez, projectos de afirmação de docentes excluídos, por motivos políticos, das universidades estatais após 1974. Neste caso, o capital social e simbólico até então acumulado, nomeadamente fora do campo académico, terá porventura sido decisivo para assegurar o arranque destes novos projectos educativos.

Todo este conjunto de mudanças estruturais ocorridas no campo do ensino superior veio sem dúvida acrescentar novos dados a integrar na apreciação que sobre ele fazem os candidatos e respectivas famílias e, assim, obrigar a actualizar estratégias entretanto rotinizadas de acordo com o anterior estado do campo.

Porventura a característica mais marcante associada a estas mudanças terá sido o crescimento exponencial de opções oferecidas por este nível de ensino. À já notável multiplicação de títulos introduzida pelo politécnico vem acrescentar-se uma verdadeira proliferação de velhas e novas nomenclaturas postas agora à disposição dos estudantes, algumas aliás simples substitutos conjunturalmente mais apelativos para antigos conteúdos.

Ora, se este enorme acréscimo de alternativas aumenta a possibilidade de um maior número de candidatos poderem concretizar os seus projectos de estudos prolongados, não parecem restar dúvidas de que ele não deixará também de ampliar os riscos decorrentes de erros de percepção, ou seja, de equívocos na apreciação do mercado de títulos escolares. Numa altura em que este é invadido por novas aquisições estarão melhor colocados para avaliar as propriedades manifestas e latentes apresentadas por cada (novo) estabelecimento de ensino, para desmontar as «táticas de camuflagem» (Costa, 1984, 30) com que se encobrem determinados produtos escolares mais ou menos impróprios para consumo, para decifrar as subtis diferenças que se escondem na ambiguidade propositada das nomenclaturas, para deduzir a qualidade de ensino — e a orientação ideológica que o sustenta — da listagem do corpo docente, todos aqueles que usufruem de uma maior proximidade com o sistema educativo, dado o volume do capital cultural herdado, ou ainda da qualidade das informações passíveis de serem mobilizadas no quadro das relações sociais.

Neste novo contexto, o «sentido da colocação», ou seja, o «conhecimento prático ou instruído das flutuações do mercado de títulos escolares» (Bourdieu, 1979, 158), nunca terá sido tão importante como actualmente, enquanto regra indispensável ao êxito do jogo escolar. Isto porque, com a proliferação de títulos e de titulares, ocorre um conhecido «efeito perverso» bem desmontado por Passeron (*ob. cit.*). Defende este autor que, quando há acesso mais generalizado aos diplomas escolares, a qualidade dos mesmos altera-se, porquanto a sua difusão alargada a categorias sociais até então excluídas faz com que os títulos só formalmente mantenham as mesmas propriedades que tinham antes de serem por elas apropriados. Assim, e dada a irrazoabilidade de um alongamento indefinido da duração dos estudos, tende a operar-se cada vez mais aquilo a que ele apelida de «lei de mudança de campo», ou seja, a hierarquização das vias e dos títulos como «substituto funcional», como diria Merton, do papel outrora assumido pela simples hierarquia de anos de estudo.

Afirmávamos nós, nas primeiras páginas deste capítulo, que ainda no início da década de 60 os títulos universitários, independentemente da área do saber a que estavam associados, constituíam certamente um bem muito pouco difundido entre a população portuguesa, o que lhes garantia globalmente uma elevada cotação no mercado dos bens escolares. Neste aspecto, e tendo em conta a tese de Passeron, parece legítimo admitir que, pelo menos até este período, a hierarquização assente na duração dos estudos terá prevalecido dominante, não obstante os trabalhos de Sedas Nunes desvendarem já algumas subtis clivagens no interior do campo universitário, nomeadamente em termos do perfil da composição social dos estudantes de cada ramo de ensino. Observando os quadros n.ºs 6 e 7, podemos identificar dois grandes eixos de polarização, em função do volume e estrutura dos capitais herdados pelos estudantes. O primeiro divide os alunos em função do volume de capital cultural apresentado (quadro n.º 6)²³: os mais dotados desta espécie de capital encontravam-se sobre-representados nas áreas de Direito, Engenharia, Ciências relativas à Medicina e Agricultura, ao passo que os estudantes menos providos em «estimulações culturais» (Nunes, 1968a, 326) concentravam-se em torno dos ramos de Ciências Exactas e Naturais e Ciências Sociais.

Um segundo eixo de polarização estrutura-se em função do volume do capital económico possuído. Embora só se disponha da identificação sócio-profissional do pai dos alunos inquiridos (cf. quadro n.º 7), o que limita sensivelmente o conhecimento sobre a real magnitude que aquele capital assume em cada grupo doméstico de origem — elementos como outras ocupações

²³ Embora se reconheça que o indicador aqui retido — o nível de instrução paterno — está longe de esgotar os meios de captar a amplitude do capital cultural dos estudantes, ele constitui apesar de tudo uma razoável aproximação.

complementares à profissão principal, a profissão da mãe, a posse de propriedades ou outros bens herdados ou adquiridos, entre outros, estão aqui totalmente ausentes —, e apesar de as categorias retidas merecerem algumas reservas pela abrangência de situações que recobrem — é o caso de «proprietário rural», que pode incluir desde o pequeno proprietário na situação de «isolado», ou seja, o pequeno camponês, ao grande patrão agrícola burguês — ou pela aleatoriedade a que fazem apelo algumas denominações — atente-se, por exemplo, na categoria «empregado categorizado de empresa particular», pouco explícita quanto à tradução concreta do atributo «categorizado» que a integra —, não obstante todas estas falhas, dizíamos, podemos, ainda assim, inferir, das propriedades sincronica e diacronicamente associadas às diferentes categorias sócio-profissionais retidas nesse quadro, entrever algumas linhas de força quanto às áreas de preferência dos estudantes em função do capital económico possuído.

Nível de instrução do pai dos matriculados no ensino superior (1963-1964) e nível de instrução mais elevado do pai ou da mãe dos alunos do propedêutico (1978-1979) por ramos de ensino

[QUADRO N.º 6]

Ramos de ensino	Habilitações								Total
	Sem instrução + + ensino primário		Ensino secundário + + ensino médio		Ensino universitário		N/resposta		
	Univer- sidade	Prope- dêutico	Univer- sidade	Prope- dêutico	Univer- sidade	Prope- dêutico	Univer- sidade	Prope- dêutico	
	1963-1964	1978-1979	1963-1964	1978-1979	1963-1964	1978-1979	1963-1964	1978-1979	
Letras	34,6	51,1	38,3	33,9	26,2	13,7	0,9	1,3	100,0
Direito	33,1	49,1	30,8	34,8	34,4	15,7	1,8	0,4	100,0
Ciências Sociais	43,7	58,5	37,3	31,8	18,4	8,9	0,6	0,8	100,0
Ciências Exactas	41,4	47,3	35,4	38,7	21,7	13,4	1,5	0,6	100,0
Engenharia	26,0	48,8	39,3	35,2	33,7	15,3	1,2	0,7	100,0
Ciências relativas à Medicina	34,1	42,9	31,5	37,3	33,7	18,9	0,8	0,9	100,0
Agricultura	17,5	37,1	37,5	43,3	42,5	17,5	2,5	2,1	100,0
Belas-Artes	26,3	34,5	40,5	46,4	31,2	19,1	2,0	—	100,0

Fonte: CODES, *Situação e Opinião dos Universitários*, 1967, e Maria da Conceição Alves Pinto, *L'Entrée à l'université au Portugal, thèse pour le doctorat ès Lettres et Sciences humaines*, Tours, 1983.

Analizada segundo esta dimensão, a estrutura da distribuição apresenta uma lógica um pouco diferente da anterior, não se pautando somente pelo volume do capital económico familiar — a incidência desse factor, embora ainda presente, terá já jogado decisivamente em anteriores etapas da trajetória escolar da população estudantil, afastando sem apelo nem agravo a maioria dos jovens com menores recursos de uma frequência universitária, é bom recordar —, mas também pelas propriedades incorporadas nos universos profissionais onde (parte) desse capital é gerado.

Profissão dos pais dos estudantes universitários por ramos de ensino

[QUADRO N.º 7]

Profissão do pai	Letras	Direito	Ciências Sociais	Ciências Exactas Naturais	Engenharia	Ciências relativas à Medicina	Agricultura	Belas Artes	Total
Trabalhador	3,9	5,4	7,0	3,1	7,0	2,3	2,5	2,7	4,2
Empregado ou auxiliar	3,4	3,6	6,7	3,7	2,5	3,0	0,0	4,0	3,6
Membro de patente inferior das forças armadas	2,7	2,1	2,6	2,8	1,2	1,4	5,0	5,9	2,4
Funcionário do Estado	17,7	18,3	16,0	16,7	12,2	13,4	17,5	21,1	16,1
Funcionários superiores	14,2	16,4	11,2	15,2	10,4	12,0	17,5	15,8	13,8
Pequeno industrial/comerciante a retalho	13,3	10,0	17,4	14,9	14,4	12,9	0,0	11,6	13,4
Empregado categorizado de empresa particular	8,4	6,0	10,1	10,0	7,9	7,5	2,5	9,9	8,4
Industrial/comerciante grossista	7,8	4,3	8,9	6,2	5,9	10,3	7,5	7,2	7,4
Professor do ensino primário	2,1	0,6	0,8	2,3	0,8	1,6	2,5	0,0	1,5
Professor do ensino secundário ou superior	4,0	2,1	0,4	2,7	2,6	3,7	2,5	7,2	2,9
Director/funcionário superior de empresa particular	5,1	5,5	7,2	5,9	9,1	3,8	5,0	5,1	5,8
Profissão liberal	12,4	14,6	5,6	7,3	12,1	22,3	17,5	9,0	12,1
Oficial das forças armadas/marinha mercante	2,8	3,5	1,2	4,6	7,3	1,2	2,5	3,3	3,5
Proprietário rural ou urbano	10,1	14,6	9,1	14,0	10,0	11,3	32,5	3,8	12,1
Proprietário rural	8,1	12,2	1,8	10,8	1,2	9,1	20,0	3,8	8,9
Outras profissões	5,6	9,2	6,8	5,0	7,1	4,6	0,0	9,2	6,0
Sem resposta	0,8	0,0	0,0	0,7	0,0	0,7	2,5	0,0	0,7
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CODES, *Situação e Opinião dos Universitários, Inquérito Promovido pelas Direcções-Gerais da Juventude Universitária Católica*, Lisboa, 1967 (dados referentes a 1963-1964).

