



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES IMPROVÁVEIS:
O SUCESSO DOS ESTUDANTES DE MEIOS SOCIALMENTE
DESFAVORECIDOS NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Doutor em Serviço Social

Por

Elsa Rocha de Sousa Justino

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES IMPROVÁVEIS:
O SUCESSO DOS ESTUDANTES DE MEIOS SOCIALMENTE
DESFAVORECIDOS NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Doutor em Serviço Social

Por

Elsa Rocha de Sousa Justino

Faculdade de Ciências Humanas

Sob a orientação da Prof.^a Doutora Teresa Maria Rocha Líbano Monteiro

Setembro de 2015

Resumo

A pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de doutoramento em Serviço Social, apresentada agora em formato de tese, teve como intenção compreender as singularidades dos percursos bem-sucedidos de estudantes que chegam ao ensino superior, com origem em meios socialmente desfavorecidos. Pretendeu-se identificar e caracterizar potenciais determinantes para trajetórias escolares improváveis, ou seja, percursos escolares que se destacam por constituírem exceções à norma que relaciona o sucesso escolar com o capital cultural da família de origem (Bourdieu, 1964, 1970).

Estes estudantes com “sucessos improváveis” alcançam, não só a possibilidade de acesso ao ensino superior (nível de ensino distante do capital cultural de origem), mas também o fazem com classificações elevadas ou em cursos de alta seletividade.

No plano de análise do sistema de ensino superior são tratadas as questões em debate que interrogam a existência de lógicas de reprodução, relativamente aos processos de escolarização, bem como os desafios que se colocam ao ensino superior, sendo também realizada uma avaliação de indicadores nacionais, com o propósito de contextualizar as condições históricas e sociais da população jovem à entrada no ensino superior.

A aproximação ao campo empírico desenvolveu-se em várias vertentes: uma análise extensiva de dados estatísticos existentes, nomeadamente, bases de dados sobre o ensino superior com dados estatísticos longitudinais; uma análise quantitativa sobre os dados que resultaram de um inquérito por questionário – *Boletim do aluno* - aplicado aos estudantes que ingressaram no ensino superior, em (dados nacionais) e uma análise, também quantitativa, aos dados que resultaram do inquérito por questionário aplicado aos estudantes da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) inscritos no primeiro ano do 1.º ciclo de estudos. Em relação à população da UTAD, foi criada uma amostra de estudantes do 1º Ano provenientes de meios desfavorecidos a quem foram realizadas 18 entrevistas individuais, em profundidade.

A proposta teórica adotada para análise e interpretação da singularidade destes percursos escolares improváveis foi a da Lahire (1995, 2005) e, principalmente, a identificação da pluralidade de disposições sociais que se combinam em percursos singulares.

O propósito final é o de promover um quadro interpretativo da realidade social e familiar dos estudantes do ensino superior em Portugal, de forma a identificar aspetos suscetíveis de intervenção social no âmbito da ação social no ensino superior.

Palavras-chave: Trajetórias escolares de sucesso, *habitus*, disposições individuais, grupos sociais desfavorecidos, equidade, ensino superior.

Abstract

The aim of this research, undertaken as part of the university's doctoral programme in Social Work, presented here in thesis form, was to acquire a better understanding of the singular features of the successful academic and professional pathways constructed by undergraduate students coming from unfavourable socio-economic backgrounds. The intention was to identify and characterise the variables most likely to determine what we have termed "improbable trajectories" – in other words, personal, educational and family paths (Bourdieu, 1964, 1970) that stand out as exceptions to the expected norm, in which young people have not only progressed to a level of education seemingly distant from the meagre social and cultural capital with which they appear to be endowed, but have done so on the basis of high-level secondary education qualifications and/or for courses that are highly selective.

While the key factors identified as determining such trajectories are essentially associated with education and family, they relate most of all to the student's social dispositions and the way his/her mind-set and behavioural profile are constructed, rather than resulting from mechanisms whose operation form part of a limited spectrum of family-based cultural inheritance processes, and/or the reproduction logic that tends to characterise conventional schooling.

Broadly speaking, the empirical work conducted as part of this research approached these issues through four distinct but complementary studies: an extensive analysis of available statistical evidence, drawing mainly on longitudinal higher education data-bases; a quantitative analysis of data already collected via a national questionnaire survey of university entrants; a quantitative analysis of data collected via a questionnaire administered to first year undergraduates at the University of Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD); and a comprehensive analysis of detailed interviews conducted with a sample of the same UTAD students. The theoretical proposal adopted for analysis and interpretation of the singularity of these improbable school courses and especially the identification of the plurality of social rules that combine into singular pathways was introduced by Lahire (1995, 2005).

The thesis provides the reader with an interpretation of national indicators that permits the situation of young people entering university to be placed in an appropriate historical and societal context, and the analysis of certain aspects of the university system is highly

pertinent to an understanding of key educational challenges of the present day. The ultimate aim of this research has been to identify the determining features of academic and professional success stories, so that they could be used in the construction of an interpretative framework that could form the basis for future interventions in particular in the sphere of higher education student welfare.

Key words: educational success and learning trajectories, *habitus*, disfavoured social groups, equity, higher education.

À Beatriz...

Agradecimentos

Em primeiro lugar, cumpre-me agradecer à Universidade Católica Portuguesa a oportunidade formativa, pela sua cultura organizacional e pelo empenho de todos os que nela trabalham, o acolhimento e o esforço que sempre emprega na receção dos novos estudantes, e que faz com que seja uma universidade de referência. É com orgulho que digo que fui, sou e sempre serei estudante da Universidade Católica.

À Professora Doutora Teresa Líbano Monteiro, minha orientadora, o saber, o saber-ser e o saber-fazer, a forma sempre bem-disposta de encarar os nossos trabalhos de estudantes, a paciência que tem ao ler os trabalhos sempre incompletos e cheios de lacunas. Fico-lhe grata por ser tão positiva, tão encorajadora e a ela devo a confiança para me aventurar nesta empreitada, para a qual, nunca estamos suficientemente preparados. Ter como orientadora a Professora Doutora Teresa Líbano Monteiro, foi decisivo para a minha formação, eu própria, uma improvável estudante de doutoramento.

O curso de doutoramento em Serviço Social foi um momento formativo e de reflexão, um marco importante na minha vida como profissional e como pessoa. Agradeço a todos os professores que participam no curso, na pessoa do seu diretor de curso, o Professor Doutor Francisco Branco, a dedicação aos estudantes e o seu humanismo, no caso, o tempo que sempre dispensa às minhas dúvidas e inquietações, e que já vem desde a licenciatura em Serviço Social, nos idos anos 90. O tempo dedicado ao Serviço Social e aos seus profissionais, merece aqui o meu reconhecimento e estou certa o de muitos outros estudantes e profissionais que tem ajudado a formar.

À Professora Doutora Verónica Policarpo (UCP) a leitura e as sugestões, nomeadamente, os contributos para a interpretação estatística dos dados quantitativos, mesmo não tendo sido sua aluna, a disponibilidade tida foi para mim muito valiosa.

A minha gratidão ao Senhor Reitor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), o Professor Doutor António Fontainhas Fernandes, a liberdade que me deu para andar nestes trabalhos, e que permitiu este momento de formação, o encorajamento e o interesse que sempre demonstrou no que eu ia fazendo. Nem sempre é possível conciliar trabalho profissional e formação académica, mas na UTAD foi possível e fico agradecida a todos os que comigo trabalham, mais esse esforço para colmatar as minhas ausências.

Não tenho palavras de apreço para a amiga (Dra.) Gina Santos, também minha assessora nos trabalhos profissionais, e que desde a primeira hora esteve presente, com quem discuti opções e caminhos, desabafos e dúvidas, agradeço o auxílio nos trabalhos mais monótonos, na revisão do texto, na logística do trabalho de campo, a guarda dos ficheiros e das centenas de versões que o trabalho teve. Por ser uma pessoa tão bem-disposta, pela força anímica da sua presença, a ela devo ter chegado ao fim deste feito.

Ao Engenheiro Jorge Godinho a grande ajuda no trabalho de tratamento das bases de dados, a calma olímpica para me dizer o que era possível e o que era impossível fazer.

Para a Assistente Social, Ana Maria Oliveira (SASUTAD) o meu reconhecimento pela ajuda na marcação das entrevistas, no contato inicial com os estudantes entrevistados, na ajuda na transcrição e na sistematização da informação.

Ao Professor Doutor Chris Gerry (UTAD), os conselhos e as sugestões dadas que enriqueceram o resultado escrito.

Aos estudantes entrevistados agradeço a generosidade em partilharem comigo a sua história de vida a abertura para as respostas às indagações, nem sempre fáceis.

Para a minha família, a minha irmã Ana Clara que é sempre um apoio, os meus pais, e em especial a minha mãe, que não estando presente fisicamente, continua a inspirar a minha vontade de aprender de chegar mais longe, de querer melhorar, agradeço a educação pelo exemplo, que me levou até aqui. Ao Rui, aos meus amigos que são a família que eu escolhi, um agradecimento especial para a Cristina Jacinto, Diana Dias e a Madalena Fonseca, que sempre têm uma palavra de encorajamento.

Índice Geral

Índice Geral	x
Índice Figuras	xiv
Índice de Quadros	xv
Introdução	1
Motivações ou objetivos pessoais.....	3
A construção de um quadro conceptual.....	4
Construção do quadro teórico de referência	8
Opções Metodológicas.....	10
A organização do trabalho em capítulos.....	13
Capítulo I – Fracassos e Sucessos Previsíveis. Lógicas de Reprodução social e cultural	15
1.1. Pierre Bourdieu: herdeiros e deserdados do ensino superior.....	16
1.2. O Acesso ao ensino superior nas perspetivas dos estudantes do primeiro ano: razões de escolha de uma Instituição de Ensino Superior	25
1.3. Características sobre a racionalidade das escolhas (variáveis).....	29
1.3.1 Razões (relativas) na escolha à entrada do ensino superior.....	30
1.3.2 Operacionalização do conceito de <i>Background</i> sociocultural.....	33
1.4. Variações explicativas sobre o conceito de background sociocultural.....	38
Capítulo II – Lógicas de reprodução social e cultural em contexto territorial desfavorecido. Estudo de caso: a UTAD	40
2.1 Dos herdeiros e dos deserdados: retrato do sistema de ensino superior e das suas contradições	41
2.2 Caraterização do universo dos estudantes da UTAD	46
2.3 Caracterização sociodemográfica dos estudantes da UTAD.....	49

2.3.1	Caracterização demográfica	49
2.3.2	Tipo de ensino secundário frequentado pelos estudantes da UTAD.....	54
2.3.3	O ingresso na UTAD: opções, motivos, influências e meios de informação.	55
2.4	Preparação da base de dados para a Análise de Correspondências Múltiplas: redução e validação de variáveis.....	59
2.4.1	Uso de meios de Informação e de redes sociais, por parte dos estudantes da UTAD, para conhecimento do universo formativo.....	61
2.5	A aplicação do conceito de <i>background</i> sociocultural ao estudo de caso da UTAD	64
2.6	Análise dos dados do inquérito (UTAD), através da aplicação do conceito de <i>background</i> sociocultural: baixo, médio e alto.	73
Capítulo III – Trajetórias Improváveis. Sucessos brilhantes.		80
3.1	A procura de fundamentos epistemológicos para uma análise compreensiva da realidade.....	81
3.2	Explorando o campo empírico através das perspetivas teóricas sobre trajetórias improváveis.....	87
3.3	Lahire e o tratamento sociológico da individualidade.....	94
3.4	Do conceito de <i>habitus</i> como sistema de transferências ao de pluralidade disposicional	97
3.5	Cursos de alta seletividade e dinâmicas de escolhas. À procura de um campo de análise.....	103
Capítulo IV – Configuração de disposições: variações sobre a observação das realidades sociais singulares.		110
4.1	Construção de configurações sociais: os “carenciados”, os “remediados” e os “burgueses”	111
4.2	Configuração de disposições os “carenciados”	114
4.2.1	C1 – Retrato 1 “A cultura do esforço” – Estudante do 1.º Ano de Engenharia Biomédica, 18 anos, Viseu.....	119

4.2.2	M1 – Retrato 2 “A influência dos irmãos” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Viana do Castelo.....	123
4.2.3	C2 – Retrato 5 “ambição e apoio social” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 18 anos, Aveiro.....	126
4.2.4	L1 – Retrato 6 “Altruísmo e solidariedade” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Porto.....	129
4.2.5	J1 – Retrato 9 “Autonomia e esforço” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 19 anos, Penafiel.....	132
4.2.6	M4 – Retrato 15 “União familiar” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Aveiro.	135
4.2.7	A2 – Retrato 14 “ A primeira a chegar ao ensino superior” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 19 anos, Vila Real.	138
4.2.8	I1 – Retrato 17 “Na escola para fugir de casa” – Estudante de 1.º Ano de Teatro e Artes Performativas, 19 anos, Arouca.....	141
4.3	Configuração de disposições os “remediados”.....	144
4.3.1	S1 – Retrato 3 “A importância da mãe escolarizada e participativa” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 18 anos, Fafe.....	147
4.3.2	M2 – Retrato 4 (M2) “Sempre juntos” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 18 anos, Santarém.....	151
4.3.3	S2 – Retrato 7 “O gosto dos pais e a ajuda dos irmãos” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Santa Maria da Feira.....	154
4.3.4	B1 – Retrato 10 “Uma aluna certinha” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Guimarães.....	157
4.3.5	R1 – Retrato 12 “Disciplina e Desporto” – Estudante de 1.º Ano de Ciências do Desporto, 18 anos, Porto.....	160
4.3.6	D1 – Retrato 13 “Ao encontro da vocação” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 21 anos, Vila Nova de Gaia.	163
4.3.7	J2 – Retrato 16 “Mérito e ambição” – Estudante de 1.º Ano de Gestão, 18 anos, Vila Real.	166

4.4	Configuração de disposições os “burgueses”	169
4.4.1	A1 – Retrato 8 “A necessidade de formar os filhos” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Porto	171
4.4.2	M3 – Retrato 11 “Rebeldia e determinação” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 19 anos, Matosinhos.	174
4.4.3	P1 - Retrato 18 – “O empreendedor” – Estudante de 1.º Ano do curso de Gestão, 18 anos, Guimarães.....	177
Capítulo V – Da teoria à ação do Serviço Social em contexto de ensino superior.		
.....		179
5.1	Dinâmicas das Políticas da Ação Social no Ensino Superior.....	180
5.2	Indicadores de desigualdade social no contexto das universidades públicas: uma reflexão.....	186
5.3	Caraterísticas da intervenção do Serviço Social em contexto de ensino superior	191
5.4	Relação entre a teoria e a prática do e no Serviço Social	203
Conclusões		207
Bibliografia		222

VOLUME II

Anexo A – Boletim do Aluno (inquérito DGES)

Anexo B – Análise fatorial dos componentes principais

Anexo C – Questionário da UTAD aos alunos do 1º ano

Anexo D – Estatística dos alunos colocados/candidatos na UTAD em cursos de 1º Ciclo e Mestrado Integrado na 1ª fase do concurso nacional de acesso 2014/2015 (DGES)

Anexo E – *Output* ACM

Anexo F – Guião da entrevista

Anexo G – Transcrição das entrevistas

Índice Figuras

Figura 1 – Esquema do desenho de pesquisa adaptado de Maxwell (2005:1).....	2
Figura 2 – Modelo conceptual	8
Figura 3 – Análise de correspondências múltiplas entre as variáveis em estudo.....	68
Figura 4 – Atributos que representam o <i>background</i> baixo.....	70
Figura 5 – Atributos que representam o <i>background</i> alto.....	71
Figura 6 – Atributos que representam o <i>background</i> médio.....	72

Índice de Quadros

Quadro 1 – Ficha Técnica do Questionário.....	28
Quadro 2 – Ensaio sobre as razões de escolha (variável dependente) e o <i>background</i>	34
Quadro 3 – Ensaio sobre as razões de escolha de IES (variável dependente) e o <i>background</i> sociocultural alto	35
Quadro 4 – Ensaio sobre as razões de escolha (variável dependente) e o <i>background</i> sociocultural Médio	36
Quadro 5 – Ensaio sobre as razões de escolha (variável dependente) e o <i>background</i> sociocultural baixo.....	37
Quadro 6 – Resumo analítico dos resultados “Ensaio sobre as Razões de escolha e o <i>background</i> Sociocultural”	38
Quadro 7 – Indicadores da Evolução das Qualificações da População em Portugal (1961-2011).....	43
Quadro 8 – Evolução do nº de alunos matriculados no ensino superior (1960-2011). 44	
Quadro 9 – Ficha Técnica do Questionário.....	48
Quadro 10 – Género e idade dos estudantes da UTAD.....	49
Quadro 11 – Concelho de residência dos estudantes da UTAD.....	49
Quadro 12 – Número de irmãos e estado civil dos estudantes da UTAD	50
Quadro 13 – Caracterização do agregado familiar dos estudantes: estado civil e idade dos pais.	51
Quadro 14 – Caracterização do agregado familiar dos estudantes da UTAD: escolaridade do pai e da mãe	52
Quadro 15 – Condição perante o trabalho e profissão do pai e da mãe dos estudantes da UTAD (%).	53
Quadro 16 – Caracterização do agregado familiar dos estudantes da UTAD: nível de rendimento e financiamento do curso.....	54
Quadro 17 – Tipo de ensino secundário frequentado pelos estudantes da UTAD.....	55
Quadro 18 – Opções de ingresso nos cursos da UTAD	56

Quadro 19 – Motivos para a escolha dos cursos e da UTAD e opções de colocação..	57
Quadro 20 – Influências na escolha da UTAD.....	58
Quadro 21 – Exercício de aplicação do índice de força aos cursos da UTAD, no ano letivo de 2014/2015	60
Quadro 22 – Meios de informação, redes sociais e conhecimento do universo formativo.	62
Quadro 23 – Hábitos de Leitura de Jornais e Revistas, por parte dos estudantes da UTAD	63
Quadro 24 – Variáveis e atributos em estudo na ACM e Análise de Clusters.....	65
Quadro 25 – Centros dos <i>Clusters</i> e estatística <i>F</i> do nível escolaridade, profissão e rendimento dos pais	66
Quadro 26 – Distribuição do número de elementos por <i>Cluster</i>	67
Quadro 27 – Variáveis e atributos que representam o <i>background</i> baixo.....	69
Quadro 28 – Dimensões e variáveis que representam o <i>background</i> alto.....	70
Quadro 29 – Variáveis e atributos que representam o <i>background</i> médio	71
Quadro 30 – Agregado Familiar com Irmãos.....	73
Quadro 31 – Estado Civil dos Pais.....	74
Quadro 32 – Intervalo de Idades dos Pais	75
Quadro 33 – Situação dos Pais Perante o Emprego (condição perante o trabalho)	75
Quadro 34 – Financiamento Custos Ensino pelos Pais e através de uma Bolsa de Estudo	76
Quadro 35 – Tipo de Escola onde concluiu 12ºAno	76
Quadro 36 – Situação Apoio Social 12º ano [Bolsa de estudo]	77
Quadro 37 – Localização e Prestígio.....	77
Quadro 38 – Representatividade do <i>Background</i> para o Curso	78
Quadro 39 – Representatividade do Curso no <i>Background</i>	79

Quadro 40 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Origem Social e Trajetória Familiar)	104
Quadro 41 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Ordem moral doméstica e formas de autoridade familiar).....	104
Quadro 42 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Trajetória Escolar). 105	
Quadro 43 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Transição, escolhas e integração no ensino superior).....	105
Quadro 44 – Quadro das variáveis RAIDES para a criação da amostra	106
Quadro 45 – Quadro-resumo do resultado da marcação das entrevistas.....	108
Quadro 46 – Configuração de disposições 1 - Meio Rural, Católicos-praticantes em situação de grande pobreza e vulnerabilidade (C1, M2, C5, L6, J9, M15, A14 e I17): “Os mais carenciados”	118
Quadro 47 – Configuração de disposições 2 – Meios Suburbanos ou Periurbanos, conservadores, remediados (S3, M4, S7, B10, R12, D13, J16) “Os remediados”	146
Quadro 48 – Configuração de disposições 3 – Citadinos, conservadores, com situação estável (A8, M11, P18) “Os Burgueses”	170
Quadro 49 – Fontes de rendimentos (valores médios mensais em euros).....	181
Quadro 50 – Evolução da percentagem do número de bolseiros nos últimos 20 anos	182
Quadro 51 – Bolseiros do ensino superior em % de alunos matriculados no ensino superior	183
Quadro 52 – Despesas da Ação Social Escolar no ensino não superior (total de despesas) e despesas com bolsas de estudo no ensino superior.....	184
Quadro 53 – Número de alunos matriculados e número de estudantes bolseiros nas universidades públicas portuguesas, por distrito (2013)	187
Quadro 54 – Indicadores de eficiência na atribuição de bolsas de estudo	188
Quadro 55 – Ranking de atribuição de bolsas de estudo nas Universidades públicas Portuguesas	189

Introdução

A construção de uma investigação em ciências sociais constitui maioritariamente privilégio de investigadores ou académicos, mas coloca-se também aos estudantes que pretendem diplomar-se. Muitas vezes, é confundida a necessidade de produzir um documento que reflita a realidade da investigação que se encetou, com a necessidade de se programar a própria investigação quer ela, no final, seja avaliada, ou não.

A questão é, pois, não confundir uma coisa com a outra, para que os planos do que se pretende com a investigação e como se pretende investigar, não sejam subalternizados pela necessidade de comunicar eficazmente os resultados do que se produziu.

Na prática o que se objetiva, em qualquer dos casos, é produzir conhecimento, sendo que muitos estão preocupados em saber qual a metodologia a adotar, antes mesmo, de definirem o campo de estudo.

Acresce, a dificuldade de quem procura olhar o campo empírico de forma intuitiva, se deve estruturar o trabalho de revisão teórica ou se, pelo contrário, deve fazer emergir a teoria através da imersão imediata no campo empírico. Existem argumentações que defendem os dois pontos de vista e os dois caminhos podem ser válidos.

Um grau mínimo de estruturação pode ser útil, assim como também um maior grau de estruturação pode ser altamente produtivo. E podem-se considerar válidos os argumentos, dependendo da situação estudada: investigações menos estruturadas são mais adequadas ao estudo de realidades muito complexas ou até pouco conhecidas. No entanto, se o que pretendemos estudar já é conhecido, de alguma forma, se o fenómeno já foi abordado por outras pesquisas realizadas em contextos similares, a indução sem mais, e a pouca estruturação resultará em falta de profundidade e, não raras vezes, em perda de tempo. Trabalhar indutivamente, permitindo que o desenho e a teoria aparecem com os dados, é tarefa muito difícil até mesmo para investigadores muito experientes. Para os investigadores mais inexperientes, será necessário e prudente um desenho cauteloso e bem estudado de como chegar ao campo empírico, para que não haja perdas ou enviesamentos da recolha e produção de dados, sob pena dos mesmos não terem qualquer significado.

Assim, esta investigação foi produzida tendo como principal objetivo compreender a realidade dos *estudantes com trajetórias escolares improváveis no ensino superior*, tema ainda pouco estudado no panorama de investigação em ciências sociais, em Portugal. A aproximação ao campo de investigação foi precedida de um projeto de doutoramento que

pretendeu, em primeiro lugar, definir os objetivos do que se pretendia estudar, dentro de um quadro conceptual que produzisse proposições iniciais ou questões de pesquisa (Maxwell, 2005). Esta estruturação mínima, interativa e bidirecional prendeu-se com a necessidade de ver aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, o tema e a proposta de investigação, assim como, pelo facto de ser entendimento que mesmo não sendo um tema muito estudado e aplicado à realidade portuguesa, existiam quadros, influências e determinantes nas escolhas teóricas, que era necessário dar a conhecer.

Não se trata de defender o processo de investigação como uma “sequência linear de passos conceptuais” (Flick, 2005:41), mas de ter um ponto a partir do qual se constrói, com avanços e recuos, a própria investigação.

O desenho da investigação que prosseguimos, de acordo com a proposta de Maxwell (2005) foi percecionado em duas dimensões (Figura 1). Uma dimensão que representa o trabalho inicial de desenho da investigação, enquanto uma unidade mais fortemente integrada. As questões da pesquisa são desenhadas quando já é conhecido (mesmo que parcialmente) o fenómeno a ser estudado, e as teorias que podem ser aplicadas. Na mesma medida, os objetivos da investigação devem ser suportados por escolhas teóricas, e ao mesmo tempo (vice-versa), as escolhas teóricas e os conhecimentos que irão revelar no estudo dependem dos objetivos e das questões de pesquisa.

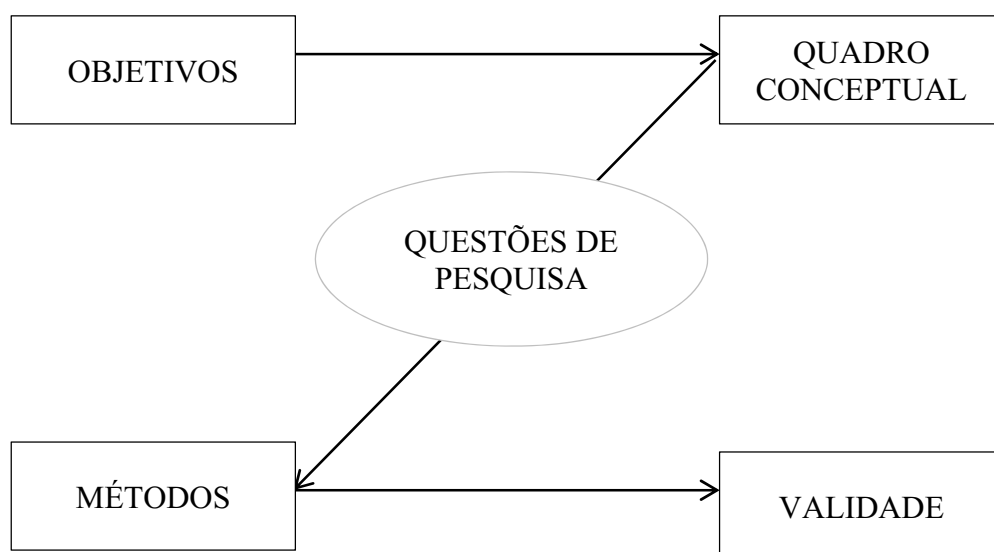


Figura 1 – Esquema do desenho de pesquisa adaptado de Maxwell (2005:1)

Uma segunda dimensão, em que a metodologia utilizada deve ser capaz de responder às questões de partida e também de se defender das fragilidades que possam ameaçar a validade da investigação. As questões, por sua vez, necessitam ser estruturadas de modo que possam ser respondidas através do método escolhido e resultem em resultados válidos. Nestes pressupostos, o estudo das *trajetórias improváveis do estudantes do ensino superior com origem em meio social desfavorecido* e tendo em conta o caráter, de alguma forma, exploratório do objeto de estudo, tornou-se necessário proceder a uma revisão de literatura e o estabelecimento de questões de pesquisa que permitissem coadunar o tempo e os recursos para a investigação e, ao mesmo tempo, não desperdiçar algum recursos já existentes.

Motivações ou objetivos pessoais

A propósito da centralidade teórica que as questões de pesquisa levantam e dos objetivos iniciais que se pretendem alcançar (Maxwell, 2005:04) e, ainda, da forma como estes estruturam todo o trabalho científico, importa recuar aos seus fundamentos, ainda que, de modo mais impressionista, como forma de “interrogar as evidências” (Guerra, 2012 [2006]:37).

Relembramos as muitas entrevistas profissionais realizadas a estudantes carenciados candidatos a bolsa de estudo, no âmbito da atividade profissional ligada ao ensino superior e aos serviços de ação social e retemos, em particular, a história de vida de dois irmãos com a mesma idade que estavam em risco de não ter bolsa de estudo. Órfãos de pai, a sua experiência de vida, caracterizada pela pobreza material e que concentrava múltiplas problemáticas foi a pista inicial para iniciarmos este trabalho de investigação. Como tinham chegado estes dois jovens estudantes até ao ensino superior? Que constelação de fatores se reuniram para que se produzisse esta realidade?

Também de uma primeira entrevista exploratória, para este mesmo estudo, ficámos a conhecer a história de vida daquele que é hoje um alto executivo e que foi apoiado pela ação social para permanecer no ensino superior, bem como a sua vivência marcada por múltiplas contrariedades. Como se organizava o seu quotidiano familiar e escolar para que fosse possível um percurso tão bem sucedido até ao ensino superior? Como explicar a sua permanência, no ensino superior, durante toda a formação?

Estas são realidades que entusiasma e legitimam o trabalho que muitos Assistentes Sociais realizam, todos os dias, no âmbito da ação social no ensino superior e fundamentam a necessidade de aprofundamento do conhecimento que o Serviço Social deve ter, sobre a realidade social dos que chegam ao ensino superior em desvantagem, contrariando um meio social e cultural de origem desfavorecido.

A burocracia que caracteriza, hoje, uma parte significativa da prática do Serviço Social (Faleiros, 1997, 2006; Amaro, 2012), a introdução de ferramentas de gestão do processo social de forma sistematizada e informatizada, com grande ênfase nos sistemas de informação, no caso, no processo de atribuição de bolsas de estudo aos estudantes do ensino superior que hoje, é complementar eletrônico, desmaterializado e fundamentado na origem e percepção dos rendimentos fiscais, podem ser uma oportunidade porque simplificam a análise estrita dos rendimentos do agregado familiar de origem (também ela necessária para atribuir o benefício social) mas, e ao mesmo tempo, são uma ameaça, na medida que podem confinar o trabalho social a um mero trabalho de sistematização de informação, de uma certa forma de “secretariado social” (Castel, 1997; Soulet, 2007; Branco & Amaro, 2011).

Só os estudantes e os seus percursos de vida, o contexto das suas realidades sociais e, até, afetivas, podem devolver aos profissionais a prática esclarecida e a realidade dos contextos de socialização, produzindo um sentido de justiça fundamental para a prática do Serviço Social. Ao longo desta investigação pretendemos compreender as singularidades de percursos escolares bem-sucedidos de estudantes que chegam ao ensino superior, com origem em meios, económica, social e culturalmente desfavorecidos.

A construção de um quadro conceptual

Para a construção do quadro conceptual desta investigação torna-se incontornável o trabalho de Pierre Bourdieu (1964, 1970). A sua proposta será, aliás, desenvolvida no capítulo II. O conceito de *habitus*, enquanto sistema de disposições é, sem dúvida, essencial à compreensão dos fenómenos de reprodução social e, nomeadamente, o sucesso escolar dos herdeiros de uma cultura familiar privilegiada que ingressam no ensino superior. Este *habitus*, entendido como sistema, ou seja, atuando de forma sistemática e homogénea, não permite compreender os casos dos estudantes com trajetórias improváveis. Para este efeito, torna-se imprescindível abordar a proposta de Lahire (2005, 2008) que analisa o social

incorporado em cada indivíduo através da socialização familiar, escolar e, ainda, de outras instâncias de socialização. Tal significa que as diferentes disposições sociais do indivíduo podem ser atualizadas de maneira diferente, consoante os contextos. É isto que permite explicar por exemplo, um professor universitário com origem nos meios populares tenha consumos culturais e literários completamente diferentes do seu meio de origem, mas as suas disposições noutros aspetos da sua vida social, não se afastem das suas origens.

Na dimensão das relações estritamente familiares, houve necessidade de aprofundar o quotidiano familiar nas suas diversas expressões, nomeadamente as formas de cultura escrita, as condições e disposições económicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade e as formas de investimento pedagógico (Lahire, 2012 [1995]), transmitidas em meio familiar e atualizadas em diferentes contextos.

Neste sentido, visando os estudantes com percursos improváveis que chegam ao ensino superior, e com base nos pressupostos de Lahire (2012 [1995]), foi desenvolvido um segundo nível de análise num quadro de variáveis de socialização amplo que pretendeu integrar não só as (re)configurações da interação com a instituição escolar, mas também a integração em redes de vizinhança e parentesco, de forma a conhecer as propriedades sociais dos próprios contextos em que os estudantes se movem e as suas disposições. Também foi considerado importante conhecer o universo cultural da família, as suas dinâmicas culturais internas e externas, a existência de atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências pessoais, numa tentativa de contextualizar variações de atitudes e comportamentos segundo os contextos sociais.

Um dos fatores importantes e determinantes para a caracterização do percurso do estudante, prendeu-se com a escolha do curso e da instituição de ensino superior (IES), bem como as condições objetivas para a sua escolha, como forma sumarizada de definição de algumas das suas disposições (Costa & Lopes, 2008).

Um terceiro nível de análise debruçou-se sobre a mobilização para o investimento na formação no ensino superior, a economia doméstica (da família alargada), condições de frequência, apoio de terceiros, apropriação dos mecanismos de apoio social disponíveis e representação social da profissão futura (Laurens, 1992).

Para além da socialização familiar e escolar, pretende-se identificar aspetos suscetíveis de intervenção efetiva, à escala de influência e no âmbito da ação social escolar, no sentido

de suscitar medidas eficazes e promover boas práticas, com vista a potenciar o sucesso no ensino superior dos estudantes, em análise.

O repto foi o de realizar uma aproximação às temáticas da educação na perspetiva dos estudantes que pudesse responder a um duplo desafio. Por um lado, satisfazer a curiosidade intelectual e profissional, por outro, aproximar a aprendizagem e a aplicação de conhecimento na produção científica em Serviço Social.

Subjaz a pertinência do estudo para o desenvolvimento dos campos teóricos em que o Serviço Social deve estar cada vez mais envolvido, mas ainda sem grande tradição na sua produção científica, como sejam a educação e a ação social no ensino superior, com o fim de a conhecer melhor os destinatários das políticas sociais, contribuir para o desenho de novas políticas ou para o despertar das instituições de ensino superior no desenho de possíveis programas de apoio a estes públicos.

Com o intuito de orientar a realização do trabalho empírico, depois da revisão bibliográfica necessária à compreensão do objeto de estudo, foi desenvolvido um quadro teórico, enquanto constructo cognitivo da perspetiva da investigação.

Tendo em consideração que nos propomos abordar de forma compreensiva a problemática em estudo, foi necessário fazer recurso a dois autores já referidos como estruturantes do enquadramento teórico: a relação entre a teoria da reprodução do capital cultural de Pierre Bourdieu e a teoria do indivíduo plural, ou da constituição de disposições e da pluralidade de relações intersubjetivas de contextos de Bernard Lahire.

Não sendo duas teorias completamente antagónicas elas serão apresentadas como complementares, estabelecendo-se a relação entre dois conceitos o de *habitus* enquanto social incorporado que se transfere, de forma homogénea, enquanto sistema de disposições (Bourdieu) e a da *pluralidade disposicional* (Lahire) que nos mostra como o social está incorporado em cada indivíduo, enquanto conjunto de disposições que podem ser atualizadas, de forma diferente, em diversos contextos (por exemplo, a forma de falar ou a pronúncia própria de um certo meio social pode ser mais ou menos acentuada) consoante um indivíduo está em interação com os seus familiares ou, diversamente, em contexto profissional.

Neste estudo, as formas de operacionalizar as teorias e os conceitos partem de abordagens metodológicas diferentes: 1) quando se fazem, à escala individual, e através de entrevistas em profundidade à população estudantil da UTAD, evoca-se a matriz identitária

da teoria de Bernard Lahire; 2) à escala coletiva, e através da análise de dados de inquéritos nacionais e do inquérito aplicado na UTAD, procuram-se regularidades e determina-se a importância do *background* sociocultural dos estudantes, evocando a matriz identitária da teoria de Pierre Bourdieu.

Construção do quadro teórico de referência

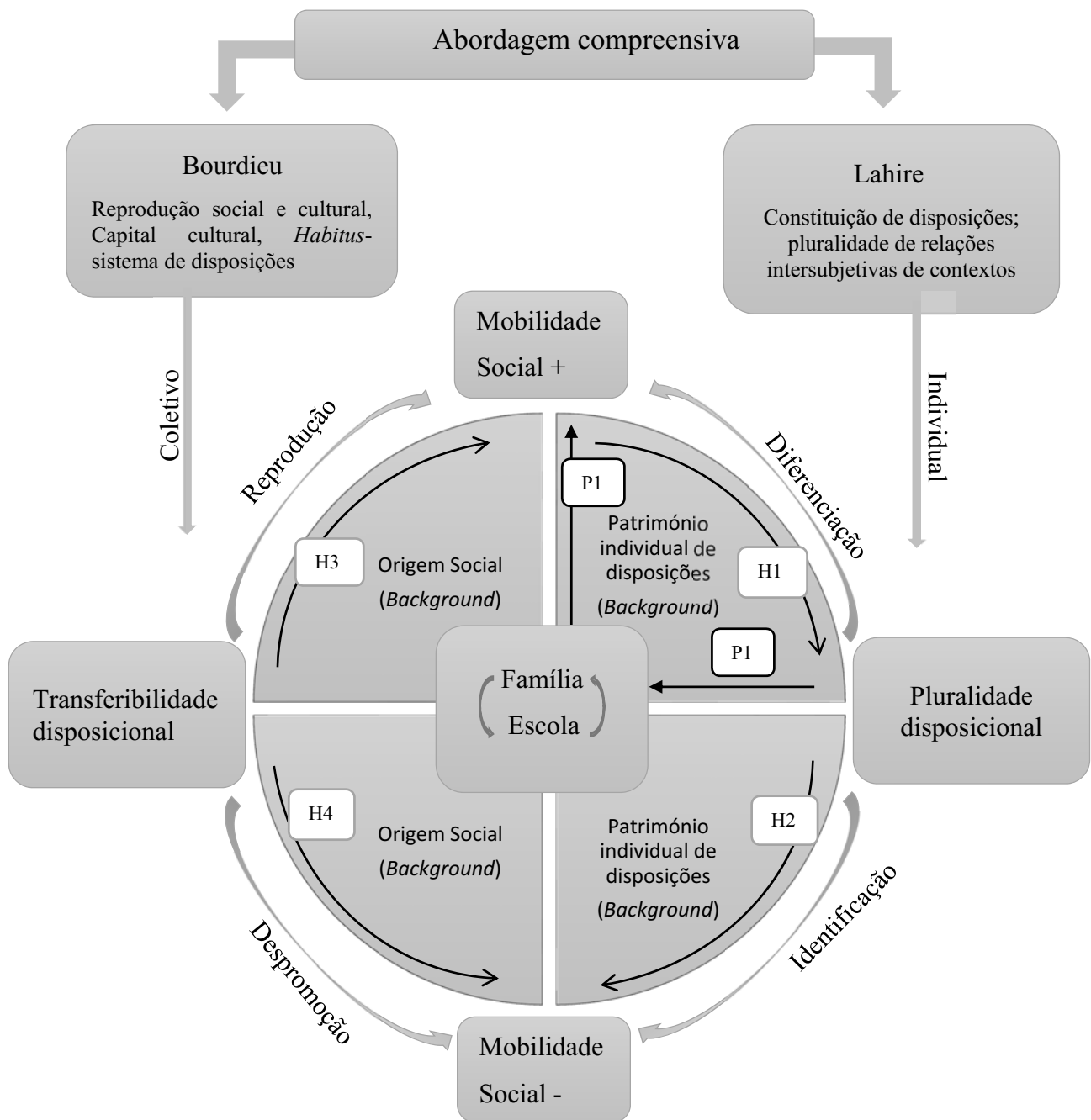


Figura 2 – Modelo conceptual

- H1 – *Background* sociocultural baixo e cursos de alta seletividade +
- H2 – *Background* sociocultural baixo e cursos de baixa seletividade –
- H3 – *Background* sociocultural alto e cursos de alta seletividade +
- H4 – *Background* sociocultural alto e cursos de baixa seletividade –

A proposição fundamental para a análise das trajetórias improváveis, não implica a assunção de compreender em que medida é que a trajetória no ensino superior, esbate as diferenças socioeconómicas e culturais dos estudantes. Importa, então, conhecer quais as singularidades de ordem essencialmente familiar e escolar, fora do espectro de transmissão estrito da herança cultural familiar (ou da constatação de que subsistem lógicas de reprodução), que ajudam a compreender a chegada ao ensino superior de estudantes de meios socialmente desfavorecidos em cursos de alta seletividade [P1].

A expansão e diversificação da oferta de cursos de ensino superior colocam na ordem do dia o problema da origem social e recursos económicos dos estudantes deste grau de ensino. Quer o aumento de efetivos à entrada do ensino superior, quer as evidentes origens sociais diferenciadas, coloca a importante questão de saber se o ensino superior é um meio para a alteração do posicionamento social dos indivíduos, o que torna evidente a necessidade de investimento em estudo e conhecimento nesta área.

Será o ensino superior promotor da igualdade de oportunidades, no sentido de permitir aos filhos das famílias com baixa condição económica e cultural, uma ascensão meritória a condição social ou, por outro lado, continua o ensino superior a reproduzir em grande medida aquilo que é a estratificação existente da população portuguesa, no que à condição socioeducacional diz respeito [H3], [H4].

À partida, os estudantes do ensino superior são um grupo de distinta caracterização da restante população portuguesa. Das diferentes condições socioculturais e mesmo os que provêm de meios sociais mais desfavorecidos, constituem um grupo de sociabilização com uma trajetória provavelmente distinta (Almeida, 2003), pelo facto de a formação vir a constituir um capital social, que em grande medida se irá sobrepor à condição social no momento do ingresso no ensino superior [H1], [H2].

As interrogações apriorísticas, já mais focadas e pressupondo uma elaboração conceptual e metodológica, formulam-se da seguinte maneira:

- a) Será que a condição socioeconómica determina a escolha do curso e da instituição de ensino superior? – Capítulo I e II.
- b) Que trajetórias familiares e escolares contribuem para a sucesso improvável de estudantes de meios social e culturalmente desfavorecidos no ensino superior? – Capítulo III e IV.

Opções Metodológicas

Sumariamente, a abordagem metodológica à problemática em estudo, irá desenvolver-se em três vertentes fundamentais, uma análise extensiva sobre bases de dados estatísticas existentes, nomeadamente bases de dados sobre o ensino superior com dados estatísticos longitudinais, um inquérito por questionário ministrado aos estudantes que ingressaram na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) pela primeira vez no primeiro ano do 1.º ciclo de estudos e entrevistas em profundidade a estudantes do primeiro ano do primeiro ciclo de estudos.

A necessidade de combinar métodos múltiplos (qualitativos e quantitativos) prende-se com a procura de um quadro explicativo mais abrangente, não tanto sobre considerações de base a favor ou contra determinado método, sendo de sublinhar que o princípio metodológico é o da abordagem compreensiva da realidade.

No Serviço Social, como noutras áreas do saber, mais do que a natureza do problema a resolver que pode ser comum a outras disciplinas científicas, é necessário que o conhecimento que resultar do estudo possa servir de alguma forma à intervenção do Serviço Social, na relação com o cliente/utente ou, entre outras, na relação com a produção de pensamento para a formulação, reformulação ou interpretação das políticas sociais, como refere Rodrigues e Branco (2009).

Independentemente de considerandos de base, a utilização de métodos combinados, designados por métodos de “triangulação”, “modelos mistos” (*mixed methods*) ou simplesmente de “métodos múltiplos”, não está a salvo de considerandos epistemológicos (Blaikie, 2000, 2009), embatendo no clássico debate dicotómico das Ciências Sociais, representado pelo subjetivo e pelo objetivo, também presente no campo do Serviço Social.

Há uma tradição distinta na literatura sobre métodos de pesquisa em Ciências Sociais que defende o recurso à utilização de métodos múltiplos. Esta forma estratégica de pesquisa é geralmente descrita como uma metodologia convergente (Campbell & Fiske, 1959: 81), ou de validação convergente. Não havendo uma plena concordância sobre a perspetiva metodológica da triangulação entre diferentes pensadores, uma vez que existem autores mais cautelosos na utilização de metodologias combinadas (Bryman, 2012 [2001]: 649, 650), assim como, outros que elencam vantagens e a defendem mais abertamente (Flick, 2005:267 a 275) e por fim, outros autores que, além de a defenderem, procuram aprofundar o método como forma de a validarem (Campbell & Fiskie, 1959: 81 a 105).

A tradição no campo de estudo do Serviço Social tem sido, porventura, na utilização de metodologias qualitativas (por força da utilização do material empírico produzido no decurso da prática profissional), muito embora também existam trabalhos de investigação com recurso à recolha de dados quantitativos, mas sempre na perspectiva da utilização de um ou outro método, não na utilização combinada de métodos mistos. Flick (2005), entre outros, realça a conveniência da combinação de métodos, devido às fragilidades encontradas em projetos que empregam um único método. A perspectiva adotada nesta pesquisa é favorável ao termo designado de “triangulação” como forma de integrar diferentes perspectivas do fenómeno em estudo, no sentido da sua complementaridade, e não no sentido de validar dados recolhidos por métodos qualitativos, convertendo-os em quantitativos.

Com o recurso às tecnologias de informação, hoje, existindo múltiplos programas de análises de dados, a questão da utilização de métodos combinados, coloca-se cada vez mais, como forma de validação de resultados. No entanto, será de certa forma imprudente abordar a questão nesta perspectiva estrita, pois o objetivo final na utilização do método é o de compreender a realidade, mais do que descrevê-la. Citando Teresa Duarte (2009:14) “Paul (1996) e Jick (1984, in Cox e Hassard, 2005) são dois dos autores que referem que a “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo”.

Para Maxwell (2005:93, 94, 109, 112) o conceito de *triangulação*, pode reduzir o risco de que as conclusões de um estudo reflitam enviesamentos ou limitações próprios de um único método, pelo que, pode conduzir, se bem empregue, a conclusões mais credíveis. De forma sucinta, a triangulação significa olhar para um mesmo fenómeno ou problema de pesquisa, a partir de fontes de dados de diferentes proveniências. Informações recolhidas de diferentes meios ou proveniências podem ser usadas para corroborar, elaborar ou esclarecer o problema em estudo. Limita os vieses pessoais e metodológicos e amplia, se bem utilizada, a possibilidade de generalização de um estudo (Maxwell 2005: 112, 113).

A partir dos conceitos emitidos ao longo da história, pode-se inferir que a triangulação é uma estratégia a ser utilizada por pesquisadores de diversas áreas. Este conceito não apenas constitui, para alguns, uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si (Flick, 2005) e de articular métodos quantitativos e qualitativos, como também representa o conceito que quebrou a hegemonia metodológica dos defensores do método único como Tashakkori e Teddlie, (1998), citados por Teresa Duarte (2009:21).

Convém, aprioristicamente esclarecer que o termo “triangulação” conforme definido por Denzin (1978), citado por Duarte (*op. cit.*:22) pode conter, em si, quatro tipos de triangulação: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria, e triangulação metodológica.

A triangulação de dados significa a recolha de dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos em estudo. Distinguindo subtipos de triangulação de dados como o estudo do fenómeno com diferenças temporais, com diferenças de espaços ou locais ou com indivíduos diferentes.

Sucintamente, a triangulação teórica refere-se à possibilidade de o investigador recorrer a múltiplas teorias para interpretar um mesmo conjunto de dados, a triangulação do investigador é o uso de vários investigadores para estudar a mesma questão de pesquisa ou mesma estrutura, presumindo que os mesmos irão trazer perspetivas, reflexões e análises diferentes, permitindo obter múltiplas observações no campo de análise e também discussões partindo de diferentes perspetivas, o que contribui para reduzir possíveis enviesamentos.

Por fim, a perspetiva que iremos adotar nesta pesquisa, a da triangulação metodológica com recurso ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhadamente possíveis sobre o fenómeno. Através da combinação de métodos de recolha de dados partindo da análise do fenómeno na perspetiva dos estudantes através de entrevistas semiestruturadas (como dados primários), e do tratamento de bases de dados existentes que resultam de dois inquéritos por questionário (dados secundários), de modo a compreender melhor os diferentes aspetos da mesma realidade e evitar possíveis enviesamentos. Não será portando, uma triangulação *intramétodo* ou “dentro do método”, mas uma triangulação *intermétodos*” ou “entre métodos”, como forma de enriquecer e iluminar os resultados, e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos.

Na dificuldade de eleger um único método principal e central ao trabalho de pesquisa, optando-se por uma triangulação metodológica como forma de assegurar uma compreensão do fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln 2010 [2006]:19), houve contudo um pressuposto, o de uma aproximação indutiva ao campo empírico, tendo sido adotada uma estratégia de desenho da investigação, que fosse flexível na proporção dos contributos recebidos e a integrar, e que pudesse ser alterada em função das circunstâncias (Maxwell 2005:07).

A organização do trabalho em capítulos

A construção e redação do trabalho de investigação são apresentadas na forma de quatro grandes capítulos. Da revisão da literatura optou-se por, em cada capítulo, integrar uma matriz teórica, a metodologia utilizada e os resultados do trabalho de campo, na sua análise e interpretação. Não sendo porventura, a apresentação mais clássica de um trabalho de investigação, com uma sequência previsível de teoria, métodos e resultados da investigação, esta é uma opção que resulta do próprio trabalho de investigação e da dinâmica criada pelas descobertas e interpretações do material empírico. O conteúdo de cada capítulo terá a enunciação de uma ou várias questões de pesquisa a que se procura dar resposta através da análise e interpretação dos dados recolhidos.

O **primeiro capítulo** denominado “*Fracassos e Sucessos Previsíveis: Lógicas de Reprodução social e cultural*” pretende dar a conhecer e caracterizar as principais lógicas de reprodução social e cultural que ganham visibilidade, no conjunto do ensino superior. A revisão da literatura assenta, essencialmente, na revisitação da teoria da reprodução e na utilidade do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu.

O **segundo capítulo** denomina-se “*Lógicas de reprodução sociocultural em contexto territorial desfavorecido. Estudo de caso: a UTAD*”. Neste capítulo pretendeu-se aplicar o conceito operativo de “*background sociocultural*” à realidade dos estudantes do primeiro ano da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). A aplicação do conceito é realizada a uma segunda base de dados (depois de tratada). Esta é uma base de dados de recolha de informação e caracterização dos estudantes da UTAD, no momento da matrícula no primeiro ano do 1º ciclo de estudos. A base de dados é referente ao ano letivo de 2014/2015 e caracteriza os estudantes e os seus agregados de origem em termos de condição socioeconómica, socioprofissionais e socioeducacionais em contextos territoriais.

O **terceiro capítulo** denominado “*Trajetórias improváveis: Sucessos Brilhantes*” apresenta o resultado da procura de perspetivas teóricas sobre o tema da investigação, trajetórias improváveis, de acordo com os fundamentos propostos por Lahire. Inclui, ainda, uma abordagem metodológica à análise compreensiva do campo empírico.

O **quarto capítulo**, “*Configuração de disposições: variações sobre a observação das realidades sociais singulares*”, tem como ponto de partida o trabalho de auscultação dos estudantes, através de entrevista individual, semiestruturada e em profundidade, para possibilitar um “olhar mais de perto”. Os estudantes inquiridos, a que chamámos “sucessos

brilhantes”, trazem diversidade e singularidade à problemática em estudo e pedem uma abordagem qualitativa dos dados recolhidos. Também a realização dessas entrevistas, bem como o trabalho de redução e tratamento do material empírico, trouxeram pistas de investigação e interpretações decisivas para os resultados.

O quinto capítulo, “*Da teoria à ação do Serviço Social em contexto de ensino superior*”, constitui-se como um momento de reflexão sobre o Serviço Social, que se iniciou na conceção do próprio projeto de investigação. Neste capítulo são levantadas questões sobre o tema escolhido e qual o contributo que esta investigação poderá dar ao Serviço Social, enquanto disciplina do campo das ciências sociais e humanas.

Conclui-se a apresentação deste documento, com uma resenha dos resultados, pistas de investigação e/ou hipóteses para trabalhos futuros e de uma autoavaliação sobre o processo de investigação.

**Capítulo I – Fracassos e Sucessos Previsíveis. Lógicas de
Reprodução social e cultural.**

1.1. Pierre Bourdieu: herdeiros e deserdados do ensino superior

Nesta pesquisa em que a problemática teórica se fundamenta sobre “mecanismos escolares” e “reprodução social” é incontornável a referência a Pierre Bourdieu e à corrente de pensamento por ele desenvolvida.

Os escritos de Pierre Bourdieu constituem uma reconhecida tentativa de construir uma teoria da ação ou uma filosofia da ação, uma abordagem para a estruturação das relações humanas e identidades. Esta abordagem tem como fim evitar o debate dualista entre estrutura e agência que fragmentou o estudo sobre a sociedade e que, em determinado momento, se situa na reflexão crítica sobre a oposição entre indivíduo e sociedade (Ritzser, 1996:527, 536, 537).

Nas palavras de Bourdieu, urge estabelecer uma articulação estreita entre “uma filosofia da ciência que poderá dizer-se relacional, na medida em que concede primazia às relações [e ...] uma filosofia da acção, por vezes, designada como disposicional que dá conta das potencialidades inscritas no corpo dos agentes e na estrutura das situações em que eles agem (...)” (Bourdieu, 1997 [1994]: ix). No lugar daqueles dualismos, Bourdieu - centrado num número restrito de conceitos - o de *habitus*, campo e capital encontra a resposta que dá sentido a uma relação interdependente entre estruturas objetivas (relativas ao campo social) e estruturas incorporadas (relativas ao *habitus*), na qual o “senso comum” é caracterizado por uma coincidência entre estruturas objetivas e estruturas incorporadas (Bourdieu, 2011[1977], pp. 42,63,64).

A este debate, em torno da dicotomia agente e estrutura e das suas relações de interdependência, não é alheia a discussão que subjaz à produção científica no Serviço Social (Amaro, 2012). De facto, ela tem estado presente no debate sobre escolhas e orientações teóricas, sendo mais comum e dialeticamente mais expressivo na forma e linguagem dos autores em Serviço Social, os pares dicotómicos indivíduo e sociedade ou individual e coletivo (Payne, 2005:230, 241), ou até, ator e sistema (Guerra, 2002:19).

Não sendo a produção científica em Sociologia, ou em especial, na Sociologia da Educação, exatamente o foco da atenção desta investigação em Serviço Social, será útil compreender a eficácia teórica geral da abordagem de Bourdieu, na formação da chamada filosofia da ação em que se baseia, que tal como o próprio Serviço Social e os debates que em torno de si gera, não está isento.

A análise de Bourdieu, e da sua sociologia da ação social, em análises mais críticas, tende a ser considerada como excessivamente reprodutora do comportamento humano (Lahire, 2003 [1998]). Esta perspetiva vai ao encontro de um dos pontos de vista que pretendemos vir a explorar nesta pesquisa.

Central ao desenvolvimento de uma teoria sobre trajetórias escolares nos estudantes com baixos recursos socioeconómicos e culturais, a noção de um *habitus* enquanto sistema homogéneo de disposições incorporadas que será estruturante de um pensamento sobre a já referida temática, é incapaz de explicar de forma satisfatória, como alguns estudantes se libertam das trajetórias escolares que por certo estariam determinadas passando, de forma improvável mas, ao mesmo tempo não casuística, a sucessos escolares e a trajetórias longas no ensino que culminam no ensino superior, nomeadamente, em Portugal (Lopes, 2012). Por agora, importa visitar e concentrarmo-nos sobre os significados relacionais de três dos conceitos mais importantes: o de capital (com diferentes formas e volumes), o de campo social e o de *habitus*.

O conceito de *habitus* assumirá uma centralidade importante, na perspetiva de que cada indivíduo, de uma forma não consciente delinea a sua estratégia em resultado das suas condições objetivas de existência e da sua trajetória social.

“O *habitus* preenche uma função que, numa outra filosofia, é confiada à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um sector particular desse mundo, de um campo e que estrutura a perceção desse mundo e também a ação nesse mundo” (Bourdieu, 1997:110).

Perante o ensino superior o estudante tendencialmente reproduzirá as suas lógicas de ação perante uma situação conhecida (habitual), mas também poderá ser levado a inovar perante o desafio de acesso e ingresso num curso de ensino superior. Segundo Pierre Bourdieu, e partindo da ideia de “exteriorização da interioridade”, os agentes não agem de forma livre. Sendo que a população que ingressa no ensino superior não é animada pelas mesmas razões perante uma multiplicidade de escolhas (formativas, relacionais ou territoriais).

“(…) o *habitus*, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é o que faz com que o conjunto das práticas de um agente – ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes – sejam sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos – ou mutuamente convertíveis – e, ao mesmo tempo,

sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida” (Bourdieu, 2013[1979]:161).

Também as diferentes classes sociais, que se fazem representar de diferentes maneiras e com diferente peso no contexto do ensino superior, tendem a ter relações assimétricas com o sistema. Há uma concorrência interna que muitas vezes se faz sentir pelas escolhas dos detentores do capital económico e cultural (em relação a determinados cursos ou instituições), face a grupos de “excluídos” que, mesmo assim, encetam uma estratégia de frequência do ensino superior num contexto altamente desfavorável face ao mercado de emprego ou face a lógicas de prestígio (escolha de instituições ou cursos cuja representação social é perspectivada pela sociedade em geral de uma forma negativa).

Há uma efetiva relação de forças entre as diversas classes sociais que se fazem representar de uma forma diferenciada no ensino superior. Os estudantes provenientes de meios sociais desfavorecidos, sem tradição no ensino superior, tendem a dominar de uma forma mais precária a realidade social, relativamente às opções de acesso e à frequência de um curso de ensino superior.

“Contra a tradição intelectualista do *cogito*, do conhecimento entre um sujeito e um objeto. (...) É verdade que para a maioria dos pensamentos humanos se realiza no interior de espaços de jogo; dito isto, não têm por origem uma intenção estratégica conforme a teoria dos jogos postula. Por outras palavras, os agentes sociais têm “estratégias” que só raramente têm por origem uma verdadeira intenção estratégica.” (Bourdieu, 1997,1994:110)

A proposição fundamental da teoria da reprodução, como proposto por Pierre Bourdieu, é demonstrar que o sistema educacional, sistemática e progressivamente, afasta os filhos dos mais desfavorecidos “mascarando oportunidades de acesso com oportunidades de êxito” (Bourdieu & Passeron 2014 [1970]). Os fatores que contribuem para essa exclusão incluem défices, em particular de capital cultural, económico e social, por parte das famílias mais desfavorecidas (Mónica, 1977 e 1981).

Em Bourdieu o capital económico é entendido como os bens tangíveis através de rendimentos e de posses materiais, já o capital cultural como um intangível que se relaciona com os saberes e o conhecimento reconhecido por diplomas e títulos e o capital social como um intangível que se materializa nas relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas. Por fim, mas não por ordem de importância, o capital simbólico e que de certa forma, também é intangível a que vulgarmente se designa de prestígio ou honra.

“Se o mesmo volume de capital escolar, como capital cultural garantido, pode corresponder a volumes diferentes de capital cultural socialmente rentável é porque, em primeiro lugar, a instituição escolar que, tendo o monopólio da certificação, administra a conversão do capital cultural herdado em capital escolar (...)” (Bourdieu, 2013 [1979]:78).

A desigualdade começa à partida e desde o primeiro dia de aulas, entre “herdeiros” de capital cultural e “deserdados”, na própria dinâmica da escola que tende ela própria a reproduzir a cultura das classes dominantes e até a estética erudita em detrimento da cultura e estética “popular” (Casanova, 1995; Setton, 1999,2005,2011). Embora do ponto de vista da teoria da reprodução cultural, a dinâmica das sociedades ocidentais ou capitalistas, resulte na exclusão de um grande número de filhos das famílias com níveis relativamente baixos de educação e que não tiveram acesso ao ensino superior há, no entanto, exceções. Como iremos defender ao longo desta pesquisa, tais estudantes são denominados, na maioria da literatura disponível, como estudantes de primeira geração (ou trânsfugas na literatura francesa), que prosseguem trajetórias escolares improváveis. Por definição, esses estudantes não teriam capital cultural suficiente para atender à entrada exigente dos cursos que se propõem frequentar na universidade. Seja, ou não, esse capital cultural, suficiente para atender às exigências do ensino superior a longo prazo, essa é outra questão, que por agora, não iremos detalhar.

“O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer [*méconnaitre-reconnaitre*] a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (Bourdieu, 2011 [1977]:11,12)

Importa, por agora, encontrar os fundamentos que nos levarão a defender variações importantes, a estas regras dominadoras do sistema, bem como as razões que nos levarão a defender uma perspectiva singular sobre essas trajetórias no ensino superior, a que chamamos improváveis.

No seu livro *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron procuram demonstrar que a experiência e o sucesso do futuro escolar não pode ser a mesma para os filhos de pais de formação de nível superior, comparativamente aos filhos de um operário (que tinha uma probabilidade

sobre cem de aceder ao ensino superior (Bourdieu & Passeron, 2010 [1964]:12). Nesse sentido, a cultura legítima e legitimada pelos exames e diplomas, pertencente às classes favorecidas pressupõe implicitamente “um corpo de saberes, de saber-fazer e, principalmente, de saber-dizer, que constitui o património das classes cultivadas” (Bourdieu & Passeron, 2010 [1964]:38). Assim, o que se estabelece como dom natural constitui-se, geralmente, em manifestação de afinidades ligadas a valores sociais bem determinados e às exigências do sistema escolar. No limite, o privilégio social e as habilidades adquiridas em meio do quotidiano da família burguesa revestem-se em méritos individuais, ou aquilo a que poderíamos chamar “dons naturais” que o indivíduo possui. Para Maria Filomena Mónica (1981),

“(…) os autores investigam os mecanismos que, no interior da própria escola, transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares, nomeadamente a ideologia do dom, que apresenta a herança cultural de classe como característica «natural» de certos indivíduos, e demonstram como expectativas subjectivas em reação à escola variam segundo as possibilidades objectivas de mobilidade social, situação bem relevadora da eficácia da internalização de condicionalismos objectivos” (*op. cit.*:16)

Assim, para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a desvantagem começa desde o berço. No entender de Bourdieu e Passeron, a escola seria uma possibilidade real de democratização e de igualdade de oportunidades, se ela não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais diante da cultura e se ela não desvalorizasse a cultura que transmite em detrimento da cultura herdada, que não traz a marca plebeia da cultura do esforço (Bourdieu & Passeron, 2010 [1964]: 37).

A desvantagem não se expressa apenas nas limitações e restrições ao acesso ao ensino superior mas, acima de tudo, e nos dias de hoje, nos cursos acessíveis e viáveis aos alunos com resultados escolares menos espetaculares. Não deixa de ser relevante que, porventura, os cursos de ensino superior mais dispendiosos para o Estado sejam os cursos de medicina ou ligados às ciências médicas sendo, igualmente, os cursos mais elitistas do sistema de ensino superior, em que mais se faz notar a condição social (Teixeira, Rosa & Amaral, 2006; Almeida & Vieira, 2009; Cabrito, 2011).

O investimento familiar e a herança cultural dos pais, faz-se notar mesmo ao nível da reprodução da profissão (não raros são filhos de médicos que tendem a escolher e ingressar no curso de medicina) fazendo prevalecer com todos os recursos possíveis e disponíveis, o ingresso no curso onde os alunos só podem aceder com médias de fim de secundário e de exames nacionais, superiores a 180 valores. É portanto, paradoxal, em termos de justiça

social, que os filhos de famílias com mais recursos, nos cursos mais financiados (dispendiosos) do ensino superior, sejam ao mesmo tempo, os herdeiros mais privilegiados de capital cultural, económico e social. É bem possível que o filho do operário nunca chegue ao ensino superior, mas que seja o próprio operário, que na qualidade de contribuinte, venha a financiar, mesmo que indiretamente, os custos de frequência no ensino superior dos filhos das classes sociais mais favorecidas.

“Em definitivo, (...) a desvantagem vinculada à origem social tem consequências mais evidentes pois se manifesta ao mesmo tempo pela eliminação pura e simples de os jovens oriundos das camadas desfavorecidas e pela restrição de opções disponíveis para aqueles dentre eles que conseguem escapar da eliminação.” (Bourdieu & Passeron, 2010 [1964]: 20,21).

Após escrever *Os herdeiros* (1964) e a publicação de *A reprodução* (1970), Bourdieu publicou na *Revue Française de Sociologie* o artigo “*A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura*” (Bourdieu [1989] 2014:43 a 72).

É de assinalar que este artigo marca uma etapa decisiva na exploração das formas de entendimento da reprodução cultural e de conservação social, face à escola. É importante considerar que ontem, como hoje, existe a tendência para que os fracassos em meio escolar ou mesmo os sucessos sejam explicados pela falta, ou no caso, prevalência de aptidões naturais e individuais. Bourdieu tem o mérito de criticar aquilo que se pode chamar o mito do 'dom', desvendando as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento desse mito (Bourdieu 2014: 9).

Ainda hoje, muitos professores e educadores tendem a interpretar as diferenças de ajustamento ao sistema de ensino, através de explicações que mais que não são, argumentos de ordem personificada do desempenho da criança baseada em habilidades naturais não atendendo a contextos de aculturação. Filhos de operários com desempenhos fora do comum e até relevantes, são tidos como indivíduos de “dom” excepcional, ao mesmo tempo que, filhos de pais escolarizados são tidos como “inteligentes” ou “acima da média”. O sistema parece não distinguir, nem consegue muitas vezes explicar, formas distintas de capital cultural que, por diversas vias, trazem resultados semelhantes. No entanto, as estatísticas têm sucessivamente demonstrado que “O sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdade de destino escolar” (Bourdieu, 2014:9).

“(…). Partindo de trabalhos empíricos sobre a relação pedagógica, o uso letrado ou mundano da língua e da cultura universitárias e os efeitos económicos e simbólicos do

exame e do diploma, Bourdieu e Passeron constróem em *La Reproduction* -uma teoria geral das açções da «violência simbólica» e das condições sociais da dissimulação dessa violência e propõem conceitos novos, como os de «distância em relação à cultura escolar» ou de «capital escolar», de enorme importância para a sociologia da educação.” (Mónica, 1977:995)

É provável que, por um efeito de inércia cultural, continuemos a considerar o sistema escolar como um fator de mobilidade social, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2014:41). Nesta perspetiva, Bourdieu deu um contributo relevante e muito significativo na elaboração de uma teoria do funcionamento e das relações sociais dentro do sistema escolar. Reconhece-se a existência de uma distribuição desigual, entre as classes sociais, dos meios necessários à apropriação e ao consumo de bens culturais, tornando o discurso sobre a eficácia da escola e sobre a chamada “igualdade de oportunidades” como ilusório e, portanto, a prática discriminatória escolar assente no mérito e não na condição social à nascença. Essa apropriação de meios e de formas culturais pode ser entendida como a “herança cultural”, composta por “um capital de informação, de saberes, de usos linguísticos, mas também de atitudes e de posturas” (Nogueira, 1989, p: 4; Nogueira *et al.*, 2002; Nogueira, 2004). Hoje, como nos anos 60, a escola, ao ignorar desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais e ao transmitir os conteúdos de forma expositiva e dogmática, bem como, os seus métodos, técnicas e critérios de avaliação, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 2014:53).

De acordo com Bourdieu

“as estratégias de reprodução - conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe – constituem um sistema que, sendo o produto do mesmo princípio unificador e gerador, funciona e transforma-se como tal.” (Bourdieu, 2013 [1979]:122)

Este conceito é particularmente relevante quando se pretende entender as estratégias de “mobilidade social” por intermédio da escolarização e obtenção de diploma de ensino superior, e pelo hiper investimento feito por muitas famílias desprovidas de capital social, cultural e económico, através de filhos com percursos longos na escola.

“As transformações recentes da relação entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino, cuja consequência foi a rápida propagação da escolaridade, incluindo todas as mudanças correlatas do próprio sistema de ensino, assim como todas as transformações da estrutura social que resultam – pelo mesmo, em parte – da transformação das relações estabelecidas entre diplomas e cargos, decorrem de uma intensificação da concorrência pelos diplomas, com efeito, para garantir sua reprodução, as frações da classe dominante (...) e das classes médias (...) mais ricas em capital económico, tiveram de intensificar fortemente a utilização que faziam do sistema escolar” (*op. cit.*, p:122).

Olhando o sistema de ensino português e o próprio sistema de ensino superior, não deixa de ser relevante a procura dos membros das classes sociais dominantes de determinados cursos, nomeadamente a medicina e todos os cursos ligados à formação de médicos, ou ainda, a procura de especializações e diplomas de formação pós-graduada em universidades estrangeiras. A luta por um diploma, nas classes mais desfavorecidas, e que ainda assim, encetam um percurso no ensino superior, revela-se muitas vezes desigual perante a obtenção de um diploma por vezes desvalorizado no mercado de emprego, quando tal investimento é feito para uma formação que não é bem pensada e projetada para o futuro. Um diploma, apenas pelo título académico, pode não ter repercussão efetiva numa mobilidade ascendente, ficando o detentor do título, praticamente na mesma posição social de classe que já era detida pelos pais, pouco escolarizados e economicamente desfavorecidos.

Para muitos, que mesmo tendo competência escolar, não herdaram capital cultural suficiente, a luta no mercado de trabalho, perante a obtenção de um mesmo diploma, terá previsivelmente um desfecho contrário ao projetado. É que perante um mercado de trabalho que valoriza as habilidades de um determinado indivíduo, para além de competências escolares, a procura de valores extra curricula, pode fazer toda a diferença. O detentor de capital cultural herdado prevalece, perante o diplomado que não compreende e domina códigos de conduta social que façam valer o seu diploma (Mónica, 1981:85). Nessa perspetiva,

“(...) a instituição escolar da qual se pensou, noutros tempos, que poderia introduzir uma forma de meritocracia privilegiando as aptidões individuais frente aos privilégios herdados, tende a instaurar, através da ligação oculta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e cuja legitimidade são garantidas pelo título escolar” (Bourdieu, 1997[1994]:24).

Apesar da originalidade e da indiscutível importância, a teoria que possivelmente mais influenciou e influencia a sociologia da educação, não está livre de críticas. Já à época Maria Filomena Mónica refletia sobre o seguinte:

“No seu livro justamente célebre *Les Héritiers* (de 1964) investigam os mecanismos que, no interior da própria escola, transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares, nomeadamente a ideologia do dom, que apresenta a herança cultural de classe como característica «natural» de certos indivíduos, e demonstram como as expectativas subjectivas em relação à escola variam segundo as possibilidades objectivas de mobilidade social, situação bem reveladora da eficácia da internalização de condicionalismos objectivos. As relações estruturais (e inconscientes) entre a escola e a classe dominante constituirão um dos temas principais de várias outras investigações feitas naquele Centro [Le Centre de Sociologie Européenne]. Apesar da importância e originalidade desta linha de pesquisas alguns aspectos mereciam, na nossa opinião, tratamento mais rigoroso: primeiramente, o problema da definição das classes sociais (os autores usam frequentemente termos bastante imprecisos); em segundo lugar, uma consideração mais aprofundada da validade do modelo proposto em *La Reproduction* em situações diferentes da francesa; finalmente, uma elaboração mais completa da questão do «arbitrário» da cultura e da «irrealidade» dos currícula. Além disso, nas análises que fazem sobre a função da escola como canal de segregação social, estes autores tendem a subalternizar o papel dos factores materiais.” (Mónica, 1977:995)

Aquando da publicação dos “*Herdeiros*” (1964) e posteriormente da obra “*A Distinção*” (1979), muitos argumentos foram dirimidos sobre que uso dar à sociologia da educação de Bourdieu. O principal argumento manifestado é o de que as reflexões e as teorias produzidas por Bourdieu seriam o produto das condições particulares do sistema educacional francês em que foram formuladas (Robbins, 2004) e a sua aplicação a outros contextos ou sociedades teriam pouca ligação à realidade, o que o autor refuta encorajando os leitores das suas teorias a “(...) deixar para trás a leitura particularizante (...)” (Bourdieu, 1997:3).

Não obstante a importância teórica incontornável de Pierre Bourdieu, e o facto de ser imprescindível o seu conhecimento para consubstanciar uma abordagem teórica, aqui plenamente assumida, fica a cautela sobre a necessária adaptação à realidade da escola, hoje, em Portugal, e a adoção de uma postura crítica, conforme sugerido por Adérito Sedas Nunes:

“As sociedades são estruturalmente diferentes umas das outras e as diferenças que neste aspecto se verificam não são irrelevantes para a determinação das orientações teóricas que, numa dada ciência social (e durante por vezes largos períodos históricos) se tornam predominantes em cada sociedade ou em cada conjunto relativamente homogéneo de sociedades” (Nunes, 2005 [1972]: 54).

1.2. O Acesso ao ensino superior nas perspetivas dos estudantes do primeiro ano: razões de escolha de uma Instituição de Ensino Superior

A problemática da democratização do ensino superior não deverá restringir-se a uma análise do fenómeno de massificação, no sentido do crescente número de estudantes a frequentar o ensino superior, aproximando o número de jovens da faixa etária passíveis de estarem em processos de escolarização, com o número efetivo de estudantes a frequentar o grau de ensino (Cabral, 2007). Com efeito, verifica-se que nas últimas décadas, com maior incidência a partir dos anos 80 e ao longo de toda a década de 90, o número de estudantes no ensino superior tem crescido de uma forma muito considerável, em grande medida pelos investimentos feitos na expansão da rede, quer por parte dos poderes públicos (alavancado pelos fundos estruturais), quer da iniciativa privada (praticamente suportada na sua totalidade por dinheiro da cobrança de propinas a custos reais). Atualmente o ensino superior acolhe estudantes de estratos sociais, que há 30 ou 40 anos não tinham representação no ensino superior (Nunes, 1971). Resta no entanto avaliar se a massificação do ensino superior acompanhou na mesma proporção o processo de democratização (qual a representação das classes sociais no ensino superior, face ao seu peso representativo na sociedade portuguesa).

Segundo Alfredo Sousa (1968)

“Por democratização do ensino entendemos uma política que vise tornar o ensino, e especialmente o ensino superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais. Isto é, uma política de ensino que tente eliminar os obstáculos financeiros que se opõem à entrada dos jovens nos estabelecimentos de ensino superior, e retenha, como critério de selecção, unicamente o exame das capacidades intelectuais e de trabalho do candidato. Deve ainda entender-se, por extensão, que uma política de democratização do ensino implica a abertura de possibilidades de acesso ao ensino superior àqueles que, não sendo jovens e tendo já iniciado uma carreira profissional, sintam necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos ou a sua cultura.”
(*op. cit.*:248)

No entanto, a problemática da democratização não ficará totalmente esclarecida se não atendermos aos fenómenos menos visíveis, aos condicionalismos de ordem social e económica que determinam diferentes possibilidades objetivas de escolha e frequência de um curso de ensino superior.

Não podemos observar o fenómeno da democratização do ensino superior, sem olhar às estratégias de escolarização das diferentes classes sociais, e na correlação entre essas estratégias de acordo com os recursos disponíveis e também, de acordo com as expectativas de mobilidade social. É preciso olhar o acesso ao ensino superior como um “jogo” de

possibilidades que não está totalmente disponível em todas as possibilidades para todos os indivíduos (Vieira, 1995). O acesso a certos bens culturais ou educacionais, a capacidade económica para investir na educação dos filhos, ou a percepção que as famílias têm na delimitação de um percurso educacional desde os primeiros anos, depende em grande medida do posicionamento social da família (Vieira, 1995).

As classes sociais que se fazem representar de diferentes maneiras e com diferente proporcionalidade, no contexto do ensino superior, tendem a ter relações assimétricas com o sistema. Há uma concorrência interna, que muitas vezes se faz sentir pelas escolhas dos detentores do capital económico e cultural (em relação a determinados cursos ou instituições) face a grupos de “excluídos”, que mesmo assim, encetam uma estratégia de frequência do ensino superior num contexto altamente desfavorável face ao mercado de emprego ou face a lógicas de prestígio (escolha de instituições ou cursos cuja representação social é perspectivada pela sociedade em geral de uma forma negativa).

No entanto, o problema de quem influencia e de como é influenciada esta dinâmica, assim como, se os estudantes sendo influenciados por múltiplos fatores de ordem externa, também, são condição e resultado do próprio sistema (Giddens, 1998, 2010). Os atores do sistema (neste caso os estudantes e os seus grupos de origem) também utilizam uma capacidade reflexiva para a tomada de decisões. Os atores utilizam a “consciência prática” para determinar as suas escolhas muito embora nem sempre consigam descrever essa consciência de uma maneira discursiva ou estruturada. São as consequências perante a escolha (numa conjugação entre razões, motivações e opções de escolha) que fazem antecipar a ação e que tendem a tornar-se mecanismos perversos perante a entrada no ensino superior.

Há uma efetiva relação de forças entre as diversas classes sociais que se fazem representar de uma forma diferenciada no ensino superior. Os estudantes provenientes de meios sociais desfavorecidos ou provenientes de grupos com uma condição de origem socioeducativa sem tradição no ensino superior tendem a dominar de uma forma mais precária a realidade social perante as opções de acesso e frequência de um curso de ensino superior.

A construção de um conceito operativo designado por *background* sociocultural, foi desenvolvido a partir de estudos sobre o acesso ao ensino superior (Almeida, *et al*, 2003; Justino, 2010). Considerando que os aspetos socialmente relevantes são múltiplos e

complexos na análise do estudante quanto à sua origem, foi efetuada uma abordagem analítica através da utilização de indicadores socioeducacionais e socioprofissionais (Almeida *et al*, 2003; Machado *et al*, 2003) ao qual se juntou um indicador de rendimentos (remunerações) (Justino, 2010).

O estudo tem como instrumento de medida uma base de dados, disponibilizada pela Direção Geral do Ensino Superior, referente ao ano letivo de 2006/07, que tem compiladas as respostas dos estudantes que ingressaram pela 1ª vez num curso de nível superior em Portugal: bacharelatos, licenciaturas, mestrados ou doutoramentos. Muito embora seja uma base de dados do ano letivo de 2006/2007, ela tem uma importante particularidade: foi a última vez que o Ministério da Educação e Ciência realizou este tipo de inquérito de caracterização, através de um questionário físico (em papel) denominado “O Boletim do Aluno¹”. Este era o instrumento único, universal e fundamental para conhecer as tendências de escolha dos estudantes perante uma bateria de indicadores.

O ensaio empírico teve como objetivo dar um contributo para melhor conhecer os mecanismos de escolha face ao curso pretendido e à Instituição de Ensino Superior escolhida. O inquérito a utilizar neste Capítulo constitui um instrumento de recolha de informação da responsabilidade da Direção Geral do Ensino Superior do Ministério da Ciência e Educação que se reproduz no anexo A, implicando um metucioso trabalho prévio de seleção das questões mais pertinentes relacionadas com o diagnóstico do sistema.

Numa perspetiva de melhoria de políticas educacionais e de ação social e, sobretudo, do melhor conhecimento de fluxos de entrada e posteriores saídas do sistema de ensino, foi crucial apreender o percurso escolar do aluno, a sua caracterização social e económica e do respetivo agregado familiar, conduzindo a uma rigorosa perceção das motivações para a escolha de determinada área de formação ou das aspirações que estiveram na base da sua seleção.

O número de questionários respondidos anualmente variava em função do número de admissões, sublinhe-se que o carácter obrigatório de preenchimento deste Boletim no ato da matrícula garantia uma taxa de respostas muito próxima dos 100%. Todavia, num ou noutro caso, poderá ter-se verificado o extravio ou dano de alguns boletins.

¹ Os dados foram apurados através do Boletim do Aluno, impresso n.º 1715, posteriormente alterado para impresso n.º 1885, da Imprensa Nacional Casa da Moeda.

No ano letivo de 2006/07 responderam, total ou parcialmente, ao questionário 64.303 alunos (quadro 1). O sistema de leitura e reconhecimento ótico produz como *output*, por cada estabelecimento de ensino superior, um ficheiro de texto ASCII. Estes ficheiros são concatenados por ano letivo. O ficheiro de cada ano letivo é então convertido para o formato do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Quadro 1 – Ficha Técnica do Questionário

Promotor	Direcção Geral do Ensino Superior – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
População	Estudantes do Ensino Superior que ingressam pela primeira vez num grau de ensino.
Inquérito censitário	64.303 inquéritos por questionário válidos.
Inquiridos	Estudantes do Ensino Universitário e Politécnico, das Instituições públicas, Privadas e da Universidade Católica Portuguesa.
Modelo do questionário	O inquérito é constituído por 32 questões fechadas.
Método de recolha da informação	Inquérito administrado no ato da matrícula, nas instituições de ensino superior.
Modelos estatísticos utilizados	Análise fatorial dos componentes principais; regressão linear.
Análise de dados	SPSS 15.0
Controlo de Qualidade	O inquérito foi elaborado pelo GEP/ME, no início da década de 90, e atualizado pelas DGES no ano de 2004. Após a expedição pelas instituições de ensino superior dos inquéritos preenchidos pelos alunos, a DGES através da parceria com a UCP de Lisboa – Centro de Estudos e Sondagens de Opinião (CESOP), procedeu à sua leitura ótica. Efetuada a codificação das perguntas abertas e validação total do ficheiro informático (DGES), este ficou apto a ser tabulado e tratado com base em <i>software</i> concebido para o efeito (SPSS 15).

1.3. Características sobre a racionalidade das escolhas (variáveis)

Quando se pensa o ensino superior e nos seus estudantes, não deixa de se ter como representação social um jovem que sai da casa dos pais e que mudando de cidade, inicia um novo percurso de formação e de vida. A entrada no ensino superior é um acontecimento de vida centrado na mobilidade, que faz com que o jovem se torne quotidianamente responsável pelos seus atos e práticas, fora da esfera estrita de influência da família (Mauritti, 2002).

Apesar de o ensino superior centrar esforços no alargamento dos programas de mobilidade, na declaração de Bolonha com o pressuposto de que o estudante pode fazer a sua formação em várias instituições, através de um sistema de transferência de créditos, verifica-se que os estudantes tendem a fazer opções cada vez mais centradas no facto de conseguir ficar perto de casa (Justino, 2010). As instituições de ensino superior tendem a regionalizar-se, com um decréscimo de número de estudantes deslocados (Amado-Tavares, Tavares, Justino & Amaral, 2008; Sá, Amado Tavares, Justino & Amaral, 2011). No caso de Portugal, para além da tendência para a captação de estudantes do distrito e de distritos vizinhos (Fonseca & Encarnação, 2012), acresce um número de estudantes estrangeiros quase residual. Após estar inscrito numa Instituição de Ensino Superior, a mobilidade interna inter-instituições portuguesas é quase nula, e a mobilidade internacional centra-se quase exclusivamente nos estudantes do programa *Erasmus*.

Independentemente das razões que levam um estudante a mudar ou não de cidade ou de país para fazer a sua formação superior, o facto é que os estudantes com recursos económicos podem efetivamente centrar a sua opção de entrada para o ensino superior, sem constrangimento de ordem territorial. Uma opção que para as elites, pode passar mesmo, por sair do país e procurar Instituições de Ensino Superior, no estrangeiro, ganhando assim, uma distinção social face às restantes classes sociais de forma a manter o sistema de elites.