Genericamente, os ramos de Ciências Sociais e de Ciências Exactas e Naturais registam também eles uma forte sobre-representação de estudantes oriundos de grupos domésticos tendencialmente modestos em recursos económicos — veja-se a forte concentração de filhos de «trabalhador», «empregado ou auxiliar», «pequeno industrial ou comerciante a retalho», «empregado categorizado de empresa particular» e «professor do ensino primário», quer num, quer em ambos os ramos, relativamente ao total de cada categoria profissional — e os ramos de Direito, Agricultura, Ciências relativas à Medicina e Engenharia contam, por sua vez, com uma fortíssima concentração de alunos oriundos de grupos domésticos previsivelmente mais dotados de capital económico — tal é o caso dos «funcionários superiores do Estado», «industrial ou comerciante grossista», «director ou funcionário superior de empresa particular», «oficial das forças armadas ou da marinha mercante», «profissão liberal» e «proprietário rural ou urbano». Neste sentido, parece

claro que já no início da década de 60 se verificava uma hierarquização dos ramos em função das propriedades sociais dos seus mais fiéis frequentadores.

Não obstante, a esta tendência geral contrapõe-se o efeito aglutinador dado pela origem comum de pertença a espaços profissionais com propriedades homólogas, o que sem dúvida exerce uma influência determinante — embora não exclusiva — na configuração de campos de «vocações» e de «preferências» escolares, criando subgrupos de identificação de escolhas que atravessam em toda a extensão o eixo polarizado em torno do capital económico.

Como explicar de outro modo a sobre-representação tanto de filhos de «trabalhador» (ou seja, basicamente, o operariado) como de «director ou funcionário superior de empresa particular» nos cursos de Engenharia, se não soubermos que, no campo industrial e empresarial em que ambos se situavam, ocupando embora posições opostas no seu interior, a licenciatura em Engenharia, pelas competências práticas e simbólicas que conferia, constituía à data um potencial canal de acesso a postos superiores de direcção e chefia nesse campo²⁴? A reprodução simples da posição social (nomeadamente profissional) de origem, revelada por uns, ou os projectos de mobilidade social construídos estritamente com base nos modelos e grupos de referência reportáveis ao contexto profissional de pertença, à falta de elementos de informação sobre outros campos profissionais, protagonizados pelos outros, devem, pois, ser equacionados tendo em conta este importante elemento.

Não se pense, porém, que a influência das identidades profissionais dos membros do grupo doméstico, particularmente as mais duradouras, no desenvolvimento de disposições a saberes consentâneos junto dos descendentes é um processo automático.

²⁴ Numa investigação pioneira sobre a elite «industrial portuguesa» realizada nos anos 60 e que contou com uma amostra de 306 empresários e dirigentes de empresas do sector secundário e terciário empregando mais de 50 trabalhadores, situadas em seis distritos do país (Aveiro, Braga, Lisboa, Porto, Santarém e Setúbal), constatava-se que, na amostra estudada, cerca de 48% possuíam uma frequência completa ou incompleta do ensino superior e que, de entre os licenciados, os formados em Engenharia constituíam ainda a esmagadora maioria (63%) (Makler, 1969, 88-93). No mesmo sentido aponta um estudo sociográfico mais recente sobre o mesmo tema baseado nas biografias de empresários recenseados pelo número especial *Quem é Quem* da revista *Negócios*. Tendo presente que a amostra assim obtida corre o risco de enviesamento decorrente dos próprios critérios subjacentes à escolha de personalidades suficientemente «eminentes» (ou oriundas de empresas suficientemente reconhecidas no campo empresarial) para serem dignas de figurar nessa publicação, mesmo assim, com todas as reservas inerentes, o estudo aponta algumas linhas de força que importa assinalar. No aspecto que ora nos ocupa, concluiu-se que, se entre a população mais jovem de empresários e directores de empresas, ou seja, a que possuía menos de 45 anos, a maioria das licenciaturas possuídas se situava na área das ciências económicas ou de gestão, nas gerações com idades superiores a 45 anos, as que na década de 60 estavam a aceder ou tinham já acedido ao mercado de trabalho, o diploma de engenharia era dominante (54% das frequências) (Batista, sem data, 51).

Nalguns casos, em contextos refractários à produção social de aspirações ou em condições de elevada consistência de *status* (Pinto, 1991) assiste-se, sem dúvida, a um processo de identificação total ou parcial, como aqueles a que acabámos de nos referir. Caso ainda mais exemplar verifica-se em dois grupos profissionais — as profissões liberais e os proprietários, nomeadamente rurais — em que o processo de reprodução geracional, isto é, a identificação total dos descendentes com os destinos profissionais dos progenitores, parece ser mais intenso do que em qualquer outro grupo, como se verdadeiras «estratégias de fechamento» tivessem sido desencadeadas para monopolizar, com a máxima amplitude possível, o acesso ao grupo. As características específicas de cada uma destas actividades — a propriedade privada dos meios de trabalho (sejam eles consultório, farmácia, escritório ou terra), a alta rentabilidade material e simbólica que, à época, elas proporcionavam e a imprescindibilidade, no que se refere às profissões liberais, da obtenção de um título universitário perfeitamente determinado, não aleatório, como poderia acontecer na reprodução de outros legados profissionais — explicam em certa medida a fortíssima concentração dos filhos de profissões liberais nas áreas escolares que lhes davam acesso — Direito, Ciências relativas à Medicina e Agricultura²⁵ — e a sobre-representação de filhos de proprietários rurais no ramo de Agricultura²⁶.

Mas noutros casos, particularmente em grupos domésticos protagonizando trajectórias de mobilidade social ou simplesmente em fase de reconversão social, a construção das identidades sociais dos jovens membros pode, pelo contrário, realizar-se por um processo de identização (Pinto, *ibid.*,

²⁵A constituição dos ramos referidos, produto do sistema de classificação adoptado pelo Instituto Nacional de Estatística, é a seguinte: Direito e Engenharia correspondem aos cursos então leccionados nas faculdades e institutos superiores respectivos; Ciências relativas à Medicina refere-se aos cursos das faculdades de medicina, farmácia, Escola Técnica de Enfermeiras e Escola de Reabilitação; Agricultura engloba os cursos de Agronomia e de Medicina Veterinária; Ciências Exactas e Naturais equivale aos cursos das faculdades de ciências; finalmente, Ciências Sociais é a soma dos cursos de Economia, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, Institutos de Serviço Social, Escola Superior de Organização Científica do Trabalho, Instituto de Estudos Sociais, Instituto de Estudos Superiores e Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

²⁶Sabendo nós que as explorações agrícolas patronais com maior área, com maior índice de modernização, nomeadamente em termos de utilização de meios mecânicos, com maior índice de produção virada para o mercado, em resumo, potencialmente geradoras de condições materiais e culturais mais propícias a projectos escolares longos, nomeadamente os que visam a reprodução e/ou aperfeiçoamento dos saberes profissionais de origem, se concentravam, nas décadas de 50 e de 60, nos distritos do Sul (Beja, Évora, Portalegre, Santarém e Setúbal) (Freitas *et. al.*, 1976, 91-110), estamos em crer que uma boa parte dos estudantes universitários originários deste grupo profissional captados no inquérito CODES provenha maioritariamente destes distritos. Aliás, é justamente nestes cinco distritos, depois do de Lisboa, que, segundo os censos de 1960, se concentravam os profissionais que poderiam constituir um grupo de referência na consolidação da escolha desta área de estudo — os médicos veterinários.