Sabemos que as diferentes classes sociais, não estão representadas no ensino superior da mesma maneira, nem representadas equitativamente. Apesar da democratização do ensino superior, as classes com mais recursos socioprofissionais e socioeducacionais, continuam a estar sobrerrepresentadas, como se pode verificar no caso da Universidade de Lisboa (Almeida, *et al*, 2006b;2009;2011).

Para as famílias de baixos rendimentos, sendo o sistema de apoio social efetivamente uma ajuda imprescindível, muito embora de montante baixo, a procura de ensino superior perto de casa, mantendo o estudante a viver com a família, é uma forma de economia

doméstica, que se consubstancia como uma estratégia central no momento do acesso. Sendo as famílias com baixos recursos económicos adversas ao endividamento, os sistemas de empréstimos e o recurso à banca, não se consubstanciam como uma verdadeira alternativa, para opções territorialmente dispersas.

1.3.1 Razões (relativas) na escolha à entrada do ensino superior

Para a identificação das principais razões para a escolha de uma instituição de ensino superior dos estudantes inquiridos, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória, que pretende obter um número reduzido de fatores que permitissem identificar as relações estruturais entre as variáveis, da pergunta nº 29 do questionário “Classifique numa escala crescente de 1 (menos importante) a 5 (mais importante), as características que mais privilegia numa universidade/ estabelecimento de ensino”. A opção de concentrar a análise nesta pergunta (29) prende-se com a importância que a mesma tem para o aprofundamento da escolha da instituição de ensino superior, constituindo uma informação muito relevante para aferir a racionalidade na escolha da IES em face de uma série de possibilidades objetivas²: a saber por exemplo, qual a importância e a relação entre a existência de Serviços Sociais (médico-sociais), a zona de refeições e/ou as atividades desportivas (componentes da Ação Social Escolar), a localização da IES, entre outros.

A análise fatorial dos componentes principais para as 19 variáveis em estudo relativas à perceção que os estudantes inquiridos têm das características que mais privilegiam numa Instituição de Ensino Superior inclui o universo total de inquiridos. O primeiro exercício realizado no SPSS, com as 19 variáveis resultou logo satisfatória tendo-se observado um $KMO^3 = 0,911$. A análise fatorial exploratória ficou assim validada, uma vez que a fatorabilidade da matriz das correlações é muito boa.

² Variáveis referentes à pergunta 29: Estruturas para desporto e lazer; Serviços médico-sociais; Zona de refeições; Boa Associação de Estudantes; Atividades extracurriculares; Apoio administrativo; Bons Professores; Boas Infraestruturas (Salas de aula e apoio didático); Boa Biblioteca; Bons meios informáticos; Boa organização geral; Garantia de saídas profissionais; Médias de entradas elevadas; Elevado sucesso escolar da Instituição; Prestígio do Estabelecimento; Localização; Atividades de investigação científica; Qualidade dos currícula dos cursos; Apoio a intercâmbios com universidades estrangeiras.

³ O método mais utilizado para avaliar a qualidade dos dados é a medida de adequação de amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), proposta por Kaiser (1970) e Kaiser e Rice (1974), citados em Maroco (2007). O KMO é uma medida da homogeneidade das variáveis, que compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis (ver Maroco, 2007). Apesar de não existir um teste rigoroso para os valores KMO, de uma forma geral, estes podem ser adjetivados como (ver Maroco, 2007): $\leq 0,5$ –

Por sua vez, a análise da consistência do modelo foi avaliada através do *alpha de Cronbach*⁴. Todas as variáveis que saturassem mais que um fator ficariam eliminadas, sendo o critério de saturação valores iguais ou inferiores que o coeficiente 0,50. De acordo com a regra de extração dos fatores com valores próprios superiores a 1, em consonância com o *Scree Plot*, foram extraídos quatro fatores, que explicam cerca de 53% da variabilidade total (Anexo B).

Através da análise em Componentes Principais (ACP) verificamos que foram extraídas 4 componentes, tendo sido excluída a variável “Apoio a intercâmbios com universidades estrangeiras”, por apresentar uma baixa correlação. As componentes agrupam-se da seguinte forma:

- A componente 1⁵ está relacionada com a “Estrutura de apoio da instituição de ensino superior”, ou seja, as *facilities*⁶, cujas variáveis relacionadas ao fator são as atividades extracurriculares, a estrutura para desporto e lazer, a zona de refeições, os serviços médico-sociais, apoio administrativo e uma boa associação de estudantes.
- A componente 2⁷ está relacionada com “O suporte ao desenvolvimento do curso”, cujas variáveis relacionadas ao fator são os bons professores, boas infraestruturas (salas de apoio didático), boa biblioteca, bons meios informáticos, garantia de saídas profissionais e boa organização geral.
- A componente 3⁸ “Localização e prestígio”, refere-se às variáveis relacionadas com o prestígio do estabelecimento, a localização, as médias de entrada elevadas e o elevado sucesso escolar da instituição.

Inaceitável;]0.5-0.6[- Mau, mas ainda aceitável;]0.6-0.7[- Medíocre;]0.7-0.8[- Média;]0.8-0.9[- Boa e]0.9-1,0[- Excelente.

⁴ O *alpha de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para verificação interna de um grupo de variáveis, podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. A escala seguinte dá uma indicação aproximada para avaliar o valor de uma medida de fiabilidade: Muito boa - *alpha* superior a 0,9; Boa - *alpha* entre 0,8 e 0,9; Razoável - *alpha* entre 0,7 e 0,8; Fraca - *alpha* entre 0,6 e 0,7; Inaceitável - *alpha* inferior a 0,6.

⁵ A componente 1 remete para uma dimensão latente relacionada com a “Estrutura de apoio da Instituição de Ensino Superior”, em que o *alpha de Cronbach* tem o valor de 0,821 apresentando uma correlação que se pode classificar como *Boa* (métrica entre 0,8 e 0,9).

⁶ *Facilities* – do Inglês, que é relativo às atividades de suporte à vida académica e ao estudante. Que promove a integração. (De acordo com a IFMA “*facilities*” são essencialmente itens de *real estate* infraestrutural, instalações e os respetivos serviços; *International Facilities Management Association, facilities* é uma atividade que engloba múltiplas disciplinas, para assegurar a funcionalidade do ambiente, por meio da integração de pessoas, locais, processos e tecnologia.

⁷ A componente 2 está relacionada com “O suporte ao desenvolvimento do curso”, em que o *alpha de Cronbach* tem o valor de 0,764 apresentando uma correlação que se pode classificar como *Razoável* (métrica entre 0,7 e 0,8).

⁸ A componente 3 “Localização e Prestígio”, não será utilizada quando testarmos o modelo de investigação, uma vez que o *alpha de Cronbach* é de 0,524, ou seja Inaceitável (métrica inferior a 0,6).

- A componente 4⁹ “Qualidade curricular e investigação científica”, relaciona as variáveis qualidade dos currículos dos cursos e a atividade de investigação científica.

As 3 componentes, apuradas como válidas, e que serão utilizadas para a regressão linear, caracterizam-se pelo seguinte:

A componente 1 está relacionada com a “Estrutura de apoio da instituição de ensino superior”, ou seja, as *facilities*, sendo a primeira componente extraída pelo método adotado exibindo uma variância de 18,9%, sendo a que apresenta maior poder explicativo. As variáveis que se correlacionaram na componente 1 têm uma matriz comum que se prende com as atividades objeto de apoio social e ligadas às atividades de vivência na IES, com especial relevância para as que são objeto de atuação da ação social escolar (serviços médico-sociais, zona de refeições e desporto).

Os resultados sugerem ainda, uma associação positiva entre a vertente social, a organização administrativa e as questões relacionadas com os estudantes e as suas estruturas associativas.

Relativamente à componente 2, que contribui com uma variância de 16,3% para o poder explicativo do modelo, entendeu-se designá-la como “Suporte ao desenvolvimento do curso”, uma vez que correlaciona as componentes ligados à atividade letiva propriamente dita, designadamente as infraestruturas de sala de aula, informática e biblioteca e a atividade docente (professores). Também a garantia de saídas profissionais parece estar associada à componente de “suporte ao desenvolvimento do curso” sendo que os estudantes associam, em largo senso, os bons professores com a qualidade das infraestruturas de suporte e com o resultado da formação através da variável “saídas profissionais”.

A componente 3 corresponde à designação de “Qualidade curricular e investigação científica”, tendo a variável descrita como “Apoio a intercâmbios com universidades estrangeiras” sido eliminada por apresentar uma baixa correlação. No entanto, o fator explica 8,5% do modelo pois, embora não sendo muito expressivo, aponta para uma tendência de associação entre as Atividades de investigação científica e a qualidade curricular dos cursos.

⁹ A componente 4 “Qualidade curricular e investigação científica” é considerada uma vez que o *alpha de Cronbach* é de 0,603, ou seja Fraca (métrica entre 0,6 e 0,7).

1.3.2 Operacionalização do conceito de *Background* sociocultural

Após o agrupamento de variáveis sobre as razões de escolha de uma instituição de ensino superior, na perspetiva daquilo que o estudante mais valoriza e encontradas as 3 componentes (“Estrutura de apoio da instituição de ensino superior”, “Suporte ao desenvolvimento do curso” e “Qualidade curricular e investigação científica”), e que aqui tomaremos como variáveis explicativas, ensaiou-se um modelo de regressão linear múltipla¹⁰.

O modelo criado¹¹ pretendeu, numa primeira fase, testar de forma exploratória a relação entre as componentes encontradas pela análise de componentes principais (ACP) e as variáveis de *background* sociocultural (agregação das variáveis escolaridade, rendimento e profissão), de “Género” e de “Deslocado”.

Analisando o Quadro 2, verificamos que os resultados sugerem que a componente 1 (*facilities*) é explicada pela variável “classe socioprofissional do aluno¹²”, pela baixa escolaridade da mãe e do cônjuge, acrescentando o facto de esta componente ser mais considerado pelas mulheres e a estudar nas proximidades da residência familiar.

A componente 2 (Suporte ao desenvolvimento da formação) é explicada pelos rendimentos altos do agregado familiar conjugados com escolaridade elevada da mãe e escolaridade baixa do pai. Uma vez mais é uma componente tendencialmente mais importante para as mulheres.

A componente 3 (Qualidade Curricular e Investigação Científica) que é explicada pelos rendimentos altos do agregado familiar, escolaridade elevada do pai e do cônjuge, baixa classe socioprofissional do aluno. São as mulheres que dão mais relevância a esta componente e os alunos que estão mais próximos de residência familiar.

¹⁰ Segundo Pestana e Gageiro (2005) a Regressão Linear é um modelo estatístico usado quando se supõe existir uma associação linear entre uma variável endógena de natureza quantitativa (Y), e uma ou mais variáveis exógenas também de natureza quantitativa (X's). A regressão tem como objetivo explicar e prever o comportamento da variável Y em função desses X's.

¹¹ De referir que os R² são baixos, no entanto expressa relações significativas pelo que valida o pressuposto teórico do modelo, merecendo ser explorado.

¹² Refira-se que a base de dados contempla estudantes trabalhadores (inscrevem-se em licenciaturas, mestrados e doutoramentos).

Quadro 2 – Ensaio sobre as razões de escolha (variável dependente) e o *background*

	Variáveis Independentes	Variáveis Dependentes - Razões de escolha de uma IES		
		<i>Facilities</i>	Suporte ao desenvolvimento da formação	Qualidade curricular e investigação científica
<i>Background</i>	Rendimentos Baixos			
	Rendimentos Médios			
	Rendimentos Altos	-0,312*	0,108**	0,140**
	Escolaridade do Pai		-0,054***	0,066**
	Escolaridade da Mãe	-0,054***	0,058***	
	Escolaridade do Conjuge	-0,053**		0,117*
	Categoria socioprofissional do Pai			
	Categoria socioprofissional da Mãe			
	Categoria socioprofissional do Aluno	0,048*		-0,037**
	Categoria socioprofissional do Conjuge			
	Deslocado (S/N)	-0,148**		-0,101**
	Género (F/M)	-0,099**	-0,063***	-0,130*
	Constante	0,215	0,004	-0,047
Coeficiente de determinação	R	0,269	0,093	0,225
	R ²	0,073	0,009	0,051
Significância	* Significância a 1%			
	** Significância a 5%			
	*** Significância a 10%			

De uma forma geral, há assim uma prevalência das variáveis independentes ligadas à questão da escolaridade, rendimento e género, relativamente às restantes variáveis que não se mostraram expressivas.

Através deste primeiro exercício, sentiu-se necessidade de afinar o modelo, criando uma diferenciação entre o *background* sociocultural (genérico), densificando a sua estratificação.

Foram assim criados 3 modelos de teste relativamente ao conceito operativo de *background*. O primeiro modelo de teste para se realizar o ensaio sobre as razões de escolha foi a criação de *background* sociocultural alto, que considera uma variável rendimentos altos (superiores a 1.500€/mês), escolaridade do pai (detentores de nível habilitacional superior através da agregação dos habilitados com o grau de licenciado, mestres e doutores) e a categoria socioprofissional do pai (empresários, dirigentes e profissionais liberais) (Quadro 3).

Quadro 3 – Ensaio sobre as razões de escolha de IES (variável dependente) e o *background* sociocultural alto

	Variáveis Independentes	Variáveis Dependentes - Razões de escolha para uma IES		
		<i>Facilities</i>	Suporte ao desenvolvimento da formação	Qualidade curricular e investigação Científica
<i>Background Social</i> (Alto)	Rendimentos Altos (> 1500€/mês)	-0,225*	0,080*	0,147*
	Escolaridade do pai (Licenciados, Mestres e Doutores)	-0,089*		0,151*
	Categoria socioprofissional do pai (Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais)	-0,041*	-0,049*	0,071*
	Deslocado (S/N)	-0,199*	-0,074*	-0,064*
	Género (F/M)		-0,149*	-0,120*
	Constante	0,411	0,084	0,147
Coeficiente de determinação	R	0,422	0,094	0,136
	R ²	0,178	0,009	0,018
Significância	* Significância a 1%			
	** Significância a 5%			
	*** Significância a 10%			

Da análise do ensaio sobre as razões de escolha de uma instituição de ensino superior, o modelo comportou-se com bastante consistência, sendo de referir que o fator 1 (*facilities*) é desvalorizado pelo “*background* social alto” incluindo a variável “deslocado”, sendo irrelevante a variável “género” (Quadro 3).

O segundo modelo de teste para se realizar o ensaio sobre as razões de escolha de IES foi a criação de *background* socioeconómico médio que considera uma variável rendimentos médios (intervalo entre 750€ e 1500€/mês), escolaridade do pai (detentores de nível habilitacional correspondente ao ensino secundário ou ao ensino médio) e a classe socioprofissional do pai (trabalhadores independentes e profissionais técnicos e do enquadramento) (Quadro 4).

Quadro 4 – Ensaio sobre as razões de escolha (variável dependente) e o *background* sociocultural Médio

	Variáveis Independentes	Variáveis Dependentes - Razões de escolha para uma IES		
		<i>Facilities</i>	Suporte ao desenvolvimento da formação	Qualidade curricular e investigação Científica
Background Social (Médio)	Rendimentos Médios (entre 750€ e 1500€/mês)	0,311*	0,087*	0,214*
	Escolaridade do pai (Tem o secundário ou ensino médio)	-0,031*		0,078*
	Categoria socioprofissional do pai (Trabalhadores Independentes ou Profissionais técnicos e do enquadramento)			-0,038***
	Deslocado (S/N)	-0,209*	0,069*	-0,057*
	Género (F/M)		-0,144*	-0,128*
	Constante	0,542	0,059	-0,013
Coeficiente de determinação	R	0,213	0,091	0,148
	R ²	0,045	0,008	0,022
Significância	* Significância a 1%			
	** Significância a 5%			
	*** Significância a 10%			

O modelo de ensaio para a estratificação *background* médio, apresenta resultados difusos, com pior leitura, possivelmente devido ao facto de as variáveis independentes se centrarem num grupo mais abrangente (Quadro 4). De salientar que as *facilities*, para este *background* sociocultural, são explicadas pelo rendimento médios das famílias, pela escolaridade baixa ou alta e pela proximidade da residência familiar. O suporte ao desenvolvimento e formação é explicado pelos rendimentos médios familiares, por estar afastado da residência familiar e pelas mulheres (estudantes). A qualidade curricular e investigação científica são explicadas pelo rendimento médio familiar e escolaridade média do pai, pelo facto de estar próximo da residência familiar e pelas mulheres (alunas).

O terceiro modelo de teste para se realizar o ensaio foi a criação de *background* socioeconómico baixo, que considera uma variável rendimentos baixos (intervalo entre menos 375€ e 750€/mês), escolaridade do pai (sem habilitações ou no máximo com o primeiro ciclo do ensino básico) e a categoria socioprofissional do pai (operários industriais e empregados executantes) (Quadro 5).

Quadro 5 – Ensaio sobre as razões de escolha (variável dependente) e o *background* sociocultural baixo

	Variáveis Independentes	Variáveis Dependentes - Razões de escolha para uma IES		
		<i>Facilities</i>	Suporte ao desenvolvimento da formação	Qualidade curricular e investigação Científica
<i>Background Social</i> (Baixo)	Rendimentos Baixos (Menos de 375 até 750€/mês)	0,182*	-0,056*	-0,109*
	Escolaridade do pai (Não sabe ler ou escrever ou tem no máximo a 4.ª classe)	0,086*	0,024**	-0,172*
	Categoria socioprofissional do pai (Operários industriais e empregados executantes)	-0,021**	0,013***	-0,015**
	Deslocado (S/N)	-0,201*	0,076*	-0,064*
	Género (F/M)		-0,147*	-0,120*
	Constante	0,258	0,059	0,348
Coeficiente de determinação	R	0,158	0,089	0,124
	R ²	0,025	0,008	0,015
Significância	* Significância a 1%			
	** Significância a 5%			
	*** Significância a 10%			

A componente 1 (*facilities*) que correlacionou pela análise em componentes principais, as atividades extracurriculares, a estrutura para desporto e lazer, a zona de refeições, os serviços médico-sociais, o apoio administrativo e uma boa associação de estudantes, é influenciado positivamente por todas as variáveis que compõem *background socioeconómico baixo*.

Resulta da apreciação dos resultados que os estudantes com um *background* socioeconómico baixo, dão maior importância na escolha de uma instituição de ensino superior valorizando os fatores correlacionados com o apoio dos elementos facilitadores da vivência académica (*facilities*).

1.4. Variações explicativas sobre o conceito de background sociocultural

Para uma melhor compreensão dos ensaios realizados sobre o *background* sociocultural, decomposto em alto, médio e baixo, elaborou-se uma matriz entre as variáveis dependentes e independentes, com as correlações positivas representadas pelo sinal mais e as correlações negativas representadas pelo sinal menos (Quadro 6).

Quadro 6 – Resumo analítico dos resultados “Ensaio sobre as Razões de escolha e o *background* Sociocultural”

	Variáveis	<i>Facilities</i>	Suporte ao desenvolvimento da formação	Qualidade curricular e investigação científica
<i>Background</i> Alto	Rendimentos	-	+	+
	Escolaridade do pai	-		+
	Categoria socioprofissional do pai	-	-	+
	Deslocado (S/N)	-	-	-
	Gênero (F/M)		-	-
<i>Background</i> Médio	Rendimentos	+	+	+
	Escolaridade do pai	-		+
	Categoria socioprofissional do pai			-
	Deslocado (S/N)	-	+	-
	Gênero (F/M)		-	-
<i>Background</i> Baixo	Rendimentos	+	-	-
	Escolaridade do pai	+	+	-
	Categoria socioprofissional do pai	-	+	-
	Deslocado (S/N)	-	+	-
	Gênero (F/M)		-	-

Na leitura do quadro 6 poderemos aferir que existe no *background* baixo uma tendência para a correlação entre as variáveis rendimentos e escolaridade dos pais e a componente *Facilities* (“Estruturas para desporto e lazer”, “Serviços médico-sociais”, “Zona de refeições”, “Boa Associação de Estudantes”, “Atividades extracurriculares”, “Apoio administrativo”), que apontam para a importância da dimensão social e em todas as componentes de integração do estudante nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Teixeira, *et al.*, 2004; Teixeira, *et al.*, 2006).

No que concerne às questões da qualidade curricular que correlaciona também os bons professores e as boas infraestruturas ligados ao ensino, os estudantes de *background* alto referenciam este fator como preferencial.

Pela apreciação dos resultados parece existir uma preocupação distinta entre os estudantes, o que afasta as preferências sobre o que os estudantes mais valorizam na escolha de uma instituição de ensino, de acordo com os *backgrounds* distintos. Se, por um lado, os estudantes de baixos recursos valorizam as características de uma instituição que pode facilitar o acesso e permanência na instituição de ensino, assim como as estruturas de suporte como elementos facilitadores de frequência já, no oposto do *background*, os estudantes com altos recursos valorizam tudo o que se agrega em torno da qualidade curricular e da estrutura de apoio ao ensino.

Cerdeira (2009) refere que a condição socioeconómica dos estudantes aponta o *status* económico como a principal condicionante, diminuindo a sua capacidade de escolha.

Segundo Mónica (1977:991)

“Com a rápida expansão dos sistemas de ensino, as crianças frequentam hoje a escola por períodos cada vez mais longos, podendo obter diplomas que, no tempo em que os seus pais eram jovens, conferiam de facto privilégios. No entanto, um processo a que poderíamos chamar «inflação educacional» na medida em que se verifica uma perda gradual de valor, impede que diplomas equivalentes mas distanciados no tempo concedam realmente benefícios semelhantes — a escola desvaloriza o terreno que cede. À medida que os filhos dos trabalhadores vão tendo acesso a níveis cada vez mais elevados de ensino, a escalada educacional prossegue (...) certos sociólogos da educação têm vindo a analisar as razões do fracasso das políticas educacionais baseadas no *slogan* da igualdade das oportunidades, tendo reconhecido que os planos liberais falharam precisamente por terem escamoteado a questão da relação escola-estrutura social, atribuindo à primeira um poder para reformar a sociedade de que ela obviamente carecia.”

O debate sobre a importância da Escola e do Ensino Superior na transformação da realidade social não deixa de manter a atualidade, sendo certo que, em Portugal, e no contexto alargado da Europa, a sobrerepresentação das classes com alto capital cultural no ensino superior e que se mantêm desde o início da democracia até aos nossos dias, tem sido iludida pela massificação do ensino, através da constatação objetiva que existem mais alunos em todos os graus de ensino.

Fica por resolver, a questão de saber qual o caminho para a igualdade de oportunidades no acesso e frequência, sendo que é ainda a Escola a única forma dos filhos das classes sociais mais desfavorecidas contrariarem lógicas de exclusão social e se afirmarem no mundo do trabalho. As dinâmicas de qualificação são, pois, a inversão do ciclo que é preciso compreender, dominar e aplicar.

**Capítulo II – Lógicas de reprodução social e cultural em
contexto territorial desfavorecido. Estudo de caso: a UTAD.**

2.1 Dos herdeiros e dos deserdados: retrato do sistema de ensino superior e das suas contradições

Para o Serviço Social, uma das questões fundamentais da chegada ao ensino superior de estudantes economicamente carenciados e de meios social e culturalmente desfavorecidos, mesmo atendendo à diversidade dentro e entre IES, prende-se com a integração desses estudantes numa comunidade que na sua maioria é constituída por estudantes da classe média e média alta, em cujo meio terão de (sobre)viver e ter rendimento escolar para cumprirem o objetivo da formação.

Os sistemas europeus de ensino superior evoluíram, ao longo dos últimos 50 anos, ao sabor de condicionalismos económicos, políticos, demográficos e sociais que moldaram a atual configuração social e política de um continente ainda em busca de identidade geopolítica própria, por assumir o imperativo de preservar as especificidades nacionais e regionais.

A Europa é, porém, cada vez mais um espaço comum integrado do ponto de vista económico e com políticas harmonizadas em várias áreas. Nos domínios da ciência e da educação, a concretização de uma área europeia de ensino superior e de um mercado de oportunidades de formação transnacional e de emprego começa a ser uma realidade.

O chamado Processo de Bolonha vem precisamente estruturar esta mutação substancial dos sistemas de ensino superior no que respeita à harmonização dos graus académicos, à duração dos mesmos e à mobilidade dos profissionais diplomados. A Europa da educação, da formação e da aprendizagem ao longo da vida, está já aí atuante e a redesenhar os perfis dos países com base no grau de avanço para a sociedade do conhecimento, das competências certificadas, da ciência e da tecnologia (Justino & Pereira, 2003:330-331).

Na quase generalidade dos países coloca-se a questão da igualdade de oportunidades, parecendo que a Universidade, no seu todo, não está a cumprir a sua missão social de facilitar a mobilidade social ou, até mesmo de recrutar os melhores alunos.

Universidades de elevado prestígio nos Estados Unidos expressam a preocupação sobre a desproporção social dos alunos que estão a educar que têm como origem social, na sua grande maioria, famílias com rendimentos altos. As melhores faculdades americanas estimam que apenas 3% dos seus alunos são de meios socialmente desfavorecidos (Aries & Seider, 2005:420). Uma percentagem que ainda assim, longe da participação dos estudantes

de meios socialmente desfavorecidos, em Portugal revelam índices de participação mais expressivos.

Não obstante todos os esforços realizados, em Portugal, nas últimas três décadas em matéria de educação e de qualificação, os resultados do alargamento da base social de recrutamento continuam a mostrar sinais de alguma fraqueza. Em 2005, no âmbito da recolha de dados para a participação de Portugal no *Eurostudent Report* (HIS, 2005), estudo à escala europeia sobre as condições de vida dos estudantes, a Direcção Geral do Ensino Superior (DGES) promoveu o aprofundamento dos indicadores adaptados à realidade portuguesa (estudo sobre as “Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal”, dados reportados a 2004), podendo-se, também, constatar que

“As desigualdades dos contextos qualificacionais das famílias são muito diferenciadoras no acesso ao ensino superior. Evidenciando as escolaridades dos pais como marcantes nas trajetórias escolares dos filhos, está o facto de haver um número quatro vezes maior de estudantes com progenitores que detêm o ensino superior, face ao segmento etário em referência da sociedade portuguesa” (Martins *et al.*, 2005:38).

É muito notória a sobrerrepresentação de qualificações elevadas dos grupos de origem (Martins, *et al.*, 2005:38).

“A comparação com a sociedade portuguesa evidencia novamente um perfil social das famílias dos estudantes com maior qualificação (...) mais de um terço dos pais dos estudantes têm o ensino superior enquanto na população portuguesa entre os 40 e os 60 anos não chegam aos 10%” (Martins *et al.*, 2008:59).

Lúisa Cerdeira (2009: 442), no estudo sobre o financiamento do ensino superior, concluía que os pais dos estudantes do ensino superior apresentam um perfil significativamente mais favorável no que toca ao nível habilitacional relativamente ao conjunto da população portuguesa com a mesma idade. Mais recentemente, a título de exemplo, poderemos constatar que a escolaridade das mães dos estudantes colocados na Universidade de Lisboa com o ensino superior, era de 37%, (Almeida, André, Vieira, Alves & Oliveira, 2011:35).

Da análise sobre a reflexão do Conselho Nacional de Educação (CNE) conclui-se que em Portugal “a probabilidade de um aluno de famílias de alto capital cultural aceder ao ensino superior é cerca de 10 vezes superior à probabilidade de acesso de um aluno proveniente de famílias de baixo capital cultural” (Amado-Tavares, 2008a:16).

Não obstante as taxas de participação dos jovens no ensino superior, é de referir que ao longo do percurso escolar, ainda muitos alunos abandonam o ensino básico e muitos outros

não concluem o ensino secundário (Rosa & Chitas, 2010). A este propósito convém referir que em 2005, segundo dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal apresenta, a seguir à Turquia, a mais baixa percentagem de população ativa sem uma formação de nível secundário ou superior, face aos restantes países da OCDE. Entre 2000 e 2011, as taxas de inscrição para os 15-19 anos de idade aumentou de forma constante, em cerca de 8 pontos percentuais, passando de uma média de 76% em 2000 para 84% em 2011, em quase todos os países da OCDE. Enquanto as taxas aumentaram em mais de 30 pontos percentuais durante este período na Turquia, aumentaram 15 pontos percentuais na Hungria, México e Portugal (OCDE, 2013:263).

No que respeita à frequência do ensino superior em Portugal, na década de 70 não ultrapassava os 5%; no ano de 1985, a taxa bruta de escolarização na faixa etária 20-24¹³ anos foi de 15% para um número aproximado de 100.000 estudantes matriculados no ensino superior e, em 1997, ultrapassa pela primeira vez a fasquia dos 40% fixando-se em 2004 nos 48,4% (Direcção Geral do Ensino Superior [DGESUP], 1999). Os dados mais recentes demonstram que em 2010 a taxa de escolaridade bruta no ensino superior, para a mesma faixa etária, foi de 53,8% (Pordata, 2012). Estes dados que apresentam uma evolução significativa do panorama nacional da educação (conforme o quadro em análise 7), apenas dão conta de tendências e respetiva visão macro.

Quadro 7 – Indicadores da Evolução das Qualificações da População em Portugal (1961-2011)

	1961	1971	1981	1991	2001	2011
Taxa de analfabetismo (%)	33%	26%	19%	11%	9%	5,2%
Alunos do ensino superior população entre os 18 e os 24 anos (%)	4%	7%	11%	23%	53%	68%
População com nível de instrução superior (%)	0,8%	1,6%	3,6%	6,3%	10%	14,8%
Taxa de escolarização aos 18 anos (%)	-	-	30%	45%	62%	71%

Fontes: Elaboração Própria. Dados de várias fontes (INE, Recenseamentos Gerais da População; GIASE, Estatísticas da Educação; Pordata)

¹³ Os dados da Direcção Geral de Ensino Superior avaliam a taxa bruta de escolarização para a faixa etária 20-24 anos, enquanto a Estatística da Educação e a Pordata aponta valores para a faixa etária de 18-24 anos (quadro 7).

Analisada uma série estatística mais longa, procedendo-se a uma avaliação dos últimos 50 anos, podemos aferir a expansão e a expressão que o número de alunos no ensino superior representou e ainda representa. Em sequências de 10 anos, o número de estudantes matriculados duplica sucessivamente até ao ano 2000. A partir dessa data, os valores têm tendencialmente vindo a estabilizar.

Quadro 8 – Evolução do nº de alunos matriculados no ensino superior (1960-2011)

Data	1960	1970	1980	1990	2000	2011
Nº de alunos matriculados	24.140	49.462	87.256	186.780	387.703	396.298
Índice (1960=100)	(100)	205	361	779	1606	1642
Índice (1990=100)	13	27	47	(100)	208	212

Fonte: Elaboração Própria. Dados de várias fontes (GIASE, Estatísticas da Educação; OCES, Estatísticas da Educação, Pordata)

O sistema pode ser caracterizado em três grandes momentos. Excluindo o período dos anos 60 (com um número de alunos que se poderá dizer residual), os períodos entre a década de 70 e a década de 80, marcado por um crescimento quantitativo ainda que moderado do sistema, essencialmente resultado da criação de novas instituições públicas (universidades e politécnicos), nomeadamente, o Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro, agora Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (entre outros Institutos Universitários criados nas principais capitais de distrito) e a criação do ensino politécnico, com a consagração em definitivo pelo sistema binário (universidades e politécnicos), que inclui um regime de *numerus clausus*, (imposto desde 1976) e que subsiste até aos dias de hoje. O período também é caracterizado por uma limitação no aumento de vagas nas mais diversas áreas, com especial incidência nos cursos de medicina. Diríamos, em suma, que o período é caracterizado por um crescimento lento e gradual, assente na diversificação dos modelos institucionais e na disparidade territorial, mas numa base quase exclusivamente pública (Medina, 2004).

Um segundo período a partir dos finais dos anos 80 e durante toda a década de 90, caracteriza-se pela expansão do ensino superior particular e cooperativo, o chamado sistema “privado”. Esta realidade, ímpar na Europa, teve como objetivo uma expansão muito mais acelerada do sistema e representou uma alteração profunda no carácter do sistema de ensino superior que, até então, era quase exclusivamente público (e estatal).

Na prática, este processo teve como motor principal, a abolição do carácter eliminatório dos exames e a flexibilização de acesso dado pelas instituições privadas que não competiam no curso nacional de acesso e, por isso, não estavam sujeitas ao regime de *numerus clausus*. O resultado, apresentado no quadro 8, com a duplicação do número de estudantes entre a década de 90 e o ano de 2000.

A partir de 2000, o sistema volta a estabilizar, muito embora com alguns desajustes entre a oferta e a procura, quando analisadas as áreas de formação, em concreto.

Independentemente do número de alunos no ensino superior ser, hoje, mais de 150 vezes superior ao da década de 60 e 70, é de referir que a chegada ao ensino superior é feita de múltiplas barreiras e que nem todos os estudantes partem do mesmo ponto de partida.

Pode-se afirmar, olhando as estatísticas e os estudos recentemente realizados e acima referidos, que os estudantes de famílias com maior capital cultural são aqueles que efetivamente chegam ao ensino superior. Da composição social da população estudantil, as conclusões têm sido sucessivamente reiteradas. A maioria dos estudos recentes a nível europeu (HIS, *Eurostudent Report* publicado em 2005, 2008 e 2011) demonstra que a condição socioeconómica da família determina, em grande medida, o sucesso dos alunos. A análise dos indicadores sobre a condição socioeducacional das famílias dos estudantes demonstra que, entre os países participantes no *Eurostudent Report* (HIS, 2005, 2011), Portugal é o país europeu em que os estudantes de famílias com níveis habilitacionais mais altos, comparados com a população ativa entre os 40-60 anos, mais se fazem representar (Amado-Tavares, Tavares, Justino & Amaral 2008:107).

A expansão e diversificação da oferta de cursos de ensino superior, assim como da base de recrutamento, colocam na ordem do dia o problema da origem social e económica dos estudantes que acedem a este grau de ensino. Quer ao número de estudantes à entrada do ensino superior, quer às origens sociais diferenciadas, acresce a importante questão de ser o ensino superior um meio para a alteração do posicionamento social dos indivíduos. Segundo vários estudos nacionais, esta influência não se circunscreve apenas à questão do acesso, está igualmente presente na escolha da instituição de ensino (Balsa, *et al.*, 2001; Braga da Cruz, *et al.*, 1995; Cabrito, 2001; Gago, *et al.*, 1994; Teixeira, *et al.* 2004).

2.2 Caracterização do universo dos estudantes da UTAD

A Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) integrou a rede universitária de ensino superior no ano de 1986, sucedendo ao Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro, o qual havia resultado da reconversão do Instituto Politécnico de Vila Real em 1979. Em linha com as restantes universidades públicas portuguesas, nomeadamente, as que decorrem da chamada “reforma Veiga Simão” (Stoer, 1983).

De uma instituição unicamente vocacionada para as Ciências Agrárias, aderiu ao universalismo com programas e projetos em quase todas as áreas do conhecimento, estando atualmente, integrada na rede europeia de estabelecimentos de Ensino Superior.

Os seus pressupostos universalistas, compreendem a formação e a investigação, bem como o reforço e a abertura social a novas camadas de estudantes jovens e à população ativa. Cada vez mais com uma preocupação de estabelecer a ligação entre o Ensino Superior e a vida económica, social e cultural da região em que se insere, e do país.

Recentemente, tem sido preocupação das universidades, assumirem o compromisso de promover o sucesso escolar e de melhorar a integração dos estudantes, referindo-se cada vez mais a práticas de responsabilidade social dos estudantes na sociedade, através da promoção do voluntariado e da intervenção social e cultural e da formação para o empreendedorismo (Justino, 2013).

A oferta formativa da UTAD é composta, entre os vários ciclos de estudos, por 121 cursos conferentes de grau, num total de 2865 vagas das quais 2244 foram preenchidas (78%), de acordo com o relatório de atividades da UTAD¹⁴ de 2014. Para os Cursos de primeiro ciclo e mestrado integrado, a oferta disponível foi de 1365 vagas, para todas as fases de ingresso. Note-se que, no inquérito que iremos trabalhar, apenas consideramos os estudantes colocados na primeira e segunda fase do ingresso e cujos questionários foram validados.

De acordo com Fonseca e Encarnação (2012:145) “O perfil da oferta formativa da UTAD (...), acompanha o perfil médio de todo o sistema de ensino superior em Portugal (...)”. De acordo com a referida publicação (*op. cit.*) a área da Agricultura, Zootecnia e Medicina Veterinária, embora não seja de grande dimensão, pode-se considerar como diferenciação estratégica da UTAD, com um peso superior à média nacional.

¹⁴http://www.utad.pt/vPT/Area2/autad/planos_relatorios/Documents/Relatorio%20de%20Atividades%202014_web.pdf

Dados reportados a 2011 referem que “A UTAD recrutou os seus candidatos, em 2011/12, nos distritos da Região do Norte: 37,3% no próprio distrito de Vila Real, quase 20% no distrito do Porto, 18,8% no distrito de Braga e 7,46% no distrito de Bragança” (*op. cit.*:146). Dos distritos não associados com a produção primária de bens agroalimentares (Porto/Braga) foi recrutado quase 39%, enquanto dos distritos associadas com a produção primária de bens agroalimentares (Vila Real/Bragança) quase 45%.

Não obstante o recrutamento de estudantes ser feito, claramente, nos distritos vizinhos e confinantes territorialmente com o distrito de Vila Real,

“(…) não deixa de ser significativo o facto de o fazer de forma relativamente dispersa por vários distritos da Região, num comportamento que contrasta com a maioria das outras universidades públicas (…)” (*op. cit.*: 146).

A proximidade regional e a captação de alunos nos distritos vizinhos, são um dos pontos fortes da UTAD enquanto academia. A proximidade territorial de outras Instituições de Ensino Superior (Universidade do Porto, a Universidade do Minho, o Instituto Politécnico do Porto, a Universidade de Coimbra e a Universidade de Aveiro) com maior número de alunos, poderá ser no futuro, também um fator a considerar. Como refere Fonseca e Encarnação (2012),

“O posicionamento da UTAD (...) reflecte os pontos fortes e potencialidades da instituição, não deixando de mostrar claramente as suas fragilidades; um alargamento de vagas nalguns ciclos de estudos, no Porto ou em Braga poderá ser uma ameaça para a UTAD.” (*op. cit.*:147).

O ensaio empírico teve como objetivo testar o conceito operacional de *background* sociocultural e aplicá-lo de acordo com o perfil de *background* sociocultural alto, médio e baixo. Para tal, procedeu-se à avaliação de variáveis importantes para a caracterização dos estudantes em análise, procurando saber que características estes grupos tinham em particular. O inquérito a utilizar neste Capítulo constitui um instrumento de recolha de informação da responsabilidade da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro que se reproduz no anexo C, implicando um meticoloso trabalho prévio de seleção das questões mais pertinentes relacionadas com o diagnóstico do sistema.

No ano letivo de 2014/15 responderam ao questionário 818 alunos, conforme o quadro 9. Refira-se que o inquérito contempla apenas os alunos colocados na UTAD através do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, 1ª e 2ª fase de acesso, excluindo outros regimes de ingresso.

Quadro 9 – Ficha Técnica do Questionário

Promotor	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
População	Estudantes do Ensino Superior que ingressam pela primeira vez no 1º ciclo ou Mestrado Integrado.
Inquérito	818 Inquéritos por questionário válidos.
Inquiridos	Estudantes da UTAD.
Modelo do questionário	O inquérito é constituído por 43 questões fechadas.
Método de recolha da informação	Inquérito administrado no ato da matrícula, e preenchido <i>online</i> , na UTAD.
Modelos estatísticos utilizados	Análise de frequências, análise de <i>clusters</i> , ACM, tabelas de contingência.
Análise de dados	IBM SPSS 20.0, InfoStat
Controlo de Qualidade	O inquérito é da responsabilidade do Gabinete de Qualidade (GESQUA) da UTAD, adaptado da DGES.

2.3 Caracterização sociodemográfica dos estudantes da UTAD

Por forma a facilitar a análise dos dados referentes à amostra decidimos subdividir a caracterização dos estudantes pelas temáticas abordadas ao longo deste estudo. De igual forma, optámos pela apresentação dos dados em quadros salientando, ao longo do texto, apenas os dados mais representativos desta caracterização.

2.3.1 Caracterização demográfica

Através da análise primária dos dados, verifica-se que 65% dos estudantes são do género feminino. Os estudantes da UTAD detêm entre os 17 e os 18 anos, se considerarmos a faixa etária alargada dos 17 aos 20 anos de idade temos a esmagadora maioria dos alunos, ficando apenas um residual de 2,6% de alunos com idade superior a 20 anos.

Quadro 10 – Género e idade dos estudantes da UTAD

Variáveis	N	%
Género		
Feminino	532	65%
Masculino	286	35%
TOTAL	818	100%
Idade		
17 – 18 anos	599	73,2%
19 – 20 anos	198	24,2%
≥ 21 anos	21	2,6%
TOTAL	818	100%

Relativamente à residência do agregado familiar, constata-se que a maioria dos estudantes são residentes nos distritos do Porto, Vila Real e Braga, correspondendo a 75,6% dos estudantes da UTAD.

Quadro 11 – Concelho de residência dos estudantes da UTAD

Variáveis	N	%
Concelho onde reside o seu agregado familiar		
Porto	245	30,0%
Vila Real	210	25,7%
Braga	163	19,9%
Aveiro	60	7,3%
Bragança	35	4,3%

Variáveis	N	%
Viseu	33	4,0%
Viana do Castelo	29	3,5%
Madeira	9	1,1%
Açores	7	0,9%
Guarda	5	0,6%
Leiria	5	0,6%
Coimbra	4	0,5%
Castelo Branco	3	0,4%
Faro	3	0,4%
Lisboa	3	0,4%
Santarém	2	0,2%
Portalegre	1	0,1%
Outro	1	0,1%
TOTAL	818	100%

Uma das características sociodemográficas a mencionar é que a maioria dos estudantes apenas refere a existência de um irmão no agregado familiar (59,4%), seguido dos agregados com apenas um filho (o próprio estudante) que representam, já, 20,9% das respostas. Assim, a característica principal é que as famílias com um ou dois filhos são a grande maioria dos agregados num total de 80,3%. De forma expectável, tendo em conta a maioria das idades dos estudantes (18 anos), a sua quase totalidade declara “solteiro” como estado civil, com um residual de 2,8% (apenas um estudante) que declara estar ser casado ou estar em união de facto.

Quadro 12 – Número de irmãos e estado civil dos estudantes da UTAD

Variáveis	N	%
Número de irmãos		
Não tenho irmãos	171	20,9%
1	486	59,4%
2	118	14,4%
3	34	4,2%
4	6	0,7%
+4	3	0,4%
TOTAL	818	100%
Qual o seu estado civil?		
Casado/ união de facto	1	0,1%
Solteiro	794	97,1%
Não aplicável	23	2,8%
TOTAL	818	100%

Quanto ao estado civil dos pais dos estudantes, 80,1% estão na condição de casados ou em união de facto, seguindo-se o estado civil de divorciado (14,5%).

Quando analisada a idade dos progenitores, prevalece o intervalo de idades “46 a 55 anos”, quer na idade do pai, quer na idade da mãe, sendo as mães ligeiramente mais novas. Um dado importante é a existência de um grupo significativo de pais com idades iguais ou inferiores a 35¹⁵ anos (11,6% de pais e 13% de mães).

Quadro 13 – Caracterização do agregado familiar dos estudantes: estado civil e idade dos pais.

Variáveis	N	%
Qual o estado civil dos seus pais?		
Casado/ união de facto	655	80,1%
Divorciado/ separado de facto	119	14,5%
Viúvo	31	3,8%
Solteiro	10	1,2%
Não aplicável	3	0,4%
TOTAL	818	100%
Intervalo de idades do seu pai?		
Inferior ou Igual a 35 anos	95	11,6%
De 36 a 45 anos	219	26,8%
De 46 a 55 anos	400	48,9%
De 56 a 65 anos	68	8,3%
Superior a 65 anos	6	0,7%
Não aplicável	30	3,7%
TOTAL	818	100%
Intervalo de idades da sua mãe?		
Inferior ou Igual a 35 anos	106	13,0%
De 36 a 45 anos	320	39,1%
De 46 a 55 anos	349	42,7%
De 56 a 65 anos	24	2,9%
Superior a 65 anos	1	0,1%
Não aplicável	18	2,2%
TOTAL	818	100%

Um dos indicadores mais importantes a aferir, e que terá tratamento estatístico em profundidade, prende-se com a análise dos indicadores socioeducacionais: a escolaridade do pai e da mãe do estudante. O nível de escolaridade que prevalece em ambos os progenitores é o que corresponde ao ensino básico (6.º ano de escolaridade), sendo que 39,6% corresponde ao pai e 29,3% à mãe. As mulheres (mães) são, no entanto, as mais escolarizadas com uma percentagem de mães com o ensino superior de 22,6%, para 15,5% dos pais.

¹⁵ A taxa de fecundidade é uma estimativa do número médio de filhos que uma mulher poderá ter até ao fim do período reprodutivo. Em 1996 a taxa de fecundidade para o grupo etário 15-19 anos é de 20,9% em comparação com a taxa de fecundidade para o mesmo grupo etário em 2014 que se situa em 9,3% (Pordata, atualizado a 26/06/2015).

Na situação perante o emprego a maioria dos progenitores está na situação de empregado (pai - 78,5% e mãe - 71,1%). É de salientar que são as mulheres, que apesar de mais escolarizadas, se encontram em situação de maior desemprego (21,8%). Apesar deste desequilíbrio na distribuição da situação de desempregado/a, constatamos que entre 2/3 e 3/4 dos casos, ambos os pais trabalham.

Quadro 14 – Caracterização do agregado familiar dos estudantes da UTAD: escolaridade do pai e da mãe

Variáveis	N	%
Nível de escolaridade do pai		
Ensino superior	127	15,5%
Ensino médio	17	2,1%
Ensino secundário	178	21,8%
9º ano de escolaridade	149	18,2%
Ensino Básico	324	39,6%
Não aplicável	23	2,8%
TOTAL	818	100%
Nível de escolaridade da mãe		
Ensino superior	185	22,6%
Ensino médio	20	2,4%
Ensino secundário	198	24,2%
9º ano de escolaridade	161	19,7%
Não sabe ler ou escrever	1	0,1%
Ensino Básico	240	29,3%
Não aplicável	13	1,6%
TOTAL	818	100%
Situação perante o emprego do pai		
Empregado	642	78,5%
Desempregado	99	12,1%
Reformado	30	3,7%
Não aplicável	47	5,7%
TOTAL	818	100%
Situação perante o emprego da mãe		
Empregado	582	71,1%
Desempregado	178	21,8%
Reformado	13	1,6%
Não aplicável	45	5,5%
TOTAL	818	100%

Relativamente à avaliação feita pelos estudantes da profissão dos pais, perante a bateria de respostas possíveis, nota-se uma pulverização dos resultados. No entanto, é de mencionar que a maioria das respostas se centra na classificação da profissão como “inativos”, que constitui uma condição perante o trabalho e não uma profissão, cujo resultado é de 19,1% para as mães e de 11,2% para os pais. Imediatamente a seguir refere-se a classificação de

“Empresários da indústria, comércio e serviços“, para os pais e “Empregados administrativos do comércio e dos serviços”, para as mães.

Nas profissões que requerem a titularidade de habilitações com o ensino superior, é de referir que as mulheres prevalecem, nomeadamente, nos “Quadros intelectuais e científicos”, com 5,7%, em contraponto com os homens que têm uma percentagem mais baixa (1,8%).

Quadro 15 – Condição perante o trabalho e profissão do pai e da mãe dos estudantes da UTAD (%).

Variáveis	% Mãe	% Pai
Características socioeconómicas do seu agregado:		
Inativos	19,1%	11,2%
Empresários da indústria, comércio e serviços	6,2%	11,1%
Operários não qualificados	7,7%	8,1%
Operários qualificados e semiquilificados	5,7%	7,9%
Não aplicável	7,3%	7,6%
Empregados administrativos do comércio e dos serviços	10,3%	6,8%
Outras pessoas ativas	8,7%	6,1%
Empresários do setor privado	3,1%	5,9%
Trabalhadores não qualificados no setor primário	2,1%	3,5%
Empresários com profissões intelectuais científicas e técnicas	2,4%	3,1%
Pessoal das Forças Armadas	0,1%	2,7%
Pequenos patrões da indústria	0,6%	2,6%
Pequenos patrões do comércio e serviços	1,7%	2,4%
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	2,3%	2,2%
Assalariados do setor primário	2,0%	2,1%
Quadros técnicos intermédios	1,6%	2,0%
Trabalhadores administrativos do comércio e dos serviços não qualificados	3,5%	2,0%
Quadros intelectuais e científicos	5,7%	1,8%
Trabalhadores independentes do setor primário	1,0%	1,8%
Prestadores de serviços e comerciantes independentes	1,1%	1,5%
Profissionais técnicos intermédios independentes	0,9%	1,3%
Pequenos patrões do setor primário	0,5%	1,2%
Diretores e quadros dirigentes do Estado e das empresas	1,1%	1,0%
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	0,2%	1,0%
Quadros administrativos intermédios	2,6%	1,0%
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	0,5%	0,7%
Profissionais intelectuais e científicos independentes	2,0%	0,7%
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	-	0,6%
% TOTAL	100%	100%

Quanto aos rendimentos do agregado familiar (outra das variáveis que terá tratamento estatístico privilegiado), os escalões de rendimentos que apresentam maior número de respostas são os situados no meio da tabela, ou seja, entre os valores de 485€ e os 1.454€, com uma ligeira acentuação para o escalão médio/baixo que se situa entre os 485€ a 969€.

A quase totalidade das respostas sobre a questão de por quem serão financiados os custos do curso, a maioria das respostas corresponde à intenção de ver o curso financiado pelos pais, seguido de bolsa de estudo. Todas as restantes opções possíveis tiveram escolhas residuais.

Tendo em conta que quase todos os dados de caracterização socioeconómica e sociodemográfica, apontam para um perfil de estudante proveniente das classes médias assalariadas é importante referir que a maioria, para não dizer a totalidade dos estudantes, se autocalifica como estudante a tempo inteiro, não exercendo algum tipo de atividade remunerada.

Quadro 16 – Caracterização do agregado familiar dos estudantes da UTAD: nível de rendimento e financiamento do curso.

Variáveis	N	%
Qual o nível de rendimento líquido do seu agregado familiar?		
Inferior a 485€/mês	95	11,3%
De 485€ a 969€/mês	306	37,4%
De 970€ a 1454€/mês	243	29,7%
De 1455€ a 1939€/mês	98	12,0%
Igual ou superior a 1940€/mês	76	9,3%
TOTAL	818	100%
Por quem serão financiados os custos do ensino? (Selecionar todas as que se aplicam)		
Pelos pais	720	88,01%
Bolsa de estudo	260	31,78%
Diretamente pelo aluno	15	1,83%
Outro	15	1,83%
Empréstimo Bancário	7	0,86%
Outro tipo de subsídio	2	0,24
TOTAL	1019	
É trabalhador-estudante?		
Sim	11	1,3%
Não	807	98,7%
TOTAL	818	100%

2.3.2 Tipo de ensino secundário frequentado pelos estudantes da UTAD

No que concerne à tipologia de escola secundária frequentada pelos estudantes durante o período de escolarização e conclusão do 12º ano, verifica-se que 90,3% dos estudantes frequentou uma escola pública e apenas 8,9% esteve numa escola da rede privada.

Tendo em conta a natureza do tema desta investigação, importa referir como revelador, que a grande maioria dos estudantes refere que não teve qualquer tipo de apoio e que apenas 123 alunos referem ter sido apoiados por bolsa de estudo.

Também o número de retenções no ensino secundário aponta para um perfil de estudante com um desempenho bom, ou muito bom, durante o ensino secundário, sendo que a percentagem de alunos que nunca ficou retido em nenhum ano letivo é de 83%.

Quadro 17 – Tipo de ensino secundário frequentado pelos estudantes da UTAD

Variáveis	N	%
Tipo de escola onde concluiu o 12ºano		
Pública	739	90,3%
Privada	73	8,9%
Outro	6	0,7%
TOTAL	818	100%
Caraterize a sua situação relativamente ao apoio social no 12º ano. (Selecionar todas as que se aplicam)		
Não tive apoio	554	67,73%
Bolsa de estudo	123	15,04%
Outro subsídio	122	14,91%
Outros apoios	35	4,28%
Alojamento	6	0,73%
TOTAL	840	
Repetiu algum ano no ensino secundário?		
Sim	139	17,0%
Não	679	83,0%
TOTAL	818	100%
Número de vezes que repetiu de ano no ensino secundário, do 10º ano ao 12º ano. (Selecionar todas as que se aplicam)		
1 Vez	110	13,45%
2 Vezes	25	3,06%
3 Vezes	2	0,24
TOTAL	137	

2.3.3 O ingresso na UTAD: opções, motivos, influências e meios de informação

Sobre o ingresso no ensino superior, em particular na UTAD, saliente-se que 93,3% dos estudantes o faz pela primeira vez, em linha com o perfil etário, anteriormente referido.

Quanto às opções de ingresso e aos cursos escolhidos, há a referir a relação do número de vagas disponíveis por curso, não sendo possível estabelecer uma relação imediata entre o número de respostas por curso e as preferências dos estudantes em termos de ingresso. No

entanto, e sem generalizar é de referir que os cursos de ciências do desporto e o Mestrado integrado em Medicina veterinária, são dos cursos mais populares na UTAD com um maior número de vagas, candidatos e alunos matriculados.

Quadro 18 – Opções de ingresso nos cursos da UTAD

Variáveis	N	%
É a primeira vez que se candidata ao ensino superior?		
Sim	763	93,3%
Não	55	6,7%
TOTAL	818	100%
Curso em que se está a matricular?		
Ciências do Desporto	80	9,8%
Medicina Veterinária	71	8,7%
Enfermagem	69	8,4%
Reabilitação Psicomotora	45	5,5%
Ciências da Comunicação	43	5,3%
Genética e Biotecnologia	43	5,3%
Psicologia	42	5,1%
Comunicação e Multimédia	38	4,6%
Bioquímica	36	4,4%
Serviço Social	36	4,4%
Gestão	30	3,7%
Turismo	30	3,7%
Economia	28	3,4%
Línguas e Relações Empresariais	25	3,1%
Línguas, Literaturas e Culturas	25	3,1%
Biologia	22	2,7%
Engenharia Informática	22	2,7%
Educação Básica	21	2,6%
Teatro e Artes Performativas	18	2,2%
Bioengenharia	16	2,0%
Enologia	16	2,0%
Ciência Alimentar	12	1,5%
Engenharia Zootécnica	10	1,2%
Biologia e Geologia	8	1,0%
Arquitetura Paisagista	7	0,9%
Engenharia Biomédica	7	0,9%
Engenharia Agronómica	6	0,7%
Engenharia Eletrotécnica e de Computadores	6	0,7%
Ciências Florestais	2	0,2%
Tecnologias de Apoio e Acessibilidade	2	0,2%
Engenharia de Energias	1	0,1%
Engenharia Mecânica	1	0,1%
TOTAL	818	100%

O principal motivo apresentado pelos estudantes para a escolha do curso de ensino superior a frequentar é o seguinte: “É a área onde pretendo trabalhar / Vocação”, seguido pela opção “É um curso com saídas profissionais”.

Já no que concerne à escolha da Instituição de Ensino Superior, o principal motivo apontado é o da “Localização”, seguido do motivo “Influência/Aconselhamento de familiares/amigos”. De salientar que a grande maioria dos estudantes ingressou no curso pretendido, em primeira opção, no concurso nacional de acesso ao ensino superior (54,3%).

Quadro 19 – Motivos para a escolha dos cursos e da UTAD e opções de colocação

Variáveis	N	%
Motivos pelos quais se candidatou a este curso? (Selecionar todas as que se aplicam)		
É a área onde pretendo trabalhar / Vocação	662	80,9%
É um curso com saídas profissionais	165	20,2%
Influência/Aconselhamento de familiares/amigos	76	9,3%
Qualidade de vida académica e convívio da UTAD	66	8,1%
UTAD na minha zona de residência	66	8,1%
É um curso com médias de entradas acessíveis	64	7,8%
Na candidatura tive que escolher mais 5 opções	62	7,6%
É um curso com elevado prestígio	31	3,8%
É um curso recente	8	1,0%
Outro	4	0,4%
TOTAL	1204	
Motivos pelos quais escolheu a UTAD? (Selecionar todas as que se aplicam)		
A localização	397	48,5%
Influência/Aconselhamento de familiares/amigo	283	34,6%
Médias de entradas acessíveis	244	29,8%
Qualidade da vida académica e convívio	177	21,6%
Maior possibilidade de entrada	163	19,9%
Custos mais reduzidos	123	15,0%
O prestígio	121	14,8%
Boa percentagem de colocações no mercado profissional	51	6,2%
Outro	29	3,5%
A possibilidade de trabalhar e estudar	28	3,4%
Boa percentagem de diplomados	10	1,2%
Médias de entradas elevadas	6	0,7%
TOTAL	1632	
Em que opção colocou este curso, quando se candidatou?		
1ª Opção	444	54,3%
2ª Opção	179	21,9%
3ª Opção	101	12,3%
4ª Opção	42	5,1%
5ª Opção	30	3,7%
6ª Opção	22	2,7%
TOTAL	818	100%

A forma como os estudantes conhecem a UTAD, centra-se essencialmente no universo de conhecimentos com origem na interação quotidiana (familiares e amigos) e em pesquisas da internet. Também o conhecimento através de antigos alunos se revela um fator importante para influenciar e dar a conhecer a Instituição.

Quadro 20 – Influências na escolha da UTAD.

Variáveis	N	%
Como conheceu a UTAD? (Selecionar todas as que se aplicam)		
Familiar / Amigo	436	53,3%
Pesquisa na internet	280	34,2%
Antigo aluno da UTAD	161	19,7%
Resido em Vila Real	119	14,5%
Guia do Ministério da Educação	117	14,3%
Redes Sociais (<i>Facebook, Twitter, LinkedIn</i>)	85	10,4%
Visita de estudo à UTAD	68	8,3%
Psicólogo de orientação da escola	57	7,0%
Notícias na Comunicação Social	43	5,3%
Dia Aberto da UTAD	42	5,1%
Feira de orientação escolar	36	4,4%
Publicidade na Imprensa	30	3,7%
Outro	5	0,6%
TOTAL	1479	

2.4 Preparação da base de dados para a Análise de Correspondências Múltiplas: redução e validação de variáveis

Utilizando a base de dados já analisada biograficamente, e descrita nos pontos anteriores, torna-se pertinente o seu aprofundamento, para uma melhor caracterização sociocultural dos estudantes inscritos na UTAD pela primeira vez em cursos de 1.º ciclo no ano letivo de 2014/2015. A utilização do conceito operativo de *background* sociocultural aplicado na base de dados da DGES de 2006/2007 (capítulo I), terá, assim, uma aplicação contextualizada e aprofundada a uma instituição de ensino superior (UTAD), revisitando-se os pressupostos teóricos de base à criação do conceito. Para a formação operativa ao conceito de *background* sociocultural serão realizados testes de análise multivariada de dados, nomeadamente os métodos de Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) e Análise de Clusters, atendendo à natureza predominantemente qualitativa dos dados a testar. Como refere Carvalho (2008),

“Foi a crítica do a priori e dos métodos visando a «confirmação» de entidades pré-estabelecidas (à maneira das *syntactic structures* de Chomsky) que a abordagem exploratória de Benzécri tomou corpo, com o objetivo de «revelar» as estruturas que subjazem a um conjunto de dados empíricos, fazendo-as emergir da própria análise, segundo o paradigma do método indutivo de Francis Bacon (...)” (*op. cit.*:9).

A ACM tem por objetivo descobrir possíveis associações entre as variáveis de um espaço multidimensional, com base em tabelas de contingência e quadros de dupla entrada. Esta técnica permite, ainda, resumir um grande número de variáveis qualitativas, num menor número de variáveis quantitativas, facilitando o estudo das relações entre as diversas características existentes num determinado espaço de análise (Carvalho, 2008).

A Análise de Clusters teve como principal objetivo o agrupamento de variáveis. As variáveis consideradas foram as habilitações dos pais (a mais elevada dos dois), rendimentos dos pais (constituem o rendimento do agregado) e as profissões dos pais (a mais elevada dos dois) com referência a Machado *et al.* (2003), constituindo estas as propriedades comuns. Esta técnica tenta formar subgrupos homogéneos (clusters) de forma que dentro de um *cluster* a variabilidade dos casos seja mínima, em termos dos seus valores num conjunto de variáveis (propriedades), e que entre clusters a variabilidade dos casos seja máxima (*op. cit.*:211).

Assim, o interesse da combinação dos dois métodos justifica-se uma vez que pode resultar num aperfeiçoamento dos resultados da análise (*op. cit.* 194)

Depois da análise estatística descritiva dos dados do questionário, através da elaboração e apresentação das frequências simples das respostas obtidas, houve necessidade de preparar a base de dados para a realização de testes de Análise de Correspondências Múltiplas (ACM). Note-se que algumas variáveis, nomeadamente o número de respostas por curso era, nalguns cursos, residual, pelo que foi necessário encontrar um critério para validar os cursos que seriam passíveis de analisar em termos estatísticos.

O critério mais credível para a avaliação dos cursos e da adesão dos alunos à oferta educativa, é o definido por Fonseca e Encarnação (2012:11): o “índice de força, o rácio entre o número de candidatos (primeira fase, primeira opção) e o total de vagas.” Para encontrar o índice de força dos cursos de 1.º ciclo e mestrado integrado da UTAD no ano letivo 2014/2015, foi criado um ficheiro com os alunos colocados na UTAD (Anexo D), cujos dados são disponibilizados pela Direção Geral do Ensino Superior, com a estatística dos alunos colocados/candidatos em cada Instituição de Ensino Superior de acordo com as vagas disponibilizados por curso e Instituição (DGES¹⁶, 2014). Do resultado desta análise foi criado o quadro 21, com os cursos da UTAD que seriam considerados para a análise de ACM, cujo critério de índice de força é igual ou superior à média nacional, que se situa em 0,78 (Fonseca & Encarnação, 2012:11).

Quadro 21 – Exercício de aplicação do índice de força aos cursos da UTAD, no ano letivo de 2014/2015

Curso	Índice de força
Gestão	3,32
Medicina Veterinária	1,89
Línguas e Relações Empresariais	1,63
Psicologia	1,58
Ciências do Desporto	1,34
Turismo	1,17
Comunicação e Multimédia	1,16
Ciências da Comunicação	1,00
Genética e Biotecnologia	0,94
Enfermagem	0,90
Serviço Social	0,88

¹⁶ <http://www.dges.mctes.pt/guias/pdfs/statcol/2014/StatsEstab14.pdf>, acedido em junho de 2015

Do total de 32 cursos disponíveis à data do acesso ao ensino superior, no ano letivo de 2014/2015, e aplicado o índice de força, ficaram 11 cursos. Assim, para a análise seguinte foram consideradas as respostas ao questionário de alunos que ingressaram na UTAD, mas apenas as respostas dos alunos colocados em cursos cujo índice de força dava garantia de relevância estatística, ou seja, cujo índice de força era igual ou superior a 0,78.

Este procedimento teve como pressuposto eliminar possíveis enviesamentos de respostas de alunos colocados em cursos com baixa taxa de matriculados e, por isso, com baixa taxa de respostas ao questionário. A mesma metodologia foi aplicada à base de dados dos alunos do inquérito aos matriculados no primeiro ano, primeira vez na UTAD.

Considerando este procedimento, a base de dados inicial com 818 questionários validados ficou reduzida a 507 questionários a considerar para as análises estatísticas.

2.4.1 Uso de meios de Informação e de redes sociais, por parte dos estudantes da UTAD, para conhecimento do universo formativo

Paralelamente ao tratamento de dados do inquérito com maior interesse para a investigação, o questionário de recolha aqui tratado, apresenta um ponto dedicado aos meios de informação que, de alguma forma, podem também constituir indicadores de caracterização sobre hábitos e consumos culturais.

A grande maioria dos estudantes é consumidora de informação através das redes sociais e através dos meios de comunicação telefone móvel com ligação à internet (*smartphone*). As redes sociais mais utilizadas são o *Facebook*, o *Youtube* e *Instagram*.

Também a forma como o estudante chegou ao conhecimento sobre a oferta educativa disponibilizada em guias, aponta para que a grande maioria não consulta informação sistematizada em guias de apoio, nomeadamente, o “Guia do Estudante”.

Quadro 22 – Meios de informação, redes sociais e conhecimento do universo formativo.

Variáveis	N	%
Redes sociais de que é utilizador. (Selecionar todas as que se aplicam)		
<i>Facebook</i>	764	93,4%
<i>You Tube</i>	419	51,2%
<i>Instagram</i>	352	43,0%
<i>Snapchat</i>	232	28,4%
<i>Google +</i>	192	23,5%
<i>Twitter</i>	183	22,4%
<i>Pinterest</i>	26	3,2%
Não sou utilizador de Redes Sociais	22	2,7%
Outro	10	1,2%
<i>Orkut</i>	5	0,6%
<i>Flickr</i>	5	0,6%
<i>Linkedin</i>	3	0,4%
TOTAL	2.213	
Qual o dispositivo que usa para aceder à internet? (Selecionar todas as que se aplicam)		
<i>Smartphone</i>	515	63,0%
<i>Desktop</i>	429	52,4%
<i>Tablet</i>	246	30,1%
Outro	73	8,9%
TOTAL	1263	
Guias de estudante que consultou quando se candidatou ao ensino superior. (Selecionar todas as que se aplicam)		
Não consultei Guias do Estudante	485	59,3%
Guia do Ministério da Educação e Ciência	277	33,9%
Guia Prático do Estudante (Revista Fórum Estudante)	52	6,4%
Guia do Estudante (Jornal Expresso)	42	5,1%
Outro	1	0,1%
TOTAL	857	

Com evidência, o referido recurso preferencial às redes sociais constitui um reflexo dos hábitos de acesso à informação que caracterizam a juventude em geral, e os que pretendem entrar no ensino superior, em particular. Sobre os hábitos de leitura, nomeadamente da imprensa noticiosa escrita, a grande maioria das escolhas múltiplas possíveis nas opções oferecidas, demonstra que os estudantes não estão, praticamente, interessados nesta forma de comunicar, com a maioria das respostas a caírem na opção “Nunca” ou “Algumas Vezes”. Note-se que as opções “*online*” têm alguma adesão, assim como, as revistas de entretenimento e atualidade”. Na opção “*lê sempre*”, a maior adesão é a relativa aos jornais desportivos seguido dos jornais/revistas *online*.

Quadro 23 – Hábitos de Leitura de Jornais e Revistas, por parte dos estudantes da UTAD

Variáveis	<i>Nunca</i>	<i>Algumas Veze</i>	<i>Muitas Veze</i>	<i>Sempre</i>
Com que frequência lê os seguintes tipos de Jornais/Revistas				
Jornal Público	441	335	40	2
Jornal Expresso	491	292	31	4
Jornal de Notícias	234	428	132	24
Jornais Desportivos	380	239	130	69
Jornais Regionais	408	329	74	7
Outros Jornais Diários	487	295	33	3
Outros Jornais Semanários	548	247	20	3
Revistas de Informação/Atualidade	264	407	132	15
Revistas de Entretenimento	235	413	156	14
Jornais/Revistas Online	228	319	204	67

2.5 A aplicação do conceito de *background* sociocultural ao estudo de caso da UTAD

A importância prática e analítica na Análise de Correspondências Múltiplas (ACM¹⁷) decorre do duplo atributo: múltiplos indicadores e variáveis qualitativas, tendo plena utilidade no tema em estudo e aplicada aos dados recolhidos, o que permitiu análises multivariadas com variáveis qualitativas para testar as múltiplas e possíveis associações que decorriam da revisão da literatura e que se estabeleceram num contexto de interdependência dos dados (Carvalho, 2008:13). Uma das propostas, quando se escolheu esta técnica estatística, era a de estabelecer tipologias, constituindo e configurando grupos/tipos que eram conhecidos *a priori* com os resultados da aplicação da ACM.

Segundo Carvalho (2008:21) podem “ (...) destacar-se três vetores decisivos para a seleção da Análise de Correspondências Múltiplas. São eles: a multidimensionalidade do espaço de análise, a abordagem estrutural dessa multidimensionalidade e a operacionalização de operadores qualitativos.” À importância do método acresce a possibilidade de haver uma articulação entre esses vetores.

Considerando a natureza das unidades em análise, os estudantes do ensino superior e a caracterização dos respetivos agregados em termos de atributos sociais (escolaridade, rendimentos e profissão) e o objetivo deste estudo que pretende aferir da existência de grupos homogêneos através da abordagem relacional sobre as múltiplas variáveis que caracterizam esses estudantes, utiliza-se a ACM com o objetivo de identificar associações entre categorias, chegando a um perfil de cada grupo e de perceber a distância entre os grupos (o seu posicionamento relativo) que permite verificar relações de associação ou de oposição.

O procedimento inicial foi a escolha das variáveis que teriam um maior valor explicativo face ao que pretendemos estudar, nomeadamente vir a detetar as posições sociais dos estudantes. No quadro 24 encontram-se as 3 variáveis em estudo.

¹⁷ Técnica usada para variáveis qualitativas nominais, ou para outro tipo de variáveis tratadas como tal, quer sejam ordinais ou intervalo/rácio. Porém quando se usam as variáveis quantitativas, deverão estar sob a forma qualitativa, formando classes. Este modelo pressupõe, tal como na análise fatorial, a existência de uma associação entre as variáveis observáveis e as suas categorias, simplificando-se os dados através da criação de grupos homogêneos (tipologias) necessários para os descrever (ver Pestana & Gageiro, 2005).

Quadro 24 – Variáveis e atributos em estudo na ACM e Análise de Clusters

Variáveis	Atributos
Habilitações escolares pais	1 - Não sabe ler ou escrever
	2 - Ensino Básico
	3 - 9ºano de Escolaridade
	4 - Ensino Secundário
	5 - Ensino Médio
	6 - Ensino Superior
	7 - Não aplicável
Rendimento pais	1 - Inferior a 485€/mês
	2 - De 485€ a 969€/mês
	3 - De 970€ a 1454€/mês
	4 - De 1455€ a 1939€/mês
	5 - Igual ou superior a 1940€/mês
Profissão pais	1 – Inativos
	2 - Trabalhadores não qualificados no setor primário
	3 - Operários não qualificados
	4 - Trabalhadores independentes do setor primário
	5 - Outras pessoas ativas
	6 - Trabalhadores industriais e artesanais independentes
	7 - Assalariados do setor primário
	8 - Pequenos patrões do setor primário
	9 - Pequenos patrões da indústria
	10 - Prestadores de serviços e comerciantes independentes
	11 - Trabalhadores administrativos do comércio e dos serviços não qualificados
	12 - Operários qualificados e semiquilificados
	13 - Pequenos patrões do comércio e serviços
	14 - Empresários da indústria, comércio e serviços
	15 - Empregados administrativos do comércio e dos serviços
	16 - Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias
	17 - Quadros técnicos intermédios
	18 - Profissionais técnicos intermédios independentes
	19 - Empresários do setor privado
	20 - Quadros administrativos intermédios
	21 - Pessoal das Forças Armadas
	22 - Empresários com profissões intelectuais científicas e técnicas
	23 - Quadros intelectuais e científicos
	24 - Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas
	25 - Dirigentes de pequenas empresas e organizações
	26 - Diretores e quadros dirigentes do Estado e das empresas
	27 - Profissionais intelectuais e científicos independentes

Como forma de verificarmos se existe relação entre as variáveis habilitações literárias dos pais (considerando a mais elevada), o rendimento conjunto do agregado familiar e a profissão dos pais (considerando a mais elevada), recorreu-se à análise de correspondências múltiplas (ACM), utilizando o *software* estatístico *InfoStat*¹⁸.

¹⁸ O InfoStat é um *software* de análise estatística desenvolvido por uma equipa de estatísticos profissionais da Universidade Nacional de Córdoba na Argentina. O InfoStat representa uma síntese da experiência adquirida desde 1982 no *Departments of Statistics and Experimental Design of the Agricultural*

Um primeiro ensaio permitiu verificar que as variáveis se agrupavam imediatamente por 3 grandes grupos, e correspondiam aquilo que designamos como *backgrounds* socioculturais. Para validar esta opção de construir 3 perfis de *background* social (alto, médio e baixo) recorreu-se à utilização do método estatístico de *cluster K-means*¹⁹, cujos resultados passamos a descrever.

Como referimos anteriormente, procedemos ao agrupamento/classificação dos sujeitos sob estudo efetuando uma Análise de *Clusters* não hierárquica *k-means* com 3 *clusters* (k=3). Para identificar quais as variáveis com maior importância nos 3 *clusters* retidos, procedeu-se à análise da estatística *F* da ANOVA dos *Clusters* como descrito em Marôco (2011:563). Todas as análises foram efetuadas com o SPSS *Statistics* (v.20; IBM SPSS, Chicago, IL) e os *outputs* obtidos apresentam-se em Anexo.

No quadro 25 apresentam-se as médias (centros) dos *clusters* para cada variável e a respetiva estatística *F* decorrente da aplicação do procedimento de Análise de *Clusters* não hierárquica *k-means*.

De acordo com o quadro 25, o *cluster* 1 corresponde ao grupo dos indivíduos com maiores *scores* no nível de escolaridade, profissão e rendimento dos pais, correspondendo assim ao *Background* Alto. Já o *cluster* 3 apresenta os *scores* mais baixos nas 3 variáveis referidas, estando, assim, associado ao *Background* Baixo. Por exclusão de partes o *cluster* 2 está associado ao *Background* Médio. As variáveis que, aparentemente, permitem diferenciar mais os *clusters* são o nível de escolaridade dos pais ($F=562,7$) e a sua profissão ($F=552,3$), sendo o seu rendimento ($F=202,2$) a variável que diferencia menos os 3 *clusters*.

Quadro 25 – Centros dos *Clusters* e estatística *F* do nível escolaridade, profissão e rendimento dos pais

Variável	Centro do Cluster			F	p
	1	2	3		
Nível escolaridade dos pais	5,7	3,3	2,8	562,7	<0,001
Profissão dos pais	18,7	14,4	3,7	552,3	<0,001
Rendimento dos pais	3,8	2,4	2,0	202,2	<0,001

College. Nesta pesquisa foi utilizada a versão de estudante disponibilizada gratuitamente em: <http://www.infostat.com.ar>.

¹⁹ Segundo Marôco (2011:563) na análise estatística o agrupamento/ classificação dos sujeitos neste estudo foi efetuado com uma análise de *clusters* não hierárquico *K-means*, para tal utilizou-se o software estatístico IBM SPSS 20.

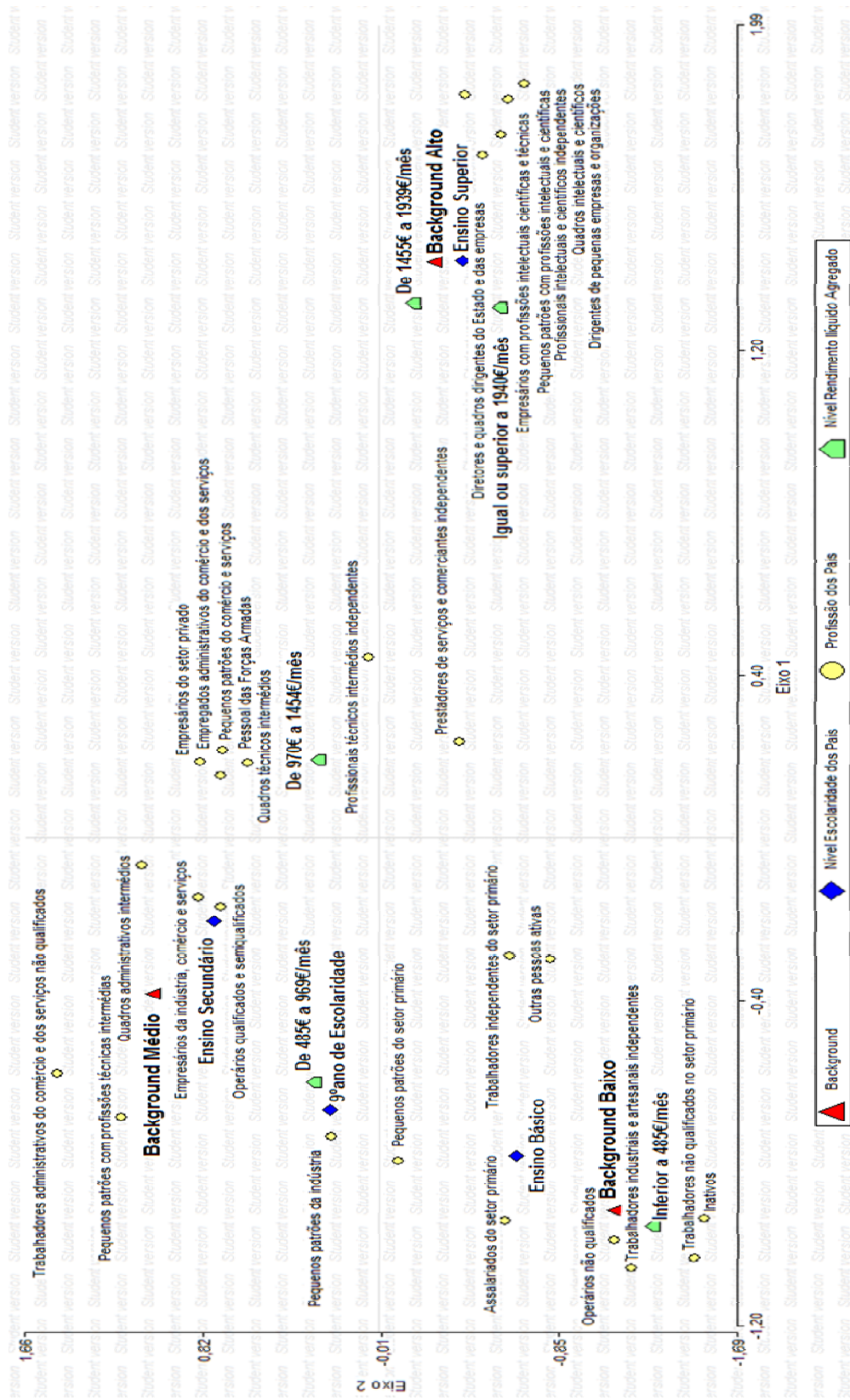
No quadro 26 encontra-se representada a distribuição do número de indivíduos da amostra por *cluster*.

Quadro 26 – Distribuição do número de elementos por *Cluster*

	N	%
<i>Cluster</i> 1	152	30,0%
<i>Cluster</i> 2	199	39,3%
<i>Cluster</i> 3	156	30,8%

A variável resultante da análise de *clusters* foi utilizada para a ACM final, conforme figura 3 e *outputs* em anexo (Anexo E).

Figura 3 – Análise de correspondências múltiplas entre as variáveis em estudo



De acordo com a figura 3 podemos constatar que a análise ACM foi realizada tendo em conta 2 dimensões (eixo 1 e eixo 2), cujo valor de inércia²⁰ foi de 75% para o eixo 1 e 56% para o eixo 2. Da representação gráfica, podemos verificar a existência de 2 grupos em oposição, constituindo-se um grupo com o *background* baixo e um antagónico com o *background* alto. No eixo 2 constata-se a existência de um terceiro grupo, não tão homogéneo como os dois primeiros, que se designa por *background* médio.

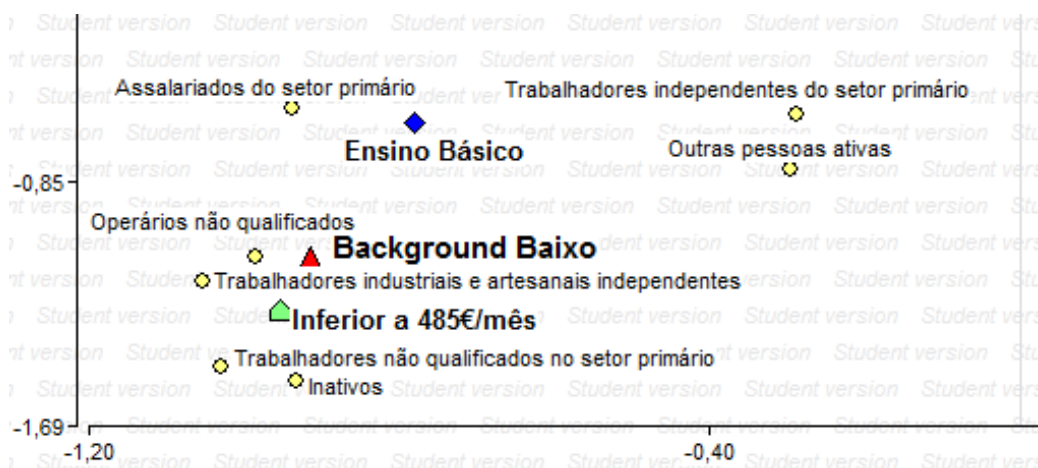
Verifica-se uma homogeneidade no *cluster* definido como *background* baixo (quadro 27 e figura 4) com a associação das variáveis nas três dimensões de forma coerente: o atributo ensino básico e rendimento inferior a 485€ criam um perfil tipo associado a profissões de baixa escolarização e baixo rendimento, nomeadamente todos os grupos do setor primário.

Quadro 27 – Variáveis e atributos que representam o *background* baixo

Variáveis	Atributo
Habilitações pais	2 - Ensino Básico
Rendimento pais	1 - Inferior a 485€/mês
Profissão pais	1 – Inativos
	2 - Trabalhadores não qualificados no setor primário
	3 - Operários não qualificados
	4 - Trabalhadores independentes do setor primário
	5 - Outras pessoas ativas
	6 - Trabalhadores industriais e artesanais independentes
	7 - Assalariados do setor primário
	8 - Pequenos patrões do setor primário

²⁰ Para avaliar a qualidade das dimensões, começa por se analisar a variância explicada por cada uma das dimensões. A inércia quantifica essa variância e situa-se entre o 0 e o 1, quer isto dizer que quanto mais próximo do 1 maior é a variância explicada pela dimensão.