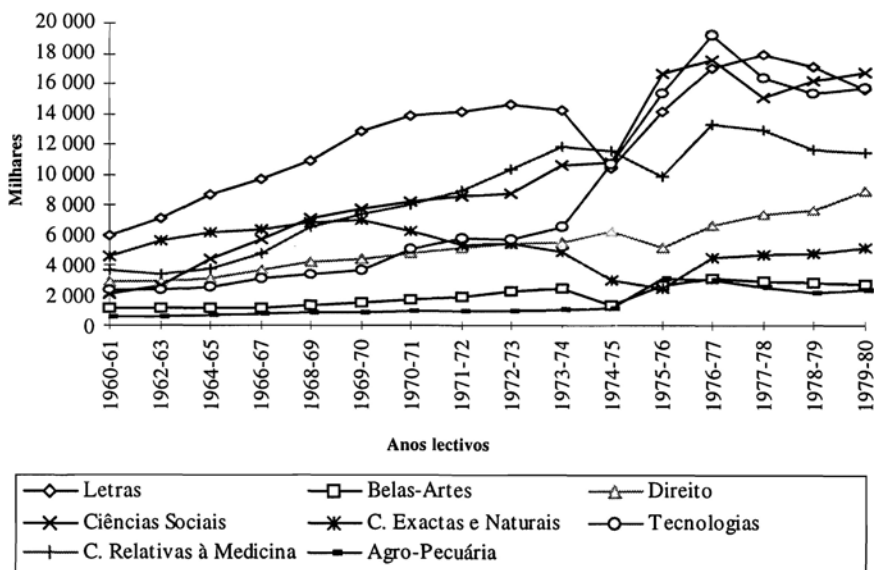
218-222), ou seja, de clara diferenciação ou mesmo de oposição em relação à identidade profissional e/ou social de pertença dos progenitores. A simples frequência universitária por parte de estudantes oriundos de meios sócio-profissionais subalternos aos quais um título superior permite, em regra, escapar, pelo conjunto de saberes adquirido e pelo conjunto de disposições entretanto gerado no decurso de uma particularmente longa socialização escolar no contacto com os parceiros desse contexto de interacção, constitui já um processo de ruptura contra o *habitus* de classe que impregna o grupo doméstico, mesmo que essa ruptura tenha sido acalentada pela própria família ao transferir para os descendentes a responsabilidade de concretização de projectos de mobilidade social que os próprios não conseguiram ou não puderam realizar.

Apesar de tudo, o escasso volume de alunos abrangidos pelo ensino superior e a ainda confortável maioria detida, nos começos de 60, pelas classes mais favorecidas em capital económico e cultural no conjunto da população universitária da época esbatem um pouco o efeito das hierarquias tendencialmente observadas no interior do campo, ou seja, impedem uma valorização diferencial dos diplomas superiores demasiado vincada e garantem, na globalidade, a alta cotação que estes ainda usufruem no seu exterior.

A intensa procura do ensino superior desencadeada já ao longo das décadas de 60 e 70 vem engrossar significativamente o volume de efectivos e, potencialmente, de futuros diplomados.

Evolução dos alunos matriculados no ensino superior pelos principais ramos de ensino

[GRÁFICO N.º 8]



Como se pode comprovar, os ritmos e a intensidade da procura dos vários ramos não são idênticos ao longo deste período de vinte anos. Alguns registam um crescente avolumar de matriculados ainda nos anos 60, como é o caso de Letras, Ciências relativas à Medicina e Ciências Sociais; outros sofrem um súbito impulso já após o início dos anos 70, como acontece com as Tecnologias, Agro-pecuária e Direito; outros ainda, como Belas-Artes ou Ciências Exactas e Naturais, conhecem uma certa estabilidade ou mesmo regressão.

Como se adivinha, este acesso mais generalizado aos diplomas, a sua divulgação mais ampla junto de grupos sociais mais vastos, vem pôr em risco as propriedades que aqueles possuíam e que seguramente ofereciam aos seus detentores no estado anterior do campo. Não é por isso de admirar que este processo de desvalorização dos títulos associado a uma relativa inflação dos mesmos tenha merecido as maiores apreensões por parte dos porta-vozes institucionais dos grupos de *status* mais reconhecidos nos correspondentes campos profissionais com maiores prerrogativas firmadas.

Curiosamente, porém, as estratégias de fechamento de exclusão protagonizadas pelas instâncias aglutinadoras dos interesses de «corpo» dos grupos profissionais que mais se sentem lesados pela corrida imparável aos títulos que lhes dão acesso só encontram condições políticas e institucionais para se manifestar num período já diferido no tempo, bem posterior aos máximos de crescimento numérico de estudantes. Isto porque os duros reveses sofridos no seu estatuto social, tal como aliás no da maioria dos quadros face às práticas reivindicativas desencadeadas pela classe operária após o 25 de Abril (Gonçalves, 1990), e a generalização de um discurso social e político claramente favorável a uma democratização do ensino superior tinham debilitado seriamente a capacidade ofensiva dos grupos sociais detentores de privilégios e feito prorrogar por alguns anos a resposta a dar às consequências geradas pela autonomia relativa do sistema de ensino.

Assim é que quando, finalmente, mais se fazem sentir os efeitos de contenção da procura de ramos do ensino superior particularmente mais cobiçados, por via da instauração do *numerus clausus* — tal é o caso de Medicina —, é que vêm a público manifestações de inflamada defesa de um estatuto social e profissional para muitos já irremediavelmente perdido — nomeadamente para os profissionais de formação mais recente, mais sujeitos às contingências do assalariamento e da precariedade contratual no entretanto alargado sistema público de saúde e, por isso, com mais remotas possibilidades de praticar o modelo tradicional de profissão liberal seguido maioritariamente pelos seus antecessores.

A Ordem dos Médicos, por exemplo, num relatório elaborado no começo dos anos 80 sobre a definição de *numerus clausus* para as faculdades de medicina, denuncia o «injustificado desperdício de recursos» e o «verdadeiro delito antieconómico» que resultaria para o país de uma «formação desequilibrada e excessiva de médicos», já que esta levaria a «empregar em trabalhos

incompatíveis com as suas verdadeiras capacidades e competências, profissionais de formação cara, quanto bastaria utilizar técnicos de formação mais barata» (Martins, 1980, 8). Com este apelo dramático, a Ordem, transferindo para o Estado todos os ónus que o alargamento indiscriminado de vagas nas faculdades de medicina acarretaria para o país, escamoteia subtilmente aquilo que verdadeiramente a preocupa, ou seja, a desvalorização social e económica do estatuto dos profissionais médicos que a proliferação de diplomados lhe poderá directamente trazer²⁷.

Mas as consequências do acesso mais generalizado aos títulos superiores sobre a qualidade dos mesmos não se limitam às incidências meramente quantitativas resultantes da perda de raridade dos mesmos. Este grande avolumar de efectivos, conseguido à custa de um alargamento da base social de recrutamento universitário, significa também uma alteração da qualidade social dos potenciais titulares e, nessa medida, dos próprios títulos. As suas incidências em cada ramo terão sido distintas, fazendo eventualmente alterar a estrutura das hierarquias anteriormente vigente.

A única aproximação concreta a esta questão de que dispomos para a década de 70 refere-se a uma amostra nacional de estudantes candidatos ao ensino superior que, com esse objectivo, se encontravam a frequentar o curso propedêutico no ano lectivo de 1978-1979. Tendo em conta que alguns destes candidatos terão sido posteriormente excluídos do ensino superior, como o gráfico n.º 3 atrás apresentado faz supor²⁸, o que altera um pouco o quadro da composição social dos estudantes que efectivamente acabaram por aceder a este nível de ensino no ano lectivo seguinte, mesmo assim pode-se, em termos gerais, não só comprovar genericamente o decréscimo significativo do capital escolar de origem dos potenciais universitários²⁹, como surpreender uma substancial alteração das propriedades culturais reveladas pelos candidatos a ramos

²⁷ Aliás, o risco de desvalorização parece de tal forma iminente que a Ordem recomenda, para além de um corte nos *numerus clausus* e da redução do número de faculdades de medicina, a aplicação de medidas radicais que assumem a forma de verdadeira estratégia de fechamento duplo (*dual closure*), sacrificando não só os intrusos, como também os próprios herdeiros na disputa pela aquisição do título, como bem ilustra a seguinte passagem: «Ao respeito que merecem as novas gerações, eventualmente vocacionadas para os problemas da saúde (e para as quais deverão ser dadas urgentemente suficientes e novas aberturas), contrapõe-se o respeito pelas gerações mais velhas, com um mercado de trabalho saturado e a perspectiva de subemprego e desemprego médico» (*ob. cit.*, 25).

²⁸ Recorde-se que a soma dos candidatos colocados e não colocados não coincide com o total dos alunos que nesse ano frequentaram o ensino propedêutico: não só alguns destes não terão tido aproveitamento ou média suficiente para procederem à candidatura, como há ainda que contar com a percentagem de supranumerários, de contingência regulamentada, com acesso ao ensino superior sem os requisitos do propedêutico.

²⁹ Não se deve perder de vista que os valores percentuais apresentados no quadro n.º 6 referem-se a duas realidades diferentes, por dois motivos principais.

Em primeiro lugar, a primeira coluna diz respeito ao volume do capital escolar de origem (exclusivamente paterna) da amostra de todos os alunos matriculados no ensino superior em 1963-1964, ao passo que a segunda corresponde ao volume do capital escolar de origem mais

outrora frequentados por uma população altamente favorecida em termos de herança escolar, como é o caso flagrante de Agricultura e de Engenharia (quadro n.º 6).

Estas tendências são, aliás, confirmadas para a actualidade num estudo incidindo sobre uma amostra nacional de estudantes do ensino superior já referente aos anos 90. Nele se constata também uma diminuição global do capital escolar de origem dos estudantes — traduzida numa menor proporção de pais, em cada área de estudo, com diplomas de nível superior, à custa do acréscimo dos possuidores de diplomas de nível mais elementar — e uma certa recomposição nas hierarquias dos ramos de ensino em termos das propriedades culturais dos seus matriculados, como se pode apurar no quadro n.º 8.

Nível de instrução do pai por áreas de estudo

Em percentagem

[QUADRO N.º 8]

Áreas de estudo	Escolaridade do pai				
	- 4 anos	4 - 6 anos	9 - 11 anos	Ensino superior	Total
Matemáticas-Ciências	2,7	50,7	34,6	12,0	100
Engenharias	2,5	48,1	33,5	15,9	100
Saúde	3,2	32,0	38,8	26,0	100
Agro-pecuária	7,0	48,5	24,1	20,4	100
Arquitectura-Design.....	0,9	24,3	42,4	32,4	100
Direito	1,3	33,0	36,3	29,4	100
Economia-Gestão	1,2	41,9	35,2	21,7	100
Humanidades	3,1	57,5	30,3	9,1	100
Ciências Sociais	2,0	46,3	35,3	16,4	100
Formação de professores	19,0	68,2	9,1	3,7	100

Fonte: M. Braga da Cruz *et al.*, *A PGA e os Estudantes Ingressados no Ensino Superior*.

Nota. — Dados referentes a uma amostra nacional de 3228 estudantes matriculados nos três primeiros anos do ensino superior (universitário e politécnico) público e privado, tendo realizado a PGA entre 1989 e 1991.

Este quadro foi produzido a partir dos valores absolutos e das percentagens em coluna fornecidas pelo quadro I.8 inserido na p. 29 do estudo supracitado, de forma a obterem-se percentagens em linha passíveis de alguma comparação com os dados relativos a 1963-1964 e a 1978-1979 atrás apresentados.

elevado (paterno ou materno) manifestado pelos candidatos a estudantes do 1.º ano do ensino superior no ano lectivo seguinte, ou seja, em 1979-1980. Os dados referem-se, por isso, a valores não totalmente comparáveis, mas que foram introduzidos a título sobretudo indicativo.

Em segundo lugar, nas ilações a retirar destes valores não se deve perder de vista o facto de entretanto terem decorridos quinze anos sobre os primeiros dados, o que terá provocado certamente alterações nas populações-base a que cada conjunto de valores se reporta. É de crer que terá aumentado o nível escolar geral da geração em que se integram os pais dos potenciais estudantes de 1979-1980, relativamente ao nível escolar global da geração de pais em que os primeiros se inscreviam, o que faz com que cada distribuição apresentada, independentemente das diferenças atrás realçadas, tenha um significado relativo substancialmente diferente.

Neste caso, se recordarmos as características exibidas por cada ramo de ensino nos anos 60, observa-se a manutenção de Direito e de Ciências relativas à Medicina (Saúde) no topo das preferências dos alunos herdeiros de maior capital escolar, posição que partilham actualmente com Arquitectura-Design. No pólo oposto continuam a pontuar as Ciências Exactas (Matemática-Ciências) na mesma posição desprivilegiada de há trinta anos.

Alteração verdadeiramente acentuada dá-se nas áreas outrora favorecidas de Agro-Pecuária e de Engenharias e ainda na de Letras (Humanidades), ramos onde actualmente a proporção de matriculados oriundos de agregados domésticos com habilitações mínimas, ou seja, até seis anos de escolaridade, ultrapassa os 50%, percentagem cujo limite superior, diga-se de passagem, atinge os 87,2% numa área — a da formação de professores — de recente inclusão no ensino superior.

Ora a esta reestruturação na composição social dos vários ramos não é alheia — embora não seja o único factor³⁰ — a alteração morfológica entretanto operada no ensino superior. Para só falar dos dois ramos que sofreram maiores mudanças, é necessário recordar que as novas universidades e institutos politécnicos regionais vêm retirar a Lisboa o monopólio da formação na área da Agro-Pecuária, tal como o novo ensino superior politécnico passa a concorrer com o universitário na concessão de diplomas de Engenharia³¹. A disseminação destas instituições pelo espaço nacional e a multiplicação de oportunidades de acesso a estas áreas assim suscitada vieram, sem dúvida, reforçar a procura do ensino superior por parte de categorias sociais dele tradicionalmente excluídas, sobretudo, talvez, desde o momento em que a proliferação das novas

³⁰ Evidentemente que transformações de outra natureza, nomeadamente na própria estrutura da actividade económica, deverão também ser requisitadas na explicação desta reestruturação.

³¹ Diplomas de valor distinto, quer no mercado de trabalho, quer no próprio mercado de títulos escolares, como bem se esforçam por distinguir os porta-vozes da instituição corporativa mais «legítima» deste grupo profissional, a Ordem dos Engenheiros, quando confrontados com a hipótese de os institutos superiores de engenharia virem a integrar o ensino superior universitário. Ao justificar a manutenção dos dois tipos de formação, a universitária e a politécnica, por produzirem dois tipos distintos de engenheiros — respectivamente os de concepção e os de execução —, a Ordem dos Engenheiros adopta uma estratégia de fechamento de exclusão, envolvendo argumentos próximos dos da Ordem dos Médicos, atribuindo a uma entidade abstracta e exterior ao grupo a totalidade dos benefícios a colher com tal distinção, ou seja, transmutando em interesse colectivo aquilo que, na realidade, é interesse individual.

Como afirmam, «[...] a Ordem dos Engenheiros pensa que o *interesse nacional* exige, como em todo o mundo, que haja em Portugal muito maior número de técnicos de engenharia do grupo II (de execução) do que do grupo I (de concepção)». Ora, por tal não se verificar, ou seja, por «ser evidente a falta de técnicos qualificados de nível superior intermédio», é que a Ordem, escudando-se nos referidos desígnios nacionais, conclui que a «passagem dos institutos superiores de engenharia ao ensino universitário agravaria esta situação e começaria a lançar no desemprego técnicos qualificados que agora não têm qualquer dificuldade na sua colocação, dando um contributo de muito valor ao desenvolvimento e progresso do país» (Ordem dos Engenheiros, 1988, 69, *italico* nosso).

universidades privadas, sediadas nos dois principais centros urbanos e aí tendencialmente recrutando, terá feito inflectir as ainda há pouco frequentes estratégias de recurso às universidades regionais por parte de candidatos excluídos das universidades de Lisboa e Porto, abrindo assim maior espaço às candidaturas locais.

Já longe de se apresentar numa única hierarquia de saberes (e respectivos públicos) num espaço exclusivamente universitário, como acontecera até meados dos anos 70, o campo do ensino superior parece actualmente revelar várias hierarquias, que nuns casos se sobrepõem, noutros competem lado a lado, mas que, sem dúvida, imprimem uma maior complexidade estrutural ao campo e concorrem para um acréscimo de opacidade na sua decifração por parte dos potenciais candidatos e respectivas famílias.

Algumas das clivagens surgidas após 1974 e a que já aludimos, longe de se terem esbatido ao longo destes últimos anos, parecem, pelo contrário, ter-se consolidado de uma forma duradoura. Uma delas, e actualmente porventura a mais marcante no interior do ensino superior, opõe o universitário ao politécnico, confirmando-se de certo modo as perspectivas que já se anunciavam aquando da criação deste mais recente ramo do ensino superior.

De facto, o politécnico é ainda hoje frequentado por uma população que exhibe, em média, piores resultados escolares e que dispõe, genericamente, de um menor volume de capital económico e cultural de origem. Recorrendo ao estudo atrás utilizado e referente à amostra nacional de 3228 estudantes que em 1991-1992 estão matriculados nos três primeiros anos do ensino superior, a percentagem de estudantes contando no mínimo com uma reprovação no seu percurso escolar é, no ensino universitário, de 32%, contrastando fortemente com o valor de 53,3% atingido pelos alunos do politécnico (Cruz *et al.*, *ob. cit.*, 42). Por outro lado, é no universitário que se concentra proporcionalmente um maior número de filhos de pais cuja profissão indicia lugares de classe associados à burguesia e à nova pequena burguesia, ao passo que é no politécnico que está representado um maior número de filhos de pais com inserções profissionais mais próximas da pequena burguesia tradicional e do operariado, como se pode desde já observar (quadro n.º 9).

Finalmente, traduzindo um pouco esta distribuição sócio-profissional, embora não coincidindo necessariamente com ela, confirma-se também a posse de um maior volume de capital cultural no agregado doméstico de origem dos estudantes do universitário relativamente aos do politécnico. Com efeito, se uma larga maioria (62,8%) dos matriculados nesta modalidade de ensino herda um nível de escolaridade paterno que não ultrapassa os seis anos de estudo, o mesmo já não acontece com os universitários, onde essa percentagem se cifra nos 43,4%. Inversamente, é nestes estudantes que a proporção de pais com níveis de escolaridade mais elevados, ou seja, iguais ou superiores ao antigo 7.º ano, é maior, atingindo os 42,3%, contra os mais modestos 22,4% exibidos pelos alunos do politécnico.

**Categoria sócio-profissional dos pais de uma amostra de alunos do ensino superior
por modalidades de ensino**
Em percentagem

[QUADRO N.º 9]

Categoria sócio-profissional do pai	Modalidade de ensino	
	Universitário	Não universitário
A) Professores	2,4	1,5
B) Dirigentes superiores do Estado; empresários, administradores, quadros e técnicos superiores (sector público e privado), dirigentes de empresas com 10 ou + trabalhadores; profissões liberais; quadros e técnicos superiores (sector público e privado)	33,1	20,9
C) Empresários, gerentes de empresas com – 10 trabalhadores; quadros técnicos intermédios (público e privado); empregados de escritório, comércio e serviços	32,5	30,6
D) Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais; agricultores, pescadores independentes; assalariados indiferenciados dos serviços públicos, pessoais e domésticos	21,7	31,7
E) Operários; assalariados agrícolas e das pescas	7,2	11,4
N/S; N/R	3,1	3,9
<i>Total</i>	100,0	100,0

Fonte: M. Braga da Cruz *et. al.*, *A PGA e os Estudantes Ingressados no Ensino Superior*.