Figura 4 – Atributos que representam o *background* baixo

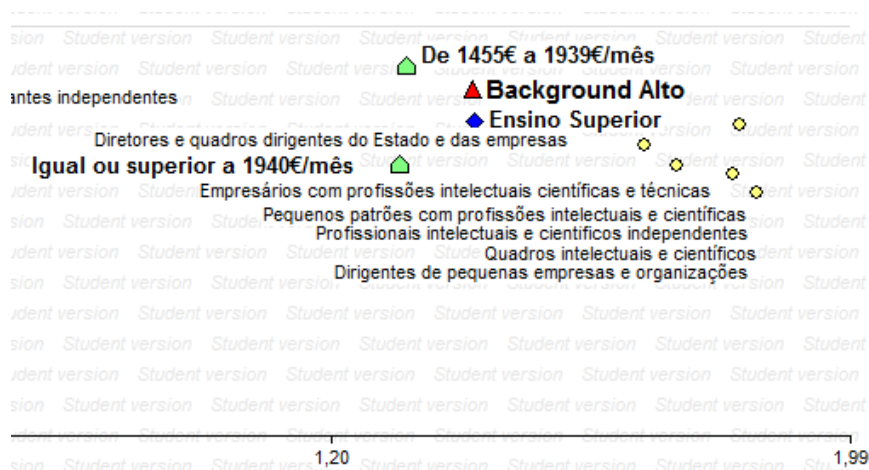


No *background* alto (quadro 28 e figura 5) verifica-se uma homogeneidade no *cluster* definido como *background* alto com associação das variáveis nas três dimensões de forma coerente: o atributo ensino superior e rendimento superior a 1.455€ criam um perfil tipo associado a profissões de alta escolarização e alto rendimento, nomeadamente todos os ligados às profissões escolarizadas como dirigentes, profissionais intelectuais e quadros científicos.

Quadro 28 – Dimensões e variáveis que representam o *background* alto

Variáveis	Atributos
Habilitações pais	6 - Ensino Superior
Rendimento pais	4 - De 1455€ a 1939€/mês
	5 - Igual ou superior a 1940€/mês
Profissão pais	22 - Empresários com profissões intelectuais científicas e técnicas
	23 - Quadros intelectuais e científicos
	24 - Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas
	25 - Dirigentes de pequenas empresas e organizações
	26 - Diretores e quadros dirigentes do Estado e das empresas
	27 - Profissionais intelectuais e científicos independentes

Figura 5 – Atributos que representam o *background* alto

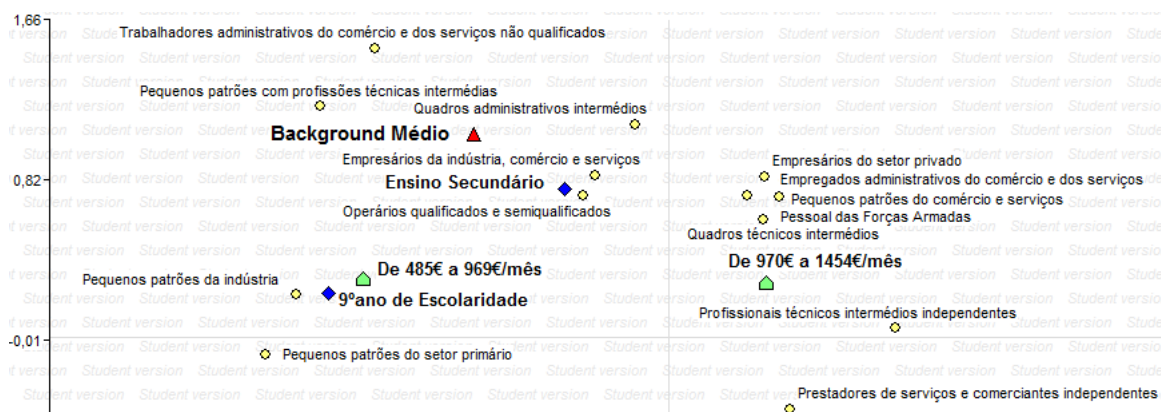


No *background* médio (quadro 29 e figura 6) verifica-se uma homogeneidade relativa no *cluster* definido como *background* médio com todos os atributos que não se situaram em nenhum dos anteriores: o atributo 9º ano de escolaridade e ensino secundário e o rendimento entre 485€ e 1454€ criam um perfil tipo associado a profissões de média escolarização e médio rendimento, nomeadamente todos os ligados às profissões que não dependem tanto de graus de escolaridade elevados, como as profissões ligadas a pequenos patrões e quadros técnicos intermédios.

Quadro 29 – Variáveis e atributos que representam o *background* médio

Variáveis	Atributos
Habilitações pais	3 - 9ºano de Escolaridade
	4 - Ensino Secundário
Rendimento pais	2 - De 485€ a 969€/mês
	3 - De 970€ a 1454€/mês
Profissão pais	9 - Pequenos patrões da indústria
	11 - Trabalhadores administrativos do comércio e dos serviços não qualificados
	12 - Operários qualificados e semiquilificados
	13 - Pequenos patrões do comércio e serviços
	14 - Empresários da indústria, comércio e serviços
	15 - Empregados administrativos do comércio e dos serviços
	16 - Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias
	17 - Quadros técnicos intermédios
	18 - Profissionais técnicos intermédios independentes
	19 - Empresários do setor privado
	20 - Quadros administrativos intermédios
21 - Pessoal das Forças Armadas	

Figura 6 – Atributos que representam o *background* médio



No ponto seguinte iremos verificar o comportamento dos *backgrounds* criados, relativamente a variáveis de natureza explicativa face à natureza dos cursos da UTAD e variáveis.

2.6 Análise dos dados do inquérito (UTAD), através da aplicação do conceito de *background* sociocultural: baixo, médio e alto

Para compreender as características das novas variáveis criadas que correspondem ao agrupamento das condições socioeconómicas e socioculturais (de acordo com a análise de correspondências múltiplas), ou seja, de acordo com o perfil de *background* sociocultural alto, médio e baixo, procedeu-se à avaliação de variáveis importantes para a caracterização dos estudantes em análise, procurando saber que características estes grupos tinham em particular.

Assim, como técnica estatística recorreu-se ao teste do Qui-quadrado (χ^2) com o objetivo de testar se duas ou mais populações ou grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica, i.e., se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável qualitativa é, ou não, aleatória (Marôco, 2011:99).

Relativamente ao agregado familiar, foi colocada em validação a composição do agregado familiar, para aferir se existiram diferenças de composição dos agregados entre os 3 perfis de *background* desenhados.

Constata-se que existe uma relação de dependência entre o *background* alto e o facto de existirem irmãos na composição do agregado familiar. Também é de referir que existe uma relação significativa entre os *backgrounds* médio e baixo e a não existência de irmãos no agregado, o que poderá indicar, um perfil familiar em que tendencialmente as famílias classificadas nas classes médias e baixas apresentam agregados de 3 pessoas.

Quadro 30 – Agregado Familiar com Irmãos

Itens	<i>Background</i> Alto (N=152)		<i>Background</i> Médio (N=199)		<i>Background</i> Baixo (N=156)		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Agregado Familiar com Irmãos								
Não	27	17,8%	75	37,7%	58	37,2%	19,137	<0,001
Sim	125	82,2%	124	62,3%	98	62,8%		

O estado civil que impera na quase totalidade dos agregados familiares é o de casado ou união de facto. Ainda assim, o *background* médio é aquele que mais contribui para a tendência, como se pode verificar no quadro 31.

Quadro 31 – Estado Civil dos Pais

Itens	<i>Background</i> Alto (N=152)		<i>Background</i> Médio (N=199)		<i>Background</i> Baixo (N=156)		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Estado Civil dos Pais								
Casado/União de facto	121	79,6%	168	84,4%	122	79,2%	16,552	<0,050
Divorciado/Separado de facto	24	15,8%	27	13,6%	21	13,6%		
Viúvo	7	4,6%	4	2,0%	7	4,5%		
Solteiro	--	--	--	--	4	2,6%		

As idades dos progenitores é um fator importante de caracterização dos agregados familiares, nomeadamente, dos agregados dos estudantes do ensino superior, podendo ser indicativo da estruturação das próprias famílias. Da avaliação do indicador, segundo o grau de *background* social, constata-se de uma maneira geral uma grande juventude dos pais dos estudantes, também em linha, com a faixa etária da população que entra no ensino superior pelo concurso nacional de acesso.

A maioria dos pais dos estudantes situa-se entre os 35 e os 55 anos de idade (73%). Aprofundada a análise em termos de *background* social, constata-se, no que concerne ao pai, que o intervalo de idades que prevalece em todos os *backgrounds* sociais é o dos 46 aos 55 anos de idade verificando-se, também, no *background* médio, uma menor percentagem de pais com idade inferior ou igual aos 35 anos e uma maior percentagem de pais no intervalo de idades dos 36 aos 45 anos. Já no que diz respeito às mães, embora prevaleça igualmente o intervalo de idades dos 46 aos 55 anos no *background* alto o intervalo de idades que prevalece nos *backgrounds* médio e alto é o dos 36 aos 45 anos sendo este mais notório no *background* médio (quadro 32).

Quadro 32 – Intervalo de Idades dos Pais

Itens	Background Alto (N=152)		Background Médio (N=199)		Background Baixo (N=156)		χ^2	P
	N	%	N	%	N	%		
Intervalo de Idades do Pai								
Inferior ou Igual a 35 anos	24	15,8%	23	11,6%	23	14,7%	18,953	<0,050
De 36 a 45 anos	31	20,4%	70	35,2%	40	25,6%		
De 46 a 55 anos	76	50,0%	88	44,2%	65	41,7%		
De 56 a 65 anos	16	10,5%	12	6,0%	16	10,3%		
Superior a 65 anos	1	0,7%	--	--	3	1,9%		
Não aplicável	4	2,6%	6	3,0%	9	47,4%		
Intervalo de Idades da Mãe								
Inferior ou Igual a 35 anos	26	17,1%	27	13,6%	25	16,0%	19,897	<0,050
De 36 a 45 anos	41	27,0%	94	47,2%	61	39,1%		
De 46 a 55 anos	79	52,0%	70	35,2%	60	38,5%		
De 56 a 65 anos	3	2,0%	6	3,0%	4	2,6%		
Superior a 65 anos	--	--	--	--	--	--		
Não aplicável	3	2,0%	2	1,0%	6	3,8%		

Existe uma relação positiva entre o *background* baixo e a precaridade no trabalho, medida pelo desemprego, tal como existe uma relação positiva entre o *background* médio e alto e a situação de empregado (quadro 33).

Quadro 33 – Situação dos Pais Perante o Emprego (condição perante o trabalho)

Itens	Background Alto (N=152)		Background Médio (N=199)		Background Baixo (N=156)		χ^2	P
	N	%	N	%	N	%		
Situação dos Pais Perante Emprego								
Empregado	137	90,1%	163	81,9%	95	60,9%	44,844	<0,001
Desempregado	4	2,6%	23	11,6%	35	22,4%		
Reformado	4	2,6%	6	3,0%	12	7,7%		
Não aplicável	7	4,6%	7	3,5%	14	9,0%		

Os estudantes percebem que os seus estudos são, na sua grande maioria ou quase totalidade, financiados pelos pais. No entanto, existe uma relação positiva entre o

background baixo e o financiamento não ser assegurado pelos pais, presumindo-se uma possibilidade de apoio através de bolsa de estudo que poderemos verificar no quadro 34. Ao mesmo tempo, existe uma relação positiva entre o *background* médio e alto e o financiamento pelos pais.

Quadro 34 – Financiamento Custos Ensino pelos Pais e através de uma Bolsa de Estudo

Itens	Background Alto (N=152)		Background Médio (N=199)		Background Baixo (N=156)		χ^2	P
	N	%	N	%	N	%		
Financiamento Custos Ensino Pelos Pais								
Sim	146	96,1%	179	89,9%	127	81,4%	17,283	<0,001
Não	6	3,9%	20	10,1%	29	18,6%		
Financiamento Custos Ensino Bolsa de Estudo								
Sim	16	10,5%	60	30,2%	80	51,3%	60,090	<0,001
Não	136	89,5%	139	69,8%	76	48,7%		

A maioria dos estudantes frequentou, no 12.º ano, uma escola da rede pública de ensino, sendo um residual de estudantes aqueles que frequentaram a rede privada, estando este último grupo (privado) relacionado com o *background* alto (quadro 35).

Quadro 35 – Tipo de Escola onde concluiu 12ºAno

Itens	Background Alto (N=152)		Background Médio (N=199)		Background Baixo (N=156)		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Tipo de Escola onde concluiu 12ºAno								
Pública	128	84,2%	180	90,5%	147	94,2%	11,914	<0,050
Privada	24	15,8%	19	9,5%	8	5,1%		
Outro	--	--	--	--	1	0,6%		

A maioria dos estudantes é caracterizada como não tendo tido apoio ao nível da ação social direta (bolsa de estudo) no 12º ano de escolaridade o que aponta para um diminuto apoio ao nível do ensino secundário (quadro 36). Esta análise será aprofundada no capítulo IV. No entanto o *background* baixo e o médio são os que apresentam uma maior relação positiva.

Quadro 36 – Situação Apoio Social 12º ano [Bolsa de estudo]

Itens	Background Alto (N=152)		Background Médio (N=199)		Background Baixo (N=156)		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Apoio Social 12ºano								
Sim	5	3,3%	39	19,6%	40	25,6%	30,000	<0,001
Não	147	96,7%	160	80,4%	116	74,4%		

Nas perguntas realizadas, era solicitado ao estudante que indicasse quais os motivos porque escolheu a UTAD (pergunta 3.5). De entre as 12 possibilidades de resposta (onde o estudante deveria indicar todas as que se aplicassem) selecionamos as variáveis “localização” e “prestígio” como aquelas com maior valor explicativo para aferir da significância relativamente ao *background* social, também por força dos testes realizados na base de dados já tratada na caracterização da amostra.

A variável “localização” continua a demonstrar ser de difícil análise (ver capítulo I), devido à pulverização de respostas pelos 3 *backgrounds*, assim como, à dicotomia entre a resposta “sim” e “não”. Pela análise dos dados verifica-se uma ligeira tendência de resposta afirmativa sobre o motivo de escolha da UTAD devido à “localização” entre os estudantes do *background* baixo (quadro 37).

Sobre a possibilidade da escolha da UTAD se dever à variável designada “prestígio”, há uma tendência de resposta afirmativa entre os estudantes com o perfil de *background* alto.

Quadro 37 – Localização e Prestígio

Itens	Background Alto (N=152)		Background Médio (N=199)		Background Baixo (N=156)		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Localização								
Sim	64	42,1%	97	48,7%	95	60,9%	11,277	<0,010
Não	88	57,9%	102	51,3%	61	39,1%		
Prestígio								
Sim	39	25,7%	32	16,1%	15	9,6%	14,248	<0,010
Não	113	74,3%	167	83,9%	141	90,4%		

Relativamente aos 11 cursos cujo índice de força mereceu que fosse dado tratamento estatístico às respostas dos estudantes, é notória a prevalência de estudantes com perfil de

background alto no curso de Mestrado Integrado de Medicina Veterinária (74,6%) sendo, nesta análise e perspetiva, aquele que se poderá considerar como o único curso de alta seletividade da UTAD. Tendencialmente, também o curso de Genética e Biotecnologia (44,2%) tem uma relação positiva com o *background* alto (quadro 38).

Na relação diametralmente oposta, situa-se o curso de licenciatura de Serviço Social, em cujos estudantes o perfil principal é o de *background* social baixo. Se ao *background* social baixo juntarmos os resultados do *background* médio, temos uma percentagem de respostas de 91,7%.

Quadro 38 – Representatividade do *Background* para o Curso

Itens	<i>Background</i> Alto (N=152)		<i>Background</i> Médio (N=199)		<i>Background</i> Baixo (N=156)		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Curso								
Gestão	8	26,7%	7	23,3%	15	50,0%	116,269	<0,001
Medicina Veterinária	53	74,6%	15	21,1%	3	4,2%		
Línguas e Relações Empresariais	5	20,0%	10	40,0%	10	40,0%		
Psicologia	7	16,7%	22	52,4%	13	31,0%		
Ciências do Desporto	20	25,0%	39	48,8%	21	26,3%		
Turismo	7	23,3%	11	36,7%	12	40,0%		
Comunicação e Multimédia	7	18,4%	18	47,4%	13	34,2%		
Ciências da Comunicação	7	16,3%	19	44,2%	17	39,5%		
Genética e Biotecnologia	19	44,2%	17	39,5%	7	16,3%		
Enfermagem	16	23,2%	30	43,5%	23	33,3%		
Serviço Social	3	8,3%	11	30,6%	22	61,1%		

No quadro seguinte apresentam-se os dados com a preponderância do curso para cada um dos *backgrounds*.

Quadro 39 – Representatividade do Curso no *Background*

Itens	<i>Background</i> Alto (N=152)		<i>Background</i> Médio (N=199)		<i>Background</i> Baixo (N=156)		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Curso								
Gestão	8	5,3%	7	3,5%	15	9,6%	116,269	<0,001
Medicina Veterinária	53	34,9%	15	7,5%	3	1,9%		
Línguas e Relações Empresariais	5	3,3%	10	5,0%	10	6,4%		
Psicologia	7	4,6%	22	11,1%	13	8,3%		
Ciências do Desporto	20	13,2%	39	19,6%	21	13,5%		
Turismo	7	4,6%	11	5,5%	12	7,7%		
Comunicação e Multimédia	7	4,6%	18	9,0%	13	8,3%		
Ciências da Comunicação	7	4,6%	19	9,5%	17	10,9%		
Genética e Biotecnologia	19	12,5%	17	8,5%	7	4,5%		
Enfermagem	16	10,5%	30	15,1%	23	14,7%		
Serviço Social	3	2,0%	11	5,5%	22	14,1%		

Na apreciação dos resultados para todos os cursos considerados (11 cursos seleccionados) verifica-se uma tendência de perfil de *background* médio na UTAD.

Capítulo III – Trajetórias Improváveis. Sucessos brilhantes.

3.1 A procura de fundamentos epistemológicos para uma análise compreensiva da realidade

Tentando encontrar os fundamentos para estudar as “trajetórias escolares improváveis – o sucesso dos estudantes de meios desfavorecidos no ensino superior” – à luz da obra de um dos clássicos autores da sociologia, Max Weber, é possível extrair os princípios de uma compreensão sobre as questões da Educação, a partir de pressupostos epistemológicos da sua análise compreensiva do social, muito embora a sua vasta obra não reflita explicitamente sobre o tema da educação ou do ensino. Na teoria sociológica, os conceitos relacionam-se entre si, sendo que o entendimento da especificidade do campo da educação que Weber analisou requer a relação com os demais conceitos da sua obra, como “(...) a ciência que se interessa pela compreensão e interpretação das ações sociais e portanto pela explicação causal do seu curso e consequências” (Giddens, 2011[1972]:206). Numa primeira abordagem poder-se-á destacar dois aspetos que são fundamentais na sua obra e as suas implicações na área da educação: a recusa da determinação económica na análise dos fenómenos sociais e a perspetiva da pluricausalidade das ações dos indivíduos.

Sobre a recusa na determinação económica para a análise dos fenómenos sociais “Weber (...) tinha, já nessa altura, uma noção muito clara da natureza complexa das relações entre as estruturas económicas e outros aspetos da organização social e perfilhava a opinião de que todas as teorias simplistas de determinismo económico eram inaceitáveis” (Giddens, 2011[1972]:177). Contestando a análise dos conteúdos das ideias, na base de evolução histórica, apresenta em alternativa uma abordagem ao significado das mudanças económicas e sociais dentro de um determinado espectro social ou dos membros de uma sociedade, verificando-se um certa afinidade com os objetos de estudo em que vieram a incidir o pensamento marxista, o moderno capitalismo e suas consequências.

As reflexões de Weber sobre a educação devem ser compreendidas no âmbito da sua Sociologia Política – a partir da descrição dos tipos de dominação que possuem correspondência com os tipos de educação – e da Sociologia da Religião – por meio da atenção na mudança social ocasionada pelos diferentes processos de racionalização no decorrer da História, e que interferiram na conduta de vida prática dos indivíduos. Nesse sentido deveremos refletir sobre o papel que desempenha a família na educação, na sociedade e a relação e as estratégias que as diferentes classes sociais têm perante as

oportunidades ou as expectativas de oportunidade que o meio educativo encerra (Monteiro, 2005).

Em grande medida poderemos observar o fenômeno da escolarização das classes trabalhadoras ou assalariadas como o resultado do processo de industrialização do capitalismo moderno que, a determinada altura, necessitou de mão-de-obra especializada e incrementando dinâmicas de escola pública e, garantindo, progressivamente a escolarização dos jovens até à idade adulta.

“As relações existentes entre as ideias e os interesses materiais raramente podem ser explicados em termos de uma derivação causal unilinear de um «nível» para outro. Weber propõe-se aqui contestar a história cultural que analisa a evolução histórica em termos do conteúdo das ideias. Ora, é sempre necessária uma análise do possível significado de mudanças económicas e sociais profundas ocorridas na natureza dos valores professados pelos membros de um determinado estrato social ou sociedade.” (Giddens, 2011[1972]:180).

Neste sentido, tal como em Marx (mas sem que se possa atribuir-lhe uma influência marxista), também Weber se interessa de modo particular pelas condições que estão subjacentes ao aparecimento e ao desenvolvimento do capitalismo moderno, no sentido macro da explicação e estruturação do pensamento.

“Uma das características integrantes do espírito capitalista moderno, e não apenas desse espírito mas também de toda a cultura moderna, a condução racional da vida a partir da ideia de vocação, deriva (...) do espírito de ascetismo cristã” (Giddens, 2011[1972]:188).

A vocação apontava para que o indivíduo se considerasse a si mesmo como um dos eleitos, predestinado à salvação. Essa salvação não dependia das boas obras (contrariamente ao pensamento tradicional judaico-cristão) porque o alcance da salvação se dava exclusivamente pela fé; pelo contrário, as boas obras (no sentido das realizações terrenas) eram um sinal de eleição, em coerência com a disciplina em todos os momentos (incluindo no trabalho) e sem a possibilidade de absolvição dos pecados através da confissão. Essa disciplina será crucial para que nas relações do trabalho e em toda a área de influência do calvinismo, se produza a acumulação de riqueza constituindo esse desígnio, também, um valor moral que conduziu uma parte da sociedade moderna para o embrião do capitalismo. A educação, no sentido lato do termo, ou mais concretamente os processos de escolarização, não são mais do que o aprimorar da necessidade de especialização do trabalho, nos processos produtivos, “para a reprodução da divisão do trabalho, considerada esta como um reflexo da hegemonia da classe dominante” (Mónica, 1981:18).

Num plano mais micro da explicação e desenvolvimento das relações indivíduo-sociedade, a multicausalidade das ações dos indivíduos, é explicada em grande medida pela ação social. “Mas deve chamar-se ação «social» aquela em que o sentido intentado pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu decurso” (Weber, 1997[1913]:21). A análise da teoria weberiana, como ciência, tem como ponto de partida a distinção entre a ação racional em ordem a fins, racional quanto a valores, a afetiva (sobretudo emocional) e a tradicional. A ação racional com relação a um objetivo é determinada por expectativas no comportamento, tanto em relação a objetos do mundo exterior, como a outros homens e utiliza essas expectativas como condições ou meios para alcançar fins próprios, racionalmente avaliados e perseguidos. É uma ação concreta que tem um fim específico. A ação racional com relação a um valor é aquela definida pela crença consciente no valor - interpretável como ético, estético, religioso ou qualquer outra forma de uma determinada conduta, independentemente do resultado.

A ação afetiva é aquela ditada pelo estado de consciência ou humor do sujeito, sendo definida por uma reação emocional do ator em determinadas circunstâncias e não em relação a um objetivo ou a um sistema de valor. “O comportamento estritamente afetivo encontra-se (...) na fronteira e, muitas vezes, para além do que é conscientemente orientado «pelo sentido» (...) é uma sublimação, quando a ação efetivamente condicionada surge como descarga consciente do estado sentimental (...)” (Weber, 1997[1913]:46).

A ação tradicional é aquela ditada pelos hábitos, costumes, crenças transformadas numa segunda natureza, para agir conforme a tradição e o quotidiano o ator não precisa conceber um objeto, ou um valor nem ser impelido por uma emoção, obedece a reflexos adquiridos pela prática. “A massa de todo o agir quotidiano e habitual” (Weber, 1997[1913]:46).

Nesse sentido como analisar o fenómeno do sucesso escolar de indivíduos, cujo capital socio educacional, à partida, era desfavorável a um processo de escolarização longo e que culmina no ensino superior?

A ação afetiva e a tradicional traduzem essa relação entre as pessoas, através por exemplo do conceito de comunidade. Para Weber comunidade e sociedade coexistem. A comunidade existe no interior da sociedade, como por exemplo, a família (comunidade) que existe dentro da sociedade.

Ação social é um comportamento humano, ou seja, uma atitude interior ou exterior voltada para ação ou abstenção. Esse comportamento só é ação social quando o ator atribui

à sua conduta um significado ou sentido próprio, e esse sentido se relaciona com o comportamento de outras pessoas. Para Weber a ciência procura compreender a ação social. Por isso, considerava o indivíduo e as suas ações como ponto-chave da investigação evidenciando o que para ele era o ponto de partida para a compreensão e a percepção do sentido que a pessoa atribui à sua conduta e perceber assim a sua estrutura inteligível e não tanto a análise das instituições sociais.

É também nesse sentido que poderemos olhar as trajetórias escolares improváveis no ensino superior, na medida que

“(…) não há uma relação simples e direta entre os «feixes de significados», os motivos e a conduta. Indivíduos diferentes podem executar ações semelhantes levados por motivos muito diversos e, por outro lado, motivos semelhantes podem estar ligados a diferentes formas concretas de comportamento. (...) Pode verificar-se no íntimo de um indivíduo conflitos entre vários motivos; e os motivos de que o indivíduo tem consciência são por vezes racionalizações de motivos mais profundos de que não tem consciência.” (Giddens, 2011[1972]:210).

Este é pois o desafio quando se pretende explicar um fenómeno a partir de uma análise compreensiva do mesmo. Não basta saber que existe uma correlação positiva entre escolarização dos pais e escolarização dos filhos, é necessário saber lidar, ao nível empírico com a possibilidade de determinado fenómeno ser interpretado por um significado para além do consciente, ou do meramente descrito.

Assim, a explicação de determinado fenómeno não pode ser apenas tratada por generalizações, diversamente terá de ser acompanhada de uma compreensão sociológica do significado subjetivo do ato, caso contrário, não passará apenas do estabelecimento de correlações com fraco valor explicativo.

Deve-se, portanto, compreender, interpretar o significado, a organização e o sentido da ação e evidenciar irregularidades das condutas, dando importância à necessidade de entender as intenções e motivações dos indivíduos que vivenciam essas situações sociais.

Weber também se preocupou com a criação de instrumentos metodológicos que possibilitassem ao cientista uma investigação dos fenómenos particulares sem que ele se perca na infinidade disforme dos seus aspetos concretos. O principal instrumento é o tipo ideal, o qual cumpriria duas funções principais: primeiro, a de seleccionar explicitamente a dimensão do objeto que virá a ser analisado e, posteriormente, apresentar essa dimensão de uma maneira pura, sem as suas subtilezas concretas.

Não obstante a necessidade de recorrer a conceitos mais abrangentes (e.g., o de sociedade), é necessário compreender as interações múltiplas do indivíduo e a sua relação com determinado meio que passa, assim, a assumir uma identidade própria.

A classificação de ação social em quatro tipos constitui, em si mesma, um esquema de “tipo ideal”, base da atuação metodológica de Weber, servindo de referência padrão para a análise do comportamento humano. Mas como entender a motivação, no sentido weberiano, que pode ser dada a determinado fenómeno? Como compreender o fenómeno dos estudantes com trajetórias escolares de exceção, nomeadamente os estudantes com famílias de baixos recursos socioeconómicos e socioeducacionais?

Weber propõe dois tipos de apreensão interpretativa do significado. A compreensão direta e a compreensão explanatória. A compreensão direta estabelece a ligação entre a atividade observada e o seu significado para o indivíduo, podendo aqui ser incluídas as ações irracionais, deduzindo os motivos que conduziram às mesmas. Na compreensão explanatória, a ação em estudo é “integrada numa sequência de motivação inteligível e a compreensão dessa sequência equivale à explicação do comportamento tal qual este se manifesta” (Giddens, 2011[1972]:209).

Assim, no fenómeno em estudo, sobre as trajetórias improváveis de determinados estudantes, será crucial estabelecer qual o significado dessa conduta relativamente ao padrão normativo, distinguindo entre adequação subjetiva e adequação causal. “A interpretação de uma dada trajetória da ação é subjetivamente adequada (adequada ao nível do «significado») quando a motivação que lhe é atribuída concorda com os padrões normativos reconhecidos ou habituais” (Giddens, 2011[1972]:2009).

Muitos fenómenos com expressão estatística, como é o caso em Portugal da entrada de filhos das classes operárias ou assalariadas no ensino superior, não podem ser explicados por mera constatação estatística, cujo significado terá que ser observado com aproximação suficiente, para que se constituam tipos sociológicos com relação ao acontecimento e à realidade efetiva. Para Weber a compreensão interpretativa não se opõe ao conhecimento científico, mas constitui um conhecimento que não está ao alcance das ciências naturais, tendo um nível de incerteza característico das ciências sociais.

Desde os primórdios das ciências sociais que existe um debate em torno de uma série de conceitos dicotómicos, o coletivo/individual ou o objetivo/subjetivo, entre outros, o que tendencialmente nos faz ver o mundo social de uma forma mais ou menos dual. A ideia é

que o investigador escolha o seu campo de análise (o coletivo contra o individual, por exemplo), o que não se adequa para encontrar uma forma de explicação dos fenómenos sociais mais complexos. Contrariando o pensamento dicotómico, a procura de explicação para os fenómenos sociais mais complexos encontra no pensamento construtivista, uma forma de ultrapassar esta forma de pensamento, combinando os diversos aspetos da realidade.

Da tradição filosófica é preciso não esquecer a herança dicotómica do idealismo/materialismo (de Karl Marx) no domínio da análise histórica e a forma de compreender as relações entre estrutura económica e a sociedade, como base da consciência social. Essa herança com grande domínio no período do pós-guerra, até aos anos 70, influenciou e ainda influencia, em grande medida o debate ideológico em torno das grandes correntes de pensamento social e da própria construção e consolidação de uma ciência social.

Como afirma Isabel Guerra (2012[2006]:15) as novas abordagens dentro de um paradigma compreensivo, exigem uma passagem da análise das regularidades para uma análise dos processos sociais a da sua lógica “A tentativa é a de conciliar Marx e Weber e estabelecer uma nova teoria da acção social(...)” em que a análise sobre os fenómenos sociais se centra num objeto social “que não é uma realidade exterior – é uma construção subjetivamente vivida”.

3.2 Explorando o campo empírico através das perspetivas teóricas sobre trajetórias improváveis

Da composição social da população estudantil, as conclusões têm sido sucessivamente reiteradas. A maioria dos estudos recentes a nível europeu (*Eurostudent Report* publicado em 2005, 2008 e 2011) demonstra que a condição socioeconómica da família determina, em grande medida, o sucesso dos alunos. A análise dos indicadores sobre a condição socioeducacional das famílias dos estudantes demonstra que entre os países participantes no Eurostudent Report (HIS, 2005), Portugal é o país europeu em que os estudantes de famílias com níveis habilitacionais mais altos, comparados com a população ativa entre os 40-60 anos, mais se fazem representar (Amado-Tavares, Tavares, Justino & Amaral 2008:107).

Não obstante os processos de reprodução, os estudantes do ensino superior são um grupo de distinta caracterização da restante população portuguesa, mesmo os que provêm de meios socialmente desfavorecidos, constituindo-se num grupo de sociabilização com uma trajetória provavelmente distinta, pelo facto de a formação vir a constituir um capital social, que em grande medida se irá sobrepor à condição social de ingresso (Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Machado, Martins & Mauritti, 2003:5).

Noutra perspetiva, o sucesso inesperado na escolarização de jovens de baixa condição socioeconómica tem sido retratado por estudos que identificam trajetórias escolares improváveis, tendo surgido de forma regular na década de 90 através da sociologia francesa (Laacher, 1990, 2005; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Lahire, 2012[1995]; Thin, 1998; Vincent, Lahire & Thin, 2001; Thin, 2006) e, também, na literatura científica publicada em língua portuguesa, com a problemática específica da escolarização das camadas populares (Portes, 1993, 2006; Viana 1996,1998; Nogueira, Romanelli & Zago, 2000; Romanelli, 1995) e, também, em Portugal, nomeadamente os seguintes estudos: o sucesso e insucesso no ensino superior (Costa & Lopes, 2008), as trajetórias de sucesso dos estudantes com apoio social no ensino superior (Teixeira, 2010) e as trajetórias improváveis de sucesso dos estudantes no ensino secundário (Palhares & Torres, 2011; Roldão, 2011).

A nível nacional, a abordagem das trajetórias escolares improváveis no ensino superior, tem como referência o estudo sobre “Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior. Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas”, coordenado por António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes (2008), também conhecido como *Projeto ETES*, constituindo-se como o primeiro grande estudo com o objetivo, entre outros, de

“identificar e analisar as modalidades relevantes de percursos estudantis no ensino superior, ao nível nacional, nomeadamente percursos de sucesso, insucesso e abandono” (Costa & Lopes, 2008:19). Muito embora o estudo do Projeto ETES não tenha como principal foco o estudo de trajetórias atípicas ligadas ao sucesso de estudantes com baixos recursos culturais, através da abordagem biográfica, são analisados trajetórias atípicas a que os autores referenciam como *trajetos de contratendência de sentido ascendente*.

Ao nível internacional, uma das primeiras abordagens ao sucesso escolar em meios populares tem como referência Jean-Paul Laurens, especificamente o seu estudo de trajetórias escolares de filhos de operários com percursos de sucesso no ensino superior que concilia uma metodologia quantitativa (inquéritos por questionário) e uma metodologia qualitativa (histórias de vida). Um para quinhentos era a probabilidade de um filho de um operário, nascido no final dos anos setenta, de se diplomar como engenheiro numa universidade francesa (Laurens 1992:19). Tendo uma das conclusões mais importantes “posto em primeiro plano de observação esta trajetória social atípica (improvável), mostrou que o sucesso escolar entre as classes mais baixas (em meio popular) está indissolivelmente ligado a um projeto familiar estruturante” (Laurens 1992:239), também enquanto processo histórico e social. Muitos dos estudantes com percursos escolares “extravagantes” que conciliam baixos recursos e sucesso escolar, são a consumação da não-aceitação da pobreza como legado, sendo mesmo “trânsfugas”, ou seja, desertores da sua condição social.

As questões sobre o papel da escola na dinâmica da mobilidade social têm, obviamente, explicações complexas. A partir dos anos 60, estudos realizados em França e nos Estados Unidos, dos quais o mais referenciado é o chamado *Relatório Coleman*, mostraram com alguma clareza a relação entre o peso da origem social e os efeitos negativos e devastadores que poderiam estar associados a essa condição social, ou mesmo, étnica, de género, ou outras. Destronando um certa ideia republicana de que a escola pública gratuita e universal poderia “formar o homem novo” dando, ela própria, condições de igualdade de oportunidades para todos (Dubet, 2004, 2008, 2010). Uma espécie de competição interna em que os melhores iriam cada vez mais longe e alcançariam aquilo que lhes era negado pela condição de origem.

São as questões levantadas sobre a origem social ligada ao desempenho escolar, bem como o gorar das expetativas devido, também, aos fenómenos de massificação do ensino e consequente desvalorização dos diplomas cujo valor no mercado de trabalho já não

correspondia ao valor dos que eram, anteriormente, detidos pelas elites que faz eclodir a contestação, nomeadamente na França dos anos 60, de toda uma geração em rutura com um modelo de escola, que não correspondia, nem ao primado da igualdade de oportunidades, nem ao sistema de educação elitista centrado no desempenho e mérito individual.

Com a teoria de Pierre Bourdieu dá-se a rutura com a lógica funcionalista do modelo de escola pública, através de um novo modelo de interpretação do sistema educativo, ou até da educação no sentido global do termo. Passa-se, assim, da escola das oportunidades, para a escola legitimadora das desigualdades sociais; da igualdade de oportunidades à teoria da reprodução social e cultural.

Bourdieu estabelece um novo quadro teórico, do qual se destaca o conceito de *habitus*, enquanto

“produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo (...) tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo” (2008[1980]:90).

A este propósito Lahire faz uma advertência: “deduzir apressadamente da análise das práticas de um indivíduo, ou de um grupo social, num contexto social determinado (qualquer que seja a escala do contexto), esquemas ou disposições gerais, *habitus* que funcionariam da mesma maneira em qualquer lugar, em outros lugares e em outras circunstâncias, constitui, pois, um erro de interpretação (2005:24).

As estatísticas podem demonstrar que são os portadores de maiores níveis de capital económico e de capital cultural que se fazem representar no ensino superior e que esse facto dá lugar a um verdadeiro processo de reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 2010[1964]:13). Esta afirmação encontra em Lahire um sério opositor, tendo em conta que o mesmo entende que o tempo e as oportunidades de socialização podem não encontrar um “terreno propício” à transmissão e, neste sentido, o capital cultural a ser transmitido, nem sempre atinge os seus objetivos de transmissão entre detentores e herdeiros. O autor aponta a falta de tempo ou de oportunidade como fatores que podem vir a negar a transmissão do capital cultural no domínio do desempenho escolar, mesmo que o herdeiro esteja rodeado de objetos culturais ou de pessoas passíveis de poderem transmitir as competências culturais necessárias (Lahire, 2008[1995]:338).

Esta questão é central para a apropriação da temática da educação e, mais concretamente, das trajetórias improváveis pois só a observação do mundo social à escala individual,

considerando as singularidades individuais, permite a construção sociológica do indivíduo (Lahire, 2006:15), ora,

“estudar o social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (Lahire, 2005:14).

O esforço consiste, pois, em encontrar o sujeito, o indivíduo, não só através de um “esforço intelectual geral”, mas o que é observável, enquanto ideal de ator (Touraine, 2005:125), partindo ainda do pressuposto de que nenhuma família é completamente desprovida de quaisquer objetos culturais, podendo mesmo a aculturação de certos valores, como a escrita serem transmitidos por condições externas às famílias, ou porque a família tem práticas de mobilização desse capital através da intermediação de terceiros (podem não ter grande domínio da leitura mas cultivar o gosto pela palavra escrita através da aquisição de livros, leituras em voz alta entre irmãos), ou através de relações afetivas de interesse pelo espaço escola (indagando a criança sobre os acontecimentos do quotidiano escolar).

Em suma, “as estruturas mentais, cognitivas de indivíduos, são elaboradas socialmente, dentro de formas de relações sociais (...)” (Lahire, 2008[1995]:354). Importa compreender que para tratar a problemática das trajetórias escolares improváveis, é necessário considerar os seres sociais enquanto construtores de uma identidade de forma contínua, através de relações de interdependência, rejeitando a oposição entre ator e estrutura.

Para Bernard Lahire (2008 [1995]), a questão central e que motivou a pesquisa sobre o desempenho e comportamento escolar de crianças no ensino básico, foi a constatação que existindo famílias que demonstram dificuldades semelhantes, elas conseguem engendrar, socialmente, crianças com níveis de adaptação diferentes.

“Para sermos precisos, o objeto central do nosso trabalho são os fenómenos de dissonância e de consonância entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no espaço social no seu conjunto) e o universo escolar que registamos através do desempenho e comportamento escolares de crianças de 8 anos de idade”(Lahire, 2008[1995]: 12).

Na interdependência entre família e escola e das formas como estas se podem relacionar, o sucesso ou insucesso escolar foi compreendido como um resultado da forma como se articulavam as consonâncias ou as dissonâncias e da coerência interna de uma e outra; através da combinação de configurações de traços gerais: formas familiares de cultura escrita, as condições e recursos económicos, a ordem moral doméstica, as formas de

autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico” (Lahire, 2008[1995]: 20).

As formas familiares de cultura escrita, em particular a leitura (por ex. leitura de narrativas à criança), ou enquanto técnicas de gestão do quotidiano (na organização por exemplo, de listas de compras ou sob a forma de “recados” escritos) como forma de incorporação progressiva e reflexiva da linguagem (Lahire, 2008[1995]: 20).

As condições e disposições económicas, como nível de análise, na forma de gestão do quotidiano. A compensação da precaridade, através de uma regularidade doméstica, das atividades e dos horários e, ainda, da elaboração de um cálculo racional (previsões de despesa, elaboração de listas de compras em forma escrita e com controlo dos custos), (Lahire, 2008[1995]: 24).

A ordem moral doméstica, através da forma como a família confere importância à escola e à relação com o professor aferida através do “bom comportamento”, não através do domínio do universo escolar (as famílias poderiam não saber o que acontecia na escola) mas através da mobilização de recursos afetivos de conformidade com as regras ou de cultura de esforço (Lahire, 2008[1995]: 25).

Por fim, *as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico* que comportam a observação de como as famílias autonomizam o aluno face ao universo escolar e orientam o projeto familiar em termos do sucesso escolar dos filhos (acompanhamento das tarefas escolares) que nalguns casos constitui um “hiperinvestimento”, em forma de sacrifício, sob todos os formatos (pessoal, económico, afetivo) e, não raras vezes, como “obsessão” dos pais para que se realizem pessoalmente através do sucesso dos filhos (Lahire, 2008[1995]: 27,28).

A obra de Bernard Lahire tem como mérito, entre outros, destronar a premissa de que em termos de sucesso das crianças, tudo se resumiria ao investimento familiar em torno do “projeto escola” que conduziria ao sucesso das mesmas. Os casos analisados demonstraram uma realidade multifacetada em que “as noções de capital cultural e de transmissão ou de herança perdem, afinal de contas, a sua pertinência assim que nos dedicamos à descrição e análise da socialização familiar ou escolar” (Lahire, 2008[1995]: 340).

Ainda ao nível internacional, outros autores, abordam a mesma problemática, mais especificamente sobre o estudo das trajetórias escolares de sucesso em filhos de imigrantes árabes em França. Smaïn Laacher (1990), constata a experiência de imersão dessas famílias

numa cultura de acolhimento que dificilmente dominam e, conseqüentemente, num espaço e relacionamento com a escola que não compreendem. A produção de filhos com desempenhos escolares de “sucesso” (nomeadamente os que conseguem aceder ao ensino superior), com incidência especial nos estudantes do género feminino (Laacher, 2005:82), é abordada numa perspectiva de ausência dos pais no domínio da educação escolar e no universo da escola propriamente dita, em que o estudante é ao mesmo tempo estudante com um desempenho de relevo dominando a sociabilização na escola e, também, o organizador da vida familiar, num universo paralelo (Laacher, 2005:192).

Na pesquisa desenvolvida por Jean Pierre Terrail (1985, 1990) são caracterizadas 23 trajetórias escolares de filhos de operários, na tentativa de explicar e caracterizar os fatores de sucesso em percursos escolares longos. Das conclusões obtidas, a que aqui mais importa referir é o fato dos estudantes terem constatado a existência de um contexto universitário hostil à condição de filhos de famílias operárias e a impossibilidade de esses estudantes viverem o mundo académico como os outros estudantes, em suma, enquanto o fim da ilusão da igualdade (1985: 42, 43).

A compreensão mais profunda sobre a transformação de filhos de operários em quadros/profissionais qualificados (cujo termo adaptado à língua portuguesa é o de «trânsfugas») tem como principal enfoque as tipologias de relações dos pais com as trajetórias escolares dos filhos. Nessa relação entre pais e filhos é necessário inserir uma variável importante que se prende com os investimentos do filho na sua própria escolarização. Essa autodeterminação dos filhos, mesmo em caso de mobilidade social ascendente, supõe que o desejo dos pais seja fortemente interiorizado. Assim, a mobilização familiar não tem um efeito mecânico, nem produz sempre os mesmos resultados escolares, nomeadamente porque o controle repressivo sobre o trabalho escolar, pode surtir efeito contrário ao esperado. Excesso de pressão para obtenção de bons resultados escolares pode ser contraproducente no desempenho escolar de crianças e jovens de meios operários (Terrail, 1985, 1990).

Sobre a relação família-escola, Daniel Thin, analisa em profundidade a relação família-escola, nas dimensões da relação das famílias de um grupo de crianças, da região de Lyon, com os professores e com os trabalhadores sociais (assistentes sociais, psicólogos, educadores, entre outros). Num quadro social fortemente caracterizado pelo desemprego, pela baixa qualificação (profissional e escolar) e pela incidência de famílias imigrantes no que

considera a “luta política contra o insucesso escolar”, o autor analisa os processos de dominação, da imposição da lógica de sociabilização pela escola e a confrontação de modos de sociabilização antagônicos no confronto entre o meio familiar e o meio escolar (1998:277-280).

Da observação da literatura em língua portuguesa produzida no Brasil há, ainda, a referir os estudos de Portes (1993, 2006) e Viana (1996, 1998), com especial interesse pela inserção em meio universitário de filhos de famílias pobres. Adotando em grande medida as teorias de Bernard Lahire, há a destacar, deste último estudo, a conclusão de que o investimento familiar não tem correspondência direta e imediata ao sucesso escolar (Viana 1998), podendo mesmo o acesso ao ensino superior de filhos de famílias pobres não ser um objetivo programado pelas famílias.

Écio Portes, em 2006, aponta o aprofundamento de “algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público”, analisando dimensões inovadoras nos estudos sobre as trajetórias escolares improváveis, como sejam a inserção no meio académico ou as formas de sobrevivência, muito ligadas à condição determinada pela origem social, ligada à pobreza,

“viver a vida universitária requer do estudante pobre manipulação eficiente de algumas circunstâncias básicas, como dar resposta às necessidades económicas, estabelecer uma vida de estudante (dentro e fora do campus), aceitar e se fazer aceite pelos colegas, estabelecer uma relação interessada com os professores, desenvolver uma atuação na sala de aula e não se descuidar jamais do rendimento académico” (Portes, 2006:230).

Ainda, da análise da literatura em língua portuguesa sobre o desenvolvimento da problemática das trajetórias escolares (improváveis) na perspetiva quantitativa e qualitativa conclui-se que, nomeadamente para o universo do ensino superior em Portugal, o tema não está suficientemente explorado nem desenvolvido, sendo recente o interesse de alguns investigadores por este objeto de pesquisa (e.g. Roldão, 2011; Teixeira, 2010, Costa & Lopes, 2008).

3.3 Lahire e o tratamento sociológico da individualidade

Para conhecer a obra de Lahire é necessário partir do diálogo que o autor faz, de forma explícita e implícita, com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu. É possível identificar uma nítida linha de continuidade entre as perspectivas teóricas dos dois autores. Lahire insere-se, claramente, nos limites da teoria da prática de Bourdieu, por um lado, mas enceta uma série de críticas à teoria do *habitus*, dirimindo argumentos sobre generalizações abusivas feitas a partir desse modelo teórico (sobretudo a suposição de um sistema unificado de disposições, que pode ser transferível para outros contextos de ação), por outro.

“(…) não discutimos com a mesma intensidade e a mesma sistematicidade o conjunto das teorias da ação existentes no campo das ciências sociais (...) reivindicamos a liberdade de escolha dos nossos diálogos. Foi a teoria da prática do *habitus*, desenvolvida por Pierre Bourdieu, que alimentou principalmente a nossa própria pesquisa sociológica” (Lahire, 2003 [1998]:13).

Com as devidas cautelas e não querendo fazer interpretações abusivas sobre teorias que encerram em si pensamentos divergentes e leituras diferenciadoras da realidade social, a própria conceção do ator social ou indivíduo pode encontrar alguma similaridade entre o tratamento dado por Lahire, na continuidade de uma perspectiva evocatória a Bourdieu. Consubstancia-se esta afirmação na forma como o ator social é primariamente encarado, enquanto indivíduo constituído em meio de processos de socialização, adquirindo um sistema de disposições que passa a orientar as suas ações, invocando um senso prático, em contextos diversos e subsequentes.

Impõe-se um breve apontamento biográfico referindo que Bernard Lahire nunca trabalhou diretamente com Pierre Bourdieu, muito embora seja o próprio a evocar essa matriz inicial e fundacional, cujas interrogações aprioristas se inscrevem na sua matriz identitária: “*Como incorporamos o mundo social? O que é um indivíduo socializado? De que forma o mais íntimo de cada um de nós constitui, ainda, uma fabricação social?*” (Amândio, 2014:34). Procurando responder sem dogmatismos, reconhece a importância do “direito à crítica” não abdicando de “um ponto de vista próprio” (Lahire, 2003 [1998]:14) e tornando-se num “investigador heterodoxo desta tradição científica” (Amândio, *op.cit.*).

Importa reiterar cautelas interpretativas, tendo em conta que Lahire mantém, de certa forma, toda a crítica das teorias firmadas por Bourdieu às perspectivas mais subjetivistas ou

individualistas, mas divergindo para conceber o indivíduo de forma plural, capaz de tomar decisões, predominantemente, de maneira reflexiva, racional ou até mesmo livre,

“Um dos principais pontos de divergência face ao trabalho de Bourdieu diz precisamente respeito à conceptualização da reflexividade. De acordo com Lahire, a teoria da prática deve incorporar a noção de que os indivíduos são capazes de racionalizar e de atribuir sentido às suas ações e opções (...) (Lopes, 2012:19),

sendo que essas não acontecem apenas em situações específicas (não são uma casuística de crise) ou para um conjunto restrito de indivíduos perante determinados acontecimentos.

Sendo possível apontar algumas afinidades entre as perspectivas teóricas dos dois autores, Lahire (2002a) afasta-se definitivamente de Bourdieu propondo um quadro interpretativo apoiado no conceito de singularidade em meio de experiências de socialização e de relações diversas que um mesmo indivíduo pode vivenciar (por oposição a uma ideia de reprodução), pretendendo captar o caráter plural ou mesmo contraditório das disposições constituídas dentro de uma multiplicidade de contextos de ação (nem sempre contextualizáveis dentro de um determinado campo social ou meio).

Importa, ainda, refletir sobre a importância e o contributo que as teorias desenvolvidas por Lahire podem ter no desenvolvimento do Serviço Social e de que forma os Assistentes Sociais podem ancorar a sua perspectiva de intervenção sobre os atores na sua singularidade afastando-se, certamente, de algumas análises abstratas sobre o social que nem sempre representam uma visão humanizada dos problemas concretos.

Tal como outros profissionais que lidam com o social, os Assistentes Sociais podem atribuir uma explicação a um determinado fenómeno, numa determinada visão interpretativa da sociedade mas, e não raramente, vemos relatórios sociais, em que se “julgam” de forma indiferenciada, indivíduos com características singulares, sem os compreender no seu contexto social. Diríamos que de certa forma, dominam as categorias sociopolíticas (como as causas da pobreza ou as causas e consequências das dependências), e perante o indivíduo e a proposta de intervenção, encetam explicações numa perspectiva macrosociológica ou até mesmo padronizada, resistindo ao enquadramento do caso social em termos dos seus contextos sociais, não potenciando a resposta social.

“(…) atenção à diversidade do real permite, por um lado, evitar teorizar inconscientemente, generalizar indevidamente um caso particular do real (...) e por outro, adivinhar por de trás de cada uma dessas teorias os exemplos, os casos ou séries de casos relativamente limitados que elas descrevem ou dissecam sem o saber. Para uma grande parte delas, as tensões conceptuais reproduzem em definitivo, na ordem teórica, diferenças sociais reais: diferenças entre tipos de acção, dimensões da acção ou tipos de actores”. (Lahire, 2003 [1998]:14)

Apesar da importância e do contributo que esta “Sociologia do Indivíduo” pode dar ao Serviço Social, não deixa de ser relevante constatar que o próprio Serviço Social na formação dos Assistentes Sociais teve, sempre, a preocupação de trabalhar o nível micro, meso e macro da realidade social, com programas de estudos que basilarmente se fundavam nas perspetivas sociológicas dos problemas sociais e numa análise multidimensional do indivíduo no domínio cognitivo e comportamental (da psicologia e da psicossociologia).

Parece-nos, portanto, que a análise do quadro interpretativo proposto por Bernard Lahire não sendo uma novidade em absoluto, pode trazer um contributo, entre outros, para o enquadramento teórico do Serviço Social, nomeadamente para a compreensão da relação família-escola-família, em estudantes com trajetórias longas de escolarização com origem em meios socialmente desfavorecidos.

Outro argumento a considerar nas propostas teóricas de Lahire, é, por um lado, a sua compreensão dos processos de socialização, por outro, as formas de incorporação dos processos de socialização, e ainda, os próprios contextos de ação (Lahire, 2008, [1995]:31).

Lahire considera que Bourdieu tende a relativizar, de maneira abstrata, como os processos de incorporação do passado são apropriados pelos atores e da forma como o passado, em situações práticas de ação, acontece sem que empiricamente sejam validados em toda a sua complexidade. “Para passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais é necessário uma conversão consciente do olhar sociológico.” (*op. cit.*, 2008), [1995]:31).

3.4 Do conceito de *habitus* como sistema de transferências ao de pluralidade disposicional

A procura de um quadro teórico para um entendimento sobre os percursos escolares atípicos torna, de alguma forma incontornável a referência a Bernard Lahire, pela sua já extensa obra dedicada à construção de um novo entendimento sobre o domínio da sociologia da educação e da cultura, tendo o autor “desenvolvido uma abordagem inovadora, em termos teóricos e metodológicos, parcialmente já incorporada em estudos desenvolvidos no nosso país” (Abrantes & Amândio, 2014: 8). A base para esta consideração está desenvolvida numa vasta obra de que se destaca “*O Homem Plural. As molas da acção*” (Lahire, 2003[1998]) como importante referência teórica para as Ciências Sociais, de uma forma geral e para esta pesquisa, em particular. Evidencia-se a construção de uma teoria do ator plural, como o próprio nome da obra indica, a partir de uma reflexão e considerandos críticos sobre as grandes teorias sociais contemporâneas.

O primeiro considerando crítico a incorporar prende-se à reflexão que é direcionada para a “teoria da prática do *habitus* desenvolvida por Pierre Bourdieu” (Lahire, 2003[1998]:13) e convida-nos a “(...) reivindicarmos a liberdade de escolha dos nossos diálogos (...)” (*op. cit.*:13), sem receio de exercer considerandos críticos, como ponto de partida, para se chegar a resultados dessa discussão. A discussão e a reflexão crítica, sem dogmatismos e de forma desapassionada, sem ódios ou venerações, como forma de fazer evoluir o pensamento pois, para o autor e que adotamos também como pressuposto: “(...) o que verdadeiramente importa é o resultado da discussão.” (*op. cit.*:13).

A importância encontra-se no debate e discussão sobre as teorias da ação e do ator e na complexidade das relações e tensões interpretativas. O próprio termo utilizado, designando o indivíduo como “ator” nas suas diversas formas de vida social, fora da metáfora explícita do meio teatral, em contraposição ao fechamento teórico num reduto confinado a alguma escola de pensamento, corrente ou tradição (*op. cit.*:13), resulta no próprio interesse pelo uso semântico de uma rede coerente de termos (ator, ação, ato, atividade, etc.).

O ator plural, para Lahire será uma comparação em dois extremos das teorias da ação. Falamos de unicidade, num ponto e de fragmentação interna no outro ponto oposto, sendo que a tomada de posição a favor de uma teoria mais baseada na unicidade do ator, se fundamente na maioria dos casos “mais sobre pressupostos éticos do que em constatações empíricas” (*op. cit.*:21). Neste sentido, o ponto de partida para uma teoria da unicidade é

expresso por Pierre Bourdieu através da teoria de *habitus*, que condensa ou acumula o conjunto das estatísticas mais ligada a um grupo social, sendo que o Lahire corrobora a pertinência dessa visão como “(...) útil para demonstrar modelos macrosociológicos.” (*op. cit.*:22). Apesar da validade dessa visão de criação de categorias que de alguma forma agregam características comuns, Lahire adverte para um erro de avaliação, quando é necessário verificar o nível micro da análise do real, o indivíduo, o ator, uma vez que a realidade do ator é diferente, ela própria singular e adverte para que as teorias da unicidade e da homogeneidade tanto da cultura como do ator não têm nenhuma evidência empírica: “a realidade singular incarnada em cada ator singular é, sempre, menos uniforme e menos simples” (*op. cit.*:22). Sobre as grandes investigações que apontam categorias valorativas e que definem grupos estatísticos por afinidade, afirma “elas não nos dizem que cada indivíduo que compõe o grupo ou a categoria, nem mesmos de entre eles, reúne a totalidade, nem mesmo a maior parte, dessas propriedades” (*op. cit.*:22). Há, portanto, uma valorização do conceito de unicidade, ligado ao conceito de *habitus*, no sentido da sua validade e utilidade para a construção de categorias em termos macrosociológicos, mas uma completa recusa em aceitar essa mesma unicidade e homogeneidade, em que a teoria do *habitus* poderia ter utilidade explicativa, quando se pretende uma explicação sobre a realidade aplicada às diferentes experiências incorporadas e que se evidenciam no trabalho empírico. É “de sublinhar, aqui, o facto de todos os actores não se basearem no mesmo molde” (*op. cit.*:23).

No confronto com Bourdieu há claramente uma diferença de entendimento que remete, mais uma vez, para o conceito de *habitus*, como forma de fuga ao empirismo em detrimento da “ilusão” de unicidade explicativa. Não deixa de ser perigoso o extremo oposto sob a forma de “empirismo radical” que só respeitaria a “pulverização das identidades” até porque, existem múltiplos momentos de formação de identidade e do seu reconhecimento de forma agregada. Por exemplo, o cartão de cidadão ou mesmo um número de doador ou contribuinte, onde o nome e o sobrenome são os unificadores sumários da identidade pessoal “constituem espantosas abstrações unificadoras relativamente à diversidade da realidade social” (*op. cit.*:28).

As condições sociais e históricas da unicidade e da pluralidade terão que ser apontadas como determinismos e enquadradas no tempo. Para Lahire encontrar um ator que seja portador de um sistema de dispositivos ou esquema homogêneos e coerentes, será necessário que estejam reunidas condições sociais excepcionais que raramente se encontram reunidas,

sob condições muito particulares da existência. A título de exemplo é feita referência a Durkheim, quando este utiliza o conceito de *habitus* em duas situações históricas particulares: “as sociedades tradicionais” e “regime de internato”. No primeiro caso, há a destacar o menor desenvolvimento das individualidades por força da homogeneidade do próprio grupo de pertença e das circunstâncias exteriores de fechamento ao exterior; no segundo caso, “o internamento” pela particularidade das condições de isolamento face ao exterior, como “instituição total” submetida a um programa de socialização muito particular (*op. cit.*: 31). O facto de Bourdieu ter construído o conceito de *habitus* a partir da sociedade Cabília (Argélia) nos anos 60, precisamente uma sociedade tradicional fundamenta, para Lahire, “a excepcionalidade do contexto histórico estudado” que o deveria ter levado “a ter que relativizar a unicidade, a durabilidade e transponibilidade de esquemas ou das disposições constitutivos do *habitus*.” (*op. cit.*:33).

Ainda Durkheim emprega o termo *habitus* a propósito da educação cristã como forma totalizante e unificada de explicação/interpretação do mundo, como forma de influência única e constante dentro de um mesmo quadro de referência. Para Lahire, o *habitus* em que os indivíduos têm disposições sociais gerais, que são transponíveis de uma esfera de atividade para outra ou de uma prática para outra, só é possível se nas experiências sociais não houver variabilidade de princípios. Bourdieu, ter-se-á inspirado largamente na sociologia de Panolsky (*op. cit.*) para explicar e fortalecer a sua teoria do habitus, omitindo propositadamente a excepcionalidade do contexto histórico estudado, pois caso o tivesse referenciado, teria que relativizar a unicidade, durabilidade e a transponibilidade dos esquemas ou das disposições que constituem o *habitus*. A coerência do *habitus* ou esquemas de ação que cada ator pode interiorizar está intimamente relacionada com a coerência dos princípios de socialização aos quais esteve, está e estará temporalmente sujeito, ou seja, todo corpo (individual) envolvido numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogéneos e, às vezes contraditórios, que incorpora (*op. cit.*:34). Também as condições de socialização das sociedades atuais, como menores condições de estabilidade de socialização, com muitos produtos e modelos culturais, não são passíveis de serem analisadas sob as condições das sociedades menos diferenciadas, como eram as sociedades pré-capitalistas. Por um lado, estão as sociedades tradicionais com as suas condições muito próprias de existência, incluindo um forte controlo social,

“onde a estabilidade e a durabilidade das condições às quais estão submetidos os actores durante toda a sua vida são máximas, onde não encontramos, por isso, muitos modelos

de socialização diferentes, concorrentes, contraditórios e, por outro lado, as sociedades contemporâneas incomparavelmente mais alargadas do ponto de vista espacial como do ponto de vista demográfico, com forte diferenciação das esferas de atividade, das instituições, dos produtos culturais e dos modelos de socialização (...) (*op. cit.*:34).

Esta reflexão parece-nos fundamental para compreender a produção diferenciada de relações, por exemplo, entre a família e a escola, independentemente de uma certa e aparente homogeneidade dada pela condição social de classe, como resultado de mundos “altamente contraditórios” (*op. cit.*:41). Também nos contextos familiares a heterogeneidade existe, enquanto princípio contraditório do espaço de socialização das crianças, sujeitas a diferentes variações de comportamento pelo contato com diferentes gerações, nomeadamente quando a família é numerosa e os atores vivenciam experiências diferenciadas, num mesmo contexto e fora dele, ocupando diferentes posições.

São estas condições de socialização de um ser humano que é formado por diferentes “repertórios de hábitos” não equivalentes e por isso separados por contextos sociais diferenciados, que fazem com que, segundo Lahire, em certos universos sociais é possível ser “consumidor”, enquanto noutros contextos, se passa a “produtor”. Esta diferenciação de contextos de interação manifestadas, por vezes, sob a forma de campos, podem ser entendíveis também fora de um determinado campo, pois nem toda a interação social, nem toda a situação social é passível de ser contextualizada sob essa forma, podendo existir e coexistir subcampos de outros campos (*op. cit.*:43). A noção de campos para Lahire não é entendida nem utilizada como em Bourdieu, apenas como ponto de partida teórico, o entendimento é que “Esses universos organizam-se por vezes – mas não sistematicamente – sob a forma de campos (de forças e de lutas) no sentido que Pierre Bourdieu dá a esse termo.” (*op. cit.*:42)

A crítica à teoria dos campos (como espaço de medição de forças e de desencadeamento de lutas) é uma construção científica de uma realidade muitas vezes não coincidente com os cortes feitos, e ao mesmo tempo, constituir ou passar para outros campos. Nesse sentido, tanto os objetos, quanto as pessoas sob a forma física podem pertencer a vários campos, assim como, muitos atores sociais estão fora de campo, imersos num grande “espaço social”, em múltiplas frações do subcampos. Há vida fora de campo e, nesse sentido isolar o ator num reduto de um determinado campo pode conduzir à sua indiferenciação. Não obstante, a teoria dos campos poder ser útil para, justamente, resolver uma série de questões científicas, como o isolamento categorial de um grupo de atores sob determinado contexto, mas cria

outros problemas, pois isola o ator do mundo social não podendo ser entendida como uma teoria geral e universal, mas como a “regionalização” do mundo social (*op. cit.*:45). Não se pode reduzir os atores aos seus *habitus* de campo (no sentido dado por Bourdieu a campos do poder), na medida em que as suas expectativas vão além daquelas que podem viver no âmbito de um campo, pois um ator plural é produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos (*op. cit.*:40).

Assim, as determinantes da ação podem ser distinguidas em duas grandes tendências, as teorias da ação e as do ator. De um lado, estão as teorias que conferem um peso determinante ao passado do ator e, do outro, estão as teorias que não levam em consideração o seu passado, mas o momento do ator em interação ou perante determinada situação. Se ambas as teorias produzem conhecimentos sobre o mundo social, a questão do peso relativo das experiências e da situação presente para explicar as ações está fundamentalmente ligada à questão da pluralidade interna do ator, relacionadas as pluralidades das lógicas de ação nas quais o ator é levado a inscrever-se. É o caso da relação entre o universo escolar e o universo familiar que põem em evidência mundos contraditórios com resultados diferenciados (Dubet & Martusselli, 1996). “No caso daqueles a que chamamos, segundo as situações, os «trânsfugas de classe», os «desclassificados por cima» os «desenraizados» (...) e que saíram das suas condições sociais de origem, pela via escolar, trata-se de uma clara oposição entre duas grandes matrizes de socialização contraditórias” (*op. cit.*:54). Nesse sentido, não importa tanto o passado, por si, mas os universos de múltipla socialização que o «trânsfuga» vivenciou e determinaram uma heterogeneidade dos esquemas de ação (*op. cit.*) e dos momentos de interação.

O presente e o passado na ação do ator, para Lahire, são o ponto de encontro das experiências passadas individualmente incorporadas sob forma de esquemas de ação no presente contextual (*op. cit.*:61). Esta lógica de definir o papel do ator na vida social colide com o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu no sentido que o passado e o presente são vistos como “uma profunda relação de cumplicidade entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas da situação social, cumplicidade que está no fundo da *illusio*, i.e., da relação mágica com a situação: o actor vive a situação como peixe na água” (*op.cit.*), um passado que vive no presente e tende a perpetuar-se.

Este princípio duradouro do *habitus* criado por Bourdieu é pois um constructo teórico que resolve vários problemas teórico-metodológicos de base e, de alguma forma, cria uma

ilusão de consistência das análises sobre os atores, reproduzíveis independentemente dos contextos. Para Lahire, “Há, por isso, entre o actor e as situações sociais, uma profunda convivência, uma espécie de comunhão natural, sendo o ator o produto incorporado das múltiplas situações.” (op. cit:73).

3.5 Cursos de alta seletividade e dinâmicas de escolhas. À procura de um campo de análise

A proposta de pesquisa sobre as trajetórias escolares improváveis no ensino superior pretende observar a vida escolar e familiar dos estudantes, evitando concentrar a observação num só momento. O importante será levantar as condições históricas, sociais e motivacionais do percurso de vida dos estudantes através de um procedimento metodológico de cariz compreensivo, formalizado em entrevistas semidiretivas e em profundidade (Lechner, 2009; Poirier, 1999).

O trabalho empírico consubstancia-se em 18 entrevistas semidiretivas e em profundidade, a estudantes de licenciatura do 1º ano (1ª vez no ensino superior) a frequentar a UTAD. Na construção da amostra foram tidos os pressupostos teóricos de construção em casos múltiplos por homogeneidade (Pires, 2008), considerando ainda um princípio da amostra “progressivamente circunscrita” (Albarello, *et. al.*, 1997:59). A escolha dos 18 estudantes a inquirir tinha como princípios apriorísticos pais pouco escolarizados (não licenciados) e filhos com médias de ingresso superiores a 160 valores. A principal preocupação foi a de representatividade social e não de representatividade estatística (Pires, 2008; Monteiro, 2005; Monteiro, *et al.*, 2013).

Quanto ao material quantitativo recolhido a técnica de análise selecionada foi a análise de conteúdo por entrevista, cujo material foi reduzido e apresentado sob a forma de sinopse, histórico e mensagem, conforme metodologia proposta por Monteiro (2005).

A análise efetuada dispensa a transcrição integral das entrevistas realizadas “respeita o sujeito como unidade biopsicossocial, considerando o seu discurso como unidade e não produz os cortes que resultariam de uma análise categorial temática” (Monteiro *et al.*, 2013: 47).

A utilização desta metodologia qualitativa foi fundamentada numa procura sistemática, uma vez que permitiu chegar a um conjunto de configurações de disposições em que o testemunho individual do estudante deverá percorrer a sua história de vida, única e singular, com recurso a um guião de entrevista previamente estabelecido, com o objetivo de compreender a realidade dos *estudantes com trajetórias escolares improváveis no ensino superior*.

No decurso da pesquisa houve necessariamente um trabalho permanente de reflexão crítica sobre a forma de proceder e sobre as ferramentas conceptuais utilizadas, cujos

resultados podem trazer uma série de avanços teóricos e clarificar o problema a ser estudado (Lahire, 2002b:389).

No trabalho interpretativo de cada entrevista foi tido como procedimentos de análise os seguintes: a constatação ou não da variação de comportamentos, a interrogação sobre as características sociais dos contextos e a reconstrução das diferentes disposições (Lahire, 2002b:389).

O guião construído para a realização de entrevistas centra-se em quatro problemáticas: sociogénese das disposições (quadro 39), experiências socializadoras heterogéneas no seio da família (quadro 40), interdependências familiares no quadro escolar (quadro 41) e patrimónios heterogéneos de disposições individuais (quadro 42) (Cf. Anexo F).

Quadro 40 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Origem Social e Trajetória Familiar)

Grelha Analítica (1) Sociogénese das disposições. Caracterização e origem social e familiar, condições e disposições económicas.	
Problemáticas	Dimensões
Origem Social e Familiar	<ul style="list-style-type: none"> – Local de nascimento – Escolaridade e Profissão dos pais – Escolaridade e profissão dos avós – Convivência com a família alargada – Recursos económicos – Outros recursos

Quadro 41 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Ordem moral doméstica e formas de autoridade familiar)

Grelha Analítica (2) Sociogénese das disposições. Caracterização e origem social e familiar, condições e disposições económicas.	
Problemáticas	Dimensões
Trajetória Familiar	<ul style="list-style-type: none"> – Ordem moral doméstica (práticas religiosas, cívicas ou outras); – Formas de cultura escrita (práticas de leitura ou de transmissão escrita) – Formas de autoridade familiar – Grupos de pertença

Quadro 42 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Trajetória Escolar)

Grelha Analítica (3) Experiências socializadoras heterogêneas no seio da família. A ordem moral doméstica e formas de autoridade familiar	
Problemáticas	Dimensões
Trajetória Escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Local de vivência durante os períodos de ensino básico 1, 2 e 3 e secundário – Escolas frequentadas – Nível de aprovação/reprovação – Integração em projetos de “área escola” – Tempo de estudo e práticas de investimento nos trabalhos de casa; – Práticas de estudo acompanhado ou explicações – Investimento dos pais nas práticas de estudo em contexto familiar – Formas familiares de investimento pedagógico

Quadro 43 – Grelha analítica para as entrevistas exploratórias (Transição, escolhas e integração no ensino superior)

Grelha Analítica (4) Interdependências familiares no quadro escolar. Trajetória e competência Escolar, formas familiares de investimento pedagógico	
Problemáticas	Dimensões
Transição, escolhas e integração no ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> – Contexto vocacional para a escolha do curso – Influências familiares e outras para a escolha do curso – Influências familiares e outras para a escolha da IES – Integração na vida académica (informal) – Contexto e práticas de inserção no ensino superior; – Nível de investimento familiar; – Perceção e formas de apoio da ação social escolar – Práticas de estudo e de investimento escolar no ensino superior – Representação social da profissão futura

Para a operacionalização das entrevistas em profundidade, foi necessário criar um grupo de seleção de entrevistados. A forma mais correta de alcançar um grupo “seletivo” de alunos que reunissem as condições de, por um lado, ter notas superiores a 16 valores e, por outro, ter pais com baixa escolarização, foi o recurso ao “Registo de Alunos Inscritos e Diplomados

do Ensino Superior”, vulgarmente conhecido como “RAIDES”. Este “é um inquérito anual, de âmbito nacional, dirigido a todos os estabelecimentos do ensino superior, que visa caracterizar o sistema de ensino superior, na vertente de alunos inscritos e diplomados” (DGEEC). Este registo (RAIDES) está disponível para cada Instituição de Ensino Superior. Neste estudo foi utilizado o RAIDES da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), do ano letivo 2014/2015, com dados extraídos da base de dados no dia 05 de janeiro de 2015.²¹ A escolha desta Universidade, como universo de referência para a construção da “amostra” deveu-se a razões de conveniência da investigação. Atendendo a que a autora deste estudo realiza nesta Universidade a sua atividade profissional, esta escolha facilita o acesso ao campo empírico e, nomeadamente, a realização de entrevistas aos estudantes selecionados.

As variáveis disponíveis no ficheiro do RAIDES estão agregadas em 4 separadores. O primeiro separador é o de “identificação” com 11 variáveis; um segundo separador denominado “inscrições”, com 39 variáveis; o terceiro separador denominado “diplomados”, com 22 variáveis e o último (quarto) separador denominado “mobilidade”, com 15 variáveis. A recolha de informação nas instituições de ensino superior corresponde a dois momentos²², sendo que a nossa amostra foi realizada no primeiro momento de recolha, utilizando variáveis dos separadores (1) “identificação” e (2) “inscrição”, com uma seleção de apenas 12 das variáveis possíveis, conforme quadro abaixo.

Quadro 44 – Quadro das variáveis RAIDES para a criação da amostra

Variável	Designação
Nome	Nome estudante
Numeroid	Número cartão do cidadão
Datanascimento	Data de nascimento
Sexo	Género
Paisnac	Nacionalidade
Nomecurso	Nome do curso
Notaingresso	Nota ingresso
Opcaoingresso	Opção de ingresso
Nomeestadocivil	Estado civil
Nivelescol_pai	Nível de escolaridade do pai

²¹ O inquérito estatístico “Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior” - RAIDES14, é um inquérito relativo aos alunos inscritos e aos diplomados no ensino superior português. Realizado no âmbito do Sistema Estatístico Nacional, está registado sob o número 10188 e, portanto, nos termos do artigo 4.º da Lei n.º 22/2008, de 13 de Maio, é de resposta obrigatória.

²² 1.º Momento: a decorrer entre 12 de janeiro e 09 de fevereiro de 2015, com reporte da situação em 31 de dezembro de 2014 (reporte de inscritos, inscritos em mobilidade internacional e diplomados); 2.º momento: a decorrer entre 13 de abril e 04 de maio de 2015, com reporte da situação em 31 de março de 2015 (reporte de inscritos e inscritos em mobilidade internacional).

Variável	Designação
Nivelescol_mae	Nível de escolaridade da mãe
Gruposocio_pai	Grupo socioeconómico pai
Gruposocio_mae	Grupo socioeconómico mãe
Situacaoemprego_pai	Situação perante o emprego pai
Situacaoemprego_mae	Situação perante o emprego mãe
Nometipocurso	Tipologia curso
Nomeconcelho_morada	Concelho de residência

A primeira seleção feita à base de dados do RAIDES foi a segmentação de todos os alunos do 1.º ciclo e mestrado integrado (no caso da UTAD, só aplicável à Medicina Veterinária) que se matricularam no ano letivo de 2014/2015, pela primeira vez no ensino superior, através do concurso nacional de acesso do mesmo ano. Este grupo era constituído por 1.020 alunos (grupo I).

A segunda seleção de alunos com média superior a 160 valores que corresponde a um segundo grupo (II) ficou restringida a 98 alunos que ingressaram na UTAD no ano letivo de 2014/2015. A este já chamamos o grupo da “alta seletividade”.

A terceira seleção realizada, sobre o segundo grupo de 98 alunos, pretendeu eliminar todos os alunos que tinham pais (pai e/ou mãe) diplomados do ensino superior, nas modalidades de bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento. Desta seleção resulta um grupo de 42 alunos, correspondendo a cerca de 43% do grupo II. Do grupo III, 8 alunos encontravam-se numa posição destacada, com notas de ingresso superiores a 170 valores, e pais com baixa escolarização, entendendo-se neste contexto, “baixa escolarização” todos os pais que não tinham ensino superior no entendimento que, à data de hoje, a escolaridade obrigatória é o 12.º ano de escolaridade. Ainda assim, refira-se que o critério a adotar poderia ser, por exemplo, ter um grupo de alunos com pais com o 9.º ano de escolaridade ou menos, atendendo a que quase nenhum dos pais do grupo III tinha mais do que o 9.º ano de escolaridade, sendo que apenas dois referiram como escolaridade o antigo 7º ano (que hoje corresponde ao 11.º ano). Assim, com médias superiores a 170 valores foi encontrado um subgrupo de alunos que correspondia exatamente ao perfil de alunos a entrevistar, ou seja, notas de ingresso muito altas e pais com níveis de escolaridade baixos ou muito baixos.

A quarta seleção (grupo IV) resultou da aplicação do critério de opção de ingresso, tendo-se eliminado os alunos que não tinham colocado a UTAD entre as 3 primeiras opções, ficando um grupo final a contactar para a entrevista de 41 alunos (apenas 1 estudante foi excluído do grupo II).

A estratégia adotada foi a seguinte: através do contacto disponível no RAIDES, solicitar ao aluno disponibilidade para a realização da entrevista que teria uma duração prevista de uma hora. O primeiro grupo contactado foi o grupo que resultou da aplicação de todos os critérios de seleção (média de entrada, escolarização dos pais e opção de ingresso), tendo-se pré-seleccionado um grupo de 7 alunos com médias superiores a 170 valores. Dos 7 possíveis entrevistados, foram entrevistados 6, tendo todos comparecido à entrevista, na data e hora marcada. Um dos possíveis entrevistados (em falta), no contacto estabelecido, informou que se encontrava no estrangeiro, encontrando-se em fase de cancelamento da matrícula. Depois de realizadas as 6 primeiras entrevistas, foi feita a marcação dos restantes possíveis entrevistados (34 alunos) mas cujos contactos e marcações foram mais difíceis de obter, tendo-se realizado mais 12 entrevistas das possíveis 34, conforme o quadro-resumo seguinte.

Quadro 45 – Quadro-resumo do resultado da marcação das entrevistas

N	Nome	Curso	Nota Acesso	Data entrevista
1	C1	Engenharia Biomédica	171	27-01-2015
2	M1	Medicina Veterinária	170	28-01-2015
3	S1	Genética e Biotecnologia	176	03-02-2015
4	M2	Genética e Biotecnologia	184	03-02-2015
5	C2	Genética e Biotecnologia	185	05-02-2015
6	L1	Medicina Veterinária	173	05-02-2015
7	S2	Medicina Veterinária	164	24-02-2015
8	A1	Medicina Veterinária	168	24-02-2015
9	J1	Genética e Biotecnologia	162	26-02-2015
10	B1	Medicina Veterinária	164	03-03-2015
11	M3	Medicina Veterinária	161	03-03-2015
12	R1	Desporto	173	04-03-2015
13	D1	Medicina Veterinária	167	04-03-2015
14	A2	Medicina Veterinária	160	04-03-2015
15	M4	Medicina Veterinária	161	05-03-2015
16	J2	Gestão	164	13-03-2015
17	I1	Teatro e Artes Performativas	167	16-03-2015
18	P1	Gestão	167	24-03-2015

É de referir que dos 11 alunos do género masculino contactados para entrevista, apenas foi possível entrevistar 3 alunos. Também ao nível da pontualidade e recetividade na marcação e presença nas entrevistas, o grupo dos 6 alunos com médias superiores a 170 valores, tiveram um comportamento distinto dos demais. Para além da extrema pontualidade, não foi necessário mais de um contato para que comparecessem na hora marcada (e até antes

da hora) cumprindo zelosamente o combinado. No entanto, ao nível discursivo, as suas entrevistas caracterizam-se pela maior rigidez na resposta (recurso frequente a resposta dicotómica de sim/não).

Capítulo IV – Configuração de disposições: variações sobre a observação das realidades sociais singulares.

4.1 Construção de configurações sociais: os “carençados”, os “remediados” e os “burgueses”

O conceito de configuração social (Lahire, 2008 [1995]) é um conceito aberto, mais suscetível de ser construído, no decorrer das pesquisas empíricas, do que de uma definição estabilizada. É um conceito dinâmico que é construído na relação entre a teoria e a prática, encontrando-se em permanente evolução, nele se consideram os indivíduos como seres sociais e em diálogo interdependente com o meio e com os outros, em várias configurações sociais. Possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização noutros lugares no seio de outras configurações sociais (*op. cit.*:39).

Das 18 entrevistas realizadas foi possível construir 3 configurações de disposições que são abstrações construídas a partir das entrevistas realizadas, mas que comunicam entre si pela própria problemática: pais pouco escolarizados e filhos com médias de acesso ao ensino superior altas (mais de 160 valores de notas de ingresso), cujos retratos foi possível construir após um processo de redução do material das entrevistas.

Houve lugar à construção de um esquema interpretativo classificado em 4 grandes dimensões: a *sociogênese das disposições*, em que se procedeu uma análise sobre o trajeto do agregado de origem, condições e disposições económicas, nomeadamente, rendimentos, condição perante o trabalho, habitação e recursos materiais, vivência com irmãos ou avós; uma segunda dimensão da construção de configuração de disposições é a de *experiências socializadoras heterogêneas no seio da família* que se consubstancia no sistema de valores, ou seja, a ordem moral doméstica e as formas de autoridade familiar, nomeadamente relacionamento dos membros da família, práticas religiosas, atividades de lazer, integração em grupos de pertença; uma terceira dimensão de construção da configuração de disposições é a de *interdependências familiares no quadro escolar* em que se analisou a trajetória e competência escolar dos estudantes, as formas familiares de investimento pedagógico, nomeadamente, a relação com a escola e com os professores as atividades extracurriculares, os locais e as formas de estudo ou a participação dos pais no espaço escola e os resultados escolares ao longo do ensino básico e secundário; e, por último, uma quarta dimensão de construção da configuração de disposições sobre os *patrimónios heterogêneos de disposições individuais*, em que se pretendeu compreender o contexto vocacional e as estratégias de entrada no ensino superior, a vivência académica, as práticas de integração, as formas de sobrevivência no ensino superior e a representação da profissão futura.

Não obstante a construção destas 3 configurações de disposições de forma agregada e mais sistematizada, as configurações encontradas comunicam entre si pela problemática comum que as precede e lhes dá forma, constituindo abstrações sobre o processo de análise e interpretação do material empírico recolhido pelas entrevistas, fazendo sobressair elementos preponderantes da análise compreensiva realizada a cada indivíduo nas suas relações de interação. Não se trata, portanto, de encontrar variáveis comuns ou fazer privilegiar as relações entre variáveis em relação às configurações encontradas, mas sim, realizar configurações de disposições sociais enquanto forma explicativa das interdependências entre família e escola, família e meio que prosseguem a vontade de encontrar explicações multicausais para o sucesso improvável, por ser inesperado e estatisticamente inexplicado, dentro da unidade de cada configuração.

Pela construção de configurações de disposições, não se anula nem se relativizam as contradições internas da experiência socializadora de cada indivíduo, mas pretende-se com a necessidade de encontrar princípios explicativos que são uma forma que não é única, mas é própria para explicar o social.

A este processo não é alheia a experiência profissional da investigadora, pelo que neste contexto, as configurações recriadas nas configurações que intitulamos, “carenciados”, os “remediados” e os “burgueses”, são nomenclaturas de forte pendor socioeconómico que revelam, também, o olhar de quem investiga perante o próprio objeto de investigação.

Na explicação sobre a criação destas três configurações de disposições, tão influenciadas pela condição socioeconómica, é de referir que o ponto de partida da análise tem como referência a família nuclear de origem dos estudantes (pai e a mãe) que lhe estruturam o universo das condições sociais de existência (Almeida *et al.*, 2003:15).