Outra das fontes de hierarquização consolidada no interior do campo do ensino superior é, sem dúvida nenhuma, a inserção espacial, que opõe os estabelecimentos sediados nos centros tradicionais de implantação do superior e os localizados nas restantes regiões. Independentemente de se tratar de ensino universitário ou politécnico, a quantidade e a natureza dos cursos oferecidos nos três grandes complexos tradicionais do litoral são na globalidade bastante distintas das restantes ofertas de ensino. Não só o número de cursos continua ainda hoje a ser aí incomparavelmente superior ao existente nas outras universidades e institutos, como também apresenta um leque representativo de todas as áreas do saber.

Num estudo recente sobre o ensino superior³² ressaltava o facto de em Lisboa, Porto e Coimbra muitas das formações concedidas estarem próximas de um saber heteróclito e mais descomprometido relativamente a pressões económicas e políticas, contrariamente à estreiteza do leque de ofertas exibido

³² Estudo baseado na análise de todos os cursos e respectivos planos curriculares constitutivos da totalidade do ensino superior sob a alçada do Ministério da Educação no ano lectivo de 1989-1990.

pelas universidades e institutos regionais, cujos condicionalismos, que estiveram na base da sua criação, explicam, pelo menos em parte, a sua maior submissão à pressão dos sectores económicos locais (Resende e Vieira, 1993, 60-69).

É, assim, de prever que a natureza dos saberes envolvidos e o espaço em que os mesmos são acolhidos, ao intersectarem a hierarquia das vias universitária e politécnica, criem, por sua vez, diferenciações internas que concorrem, se sobrepõem, coincidem ou anulam aquela dicotomia aparentemente linear. Para só referir o ensino politécnico, para além da estrutura que está hoje mais ou menos expandida pelo espaço nacional e que se desdobra pelas áreas da formação de professores, engenharia, tecnologia agrícola e finanças, contabilidade e administração, existe ainda, em Lisboa e no Porto, um conjunto suplementar de formações cuja relação directa com o campo artístico, e, por isso, com saberes tidos como mais descomprometidos e diletantes, é certamente representada e simbolicamente apreciada de forma distinta por potenciais candidatos. Tal é o caso de cursos nas áreas da música, publicidade, dança, cinema e teatro (Resende e Vieira, 1992a, 98), cuja área social de recrutamento pode eventualmente ser dissonante da tradicional população do politécnico.

Mas ultimamente estas dicotomias vêm-se acrescidas de um elemento de interferência suplementar: o desenvolvimento do ensino superior particular. O crescimento deste ensino tem assumido, aliás, modalidades distintas para o universitário e o politécnico. Na realidade, grande parte das ofertas do actual politécnico privado resultam da reconversão de antigas escolas particulares de ensino médio, sediadas nos dois principais centros urbanos do país, surgidas a partir dos anos 60 com propostas educativas inovadoras, em áreas não contempladas pela rede pública de ensino, mas que o processo de terciarização urbana então impulsionado tornava atractivas (Resende e Vieira, 1992a, 97), nomeadamente para um público essencialmente feminino³³. Mais recentemente, as áreas das novas tecnologias e gestão têm vindo a somar-se às anteriores, concentrando-se a sua oferta nos espaços tradicionais de eleição do ensino privado, onde as probabilidades de recrutamento de um público com maiores expectativas de escolaridade longa e com suficiente volume de capital económico para custear mais elevadas propinas são maiores.

Quanto ao ensino universitário privado, vimos já que o contexto que rodeou o seu aparecimento foi bem diverso. Surgido maioritariamente após a imposição dos mecanismos de restrição de entrada no ensino superior público, ele pretendeu tão-só substituir-se àquele, captando os potenciais excluídos das universidades estatais. Contudo, como se pode adivinhar, a lógica que preside

³³ Os cursos situavam-se nas áreas de secretariado, turismo, línguas, artes decorativas e ensino pré-primário.

ao desenvolvimento de um e de outro ensino é substancialmente diferente, o que condiciona o leque de propostas postas à disposição do público e a própria qualidade desse mesmo público. Se o ensino estatal revela algum esforço de democratização das oportunidades de acesso, assegurando ofertas em todas as áreas relevantes do saber e tentando fazê-las chegar às regiões mais escolarmente desfavorecidas, as universidades privadas têm subjacente uma lógica predominantemente económica pautada por mensalidades não comportáveis para muitos candidatos, ofertas concentradas nos principais centros urbanos, onde a procura é tendencialmente assegurada em áreas que não só requerem poucos custos de funcionamento³⁴, como se revelam conjunturalmente atractivas (Resende e Vieira 1993). Por esse motivo, esta via não está em condições de satisfazer todo o leque de exclusões provenientes das universidades estatais, o que permite antever, em muitos dos seus potenciais utilizadores, reconversões forçadas de escolhas inicialmente pretendidas.

A prova de que a generalidade do ensino superior privado, em particular o universitário, desempenha actualmente o papel de «escola-refúgio», ou seja, a única alternativa de transmissão ou aumento do capital cultural de origem para alunos cuja qualidade da sua trajectória escolar inviabilizaria de outro modo, nas actuais regras do jogo, a aquisição de um título superior na área dos saberes tidos como mais legítimos e conduziria à despromoção — pelo menos cultural —, está nas características das propriedades escolares e sociais exibidas pelos estudantes que o frequentam.

Por um lado, temos que o volume de capital cultural herdado é sistematicamente maior nos alunos do ensino privado, quando comparados com os do oficial, quer se trate do universitário, quer se trate do politécnico. Na amostra referente a 1992-1992, a percentagem de estudantes cujo pai possui habilitações iguais ou superiores ao antigo 7.º ano é de 38,8 pontos percentuais no universitário público contra 46,7 nas universidades particulares. No ensino superior não universitário, a distância ainda é maior entre um e outro tipo de matriculados, já que o peso dos herdeiros de melhores habilitações é, nas escolas privadas, sensivelmente o dobro (33,7%) do das escolas públicas (17,9%) (Cruz *et. al.*, 1992, 28).

Mas, não obstante serem genericamente beneficiados sob o ponto de vista do capital escolar de origem, os estudantes do ensino superior privado apresentam contudo uma trajectória escolar muito mais frequentemente marcada pela reprovação do que, sobretudo, os seus colegas das universidades do Estado (quadro n.º 10).

Em resumo, estamos assim perante uma população cuja parte significativa, não tendo obtido a excelência escolar necessária à frequência dos estabelecimentos oficiais, recorre ao privado para assegurar um título que legitime a posição social de origem ou que represente a esperança de uma trajectória de mobilidade ascendente.

³⁴ As licenciaturas em economia/gestão, direito, ciências sociais, humanidades e matemática constituem o núcleo central dos saberes oferecidos por esta modalidade de ensino superior.

Taxa de reprovação por modalidades de ensino

[QUADRO N.º 10]

Universitário			Não universitário		
Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
32%	24,2%	41,3%	53,3%	53,1%	53,7%

Fonte: Cruz *et al.*, *ob. cit.*

Nota. — Taxa de reprovação aqui entendida como a obtenção, ao longo da carreira escolar dos alunos, de pelo menos uma reprovação.

Pelas características morfológicas expostas, vislumbra-se de forma clara os deslocamentos entretanto operados no espaço escolar sob o efeito de lutas sociais e os múltiplos «sentidos de colocação» que se jogam actualmente no campo do ensino superior.

Aqueles que, pela posição que ocupam no espaço social, dispõem ou podem mobilizar os recursos necessários a uma apreciação constantemente actualizada e por vezes mesmo antecipada das transformações ocorridas no campo escolar e no campo económico parecem ter há algum tempo reconhecido as profundas modificações operadas no espaço das posições de poder [quer no sentido de uma intensificação da exigência de diplomas superiores para a legitimação do seu acesso, quer na «diversificação dos núcleos de formação, correspondendo à diversificação das posições» (Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin, 1978, 123) no interior desse espaço] e reconvertido algumas das anteriores orientações escolares e profissionais para novos campos, estabelecimentos de ensino ou áreas de especialização mais rentáveis no actual estado do campo.

Por um lado, consolida-se incontestavelmente a procura de formações que parecem fornecer as competências representadas como mais directamente associadas aos novos requisitos de organização das grandes empresas modernas. É a corrida aos cursos de gestão e de economia, embora nem todas as inúmeras ofertas disponíveis no mercado mereçam idêntica apreciação por parte desta população, o que, aliás, faz supor uma concorrência particularmente intensa em torno dos títulos movida por estudantes de outras origens sociais nesta área de formação. Se Lisboa e Porto constituem actualmente os espaços (regionalmente autónomos) de dominação no campo do ensino superior e é aí que se concentram os estudantes oriundos de famílias mais dotadas de recursos culturais e económicos, as escolhas dirigem-se, contudo, no sentido de alguns estabelecimentos de ensino, cujas propriedades fazem adivinhar duas estratégias escolares com sentidos distintos (quadro n.º 11).

Quer num, quer noutro espaço, a Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais da Universidade Católica pontua em termos do recrutamento de alunos com melhores patrimónios familiares escolares e profissionais. Tendo em conta as circunstâncias que conduziram à súbita procura desta universidade logo após a revolução de Abril, indissociável das propriedades que exibiu como

alternativa num campo então particularmente fustigado por lutas visando a imposição de uma definição democrático-popular do ensino superior, é perfeitamente previsível a forte aceitação que esta instituição passa a ter junto das famílias cuja posição no espaço social gera um *habitus* pouco ou nada propício a acolher favoravelmente aquele tipo de definição.