A condição de partida e a seleção dos entrevistados para integrar a amostra era a de terem pais com poucos recursos socioeducacionais. O conhecimento posterior da dimensão socioprofissional (profissão e situação na profissão) dos pais dos estudantes e os seus níveis de rendimento foram determinantes para incorporar na análise o próprio autoconceito dos entrevistados perante os recursos económicos de que dispõem, nomeadamente, os que se situam no universo “com dificuldades económicas”, os que se situaram no universo de “remediados” ou os que se situam numa situação de “conforto ou estabilidade” (Torres, Silva, Monteiro & Cabrita, 2005). O resultado foi a compreensão de que a situação socioeconómica perpassa e estrutura a maioria das relações de interdependência encontradas

e a sua relação com o meio, em múltiplas formas, condicionando ou libertando o estudante nas múltiplas situações que foi enfrentando ao longo do seu percurso (ainda que curto) de existência.

Nas configurações de disposições que recriamos são reunidas invariâncias explicativas sobre as singularidades, que são elas próprias sínteses que partem dos relatos originais. (op. cit p. 72). Não se trata de contrariar o cariz biográfico das entrevista recolhidas e da forma discursiva como organizamos o material empírico e como o reduzimos (em sinopse, histórico e mensagem), mas de agrupar através de um procedimento sintético, as lógicas de variação sobre o mesmo tema.

4.2 Configuração de disposições os “carenciados”

Na primeira configuração (Quadro 46) (entrevista C1, M2, C5, L6, J9, M15, A14 e I17) a primeira síntese a que chegámos, a que chamámos “carenciados” tem como ponto de partida os recursos socioeconómicos, socioeducacionais e culturais disponíveis na família e a conjugação desses recursos, mais ou menos acentuadas, no quotidiano de vivências e interdependência de contextos em que o estudante se movimenta. À falta de recursos socioeducacionais (pouca escolarização dos pais) e socioprofissionais (profissões com baixos salários) juntam-se situações que aumentam a vulnerabilidade do estudante, como a perda de um dos progenitores e, portanto, reduz a família a um membro adulto que auferir remuneração ou rendimento (baixo).

A situação de incerteza perante os recursos económicos mínimos para a sobrevivência é muitas vezes agravada por situações de desemprego (mães domésticas sem profissão ou trabalho e/ou pais reformados) (Wacquant, 2005).

O trajeto escolar destes estudantes é, pois, caracterizado por uma economia familiar de grande exigência e rigor que parece não afetar o rendimento escolar destes estudantes e que até potencia uma concentração nos estudos, como única atividade possível de realizar com “liberdade”, já que não existem recursos para mais nenhuma atividade extracurricular ou de lazer, quer do próprio, quer da família.

Outra característica socioterritorial traduz-se no facto destes estudantes bem-sucedidos serem de meios rurais e viverem em pequenos aglomerados a que chamam “aldeia”. Nesse contexto territorial, o espaço da família nuclear rapidamente passa para a família alargada que se mostra solidária no suprimento de dificuldades económicas ou na herança e cedência de habitações e que fazem com que a família, mesmo sem recursos económicos tangíveis (dinheiro) tenha um espaço de habitação que é absolutamente estruturante e central a todas as dinâmicas familiares (jantar em família, ver televisão todos juntos, realizar trabalhos de casa no quarto ou na cozinha). É uma riqueza intangível, que não se materializa em rendimento líquido, que outros em meio urbano não alcançam.

Da mesma forma que a família é caracterizada pela ausência de recursos socioeconómicos existem outros recursos socioculturais informais, que decorrem da forte relação com o espaço comunitário de comunhão religiosa, sendo uma das características marcantes destas famílias a identidade e a prática religiosa católica. Pais e filhos são católicos praticantes. No entanto, não lhes basta ir à missa ao domingo, há uma participação ativa em atividades de

catequese ou de grupos de jovens, organização de festas religiosas ou de atividade como acólitos. Esta dimensão religiosa da realidade social marca a ordem moral doméstica, sendo estruturante do quotidiano familiar e do seu sistema de valores.

A escola aparece como “o único projeto de fundo e de futuro”. Há uma ausência formal e um absentismo dos pais no espaço da escola que não afeta a relação do estudante com os estudos e o rendimento que deles tira. Nestes casos, a ausência dos pais do projeto escolar não diminui a intensidade e a importância que dão à escolarização dos filhos.

O projeto de atingir uma profissão “com futuro” que corte com o ciclo de pobreza (Costa, 2007; Costa *et al.* 2011), encontra no projeto de escolarização dos filhos, mais do que na participação no espaço da escola, uma ideia muito vincada e desde cedo transmitida: a escola é a única forma de chegar mais além, a única possibilidade de perspectiva de realização de um futuro melhor para a família, e não só para o estudante (Singly, 2011:100-104). Nessa perspectiva, quando não há sucesso escolar no ensino superior de um dos filhos, a aposta no que tem mais possibilidades (não raras vezes nas mulheres) é o “tiro de sorte” que empurra os filhos-estudantes (homens) que não têm resultados no ensino superior, para o mercado de trabalho, nomeadamente para a emigração.

A maioria destes estudantes pertencem à geração que viu serem encerradas as escolas da “aldeia” e que efetua percursos escolares em transportes públicos desde pequenos (9 anos). Entre o tempo do percurso para a escola e da escola para casa, o tempo de permanência e a conjugação dos horários escolares, estes alunos passaram grande parte da sua vida fora de casa (entre 10 a 12 horas diárias), em regra entre as 7h00 da manhã e as 18h00 da tarde. Rotineiramente, os trabalhos marcados pela escola são sempre realizados em casa, à noite, como prática diária integrada na rotina da família (enquanto a mãe faz o jantar, os filhos estudam).

Assim, não poderemos só considerar o sucesso dos estudantes e das suas famílias nas realizações escolares, mas também, o facto de eles serem “filhos da escola” e de para esses estudantes a escola ter sido muito bem-sucedida no seu projeto educativo (Almeida & Vieira, 2006a).

A escola é sempre caracterizada pelos entrevistados como sendo “boa” e tendo tido com “bons professores”. O gosto pela escola é uma característica que os identifica e raramente se mostram críticos em relação à escola como instituição. Tendo sido na maioria os “melhores alunos”, ou tendo estado entre os “melhores alunos” sentem-se realizados e orgulhosos do

seu percurso escolar até à entrada no ensino superior, bem como confiantes nos seus desempenhos escolares.

A chegada ao ensino superior é um momento de realização da família, diríamos até que não chega ao ensino superior um estudante na sua dimensão singular, mas toda a família nuclear. Assim, no momento da saída dos resultados do concurso nacional de acesso ao ensino superior a euforia do ingresso é partilhada no seio familiar. No dia de efetivar a matrícula na UTAD, o estudante comparece na universidade acompanhado pelos pais. A escolha do curso e a escolha da Instituição de Ensino Superior (IES) a frequentar é uma opção tática da família que parece preferir a numa IES a proximidade e a dimensão (mais pequena), em detrimento das universidades mais prestigiadas e situadas nas grandes cidades. A maioria dos estudantes entrevistados teria capacidade para entrar no ensino superior em qualquer curso ou universidade pública portuguesa. A escolha da UTAD parece ser uma opção de controlo sobre as variáveis de socialização em contexto de separação da família e de autoexclusão de contextos universitários em que a representação social do prestígio é vincadamente de cunho elitista.

Ao longo do percurso escolar (entre o ensino básico e secundário) o sistema escolar fornece à família as condições materiais para a permanência do estudante na escola, bem como para a efetivação de um percurso longo na carreira de estudante. Uma das condições fundamentais que permite ao estudante chegar ao ensino superior e ter uma vivência inicial relativamente estável é a condição de bolseiro da ação social escolar e, nos casos de maior carência, a condição de alojados em residência de estudantes suportada na íntegra pelo Estado (através dos respetivos serviços de ação social, disponíveis em todas as instituições de ensino superior públicas). Não era viável um projeto de frequência da universidade que passasse pelo recurso mensal de cerca de 400€ de financiamento dos pais ao estudante. Não existe esse recurso disponível na família, sendo a ação social que possibilita, aqui, a igualdade de oportunidades no acesso e na frequência de um curso de ensino superior.

No ensino superior e na relação entre pares, estes estudantes experimentam a primeira rutura com o meio familiar. A entrada no ensino superior dita, na maioria dos casos, o afastamento dos pais e do espaço da casa e da aldeia, criando momentos de ansiedade, angústia e sacrifício. No contexto de integração, as praxes académicas desenvolvidas pelos estudantes que já estão no ensino superior na receção de novos estudantes, pretendem criar uma atmosfera integradora. No entanto, a maioria dos estudantes “caloiros” vive esse

momento com grande sofrimento e angústia. Não faz parte do universo de vivências destes estudantes, e em particular deste grupos dos “carenciados” com as características que lhes apontamos, a convivência em grupos de “desconhecidos”, a exposição pública ao ridículo, ou até um certo humor subversivo que pode acompanhar a prática das chamadas praxes. Assim, estes momentos ditos de integração e de conhecimento da “tribo” são realizados com absoluto sentido de dever e por cumprimento de uma obrigação, como se de uma atividade escolar ou da extensão do universo acadêmico, se tratasse.

O futuro e a representação social de uma futura profissão encontram-se mal definidos e ainda difusos. No entanto, nas rotinas de trabalho escolar e de estudo diário perspetivam o sucesso escolar que esses estudantes já traziam do ensino básico e secundário e que terão continuidade no ensino superior. A maioria dos estudantes teve aproveitamento a todas ou a quase todas as disciplinas em que estava inscrito no primeiro semestre, do primeiro ano.

O estudante conhece bem as exigências acrescidas pelo facto de ser bolseiro da ação social e de, nessa condição, não ser possível ter falhas de aproveitamento escolar, sob pena de perder todos os benefícios sociais conseguidos. Esta exigência legal dos estudantes bolseiros não poderem ter reprovações, desde o primeiro ano de frequência, bem como o patamar mínimo de 60% de aproveitamento nas unidades curriculares em que estão inscritos, constitui mais um desafio e uma exigência ao estudante que está em situação de carência económica.

Das entrevistas realizadas, a primeira análise mais impressionista é de uma existência alegre, feliz, sedimentada numa família muito unida e afetiva, ao mesmo tempo muito conservadora nos seus valores e no seu *modus operandi*, capaz de criar um ambiente estável, sem conflitos visíveis, na qual é possível estudar e perspetivar um percurso escolar bem-sucedido.

O quadro 46 apresenta as configurações de disposições “carenciados” de uma forma resumida.

Quadro 46 – Configuração de disposições 1 - Meio Rural, Católicos-praticantes em situação de grande pobreza e vulnerabilidade (C1, M2, C5, L6, J9, M15, A14 e I17): “Os mais carenciados”

Sociogênese das disposições (origem social e familiar, condições e disposições económicas)	Experiências socializadoras heterogêneas no seio da família (A ordem moral doméstica e as formas de autoridade familiar)
<ul style="list-style-type: none"> – Família nuclear (constituída por pai, mãe e irmãos) – Pais sem escolaridade (maioria até ao 6º ano) – Um dos pais está em situação de inativo e/ ou situação precária (desempregado, doméstica ou reformado) – Rendimentos escassos que permitem apenas a sobrevivência – Meio rural – Convivência solidária com membros da família alargada – Irmãos (com frequência de ensino superior ou licenciados) – Primeira geração no ensino superior 	<ul style="list-style-type: none"> – Católicos, maioritariamente praticantes e participativos (catequistas e membros do grupo coral) – Relacionamento entre os pais estável – Bom ambiente familiar (refeições em família) – Mãe organizadora do lar (faz as compras, cozinha e organiza a vida doméstica) – Mobilização em torno do projeto escola e em torno da entrada no ensino superior, “fazendo sacrifícios e não havendo outro projeto de vida” – Dinâmicas familiares muito fusionais em torno do convívio em casa (ver televisão)
Interdependências familiares no quadro escolar (Trajetória e competência Escolar. Formas familiares de investimento pedagógico)	Patrimónios heterogêneos de disposições individuais (Contexto vocacional e entrada no ensino superior)
<ul style="list-style-type: none"> – Frequência de escolas públicas – Bons professores – Sem explicações ou ajuda nos estudos fora da escola – Sempre entre os melhores alunos – Gosto pela escola – Práticas de estudo em casa – Sempre atentos nas aulas – Trajetos para a escola em transportes públicos (escolares) – Ausência dos pais no espaço da escola (só vão à escola para saber as notas) – Sem atividade extracurricular – Sem nenhuma retenção 	<ul style="list-style-type: none"> – Escolha do curso livre e por “vocação” – Escolha da IES por ser mais “pequena” ou mais “perto” ou menos “confusa” – Bolseiros da ação social – Deslocados (em residência ou em quartos/ casa alugados) – Adaptados ao meio de ensino superior – Estudam quase todos os dias – Vão a casa com pouca frequência (1 a 2 vezes por mês) – Praxes Académicas: não gostam mas aceitam “para poderem beneficiar dela (s)” – Sucesso escolar no 1º semestre – No futuro não sabem o que querem ser profissionalmente (entre investigação e emigração)

4.2.1 C1 – Retrato 1 “A cultura do esforço” – Estudante do 1.º Ano de Engenharia Biomédica, 18 anos, Viseu

Sinopse

Vive com o pai, a mãe e uma irmã, numa aldeia a 6 quilómetros da sede do concelho. A localidade a que chama “a aldeia” tem cerca de 1000 habitantes. Estudante de 1.º ano do curso de licenciatura em engenharia Biomédica (curso que escolheu como 1.ª opção) teve perto de 18 valores de nota de ingresso e mais de 16 valores no exame nacional de matemática. Sempre viveu com a família nuclear. O pai é camionista e tem o 6.º ano de escolaridade e a mãe é doméstica, igualmente com o 6.º ano de escolaridade. A família habita numa casa térrea, de tipo rústico, em meio rural. A casa onde vivem pertence-lhes, por herança. O pai foi, sempre, camionista e esteve sempre empregado. Na localidade onde habita convive regularmente com a família alargada paterna (tios e primos), tendo sido também criada pela avó. Os pais são católicos, sendo a mãe quem pratica a religião com maior regularidade. Da família alargada, há já um primo licenciado, uma prima a estudar engenharia civil, e a irmã mais velha que está a terminar engenharia informática. É bolsreira dos Serviços de Ação Social da UTAD, considerada para esse efeito como economicamente carenciada. Está deslocada da família, a residir em Vila Real, e partilha casa com outras estudantes.

Do percurso escolar, referencia a escola primária da aldeia onde completou o primeiro ciclo, passando o restante tempo - do 2.º, 3.º ciclo e secundário -, no agrupamento de escolas na sede do distrito. Fazia o percurso para a escola a pé, à exceção do 1.º ciclo do ensino básico, em que havia transporte escolar. Levantava-se às 06h30 da manhã e regressava cerca das 18h30, passando cerca de 10 horas por dia entre a escola e o trajeto. Foi, várias vezes, a melhor aluna da turma. Refere-se à escola, de uma forma geral, como sendo boa, afirmando o mesmo em relação aos professores. Na vida familiar os trabalhos de casa eram feitos no quarto que dividia com a irmã, permanecendo as duas ao mesmo tempo a trabalhar nas atividades escolares que eram levadas para casa. Não fazia os trabalhos na escola. Os trabalhos de casa eram, executados depois das 18h30, referindo que nunca teve apoio no estudo, nem explicações para exames, nomeadamente, preparação suplementar para a realização dos exames nacionais. Quem se ocupava em saber notícias da escola era a mãe que só ia à escola verificar as notas na altura das avaliações.

Sobre o acesso ao ensino superior diz que não foi influenciada nem por professores, nem pela família e a escolha atribui-a ao gosto ou à vocação.

Projeta a sua vida profissional, mas não identifica local ou profissão em concreto. No primeiro semestre do curso, fez todas as unidades curriculares a que estava inscrita, sem recorrer a exames. Em Vila Real e na vida académica sente-se plenamente integrada, tem novos amigos, faz saídas e convívios.

Histórico

De aparência humilde e tímida, tem dificuldade em estar à vontade reconhecendo ser uma pessoa pouco faladora. Estudante de engenharia Biomédica no curso que escolheu como 1.^a opção foi das melhores alunas, considerando as notas de acesso e, até, no exame nacional de matemática, exame considerado pela Associação de Professores de Matemática (APM) como difícil e extenso²³. Note-se que está entre os 20 melhores alunos colocados na Universidade e entre os melhores dos que ingressam no ensino superior para o ano letivo 2014/15. Confrontada com o facto de ser uma das melhores alunas nas colocações nacionais diz **“Não fazia a menor ideia!”**. Sobre o facto de poder ter feito outras opções de ingresso no ensino superior, quer a nível da escolha do curso (por exemplo medicina) quer ao nível da instituição de ensino superior escolhida (por exemplo, Universidade do Porto), argumenta **“os meus pais não queriam que eu fosse para muito longe, porque não estou habituada”**. Esta é uma opção tática familiar reveladora de uma ordem moral doméstica, marcada por valores de proteção e de fechamento. Uma escolha que à primeira vista pode parecer irracional - optar por uma universidade mais pequena e de menos prestígio, a UTAD, perante a possibilidade de ir mais longe - revela-se, no entanto, uma escolha taticamente pensada e racionalizada, por permitir um maior controlo por parte da estudante em relação ao universo universitário (mais pequeno) e, conseqüentemente esta estudante (do género feminino), não fica fora do controlo dos pais. O fechamento familiar, em relação a atividades de entretenimento, só é quebrado pelo pai a quem reconhece o **“gosto pelo futebol”**. No entanto, o resto da família (mãe e irmã) não têm por hábito acompanhá-lo nas saídas **“(…) dantes íamos mais”**. Nos restantes membros da família nuclear não identifica nenhuma atividade cívica, sindical, política, musical ou outras. Confrontada com várias e múltiplas

²³ Ver parecer em http://apm.pt/files/212051_MatA_FASE_12014_53acacce6742e.pdf. Média do Exame foi de 7,8 valores.

possibilidades responde “...*estamos por casa*”, o que limita o universo social e o desenvolvimento de competências sociais, pelo fechamento doméstico. Caracteriza o ambiente familiar como bom, muito embora seja o pai quem tem a palavra final sobre as decisões: “*quem manda é o meu pai!*”. Fazem as refeições juntos, os serões são passados em família a ver televisão e é a mãe quem programa a vida familiar e “faz a lida da casa”. Revela valores conservadores em relação às formas de autoridade familiar, com a representação de papéis tradicionais do pai- “chefe de família” e da mãe, organizadora da vida familiar e desempenhando o papel essencial de mãe. Sobre as formas de investimento pedagógico da família, não é possível determinar, com precisão, quais as condições que engendraram uma aluna que foi várias vezes a melhor aluna da turma, no entanto o modelo normativo de excelência é visível quando diz: “*eu sempre dei o meu melhor*”. Na vida familiar os trabalhos de casa eram feitos no quarto que dividia com a irmã, sendo que “*nunca ninguém me ajudou a fazer os trabalhos de casa, fiz sempre sozinha*”. Refere, ainda, que nunca teve apoio no estudo, nem explicações para exames, nomeadamente, preparação suplementar para a realização dos exames nacionais. Quem se ocupava em saber notícias da escola era a mãe, que só ia à escola verificar as notas quando era altura de avaliações. Diz, ainda, “*a minha mãe só ia à escola quando alguma professora a chamava. Mas não ia muito, era raro (...) ela sabia que eu era sempre assim... constante*”.

Das disposições individuais para chegar ao ensino superior diz que “*nunca ninguém me influenciou. Sempre tive a ideia de um curso assim*”. Afirmo não ter sido influenciada, nem por professores, nem pela família e a escolha cai no abstrato sobre “*um curso que eu gostasse e tivesse saídas profissionais... e que fosse uma coisa que eu gostasse*”. No futuro projeta a sua vida profissional da seguinte forma: “*gostava de fazer alguma coisa que ajudasse as pessoas e fosse útil*”. No entanto, não identifica local ou profissão em concreto sendo que o importante “*será fazer uma coisa que goste, que seja útil*”. No primeiro semestre do curso, fez todas as unidades curriculares em que estava inscrita, sem recorrer a exames, mas demonstra algum descontentamento com as notas: “*as minhas notas aqui não têm sido assim tão boas*”. De Vila Real e da vida académica diz que “*ao início, foi complicado*”, mas, agora, sente-se plenamente integrada, tem novos amigos, faz saídas e convívios (mas não muitos). “*Gosto muito das pessoas daqui. Não sei. É diferente... mas gosto muito de estar aqui!*”.

Mensagem

“(...) para os meus pais é um grande orgulho eu e a minha irmã estarmos na universidade!”

Não sendo herdeira de capital social ou cultural (no sentido erudito), a sua socialização familiar e escolar é marcada pela estabilidade e regularidade doméstica. Valoriza a escola e o seu papel sendo que na forte adesão ao projeto escolar desenvolveu grandes competências com resultados acima da média. Apesar do aparente alheamento e até distanciamento face ao que se passa na escola, os pais valorizam o desempenho escolar na defesa da escola como instituição, não questionando conteúdos ou mesmo valores transmitidos pelos currícula. Na adesão plena ao projeto da escola (pública), no fechamento familiar a influências externas e na estruturação do quotidiano familiar com papéis hierárquicos e de género bem definidos, deu-se a geração de uma aluna com desempenho e competências escolares acima da média em que se destacam o mérito e esforço próprio.

4.2.2 M1 – Retrato 2 “A influência dos irmãos” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Viana do Castelo

Sinopse

Vive com o pai, a mãe e um irmão já licenciado. Tem ainda um terceiro irmão mais velho, licenciado, que se encontra emigrado. Reside numa pequena aldeia a poucos quilómetros da sede do concelho. Estudante de 1.º ano do curso de Mestrado Integrado em Medicina Veterinária escolhido como 1.ª opção, com mais de 170 valores de nota de ingresso e mais de 160 valores no exame nacional de matemática. Sempre viveu com a família nuclear. O pai de 48 anos atualmente encontra-se desempregado e tem o 6.º ano de escolaridade. A mãe, de 46 anos, é empregada doméstica e tem o 4.º ano de escolaridade. O pai sempre foi trabalhador da construção civil e já esteve emigrado em Angola, há bastante tempo. A família alargada que tem casa na mesma aldeia encontra-se toda emigrada. Os pais são católicos praticantes. A estudante pertence ao coro da igreja. Na família alargada há, já, primos licenciados. Aquando da entrevista ainda não tinha visto resolvido o seu processo de atribuição de bolsa de estudo, apenas por questões instrutórias. Com perspectivas de vir a ser bolsista, está deslocada da família, a residir em Vila Real, e partilha casa com outras estudantes.

O seu percurso escolar foi sempre em escolas públicas, tendo passado pela escola básica do 1.º ciclo da aldeia que frequentou apenas com mais 6 crianças. O restante percurso escolar (do 2º e 3º ciclo) foi realizado numa vila próxima e o ensino secundário, na sede de concelho. Fazia o percurso para a escola (à exceção do 1.º ciclo do ensino básico) em transporte escolar. Levantava-se às 06h40 da manhã e regressava cerca das 19h30, passando cerca de 11 horas, por dia, entre a escola e o trajeto. Foi, várias vezes, a melhor aluna da turma. À escola, de uma forma geral, refere-se como sendo boa e, aos professores, como “bons professores”. Na vida familiar os trabalhos de casa eram feitos no quarto, sozinha, referindo que nunca teve apoio no estudo, (eventualmente algum apoio para exames de professores da própria escola e, nomeadamente, preparação suplementar para a realização dos exames nacionais). Quem se ocupava em saber notícias da escola era a mãe que só ia à escola verificar as notas na altura de avaliações.

Sobre o acesso ao ensino superior diz que não foi influenciada nem por professores, nem pela família e a escolha do curso atribui-a ao gosto ou à vocação, sendo a Medicina Veterinária, na UTAD, a sua 1ª opção.

Projeta a sua vida profissional a exercer clínica, mais provavelmente, com animais de pequeno porte. No primeiro semestre do curso, apenas não fez uma unidade curricular de todas aquelas em que estava inscrita. Em Vila Real e na vida académica sente-se plenamente integrada.

Histórico

É estudante de Medicina Veterinária no curso que escolheu como 1.^a opção. Foi uma das melhores colocadas no seu curso e está entre os melhores estudantes colocados, na UTAD, para o ano letivo 2014/15. Diz que **“o meu objetivo era tirar a nota mais alta para depois eu seguir um curso”**. Pensou em seguir Fisioterapia e focava os seus estudos no objetivo de tirar boa nota, por ter consciência de que para esse curso era necessário uma média elevada. Nunca esteve nos seus planos frequentar um curso de Medicina Humana uma vez que nunca desejou trabalhar com pessoas. No entanto, recebeu pressões dos pais considerando que **“medicina era mais prestigiada”** e que seria benéfico para o seu futuro. A escolha da UTAD e do curso foi uma escolha premeditada, tendo sido a sua primeira opção no concurso de acesso ao ensino superior. Ao nível do espaço familiar, a pouca abertura ao exterior só é quebrado para o convívio realizado após a missa (em que participa ativamente uma vez que faz parte do coro da igreja). Ao domingo, também está com a família alargada: **“vamos todos à missa e depois vamos a casa de alguém. Há rotação. Porque somos pouquinhos”**. Da restante família nuclear não identifica nenhuma atividade que quebre a rotina da fusionalidade **“(…) estamos sempre juntos”**, o que limita o universo social, através da experiência familiar, a um leque mais restrito para aquisição de competências sociais. Sobre a sua vida familiar caracteriza o ambiente como muito bom, sendo a mãe quem toma as decisões. Diz-nos que **“(…) ela é mais responsável (…)”**. Fazem as refeições, juntos e os serões são passados em família a ver televisão. É a mãe quem programa a vida familiar, revelando uma certa heterodoxia nas formas de autoridade familiar, uma vez que a mãe é referida como “a chefe de família”. Sobre as formas de investimento pedagógico da família nas práticas escolares, denota-se um investimento familiar, uma vez que a estudante foi várias vezes a melhor aluna da turma **“estava mais atenta nas aulas e então era mais fácil fazer os trabalhos de casa e assim estudava a matéria”**. No contexto familiar os trabalhos de casa eram feitos no quarto, sozinha, **“nunca gostei muito de barulho, quando estou a estudar”**, referindo que raramente teve apoio no estudo, a não ser ocasionalmente,

tanto do irmão do meio licenciado: **“porque ele é muito inteligente (...) também às vezes no que tinha mais dificuldade o meu irmão ajudava-me”**, como dos professores que prestavam apoio na biblioteca. Quem se ocupava do controlo sobre a escola era a mãe que só ia à escola verificar as notas quando era altura de avaliações. Diz-nos: **“ela confiava em mim”**.

Das disposições individuais para chegar ao ensino superior diz ter tido indicações dos pais para que estudasse e **“que seguisse Medicina (...). E dos meus irmãos [também], o tempo todo”**. Não considera ter sido influenciada, nem por professores, nem pela família para a sua escolha que recai sobre Medicina Veterinária. Toma a sua decisão depois de pesquisar, conjuntamente com os irmãos, sendo **“eles que me ajudaram mais”**. No futuro projeta a sua vida profissional a **“trabalhar num hospital ... mais de clínica, mais interno”**. No primeiro semestre do curso, fez quase todas as unidades curriculares em que estava inscrita, com exceção de uma que deixou para fazer em exame, demonstrando empenho em **“ter boas notas, mas ... sobretudo passar”**. De Vila Real, da vida académica diz que **“está a ser engraçado. É bonita a universidade (...), as pessoas são boas aqui em Vila Real”**. Sente-se integrada.

Mensagem

“ Eles sempre nos mostraram que era uma coisa boa e, então, dava-nos força. E por causa de ver os meus irmãos conseguirem e a aplicarem-se!”

É resultado de uma harmonia familiar que considera a escola e o que ela representa, uma família geradora de dois filhos licenciados e de uma filha com elevado desempenho escolar. Sendo uma família com progenitores muito jovens mas pouco escolarizados, há um incentivo a que os filhos progridam escolar e socialmente, através da liderança feminina da família. Uma família caracterizada pelo esforço e pela poupança extrema, com o objetivo de formar e qualificar os filhos.

4.2.3 C2 – Retrato 5 “ambição e apoio social” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 18 anos, Aveiro

Sinopse

Vive com a mãe e uma irmã de 22 anos, numa vila de pequena dimensão. Esta irmã também é estudante universitária (em Lisboa). Estudante do primeiro ano da licenciatura em Genética e Biotecnologia, curso escolhido como primeira opção no acesso ao ensino superior, com uma prova de ingresso (ensino secundário + provas nacionais) muito perto dos 19 valores, regressou com os pais (ex-emigrantes em Paris) a Portugal e ao local onde ainda hoje vive, quando tinha 3 anos de idade. Aos 7 anos sofreu a perda do pai, resultado de um acidente de trabalho. É uma família de mulheres que recebe alguma ajuda (económica) da família alargada materna que vive relativamente perto. O pai era trabalhador da construção civil e tinha o 6º ano de escolaridade. A mãe teve algumas ocupações como empregada de limpeza, como operária fabril, como auxiliar de educação e, no presente, é novamente operária fabril da metalurgia. Tem o 9º ano de escolaridade. Moram numa casa construída pelo pai, de grandes dimensões (com 2 andares). Sempre foi apoiada em termos de apoio escolar, nomeadamente bolsas de mérito da escola e é, atualmente, bolseira dos Serviços de Ação Social da UTAD. Como deslocada do seu agregado familiar, está alojada em residência universitária usufruindo de complemento de alojamento (alojamento gratuito).

Frequentou a escola primária na vila onde vivia tendo mudado, no 7º ano de escolaridade, para a sede do concelho, juntamente com a irmã. Do período em que frequentava a escola na vila, não tem boas recordações. Chegou, mesmo, a mudar de escola. Com esta mudança melhorou o seu ambiente escolar, tornando-se uma aluna exemplar, galardoada frequentemente com bolsas de mérito de melhor aluna. Fazia o percurso de casa até à escola, de autocarro, com a irmã, passando todo o dia na escola e almoçando na cantina quando tinha aulas durante todo o dia. Os trabalhos de casa eram feitos, no final do dia, em casa, na cozinha (por o resto da casa ser fria), não se incomodando com o barulho envolvente da atividade da mãe enquanto cozinhava. O único apoio que teve foi o da escola, proveniente de uma disciplina que fazia parte do programa e que auxiliava os estudantes a organizar o seu estudo de forma estruturada e metódica. Teve poucas explicações e apenas para os exames nacionais, no 11º ano. Era a mãe quem ia a escola, mas apenas para receber as notas, nos finais dos períodos escolares.

A sua decisão em ingressar no ensino superior, no curso de Genética e Biotecnologia foi uma decisão estruturada e fundamentada em pequenos cursos realizados no seu percurso escolar que lhe revelaram a sua vocação. Nunca teve vontade de entrar em Medicina Humana, apesar de ter notas que tornariam possível esse objetivo.

Projeta a sua vida profissional fazendo investigação, ideia estabelecida por si mesma, desde cedo, trabalhando sempre para esse resultado. Fez todas as cadeiras do 1º semestre, com boas notas. Sente-se integrada na universidade e na cidade.

Histórico

Estudante de Genética e Biotecnologia, como primeira opção de candidatura ao acesso ao ensino superior “(...) **sabia que era a [nota] mais alta do meu curso**” dizendo que a escolha do curso foi sendo consolidada ao longo da sua vida, mas que desde cedo se focou no desejo de “(...) **seguir ciência e fazer investigação.**” As suas opções de escolha para o ingresso no ensino superior eram amplas, dando-lhe oportunidade, caso fosse sua vontade, de se candidatar a Medicina Humana, mas refere que “**Nunca foi minha ideia entrar em Medicina.**” Segue a sua vocação e escolheu a UTAD por constatar, através do site da Direção Geral do Ensino Superior, a existência do curso de Genética. No ambiente familiar, os fins-de-semana são passados em casa, a ver televisão, a ler e nas lides da casa, sem passatempos que impliquem gasto económico. Sendo a mãe o suporte financeiro, é-o também no acompanhamento que presta e no aconselhamento. Depois da morte do seu pai, a mãe não voltou a casar. Vivem num ambiente familiar muito fechado. A mãe até lhe “ (...) **dizia para não estudar tanto.**” Nunca teve ajuda na realização dos trabalhos de casa. O investimento da mãe, nos problemas da escola, limitava-se à entrega das notas nos finais dos períodos escolares. As atividades extracurriculares limitavam-se às fornecidas pela escola, em contexto pedagógico e alguns *ateliers* científicos que em parte a orientaram na sua vocação escolar.

Não identifica qualquer influência que fosse relevante para a sua orientação vocacional, nem da parte de professores, nem da mãe ou da irmã, explicando a sua determinação pelo simples gosto de estudar e atingir sempre mais além do que lhe era imposto como programa escolar, projetando a sua vida na área da investigação, tendo o seu horizonte aberto, até à possibilidade de sair do país (pois tem consciência de que em Portugal o trabalho em investigação é limitado e dificultado). No primeiro semestre do curso, fez todas as unidades

curriculares, com boas notas, trabalhando sempre para melhorar os seus resultados. O apoio social tem sido a sua forma de sobrevivência no ensino superior, ainda que com dificuldades. **“Sei que é difícil em termos financeiros, para estarmos aqui, tanto para mim como para a minha irmã”**. Sobre a vida académica refere que esta se cinge mais ao estudo, **“mais de 3 horas por dia”**. No entanto, participou na praxe ainda que tenha sido penoso **“custou-me bastante, mas fiz tudo!”**, Diz, também, que optou por participar em todas as ocasiões de convívio e salienta que as saídas com os colegas são apenas durante o dia, porque não gosta de sair à noite. A distância à sua casa limita as deslocações, por questões económicas, por isso tenta fazê-las de 3 em 3 semanas.

Mensagem

“ (...) eu queria chegar longe e por isso é que estudava.”

Sempre apoiada pela mãe e irmã no sentido de consubstanciar o seu gosto em estudar e seguir a sua vocação, conseguindo atingir metas acima da média, que a posicionam face a um leque de opções diversificado. Uma grande cultura de poupança e esforço. Um gosto muito vincado pela escola e pela aprendizagem e o apoio da ação social escolar que torna possível a frequência do ensino superior.

4.2.4 L1 – Retrato 6 “Altruísmo e solidariedade” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Porto

Sinopse

Vive com os pais e uma irmã (deficiente) um pouco mais velha, numa vila de pequena dimensão. Estudante do 1º ano do Mestrado integrado em Medicina Veterinária, não sendo a sua primeira opção e colocada apenas na segunda fase de colocações (na primeira fase foi colocada também em Medicina Veterinária, mas em Lisboa), com uma média de ingresso superior a 170 valores. Sempre viveu com a família nuclear, embora convivendo regularmente com a família alargada (materna). O pai, de 50 anos de idade, encontra-se desempregado há algum tempo (era instrutor de condução) e atualmente vai fazendo alguns serviços pontuais como formador externo da escola nacional de bombeiros, uma vez que também é bombeiro. A mãe, de 47 anos de idade, é Assistente Operacional, numa escola, sendo efetiva e é o suporte financeiro do agregado familiar. Vive também com uma irmã, de 20 anos de idade, que nasceu com dificuldades metacognitivas e cognitivas mas que, apesar das suas limitações e por ter frequentado um centro de reabilitação, está atualmente a estagiar em contexto fabril (propriedade da madrinha). Católicos praticantes, ainda que a prática do pai seja mais esporádica, participam em atividades no contexto paroquial. Da restante família apenas tem um primo, já licenciado, mas com quem não convive. É bolsista dos Serviços de Ação Social e, como deslocada, encontra-se alojada em residência universitária.

Todo o percurso escolar foi feito na localidade sede do concelho, o percurso para a escola foi feito de autocarro, passando todo o dia fora de casa e almoçando na escola. Foi, várias vezes, a melhor da turma. Gostou da escola, considerando ter boas condições. O trabalho de casa gostava de os fazer na cozinha, mas quando não estava ninguém em casa, porque se incomodava com o barulho, aproveitando todos os apoios prestados pela escola para rentabilizar o estudo e atingir o nível de excelência. Nunca teve explicações, não sentindo necessidade de fazer esse gasto quando podia aproveitar os apoios escolares. Tanto o pai como a mãe se deslocavam à escola sempre que preciso, mas mais regularmente apenas para saber o resultado das avaliações nos finais dos períodos escolares.

Refere influências de professores e da família, ao nível de apoio nas escolhas, perante o acesso ao ensino superior e, também, porque tinha a sua ideia bem definida. Desde cedo que tinha a determinação em tirar Medicina Humana, porque sentia necessidade de saber mais sobre a deficiência da irmã.

Planeia a sua vida profissional exercendo medicina e mantém-se firme no objetivo de conseguir o acesso ao ensino superior em Medicina Humana, preparando-se para repetir os exames na esperança de poder ter média que lhe permita ficar colocada. No primeiro semestre, em Medicina Veterinária, de 7 unidades curriculares obteve aproveitamento a 5 e planeia conseguir aproveitamento a mais 4 no segundo semestre, até porque precisa obter aprovação a 36 ECTS para não perder a bolsa de estudo, no próximo ano letivo. Diz-se integrada, mas revela alguma relutância em efetuar saídas com os colegas de curso, preferindo ficar no quarto e sempre com vontade de regressar a casa.

Histórico

Estudante de Medicina Veterinária (curso que escolheu na esperança de ter unidades curriculares muito semelhantes a Medicina Humana), pensa realizar novamente os exames nacionais, na expectativa de poder subir a média e candidatar-se, novamente, ao ensino superior ao curso de sua eleição, Medicina Humana. Na primeira fase colocou Medicina Veterinária, em Lisboa e chegou a frequentar mas depressa chegou à conclusão de que teria de tentar a mudança na 2ª fase. Também porque os pais **“(...) insistiram muito (...) que estava sempre a dar na televisão que Medicina Veterinária é melhor na UTAD”**. Sente-se grata por vir para Vila Real, até porque também contabilizou a questão económica, ficando mais barata a frequência da universidade em Vila Real do que em Lisboa. **“Se não fosse bolseira era impossível estar aqui. Não dava mesmo. Aliás, nem me queria candidatar ao ensino superior, porque sabia que ele [o seu pai] estava desempregado e é mais difícil para ele arranjar um emprego do que eu. Eles insistiram e disseram que havia bolsas e tudo isso. Para não me preocupar e... ainda bem que vim.”**

A família convive regularmente com a família alargada. Apenas a mãe não tem qualquer ocupação, além das tarefas domésticas e do seu emprego. Ao contrário, o pai, além de ser bombeiro voluntário, participa também numa atividade de grupo (rancho folclórico). Também ela é bombeira voluntária e participa na fanfarra, desde os 5 anos de idade. Já participou no grupo coral, nos acólitos, nos grupo de jovens, mantendo-se sempre ocupada e conseguindo, sempre, conciliar estas atividades com o estudo, conseguindo tirar excelentes resultados. Da vida familiar salienta o bom ambiente, às vezes perturbado pelas **“birras da irmã, porque ela está numa fase muito complicada (...) descontrolada”**. Tanto o pai como a mãe estão em sintonia constante na tomada de decisões. Fazem as refeições juntos,

principalmente o jantar, e os serões são passados a assistirem a programas na televisão. Refere o gosto e dedicação ao estudo, sem nunca ter sido pressionada pela família, até porque é a primeira a ingressar no ensino superior, constatando **“(...) comecei a ganhar gosto (...) por ter boas notas (...)”**. Os trabalhos de casa eram feitos na cozinha, antes de a família chegar, porque precisava de tranquilidade para se concentrar. Refere que nunca teve explicações, usando frequentemente os apoios escolares e muita dedicação da sua parte, concluindo o 12º ano de escolaridade com 20 valores a todas as disciplinas **“É que eu fui com 20 a exame e ia com muita responsabilidade. Eu até lhe tinha dito, à professora, ‘é melhor não dar 20, porque senão eu vou com muita responsabilidade (...)’, e depois desci para 13 vírgula pouco. E nem sequer me deu para me candidatar a medicina, porque precisava no mínimo de 14.”**

Na segunda fase do acesso ao ensino superior, chega à UTAD e procura ajuda, nomeadamente para o alojamento, tendo conseguido um lugar nas residências. **“Estava lá imensa gente (...) foi a última vaga, (...). Eu dei um suspiro tão grande e a minha mãe deu-me um abraço, de alegria, não é? Sempre tinha qualquer coisa, não é?”**. Da integração na UTAD fala nas praxes cuja experiência deixou algumas marcas **“Já não estava com a minha mãe, não estava com ninguém. Estava sozinha, entregue a eles, só. E eu pensei, ‘Onde fui parar!’ Mas pensei muitas vezes em desistir, chorei muito, mas pensei... isto até pode trazer vantagens, não é!? E acho que trouxe algumas. Integrou-me mais.”** O futuro está focado em entrar numa faculdade de Medicina.

Mensagem

“E vim embora e depois dei graças a Deus por estar aqui, quando cheguei aqui, vi isto tudo e pensei: isto é o paraíso! (...) Se não fosse bolseira era impossível estar aqui.”

Apesar do desempenho brilhante, mas em fase de pressão psicológica, também irregular, mostra grande preocupação para com a família, sendo solidária com a comunidade de pertença. A experiência demonstra a necessidade de integração à chegada ao ensino superior e a importância do apoio social e do acolhimento em residência universitária.