Estabelecimentos de ensino superior frequentados por alunos cujos pais detêm as percentagens mais elevadas de habilitações de nível superior e de inserções profissionais ao nível dos «empresários da indústria e comércio» e dos «quadros e técnicos/professores» — Lisboa e Porto

[QUADRO N.º 11]

Lisboa			Porto		
Estabelecimento	Pai/mãe com ensino superior (percentagem)	«Empregados + quadros» (percentagem)	Estabelecimento	Pai/mãe com ensino superior (percentagem)	«Empregados + quadros» (percentagem)
Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais (UC)	48,34	50,6	Escola Superior de Biotecnologia (UC)	52,72	47,2
Escola Superior de Conservação e Restauro	38,98	40,6	Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais (UC)	40,03	47,8
Instituto Superior de Comun. Empresarial	38,30	58,8	Instituto Superior de Estudos Empresariais	39,47	55,2
Escola Superior de Medicina Dentária de Lisboa	36,56	42,9	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais	34,92	47,6
Escola Superior de Dança ...	36,36	47,7	Faculdade de Arquitectura .	33,00	(37,7)
Instituto Gregoriano de Lisboa	36,36	(36,2)	Faculdade de Direito (Universidade Católica)	32,63	41,4
Faculdade de Arquitectura .	34,84	(31,1)	Escola Superior de Artes e Design	31,40	43,0
Instituto Superior de Ciências Dentárias de Lisboa ..	32,34	(24,5)			
Faculdade de Ciências Médicas (Universidade Nova) .	31,83	(35,4)			
Escola Superior de Música .	30,68	(25,0)			
Faculdade de Medicina	30,39	(31,0)			

Fonte: Ministério da Educação, GEP, dados ainda não publicados relativos aos alunos matriculados no ensino superior no ano lectivo de 1991-1992.

Nota. — Estes dados referem-se à quase totalidade do universo estudantil nacional do ensino superior e obtiveram-se através das respostas constantes de um boletim estatístico que os alunos preenchem obrigatoriamente no acto da matrícula. Apesar de a percentagem de não respostas aos itens relativos à categoria sócio-profissional do pai e às habilitações académicas do pai ou da mãe ser relativamente elevada (36,69% e 28,74%, respectivamente), mesmo assim, a abrangência dos dados é particularmente significativa para se desprezar tal fonte de informação, que, de resto, não encontra paralelo em mais nenhum estudo. Por razões que ficam por explicar, não se encontram incluídos alguns estabelecimentos de ensino superior. São eles os Institutos Superiores de Engenharia de Lisboa e Porto, a Faculdade de Direito da Universidade Católica, em Lisboa, e a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

As práticas aí instauradas como contraponto às existentes nas universidades públicas — uma nova forma de recrutamento assente não apenas na capacidade económica para suportar propinas mais elevadas, mas também na frequência de um «ano zero», funcionando simultaneamente como espaço de selecção escolar e social, de integração e de «socialização antecipatória» a um destino virtual futuro compatível com a condição de «eleito», uma prática pedagógica privilegiando porventura mais a emulação e a competição individual do que formas de trabalho colectivo e, finalmente, a clara assumpção de uma referência ideológica securizante para os critérios de apreciação dos agentes mais refractários aos ideários pugnados pelos activistas estudantis e docentes de então — parecem ter convertido os mais acérrimos defensores do rigor e da selectividade deste nível de ensino e, sobretudo, induzido a produção de diplomados cujas propriedades e disposições assim incorporadas têm todas as condições para serem positivamente apreciadas pelos virtuais empregadores, nomeadamente as empresas privadas (nacionais ou multinacionais) mais dinâmicas (Boltanski, 1980, 76-82). Tanto mais que as referidas competências e disposições técnicas atestadas pelo título escolar se aliam consistentemente ao conjunto das propriedades sociais que os próprios diplomados devem à sua origem social (de que a atitude corporal, a «presença», as maneiras, a «cultura geral», o bom gosto revelado por inúmeros signos mais não são do que a sua mais visível e imediata expressão) e que constituem, como se sabe, um elemento nada negligenciável nos critérios não explícitos do recrutamento empresarial³⁵.

Dadas as proporções verdadeiramente elevadas de concentração nesta Faculdade de estudantes com um património familiar invejável (pelo menos em termos de volume de capital cultural e, mais intensamente, de capital económico), não será displicente afirmar que ela constitui actualmente, no campo do ensino superior, um espaço privilegiado de produção e reprodução do acesso a posições dominantes no campo do poder económico, cujo contributo porventura mais marcante não residirá tanto na simples transmissão de competências técnicas indispensáveis ao desempenho profissional, mas sobretudo na «oportunidade de cultivar relações e de desenvolver uma identidade colectiva de elite», nas palavras de Granfield e Koenig (1992, 504), que se consubstancia através da intensa socialização quotidiana entre pares, que promove e consolida estilos e disposições comuns. Esta socialização é particularmente inestimável para os alunos apenas escolarmente — e não socialmente — «excelentes» que também a frequentam, menos familiarizados com os subtis códigos sociais de que se compõe a sua apreciação futura no mercado das grandes empresas, que assim usufruem da aprendizagem de meios de decifra-

³⁵ Como bem o demonstram, entre outros autores, Boltanski (*ob. cit.*), Passeron (1979) e R. Granfield e T. Koenig (1992).

ção de outro modo inacessíveis. A produção da identidade colectiva assim gerada contribui, por sua vez, para confirmar a imagem que dela já pressupunham os agentes económicos e famílias.

No entanto, os critérios de selecção escolar que, entre outros, determinam o acesso a esta Faculdade não podem deixar de excluir muitos dos candidatos herdeiros de idênticos patrimónios familiares, mas cujos mais fracos resultados escolares os relegam para outras escolhas. Neste caso, e tendo em conta as propriedades escolares médias que caracterizam actualmente os estudantes do ensino superior não universitário privado, onde se incluem os três restantes estabelecimentos de ensino no campo financeiro e empresarial frequentados por alunos com elevado capital cultural e/ou económico familiar, não será de todo imprudente supor que estas escolhas possam constituir alternativas-refúgio para «herdeiros» — sobretudo os oriundos de fracções detentoras de maiores recursos económicos do que culturais — com fracos resultados escolares que, apostando em nomenclaturas encerrando um maior grau de ambiguidade ou apelando para áreas mais especializadas, mais inovadoras e, por isso mais desconhecidas no campo, jogam com essa indeterminação na consolidação de algum poder no interior do campo, ao mesmo tempo que garantem, com o título obtido, a legitimação necessária para o acesso às posições que o destino social lhes parece reservar. Neste caso, e dada a fortíssima concentração de filhos de empresários, quadros e técnicos aí revelada, pode-se legitimamente levantar a hipótese de que a rentabilidade simbólica do título, neste caso, parece depender mais fortemente das estratégias de fechamento de exclusão que estes candidatos (mesmo que não de uma forma consciente ou deliberada) possam desenvolver em face das pretensões de outros candidatos à sua frequência.

Por outro lado, mantém-se o poder simbólico associado às formações que dão mais directamente acesso às profissões liberais. No que respeita à medicina, e dado o esgotamento das possibilidades praticamente ilimitadas de acesso que em anteriores estados do campo pareciam estar asseguradas a todos os candidatos, ao qual se associam os próprios efeitos de desvalorização da rentabilidade material e simbólica do diploma já oportunamente referidos, dá-se um claro deslocamento de estudantes dispondo de maiores recursos escolares e económicos para novas especializações autonomizadas do monopólio das clássicas faculdades de medicina estatais, que passam a concorrer com estas no acesso às profissões liberais no campo da saúde. Tal parece ser o caso de medicina dentária, na capital, cujo diploma promete uma elevada rentabilidade material, dada a sua — ainda — raridade relativa, a sua maior preservação face aos processos de assalariamento sofridos por outras especialidades integradas no sistema público de saúde e, deste modo, dada a qualidade social dos clientes que potencialmente ainda lhes estão reservados. Como argumentam Portwood e Fielding (1981, 763-767), a aquisição e a posterior manuten-

ção dos privilégios que certas profissões ou segmentos profissionais genericamente detêm, relativamente a outros, representam um complexo processo envolvendo múltiplas estratégias compostas de vários elementos que assumem diferentes combinações, um dos quais é justamente o conjunto das propriedades sociais da clientela que recorre a esses profissionais.

No mesmo sentido de transferência para áreas de inovação dentro do campo se deverá porventura interpretar a forte concentração de estudantes com volume apreciável de recursos em biotecnologia, igualmente assegurada pela Universidade Católica.

Quanto a Direito, continua a exercer algum poder simbólico entre as famílias dotadas de maior volume de capital cultural e económico, embora com uma dimensão aparentemente bem mais ténue do que aquela de que gozava à época do seu apogeu nos anos 60. Isto porque a relativa concentração de estudantes oriundos destas famílias dá-se apenas num único estabelecimento de ensino — a Faculdade de Direito da Universidade Católica (no Porto) —, não sendo generalizada a outros estabelecimentos públicos ou privados concedendo a mesma licenciatura. Neste caso concreto, aliás, o estudo em que se apoia o quadro em análise é omissivo quanto à informação relativa à mesma faculdade da Universidade Católica sediada em Lisboa, embora as fortes homologias até agora encontradas entre ambos os pólos universitários façam supor que as características da população escolar aí assumam contornos semelhantes.

No seu conjunto, dadas as propriedades sociais atestadas pelos estudantes que as frequentam e as posições virtuais a que estas formações dão acesso, podemos afirmar, sem demasiado risco, que actualmente estas áreas e estes estabelecimentos de ensino constituem, no interior do campo do ensino superior, aquilo que Bourdieu, provando uma estreita homologia com o campo do poder (político e económico), classifica como «escolas do poder» (1989, 188).

Mas não é apenas por este tipo de escolas que se distribuem os estudantes oriundos de famílias possuidoras de melhores patrimónios. Outras fileiras de ensino, asseguradas por outros estabelecimentos de ensino, parecem constituir «campos de possíveis» também legítimos para alunos dispostos de um volume apreciável de capital escolar e/ou económico familiar. Tal é o caso de um conjunto de formações que, seguindo a análise desenvolvida por Bourdieu, têm homologia com o campo do poder intelectual e artístico e que, também à semelhança do observado relativamente às «escolas de poder», encontram algum paralelo nos pólos de Lisboa e do Porto: Arquitectura e Artes (produção, conservação e restauro), às quais se acrescenta, na capital, a Dança.

Dadas as características mais «diletantes» das formações envolvidas e a maior indeterminação material e simbólica associada aos títulos que estes estabelecimentos concedem — à excepção porventura de Arquitectura —,

pode-se aventar que elas serão sobretudo o resultado de escolhas realizadas no feminino, cuja condição futura esperada no interior do espaço da classe dominante escapará mais do que o masculino à determinação de um sucesso profissional (Vieira, 1993).

Não obstante, como vimos, o reforço das lutas sociais em torno da concorrência pelos títulos saldou-se numa notável intensificação da utilização do sistema de ensino por parte de uma população com menores recursos e, sobretudo, com uma modesta ou mesmo nula tradição escolar familiar, com posições de classe próximas da pequena burguesia de execução, nomeadamente local, e também do próprio operariado. Neste caso, o *habitus* associado à posição ocupada pelo grupo doméstico de origem no espaço social, embora combinado com «efeitos de incorporação» decorrentes da pertença a contextos de socialização extrafamiliares, da identificação com grupos de referência e da relação mais ou menos duradoura com parceiros de interacção nem sempre convergentes (Costa, Machado e Almeida, 1990, 197), ao ser accionado permanentemente ao longo da trajectória escolar na apreciação do sistema de ensino e na consolidação de representações quanto ao destino social futuro, configura um determinado «campo de possíveis» onde se increvem as escolhas de todos os estudantes que, das fracções menos ricas em capital escolar da pequena burguesia e do operariado, de uma forma geral, acedem ao ensino superior.

Ora, dada a maior distância a que estas famílias se encontram relativamente ao sistema de ensino, e dada uma mais restrita informação actualizada relativamente ao mercado dos títulos escolares, não será difícil prever, neste caso, uma maior probabilidade de se verificarem «erros» de percepção que conduzem muitos destes estudantes a escolhas desvalorizadas, cujos efeitos a prazo se mostram tanto mais irreversíveis quanto menor for o volume de capital social de que podem dispor para compensar esses equívocos. Num contexto em que, dada a inflação acelerada dos diplomas, o «sentido da colocação» se revela porventura decisivo na determinação dos destinos sociais, uma apreciação desfocada provocada pela «*hysteresis dos habitus*» — «que leva a aplicar ao novo estado do mercado dos títulos as categorias de percepção e de apreciação correspondentes a um estado anterior das oportunidades objectivas de avaliação» (Bourdieu, 1979, 158) —, ao produzir nestes estudantes aspirações que encontravam tradução adequada, em termos de oportunidades sociais objectivas, apenas enquanto estas escolhas não estavam ainda generalizadas, poderá gerar fortes desilusões em etapas ulteriores da sua trajectória social, nomeadamente no momento da passagem à vida activa.

Esses «erros» não se limitam à escolha de títulos que, na realidade, há muito se encontram desvalorizados, mas que a recente promoção a ensino superior terá contribuído para aumentar, num leque mais vasto de potenciais candidatos, as expectativas a seu respeito, gerando em alguns estudantes que por eles optaram representações sociais irrealistas, pecando por excessivo optimismo,

do seu futuro profissional³⁶. Estão neste caso formações inseridas no actual ensino superior politécnico, particularmente as áreas não artísticas, onde se concentra uma população estudantil oriunda de famílias que apresentam uma tradição de afastamento face ao sistema de ensino, como está patente, para o caso de Lisboa e Porto, no quadro n.º 12.

Estabelecimentos de ensino superior frequentados por alunos cujos pais detêm as percentagens mais elevadas de habilitações ao nível do ensino primário — Lisboa e Porto

[QUADRO N.º 12]

Lisboa		Porto	
Estabelecimento	Pai/mãe com ensino primário (percentagem)	Estabelecimento	Pai/mãe com ensino primário (percentagem)
Escola Superior de Educação	47,08	Escola Superior de Educação Santa Maria	50,38
Escola Superior de Enfermagem Francisco Gentil	41,67	Escola Superior de Enfermagem Ana Guedes	46,15
Escola Superior de Enfermagem das Franciscanas de Maria.....	40,26	Escola Superior de Educação Jean Piaget	43,45
Escola Superior de Enfermagem Artur Ravara	40,21	Escola de Estudos Industriais e de Gestão.....	40,40
Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian	39,42	Faculdade de Teologia (Universidade Católica)	39,29
Instituto Superior de Educação e Ciência	39,05	Instituto Superior de Estudos Industriais e de Gestão	38,95
Instituto Superior de Ciências Educativas	37,59	Escola Superior de Educação Paula Frassinetti	38,91
Academia Militar	35,96	Escola Superior de Educação	37,92
Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa	35,64	Escola Superior de Enfermagem S. João	37,78
Faculdade de Teologia (Universidade Católica)	35,61	Instituto Superior de Serviço Social do Porto	37,25
Escola Superior de Educação João de Deus	35,20	Instituto Superior de Contabilidade e Administração	34,84
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	34,39	Escola Superior de Enfermagem de S. Maria	34,55
Universidade Aberta	33,40	Faculdade de Letras	34,30
Instituto Superior de Gestão Bancária	33,04	Instituto Erasmus do Ensino Superior	31,09
Instituto Superior de Contabilidade e Administração	32,35		
Faculdade de Letras	31,53		

Fonte: Ministério da Educação, GEP, dados ainda não publicados relativos aos alunos matriculados no ensino superior no ano lectivo de 1991-1992.

Nota. — Não estão incluídos neste estudo os institutos superiores de engenharia, pertencentes ao ensino politécnico.

³⁶ Consulte-se, a este respeito, o estudo de Seixas (1993) sobre representações sociais de estudantes do ensino superior politécnico.

Mas eles incidem também no próprio ensino universitário, onde até há pouco a raridade relativa dos seus diplomas garantia aos seus possuidores uma alta rentabilidade, se não económica, pelo menos simbólica. Neste caso, a «desfocagem» de apreciação conduzirá muitos destes estudantes não apenas a áreas remota ou recentemente desvalorizadas no campo do poder — como é o caso de Letras, por exemplo —, como também a estabelecimentos de ensino que, em anteriores estados do campo escolar, detinham o monopólio de certas formações — e gozavam do prestígio inerente —, mas que hoje foram rapidamente preteridos, por parte de candidatos mais familiarizados com as subtilidades dos mecanismos escolares, em favor de outros que oferecem propriedades aparentemente mais rentáveis no mercado de trabalho.

O relativo desconhecimento, pelo menos à entrada do ensino superior, destas subtis diferenciações pode desencadear aspirações que dificilmente encontrarão tradução adequada, condenando estes estudantes à condição de duplamente *déclassés*, no sentido em que, «tendo abandonado o seu meio de origem não conseguirão senão raramente atingir o seu meio social de aspiração» (Desaunay, 1974, 205). Neste caso, algumas práticas de resistência ou contestação protagonizadas por alguns destes alunos ainda no decurso da sua passagem pelo ensino superior podem traduzir alguma inconsistência de *status* associada a sentimentos de privação relativa potencial face às expectativas de que eram inicialmente portadores.

BIBLIOGRAFIA

- ÂNGELO, Vítor, «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica — resultados de um inquérito», in *Análise Social*, vol. XI (44), 1975, 576-629.
- BALLION, Robert, «Le choix du collège: le comportement 'éclairé' des familles», in *Revue française de sociologie*, vol. XXVII (4), 1986, 719-734.
- BATISTA, João, *Empresários em Portugal (Estudo Sociográfico)*, Lisboa, IED, s. d.
- BOLTANSKI, Luc, «Croissance universitaire et montée des cadres en France (1960-1975)», in *Sociologie et sociétés*, vol. XII (1), Abril de 1980, 67-100.
- BOUDON, Raymond, *Effets pervers et ordre social*, Paris, Quadrige/PUF, 1989.
- BOURDIEU, Pierre, *La distinction — critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, «Effet de champ et effet de corps», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59, 1985, p. 73.
- BOURDIEU, P., *La noblesse d'État — grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, P., L. Boltanski e M. Saint-Martin, «As estratégias de reconversão — as classes sociais e o sistema de ensino», in J. C. G. Durand (org.), *Educação e Hegemonia de Classe (as Funções Ideológicas da Escola)*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1978, 107-176.
- BROTAS, António, «Ensino superior e projecto de sociedade», in M. Silva e M. I. Tamen (org.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, 623-645.
- CODES, *Situação e Opinião dos Universitários — Inquérito Promovido pelas Direcções-Gerais da Juventude Universitária Católica*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Projectos de Desenvolvimento Sócio-Económico, 1967.
- COLLINS, Randall, *The Credential Society — an Historical Sociology of Education and Stratification*, Orlando, Academic Press, 1979.

- COSTA, António F., «Alfama: entreposto de mobilidade social», in *Cadernos de Ciências Sociais* (1), n.º 2, Dezembro de 1984, 3-35.
- COSTA, A. F., F. L. Machado e J. F. Almeida, «Estudantes e amigos — trajectórias de classe e redes de sociabilidade», in *Análise Social*, vol. xxv (105-106), 1990, 193-221.
- COSTA, Rui B., *Para o Estudo do Analfabetismo e da Relutância à Leitura em Portugal*, Porto, Brasília Editora, 1979.
- CRUZ, Manuel B., Maria Eduarda Cruzeiro, Maria Ema Leandro e Nelson Matias, *A PGA e os Estudantes Ingressados no Ensino Superior*, relatório encomendado pelo ministro da Educação, Lisboa, 1992.
- CRUZEIRO, Maria Eduarda, e M. L. Marinho Antunes, «Ensino secundário: duas populações, duas escolas (I) — características sociais de alunos do ensino liceal e do ensino técnico», in *Análise Social* vol. xiv (55), 1978, 443-502.
- DELCOURT, Jacques, «Vers une nouvelle sociologie de l'éducation», in *Recherches sociologiques*, vol. 15 (1), 1984.
- DESAUNAY, Guy, «Les déclassés: les étudiants pauvres à l'université», in A. Gras (org.), *Sociologie de l'éducation — textes fondamentaux*, Paris, Lib. Larousse, 1974, 195-206.
- ELIAS, Norbert, *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 1980.
- FERREIRA, Virgínia, «Universidade de Coimbra 1964-1985 — que mudanças?», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 27-28, Junho de 1989, 211-232.
- FREITAS, E., J. F. Almeida e M. V. Cabral, *Modalidades de Penetração do Capitalismo na Agricultura — Estruturas Agrárias em Portugal Continental, 1950-1970*, Lisboa, Ed. Presença, 1976.
- GIDDENS, Anthony, *A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1975.
- GIDDENS, Anthony, *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1989.
- GONÇALVES, Carlos M., *Construção Social dos Quadros: Uma Proposta para a Sua Análise*, dissertação de mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNL, 1990.
- GRÁCIO, Sérgio, *Política Educativa como Tecnologia Social — As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e de 1983*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986.
- GRANFIELD, Robert, e Thomas Koenig, «Learning collective eminence: Harvard Law School and the social production of elite lawyers», in *The Sociological Quarterly*, vol. 33, n.º 4, 1992, 503-520.
- GUERRA, J. P. Miller, e Adérito S. Nunes, «A crise da universidade em Portugal: reflexões e sugestões», in *Análise Social*, vol. vi (22-23-24), 1969, 5-49.
- INE, *Estatísticas da Educação*, Lisboa, 1940 a 1988.
- KARABEL, J., e A. H. Halsey (ed.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- LAMY, Alberto S., *A Ordem dos Advogados Portugueses — História, Órgãos, Funções*, Lisboa, Ordem dos Advogados, Conselho Geral, 1984.
- LEANDRO, Ema A. C. M., *Acesso ao Ensino Superior — Análise de Dados Estatísticos*, vol. 1, 1978-1979 a 1984-1985, Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior, 1985.
- LEONE, José, «Breve historial da Ordem dos Médicos», in *Revista da Ordem dos Médicos*, Dezembro de 1988, 6-10.
- LOURTIE, Pedro, «Perspectivas para o ensino superior politécnico», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 27-28, Junho de 1989, 233-247.
- MACHETE, Rui, «A origem social dos estudantes portugueses», in A. S. Nunes (org.), *A Universidade na Vida Portuguesa*, vol. 1, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1969, 213-247.
- MAKLER, Harry, *A «Élite» Industrial Portuguesa*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Economia e Finanças, 1969.

- MARTINS, António Gentil, «Relatório da Ordem dos Médicos quanto à definição de um *numerus clausus* para as faculdades de medicina portuguesas», in *Revista da Ordem dos Médicos*, n.º 5, Maio de 1980, 5-28.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção-Geral do Ensino Superior, *Ensino Superior — Cursos de Bacharelato, Licenciatura e Idêntico Nível; Alunos Inscritos, Anos Lectivos de 1988-1989 a 1991-1992*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete de Estudos e Planeamento, *A Origem Sócio-Económica do Aluno e o Sucesso Escolar*, Lisboa, Maio de 1989 (2.ª ed.).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete de Estudos e Planeamento, dados ainda não publicados relativos aos alunos matriculados no ensino superior no ano lectivo de 1991-1992.
- MERTON, Robert K., *Sociologia — Teoria e Estrutura*, S. Paulo, Ed. Mestre Jou, 1970.
- MÓNICA, Maria Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Ed. Presença, 1978.
- Mourão, Maria Vitória, «Organização social, sistema de ensino e instituição escolar, sociologia e organização social: que opções?, que projectos?», in *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Escola Superior de Educação, 1989, 103-112.
- NUNES, Adérito S., «Portugal, sociedade dualista em evolução», in *Análise Social*, vol. II, n.ºs 7-8, 1964, 407-462.
- NUNES, Adérito S., «A população universitária portuguesa: uma análise preliminar», in *Análise Social*, vol. VI (22-23-24), 1968a, 295-385.
- NUNES, Adérito S., «O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento», in *Análise Social*, vol. VI (22-23-24), 1968b, 386-474.
- ORDEM DOS ENGENHEIROS, «Posição da Ordem quanto à integração dos institutos superiores de engenharia», in *Ingenium — Revista da Ordem dos Engenheiros*, ano II, n.º 20, Maio de 1988, p. 69.
- PARQUIN, Frank, *Marxism and Class Theory: a Bourgeois Critique*, Londres, Tavistock Publications, 1979.
- PASSERON, Jean-Claude, «A democratização do ensino superior nos países europeus: tentativa de retrospectiva», in *Perspectivas*, UNESCO, vol. IX, n.º 1, 1979, 38-48.
- PEIXOTO, João, «Alguns dados sobre o ensino superior em Portugal», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 27-28, Junho de 1989, 167-188.
- PEREIRA, J. Silva, *O Percorso Escolar da Geração dos 16-24 Anos*, Lisboa, IED, *Cadernos da Juventude*, 1983.
- PINTO, José M., *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos*, Porto, Edições Afrontamento, 1985.
- PINTO, José M., «Considerações sobre a produção social de identidade», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32, Junho de 1991, 217-231.
- PINTO, Maria Conceição A., *L'Entrée à l'université au Portugal — un essai d'une approche systémique en éducation, thèse pour le doctorat ès Lettres et Sciences humaines (sciences de l'éducation)*, Tours, Université François Rabelais, 1983.
- PORTUGAL, MEC, *Escolaridade Obrigatória: Análise das Condições de Cumprimento*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, 1986.
- Portwood, Derek, e Alan Fielding, «Privilege and the professions», in *Sociological Review*, vol. 29, n.º 4, 1981, 749-773.
- RAMOS, Rui, «Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo», in *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1988, 1067-1145.
- RESENDE, José M., «Representações, estratégias e práticas sociais no campo universitário», in *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Escola Superior de Educação, 1988, 150-211.
- RESENDE, José, e Maria Manuel Vieira, «Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 11, Março de 1992a, 89-110.

- RESENDE, José, e Maria Manuel Vieira, «Subculturas juvenis nas sociedades modernas: os *hippies* e os *yuppies*», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 35, Junho de 1992b, 131-147.
- RESENDE, José, e Maria Manuel Vieira, «A sociologia e o ensino superior em Portugal: um levantamento e algumas interrogações», in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 12-13, Janeiro de 1993, 53-79.
- SANTOS, Boaventura S., *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento, 1990.
- SEIXAS, Ana Maria M., «Educação e mercado de trabalho: representações sociais de estudantes do ensino superior politécnico», in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, vol. 1, Lisboa, Ed. Fragmentos, 1993, 336-355.
- SERUYA, José M., *Sistema Educativo e Políticas de Educação em Portugal — O Ensino Secundário e Superior entre 1970 e 1982*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, colecção «Estudos e Documentos», n.º 9, 1983.
- STOER, Stephen R., *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.
- STOER, Stephen R., e Helena C. Araújo, *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa, Escher, 1992.
- TOURAINÉ, Alain, *Production de la société*, Paris, Éd. du Seuil, 1973.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, *Licenciatura em Direito — Guia do Aluno*, Faculdade de Ciências Humanas, 1986-1987.
- VIEIRA, Maria Manuel, «Faculdade de Ciências de Lisboa: contributo para o conhecimento da sua população discente», in *Revista de Educação*, n.º 1, vol. 1, 1986, 37-51.
- VIEIRA, Maria Manuel, «Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes», in *Análise Social*, vol. XXVIII (120), 1993, 7-53.
- WEBER, Max, «Classe, 'status', partido», in O. G. Velho (org.), *Estrutura de Classes e Estratificação Social*, Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1976.
- WRIGHT, Erik O., *Classes*, Londres, Verso, 1985.