4.2.5 J1 – Retrato 9 “Autonomia e esforço” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 19 anos, Penafiel

Sinopse

Vive sozinha com a mãe, numa aldeia perto da sede de concelho. Estudante do primeiro ano da licenciatura em Genética e Biotecnologia, escolhido como 1ª opção no acesso ao ensino superior, já com tentativa no ano letivo transato mas dificultada pelas notas dos exames nacionais que não foram favoráveis, tendo voltado a realizar os exames e conseguir média para ingressar na sua primeira opção, escolhida por vocação. Sempre viveu com a família nuclear, até ao falecimento do pai, no ano passado (vítima de cancro), com 56 anos de idade. O pai era técnico de telecomunicações. A mãe tem 49 anos de idade possui o 12º ano de escolaridade (realizado através de cursos de equivalência), é auxiliar de educação e realiza mais 2 trabalhos, em *part time*. Teve sempre vários empregos, indiferenciados. Tem, ainda, um irmão de 23 anos que está há 3 anos emigrado, na Suíça e possui o 12º ano de escolaridade. Este irmão chegou a ingressar no ensino superior, num Instituto Politécnico, mas desistiu por alegadamente ser muito difícil para ele. Vivendo com a namorada e a família desta, no estrangeiro. Na localidade onde habitam, convivem com a família alargada de forma estreita, sendo esta um suporte social e financeiro para a estudante e para a sua mãe. É filha de pais católicos, praticantes (a mãe é catequista e a estudante também o foi). Da família alargada existem alguns primos licenciados em diferentes áreas. É bolseira dos Serviços de Ação Social da UTAD sendo considerada, desta forma, economicamente carenciada, e também foi beneficiada com uma bolsa do *Programa Mais Superior* (por preencher os requisitos), o que lhe permitiu estudar sem precisar de recorrer ao rendimento da mãe. Sendo deslocada e bolseira optou pela residência universitária uma vez que esta escolha também se traduzia numa estratégia de poupança, pelo facto de usufruir de um complemento de alojamento que lhe permite não ter despesas com a sua acomodação em Vila Real.

Fez o primeiro ciclo de estudos na localidade onde habita, deslocando-se de carro por ser um pouco longe. No 2º e 3º ciclo, estudou numa freguesia mais perto, deslocando-se de autocarro diariamente e passando todo o dia na escola. O secundário foi feito na sede do concelho, tendo de se deslocar de carro por inexistência de autocarros compatíveis com o seu horário escolar e, neste caso, ficava na escola apenas o tempo necessário à frequência das aulas. Nunca foi a melhor da turma mas encontrou-se, sempre, entre as melhores. Refere

que sempre teve bons professores e que as condições físicas da escola eram boas. Os trabalhos de casa eram feitos em casa, na sala, não se incomodando com barulhos, aliás refere que gosta de estudar em ambientes públicos e frequentados. Nunca teve explicações nem apoios, gostou sempre de aprender e refere ter boa capacidade para estar atenta e captar as matérias e nas que sentia dificuldade dedicava mais tempo de estudo. No ano passado, propôs-se como aluna externa a repetir os exames na tentativa de melhorar a média e estudava na biblioteca da escola, conseguindo atingir o seu objetivo e ingressar no curso pretendido.

Não refere qualquer influência nas escolhas ao ensino superior, atribuindo a sua decisão ao gosto pela matéria lecionada.

Projeta a sua vida profissional, mas sem local ou profissão em concreto, querendo que seja ligada à investigação e laboratório e não se restringindo apenas a Portugal. No primeiro semestre obteve aproveitamento escolar a todas as unidades curriculares. Na vida académica e de Vila Real sente-se plenamente integrada: fez novos amigos, faz saídas e convívios, apesar de não muito regulares, mas procura ir sempre a casa no fim-de-semana porque sente necessidade de apoiar a mãe.

Histórico

Estudante de Genética e Biotecnologia, curso que escolheu como 1ª opção, justificando que a sua escolha recaiu nesse curso por versar matérias das quais gostava muito e, na instituição, por ser a única a ter este curso. Contrapõe que o mesmo curso e existisse no Porto a sua escolha seria o Porto, pela proximidade a casa. Das experiências socializadoras em contexto familiar, convive diariamente com a família alargada. Acompanha a mãe nos seus múltiplos papéis de catequista, ajudante no café de uma irmã, cuidadora da avó (materna), uma idosa de 95 anos de idade e que, ainda, faz camisolas para vender. **“Ela está sempre a trabalhar. Então, ela começa às sete e acaba lá para as 11 (23 horas)”**. Da vida familiar salienta do passado recente, a perda do pai. Diz, ainda que foi bom não ter tido a oportunidade, no ano letivo transato, de entrar no ensino superior porque essa situação lhe deu oportunidade de apoiar a mãe, na tentativa de ultrapassarem a perda do pai, uma vez que se tinham uma à outra. Quando o pai era vivo, era a figura tradicional do chefe de família, tomando as decisões e resolvendo as situações e, agora, é a mãe que tem esse papel. Sublinha a importância do auxílio da tia, considerando-a **“(…) uma segunda mãe (…)**”. A estudante

e a mãe fazem as refeições juntas e os serões são passados em casa referindo, também, que a mãe **“(...) deita-se no sofá grande e eu fico no pequenino, ao lado dela e vemos as duas televisão.”** Sobre as formas de investimento pedagógico, que originaram uma aluna que esteve sempre entre os melhores da turma, revelando, apenas, o modelo normativo quando salienta **“Eu quero ter boas notas”**. Os trabalhos de casa eram feitos em casa, na sala, sem ajuda de alguém, referindo que nunca teve apoios nem explicações.

Nas escolhas para o ensino superior diz nunca ter tido qualquer influência para a escolha do curso, nem de professores, nem de familiares e a escolha recai na sua área de estudo preferida, na **“(...) matéria em si”**. Projeta trabalhar na área da genética e que o seu trabalho seja, principalmente, na vertente da investigação, num laboratório, independentemente se será em Portugal, ou no estrangeiro. Não exclui a possibilidade de emigrar, caso necessário. A UTAD representa uma meta alcançada, **“Quando entrei tinha a certeza que ia ter bolsa e então foi só uma questão de ver se tinha residência e vim para cá”**. No primeiro semestre do curso fez todas as unidades curriculares em que estava inscrita considerando que algumas foram mais difíceis que outras. Na vida académica e na cidade constata que está plenamente integrada, gostou das praxes (apesar de considerar que duraram muito tempo), costuma socializar com os colegas e faz saídas se **“(...) não estiver cansada”**.

Mensagem

“Tive muita sorte porque consegui ter duas bolsas (...) consigo sustentar-me (...)”

Apesar de todas as contrariedades e da luta da mãe por estabilizar o rendimento familiar é uma aluna que com esforço e à segunda tentativa alcançou o objetivo do curso que pretendia. Há um gosto pela escola e pelo estudo que nem sempre se reflete no resultado dos exames. Nesta família monoparental, de dinâmicas muito fusionais, há uma conformidade com o projeto escolar e um fechamento familiar que contribuiu para que ela se focasse na escola e na possibilidade de, com ajuda de uma bolsa de estudo, estar no ensino superior.

4.2.6 M4 – Retrato 15 “União familiar” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Aveiro

Sinopse

Vive com os pais, numa pequena localidade. Estudante do primeiro ano do Mestrado Integrado em Medicina Veterinária, escolheu este curso em primeira opção, com uma média de secundário de 17 valores e uma média de acesso ao ensino superior de 16 valores, tendo entrado na UTAD, em Medicina Veterinária na 2ª fase de acesso e, na 1ª fase do acesso, no curso de Criminologia, na Universidade do Porto. Sempre viveu com a família nuclear. O pai, de 48 anos de idade, com o 9º ano de escolaridade, distribuía publicidade, trabalhando de forma indiferenciada em diversas ocupações, mas recentemente ficou desempregado e a mãe, de 46 anos de idade, com o 11º ano de escolaridade, faz secretariado numa escola de línguas (há aproximadamente um ano), mas antes trabalhava como técnica de vendas numa empresa do ramo automóvel. Na localidade onde habita não convive com regularidade com a família alargada, mantendo contacto à distância, em eventuais reuniões uma vez que esta se encontra dispersa, vivendo os seus membros em locais distanciados uns dos outros. Pais católicos mas não praticantes. É bolsista dos Serviços de Ação Social da UTAD, considerada economicamente carenciada, deslocada da família, partilhando casa com outros estudantes.

Refere que a escolaridade foi feita sempre em escolas públicas, perto de casa. Foi considerada, quase todos os anos, a melhor aluna da turma. Os trabalhos de casa eram feitos em casa, no quarto e sempre antes do jantar, não conseguindo concentrar-se para fazer os trabalhos ou estudar na escola. Refere, ainda, que nunca teve explicações. Os apoios proporcionados pela escola na preparação, nomeadamente para os exames, eram uma mais-valia importante. Quem se ocupava com os assuntos da escola era a mãe, sendo uma presença assídua para tratar de todos os assuntos que dissessem respeito à filha, para levantar as avaliações nos finais dos períodos escolares, ou sempre que fosse preciso resolver algum problema.

Não menciona influências nas escolhas no acesso ao ensino superior, nem da família, nem dos professores, atribuindo a sua escolha à sua vocação e ao seu gosto pelos animais, desde muito cedo. No entanto salienta a referência de uma professora que a marcou positivamente pelo seu empenhamento, transmitindo-lhe determinação e força e orientando-a para a sua dedicação ao estudo.

No futuro, projeta a sua vida profissional trabalhando com animais de pequeno porte, tanto em Portugal como no estrangeiro, mas sempre com os seus pais por perto. No primeiro semestre obteve aproveitamento escolar a todas as unidades curriculares, trabalhando para esse resultado, até porque a sua frequência teve a limitação de ser apenas a partir da 2ª fase de acesso. De Vila Real e da vida académica ressalta a integração, pelo convivendo pontualmente com colegas, sentindo muitas saudades dos pais e sofrendo por estar longe deles, estando a ponderar pedir transferência para a Universidade do Porto, por questões de proximidade e também por questões económicas.

Histórico

Estudante do Mestrado Integrado em Medicina Veterinária, esta é a sua única opção, em relação à universidade. Faz referência à vontade de poder transferir-se para o Porto, primeira escolha da universidade, por uma questão de proximidade da casa do agregado familiar e, ainda, por razões económicas, para reduzir custos na frequência no ensino superior. Esta opção é estratégica e reveladora de uma economia familiar controlada, pensada e racionalizada. Nas experiências socializadoras refere a mãe que executa bricolage e objetos decorativos, ocupando o seu tempo e ajudando a economia doméstica com as vendas desses objetos e o pai que gosta de pescar. Não identifica mais nenhuma atividade exterior ao grupo doméstico, referindo apenas que são “(...) **muito caseiros**”. Da vida familiar identifica o ambiente como bom, com uma partilha de tarefas e de competências entre o pai e a mãe, fugindo à distribuição tradicional de papéis. Fazem as refeições juntos e os serões são passados em casa, a ver televisão ou a fazer leituras e a mãe nas “bricolages” ou trabalhos manuais. Revela-se o modelo normativo de empenhamento escolar quando salienta o seu empenho e a sua dedicação, estando atenta nas aulas, tentando captar tudo os que os professores explicam e tirando muitos apontamentos. Na vida familiar, os trabalhos de casa foram sempre feitos no quarto, referindo que nunca teve explicações, tendo frequentado apenas, apoios que a escola facultava para a preparação dos exames nacionais. Quem se ocupava com os assuntos da escola era a mãe, muito participativa, levantando as avaliações nos finais dos períodos escolares e sempre que necessário para a resolução de algum problema.

Sobre as influências na formação de uma decisão de escolha de uma instituição ou curso de ensino superior não identifica qualquer influência, nem de professores, nem da parte da

família tendo a primeira vocação sido a de estudar Medicina Humana. Quando estava no 10º ano de escolaridade, constatou que não conseguia obter notas para conseguir ingressar em Medicina Humana e pensou **“(...) como gosto muito de animais (...) vamos lutar para isto”** direcionando, então, a sua escolha para Medicina Veterinária. Projeta a sua vida profissional trabalhando com pequenos animais, não nomeando local (tanto em Portugal, como no estrangeiro). No primeiro semestre do curso obteve aproveitamento escolar a todas as unidades curriculares, embora com alguma dificuldade, salientando que teve menos tempo de aulas uma vez que ingressou no curso na 2ª fase de acesso ao ensino superior perdendo, por isso, um mês de aulas. Gosta de Vila Real e diz sentir-se integrada na vida académica, não considerando que o facto de se ter declarado anti praxe a tenha afastado dos colegas, até porque salienta a existência de mais colegas com o mesmo tipo de postura, organizando jantares e fazendo saídas.

Mensagem

“(...) a minha mãe é a minha melhor amiga e o meu pai”

Com poucos recursos sociais, culturais ou económicos, ressalva-se uma harmonia familiar e uma valorização de escola e do que ela representa, estruturando-se um quotidiano familiar muito fusional e fechado ao exterior que garante boas condições de estudo que se traduzem em médias escolares altas. Os pais, mas principalmente a mãe, estão presentes no projeto escolar, valorizando-o, não questionando conteúdos e/ou valores expostos nos currículos. No fechamento familiar ao exterior e na harmonia e estabilidade da vida familiar, com papéis que se complementam, vive esta aluna com desempenho e capacidades acima da média.

4.2.7 A2 – Retrato 14 “A primeira a chegar ao ensino superior” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 19 anos, Vila Real

Sinopse

Vive com os pais, numa aldeia perto da sede de concelho. Estudante do 1º ano do curso de Mestrado Integrado em Medicina Veterinária escolheu este curso como primeira opção, tendo 16 valores de média de ingresso e entrando apenas na segunda fase de colocações. Filha única viveu, sempre, com a família nuclear. O pai é isolador de telas, mas sem trabalho fixo, tem 58 anos de idade e o 6º ano de escolaridade. A mãe é empregada doméstica, tem 49 anos de idade e o 6º ano de escolaridade. Habitam uma casa, cedida por um familiar, em meio rural. O pai já esteve emigrado, há bastantes anos e, atualmente, não tem trabalho fixo, estando a sua atividade ligada à construção civil, como isolador de telas. A mãe sempre trabalhou como empregada doméstica. Na localidade onde mora convive com alguns membros da família alargada que moram na mesma aldeia. Pais católicos, é principalmente a mãe quem pratica o ritual com mais regularidade. Na família alargada não tem ninguém com formação superior, sendo a primeira de várias gerações a chegar a este nível de ensino. É bolsista dos Serviços de Ação Social da UTAD e por isso considerada economicamente carenciada, deslocando-se diariamente para Vila Real, de autocarro ou aproveitando a boleia de vizinhos.

O seu percurso escolar foi, sempre, em escolas públicas, até ao 5º ano de escolaridade tendo frequentado uma escola noutra localidade quando morava noutra cidade. Desde que veio morar para a zona de Vila Real também frequentou escolas públicas, no básico e secundário, num agrupamento de escolas na sede do distrito. Fazia o percurso para casa sempre de autocarro escolar, demorando, aproximadamente, 30 minutos no percurso, passando todo o dia na escola, almoçando lá e regressando no final do dia a casa. Esteve, várias vezes, entre as melhores alunas da turma, referenciando a escola como boa, com bons professores e boas condições físicas. Os trabalhos de casa eram feitos no quarto, em contexto familiar. Nunca teve apoios ou explicações e preparou-se sozinha para os exames nacionais, apenas com recurso a manuais específicos para os exames e muito tempo dedicado ao estudo.

Do acesso ao ensino superior não refere qualquer influência, da família ou de professores, justificando a escolha pela sua vocação, ou seja, pelo gosto pelos animais.

No futuro gostaria de abrir uma Clínica, mais para pequenos animais que são a sua preferência, ponderando até a possibilidade de especialização em animais exóticos. Imagina-se a exercer em Portugal e só, a muito custo, aceita a possibilidade de emigrar. No primeiro semestre, obteve aproveitamento escolar a todas as unidades curriculares, com algum esforço. Da vida académica salienta ter-se integrado bem, embora não tivesse gostado muito das praxes, acabou por participar em todas as atividades por se aperceber de que quem não participou foi, de certa forma, excluído, ficando um pouco à margem dos convívios e saídas.

Histórico

Estudante do Mestrado Integrado em Medicina Veterinária, apesar de uma primeira colocação na Universidade de Aveiro, entra na UTAD na 2.^a fase de colocações. Refere que nas várias opções consideradas para o acesso ao ensino superior, ficou “(...) indecisa (...)”, ficando colocada, na primeira fase de acesso, em Fisioterapia, em Aveiro e, na segunda fase de acesso, em Medicina Veterinária, na UTAD, ficando agradada, primeiro, pelo facto de ficar colocada em Medicina Veterinária e, também, por estar perto de casa, situação que agradou, igualmente, aos pais, até por a situação económica do agregado ser frágil. As experiências socializadoras da família e da própria são limitadas, quebradas apenas por atividades extracurriculares praticadas em ambiente escolar. Diz que “vão estando por casa”, numa regularidade doméstica balizadora do universo social marcadamente familiar. Caracteriza o ambiente familiar como bom, com uma dinâmica muito própria e constante, com as decisões a serem tomadas pelo pai que tem a última palavra na orientação da vida familiar. A mãe ocupa-se das lidas domésticas e o pai cultiva uma pequena horta para autoconsumo, revelando uma realidade familiar com papéis tradicionais bem definidos e uma grande contenção nos gastos. Fazem as refeições juntos, esperando uns pelos outros, salvaguardando a união e o convívio familiar e passam os serões, também, juntos, a ver televisão. O modelo normativo de investimento familiar no projeto escolar revela-se no empenho e na dedicação ao sonho de ser médica veterinária. Os trabalhos de casa são feitos em casa e com dedicação **“agora estudo mais... mas estudava. Eu fazia resumos. A professora dava a matéria e eu fazia os resumos em casa, passava tudo a limpo, tentava perceber ao fazer os resumos e algumas coisas decorava. Falava para mim, eu falo alto. Estou no quarto e falo alto quando é para decorar”**. A preparação para os exames nacionais foi feita em casa, sem recurso a ajudas ou explicações **“Explicações não. Comprei**

aqueles livros de preparação para os exames. Fiz os exercícios. Depois, também tinha umas aulas extras no secundário que os professores também davam. E eu fui a algumas aulas. O resto foi tudo em casa”.

Não menciona qualquer influência, nem da família, nem de professores nas suas disposições individuais de acesso ao ensino superior e a escolha recai em Medicina Veterinária no gosto pelos animais, originando e orientando a sua vocação. Projeta a sua vida profissional exercendo clínica, talvez pequenos animais, ponderando mesmo a possibilidade de “(...) **abrir uma clínica**” e, só remotamente, a possibilidade de emigrar. No primeiro semestre do curso obteve aproveitamento escolar a todas as unidades curriculares, embora com alguma dificuldade a anatomia. Da vida académica salienta uma boa integração, com novas amizades, fazendo convívios e saídas com colegas de curso apesar da praxe **“Eles chateiam sempre, mas é mais para a risada e não sei quê. Eu estou mais caladinha, mais tímida, eu não gosto muito disso por isso... (...) por exemplo, ‘olha vai ali àquela pessoa e faz-lhe isto’, não é? Eu não tenho essa “lata” (risos) não me sentia à vontade para fazer, mas lá tinha que fazer. Mas outros adoram aquilo”.**

Mensagem

“(...) para ter um futuro melhor, para não ser como eles [pais]. E como eu tinha boas notas eles fizeram tudo para eu conseguir entrar.”

Esta estudante beneficiou de uma estabilidade e afetividade no meio familiar, tendo tido bons resultados escolares. Família com grandes privações económicas, a mãe é empregada doméstica e o pai tem trabalho intermitente na construção civil. Apesar de todas as dificuldades há uma grande mobilização familiar para que a filha, única, alcance uma situação social diferente da de origem.

4.2.8 II – Retrato 17 “Na escola para fugir de casa” – Estudante de 1.º Ano de Teatro e Artes Performativas, 19 anos, Arouca

Sinopse

Vive com os pais, numa pequena cidade. Estudante do 1º ano da Licenciatura de Teatro e Artes Performativas escolheu este curso como 1ª opção, com média de secundário de 17 valores. Não viveu sempre com a família nuclear. Viveu apenas com a mãe até aos seis anos de idade e após as investidas, como diz, do pai para que fossem viver todos juntos, mudaram-se para a casa deste. Os pais não são casados, nem vivem maritalmente (apesar de na mesma casa). O pai está reformado era carpinteiro, em França, tem 67 anos de idade e o 12º ano de escolaridade (através do Programa Novas Oportunidades). A mãe é doméstica, faz pequenos trabalhos de costura, tem 56 anos de idade e tem o 4º ano de escolaridade. Na localidade onde vivem convivem com alguns membros da família alargada que moram perto. Das primas, a estudante é a mais nova. Os pais são católicos, mas é a mãe quem pratica a religião com regularidade. Da família alargada existem alguns primos com formação superior em áreas diversificadas. Não é bolsista dos Serviços de Ação Social da UTAD, por não ter completado a instrução da candidatura, referindo que não tinha inserido os dados do pai, por considerar não ser a realidade e por este não lhe facultar os elementos necessários. O pai não participa na sua vida, tanto economicamente como afetivamente e apesar de viverem na mesma casa têm vivências separadas. Apesar de necessitar de ajuda para frequentar o ensino superior, ficou fora do processo de atribuição de bolsas de estudo por questões administrativas. Como está deslocada, alugou quarto em casa partilhada com outros estudantes.

O seu percurso escolar foi sempre feito em escolas perto de casa. Era a mãe quem a levava à escola, quando era pequena. Foi, muitas vezes, a melhor aluna da turma. Da escola salienta o período em que teve aulas em contentores, por a escola ter tido obras de beneficiação, não tendo boas lembranças dessa fase. Mais tarde voltou à mesma escola já remodelada. Os trabalhos de casa eram feitos em casa, no quarto, sempre da parte da tarde e também à noite. Nunca teve explicações, mas frequentou o apoio facultado pela escola, à disciplina de Português. A mãe era quem se deslocava à escola para receber as avaliações nos finais dos períodos escolares.

Do ingresso no ensino superior não salienta nenhuma influência, nem de professores, nem da família, imputando a sua opção ao seu gosto ou inclinação, salientando ter

contrariado a imposição do pai que preferia que ingressasse em cursos como Arquitetura, Direito, Medicina e que considerou a sua escolha como desprestigiante.

Projeta a sua vida profissional tanto na encenação, produção, como na representação e, mesmo, no ensino. No primeiro semestre do curso obteve aproveitamento escolar a todas as unidades curriculares em que estava inscrita. Em Vila Real e na vida académica refere sentir-se integrada, apesar de não ter gostado muito das praxes. No entanto, optou por frequentar por querer muito usar traje académico e ter envolvimento académico.

Histórico

Sobre a possibilidade de ter feito outras opções de ingresso no ensino superior, refere que chegou a pensar em **“(...) arquitetura, mas depois foi um arquiteto que me fez desistir, porque começou a falar dos códigos todos, das regras todas (...)”** e como já tinha tido experiências em teatro e gostava do espetáculo salienta **“(...) levou-me a escolher este curso (...)”**, chegando, até, a ficar um ano a repensar a sua decisão. O pai dedica o tempo livre à prática da pequena agricultura, em terrenos distantes da sua habitação, a mãe executa alguns trabalhos de costura. Sempre cultivou o gosto pela pintura e chegou a frequentar o coro da igreja, além das peças de teatro de que fez parte, representando. Caracteriza o ambiente familiar como muito difícil com antecedentes graves em que **“Aconteceram várias coisas e quando fui para a escola primária o meu pai ameaçou que ou íamos, (...),as duas para a casa dele ou ele punha uma ação em tribunal pela minha custódia. Então, a minha mãe decidiu e fomos para lá. Só que as coisas não...”**, uma vez que os pais, apesar de viverem na mesma casa, vivem vidas separadas, não se falando, nem mesmo quando tomam as refeições (apesar de as fazerem juntos) **“O meu pai raramente nos ajuda em alguma coisa, por isso, nós estamos na mesma casa mas é como se fizéssemos vidas separadas. Por exemplo, eu estou aqui na faculdade e quem paga tudo é a minha mãe. Porque o meu pai não aceita que eu tenha vindo para este curso”**. Os serões são passados mãe e filha juntas, ou no quarto, ou numa salinha conversando enquanto a mãe costura e o pai fica na sala a ver televisão. Os trabalhos de casa eram feitos em casa, no quarto, referindo que nunca teve ajuda, explicações ou apoios, com a exceção de ter tido apoio à disciplina de Português, na escola. Na formação da escolha do curso de ensino superior afirma não ter tido qualquer influência, nem de professores, nem da sua família, justificando-a pelo gosto e vocação. Projeta a sua vida profissional, no futuro,

nas dinâmicas do teatro, mas também no ensino. No primeiro semestre do curso, fez todas as unidades curriculares em que estava inscrita, com alguns percalços emocionais na adaptação à universidade: **“(...) porque eu tinha uma depressão (...)... foi uma mudança muito drástica e tive uma recaída e então não me sentia sequer preparada emocionalmente para isso. Agora já estou muito melhor, por exemplo, eu vou quase todas semanas à psicóloga, estou a fazer mais um trabalho... de mais autoconhecimento”**. Em Vila Real e na vida académica salienta que está integrada, apesar de, no início, lhe ter custado executar as dinâmicas da praxe. No entanto, fez um esforço por querer muito **“(...) trajar e estar envolvida na vida académica (...)”**, alertando os praxadores que precisava de cuidados especiais, devido à depressão, ao que eles acederam, passando tudo a correr melhor.

Mensagem

“A escola também era um escape, então eu dedicava-me muito mais à escola, porque eu sabia que era uma coisa muito boa.”

Com o distanciamento do pai e o aparente alheamento da mãe, face ao que se passava na escola, não foram questionados conteúdos ou valores que a escola transmitia, enquanto instituição. Deste projeto de escola pública e do isolamento a influências externas, agravada pela instabilidade familiar e pela depressão, foi possível um percurso de sucesso até ao ensino superior em que o merecimento e esforço próprio contrastam com as difíceis condições familiares e económicas.

4.3 Configuração de disposições os “remediados”

Uma segunda configuração de disposições (Quadro 47) apresenta um universo de estudantes num contexto socioeconómico de pequenos recursos, resultantes da estabilidade no trabalho e na profissão que mesmo não se traduzindo em grandes realizações materiais, criam um ambiente de sustentabilidade. No entanto, não deixam de ter um contexto económico no limite do risco e da precaridade, tendo em conta que basta que um dos pais fique desempregado ou haja uma doença grave e a estabilidade financeira ficará, seriamente, comprometida.

Os estudantes entrevistados (**S3, M4, S7, B10, R12, D13, J16**) a que chamamos os “remediados” são uma franja da classe-média baixa que no contexto atual de crise económica e social na sociedade portuguesa (Estanque, 2012), reúne condições objetivas de existência que não poderemos dizer que são de grande carência ou ausência de recursos económicos. O trabalho remunerado e certo (algum emprego público), o rendimento auferido por ambos progenitores difere, em muito, das condições de existência relatadas pelo grupo dos “carenciados” que estão numa situação mais vulnerável e exposta a contextos de privação.

Também o contexto socioterritorial tem as características de zonas periurbanas, de periferias de cidades de pequena dimensão, situando-se as vivências dos estudantes em territórios periurbanos (entre as cidades e as zonas rurais), ou seja, em zonas em transição.

Na relação com a escola existe a frequência de escolas públicas, na sua maioria, e o recurso à utilização de colégios privados que estão em regime de acordo de associação e, portanto, que funcionam de forma supletiva (e gratuita) à rede pública. Na maioria dos casos a escola situa-se perto da habitação sem necessidade de grandes deslocações em transporte público, o que permite uma maior flexibilidade de horários e uma maior permanência no espaço de casa, em detrimento do espaço-escola. Há ainda uma maior liberdade de escolha e uma tendência para algumas atividades extracurriculares, na escola ou fora dela.

O ambiente familiar não difere do grupo a que chamámos “os carenciados”. Há uma harmonia, um consenso familiar ditada por rotinas em torno das horas das refeições e do tempo de lazer, passado ao serão a ver televisão em família. Contexto de regularidade e estabilidade que permite desenvolver o trabalho de estudo em casa e um discurso parental de valorização da escola, como forma de afirmação e mobilidade social da família e de proteção do estudante no futuro. Em torno destes estudantes, com resultados escolares acima da média, criam-se expectativas de melhores condições de existência futura e de investimento

nos estudos superiores, como forma de realizar um percurso de mobilidade social ascendente.

No dia-a-dia, as mães são as organizadoras do conjunto das tarefas domésticas e mesmo sendo a autoridade formal atribuída ao pai (como chefe de família) são as mães que se encarregam de gerir o universo escolar destes jovens, ainda que não se desloquem ao espaço da escola de uma forma assídua e participativa. Há um papel de vigilância em casa sobre o percurso da estudante na escola, que não se resume aos resultados escolares, mas que impõe regras de comportamento e que regula e restringe as possibilidades de convivência (exteriormente à família), sendo os termos de socialização entre pares (colegas e amigos) muito vigiados e controlados.

A influência das mães no contexto do espaço da casa e da família, na formação de uma consciência de esforço escolar e de alcance de resultados na escola, terá porventura melhores resultados escolares nas raparigas do que nos rapazes, pelo facto da assunção do modelo de mulher-mãe-filha, principalmente, nesta famílias que se perfilam tão conservadores em relação à divisão social dos papéis entre homem e mulher. Regista-se no entanto, que em relação ao grupo dos “carençados” os pais (homens) apresentam uma maior abertura para a realização de tarefas domésticas (ainda que diminuta) no sentido de alguma “ajuda”, no dizer dos estudantes: “o pai ajuda”.

Estes alunos, com configurações de “remediados” a que corresponde uma posição de “classe-média baixa” não usufrui de benefícios sociais na entrada do ensino superior, sendo excluídos da atribuição de bolsa de estudo, na sua maioria dos casos, por não serem economicamente carenciados para o efeito²⁴. Nesta perspetiva, a situação destes estudantes é mais incerta e precária, pois depende dos rendimentos da família e estará mais exposta a retenções ou ao abandono, em caso de falência das condições iniciais no momento da entrada no ensino superior.

Também ao nível da integração e contexto de “praxe académica” há uma perceção diferente e de contexto da parte deste grupo de estudantes. As praxes são referidas como integradoras, e parecem resultar no alargamento do espaço de socialização dos estudantes.

O quadro 47 apresenta as configurações de disposições “remediados” de uma forma resumida.

²⁴ Para ser considerado aluno carenciados para efeitos de atribuição de bolsa de estudo, nos termos do regulamento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, o rendimento *per capita* da família teria de ser de cerca de 586€/mês.

Quadro 47 – Configuração de disposições 2 – Meios Suburbanos ou Periurbanos, conservadores, remediados (S3, M4, S7, B10, R12, D13, J16) “Os remediados”

Sociogénese das disposições (origem social e familiar, condições e disposições económicas)	Experiências socializadoras heterogéneas no seio da família (A ordem moral doméstica e formas de autoridade familiar)
<ul style="list-style-type: none"> – Meio periurbanos ou suburbanos (periferias de cidades) – Pais sem escolaridade – Pais trabalhadores, ambos com remuneração – Rendimentos que permitem estabilidade da família (de forma regrada) – Irmãos com frequência de ensino superior – Primeira geração de ensino superior 	<ul style="list-style-type: none"> – Católicos, maioritariamente não praticantes – Relacionamento entre os pais estável – Famílias alargadas e unidas – Alguma partilha das tarefas domésticas “o pai ajuda” – Dinâmica de convívio no espaço- casa: “ver televisão” – Hábitos regulares nas rotinas do dia-a-dia e refeições em conjunto – Investimento em torno do projeto escola como forma de mobilidade profissional e social – Controlo parental – Existência de alguns <i>hobbies</i> ou atividades de associação – Relações de confiança
Interdependências familiares no quadro escolar (Trajetória e competência escolar, formas familiares de investimento pedagógico)	Patrimónios heterogéneos de disposições individuais (Contexto vocacional e entrada no ensino superior)
<ul style="list-style-type: none"> – Frequência de escolas públicas e alguns em colégios privados (com acordo de associação) – Tendência para atividades extracurriculares – Pais levam os filhos à escola – Mais críticos em relação à escola e aos professores – Sem explicações fora do espaço escola – Alunos focados em atingir os objetivos (alunos focados em atingir os seus fins) – Práticas de estudo diárias 	<ul style="list-style-type: none"> – Escolha do curso por “vocação” – Escolha da UTAD pela localização – Integrados na vida académica – Não bolseiros. Deslocados e em casas alugadas – Pais acompanham os alunos no 1º dia de ensino superior, no ato da matrícula – Vão a casa, semanalmente – Curso financiado pelos pais – Sucesso no 1º semestre – As Praxes Académicas como integradoras e boas

4.3.1 S1 – Retrato 3 “A importância da mãe escolarizada e participativa” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 18 anos, Fafe

Sinopse

Vive numa aldeia perto da sede de concelho, com os pais e um irmão mais novo (9 anos). Está a frequentar o 1º ano do curso de Genética e Biotecnologia, tendo sido esta a sua 1ª opção na candidatura. Com média de 20 valores a matemática no ensino secundário e com uma nota de 16 no exame nacional, pensou em ingressar em medicina humana mas como havia um exame que não tinha corrido tão bem, decidiu escolher um curso que lhe tinha chamado a atenção na visita da UTAD à escola secundária que frequentava. Vive com a família nuclear. Na mesma rua habitam familiares, maternos e com quem têm um convívio constante. A mãe da estudante é enfermeira (curso que concluiu no estrangeiro) e exerce a sua atividade numa unidade de saúde familiar. O seu pai é operário têxtil, com o 9º ano de escolaridade, concluído através do programa das novas oportunidades. Na família alargada tem vários primos com cursos superiores concluídos e outros em fase de conclusão, em diversas áreas. Os pais são católicos praticantes. O pai é ensaiador no rancho folclórico e a mãe participa em atividades da junta de freguesia, como voluntária. A estudante sempre teve atividades extracurriculares, como música, ballet, dança ou natação e teve, também, explicações de matemática a partir do 11º ano de escolaridade (no propósito de garantir uma boa média para concorrer ao ensino superior). Nunca teve reprovações e sempre foi boa aluna, frequentemente era das melhores da turma e esteve, sempre, a estudar em escolas públicas. Concorreu a bolsa de estudo no portal da DGES na tentativa de ser beneficiária dos Serviços de Ação Social da UTAD e ainda não viu o resultado dessa candidatura, embora considere que o resultado vai ser negativo. Argumenta que no ensino secundário nunca foi apoiada. Em Vila Real partilha casa com uma amiga (T2) com a qual divide todas as despesas.

Menciona que o ensino básico foi feito na aldeia onde vive. Quem se ocupava de a levar à escola era a mãe e quem era responsável pelo seu regresso a casa era o pai. Uma vez que ambos trabalhavam por turnos, conciliavam essa tarefa dessa forma. No secundário já teve de se deslocar para a sede de concelho, continuando sempre a ter boas notas. Nessa altura os horários da mãe deixaram de ser por turnos e essa responsabilidade passou mais para ela.

Apesar de esta ser perto de casa, ficava na escola de manhã até ao final da tarde, almoçando lá. Com método de estudo estruturado e atempado (gostando de estudar sozinha, no quarto, e sempre após as aulas), conseguia desenvolver bem o seu projeto de estudo, tirando bons resultados. A mãe sempre se ocupou (e bastante participativa) em saber os seus resultados escolares, frequentando reuniões de entrega de notas e sempre que soubesse de algum problema.

Na escolha do curso foi preponderante a visita da UTAD à escola secundária que frequentava (aliada ao seu gosto pela Biologia), abrindo-lhe o horizonte relativamente à escolha do curso a seguir. Também foi importante o facto de, na sua área de residência, conhecer muitos jovens que vieram para a UTAD, atribuindo, desta forma, credibilidade a esta universidade. Além disso, na área da genética, esta é a única universidade a oferecer este curso.

No futuro ambiciona trabalhar na área da investigação em algo ligado à medicina, mas mais relacionado com trabalho laboratorial. No primeiro semestre fez todas as unidades curriculares, com relativa dificuldade. Integrou-se bem no ambiente académico, encontrando camaradagem e compreensão. Considerando que por ser uma universidade pequena a convivência se torna mais próxima, mais familiar, apesar de vir com algum receio que depressa se dissipou. Atualmente faz saídas com colegas e amigos, mas não muitas, porque entende que tem de aproveitar o tempo e o investimento que os pais estão a fazer, mantendo-a a estudar fora de casa.

Histórico

Escolheu Genética e Biotecnologia como primeira opção, com uma das notas mais altas de acesso à UTAD. No entanto, quando confrontada com a nota não a valoriza muito: “ (...) **acho que é uma coisa assim**”. Esta resposta indica que a sua meta era fazer o melhor possível e poder ter horizontes abertos nas escolhas a fazer, uma vez que queria “ (...) **ter a certeza que conseguia entrar (...)**”. Quando questionada sobre outras opções, nomeadamente medicina humana revela ter ponderado essa possibilidade. No entanto, a média após os exames não foi favorável. Considerou, também, matemática, bioengenharia, mas conclui que “ (...) **mesmo assim não me sinto arrependida de ter vindo para aqui**”. Sentindo-se integrada, realça o acolhimento feito pelos pares como compreensivo e facilitador. Os pais são muito jovens, havendo características familiares de grande

estabilidade no quotidiano, com as decisões a pertencerem à mãe mais escolarizada, em especial a gestão da relação e comunicação com a escola e, também, a gestão do orçamento familiar. O pai e a mãe têm atividades extraprofissionais heterogéneas: ensaiador de rancho e trabalho voluntário na junta de freguesia. São católicos praticantes e têm o hábito de “fazer programas em família”: passeios, idas ao cinema e assistir a programas televisivos. Considera a relação dos pais como uma relação de respeito e amizade. Menciona que teve, sempre, hábitos de leitura e recebia muitos livros como presente. A mãe também gosta muito de ler, apenas não o faz, agora, por falta de tempo. O pai não tem hábitos regulares de leitura (apenas lê revistas, pontualmente) e o irmão “não gosta muito de estudar nem de ler”. Os serões, em casa, são passados em família, a ver televisão e as refeições, regra geral o jantar, são também feitas em casa, com todos juntos. Como tem um orçamento familiar estabilizado foi-lhe, sempre, proporcionada a oportunidade de frequentar atividades extra curriculares e, eventualmente, apoios em explicações. No entanto, o sacrifício de a manter a estudar fora de casa é conseguido com muita poupança. Salientando, ainda, que os pais e o irmão sentem a sua falta: **“(...) estão sempre a ligar-me”**.

Define a sua vontade de estudar como coisa sua, nunca tendo sofrido pressões familiares para isso, uma vez que se considera uma **“(...) miúda que gostava de estudar**. Metódica, organizada e assumindo uma lógica muito própria (**“não sei explicar muito bem”**), frequentou sempre escolas públicas e esteve, sempre, entre os melhores alunos da turma. Projeta o seu futuro a fazer investigação na área da saúde, argumentando que não tem paciência para lidar com pessoas, considerando-se por esse motivo **“(...) um bocadinho egoísta.”**. No primeiro semestre conseguiu concluir todas as unidades curriculares **“com uma dificuldade ou outra (...)”**, preparando-se afincadamente. Não sofreu pressões para a escolha da universidade, nem do curso, constatando que **“(...) [o facto de] só haver o curso aqui também foi uma das minhas escolhas (...)**. Justificou a sua escolha com o facto de estarem a estudar muitos jovens de Fafe na UTAD: **“é porque deve ser bom, também”**. Da vida académica salienta a sua plena integração, pela simpatia e solidariedade relativamente ao seu problema de saúde considerando-se aceite pelo que é e afirmando **“(...) que não podia ter melhor ambiente”**.

Mensagem

“(...) acho que se não fossem os meus pais também não estava aqui (...) se eles não tivessem feito determinados sacrifícios não conseguia estar aqui.”

A família detentora de algum capital económico e cultural proporcionou-lhe algumas condições e valorizou a sua vontade de estudar e o seu gosto em progredir, fortalecendo a relação com a escola. O ambiente familiar estável e estruturante muito contribuiu para a possibilidade de desenvolvimento de atividade escolar desta estudante com excelentes resultados. Os pais estiveram sempre muito presentes na escolaridade da filha, não a pressionando para as escolhas que faria para o seu futuro.

4.3.2 M2 – Retrato 4 (M2) “Sempre juntos” – Estudante de 1.º Ano de Genética e Biotecnologia, 18 anos, Santarém

Sinopse

Vive com os pais numa aldeia com cerca de 100 habitantes. Estudante de licenciatura no 1º ano de Genética e Biotecnologia, na 1ª opção de candidatura ao ensino superior, tendo concorrido com 20 valores de média na disciplina de matemática e 13 valores, no exame nacional, à mesma disciplina. Filha única, viveu sempre com os pais, sem convívios com a família alargada, numa vivenda construída com recurso a empréstimo bancário e que neste momento se encontra à venda, por dificuldades em cumprir com o pagamento das obrigações. O pai, com 52 anos, é funcionário público, assistente operacional (pessoal auxiliar) num Município e tem o 12º ano de escolaridade conseguido recentemente através do Programa Novas Oportunidades. A mãe, com 42 anos, também assistente operacional (cozinheira) num Centro de Dia, tem o 9º ano de escolaridade. Os pais são católicos, mas não são praticantes. Ocupam o tempo livre fazendo alguns passeios em família.

Frequentou o ensino básico e secundário na sede de concelho, deslocando-se diariamente com o pai (que ia para o trabalho, à mesma hora) e, nos últimos 3 anos, ia de autocarro, passando todo o dia na escola e almoçando lá. Sempre estudou em casa, na sala, com os pais a assistirem a programas televisivos, não se incomodando com o barulho envolvente. Dedicando-se mais ao estudo nos períodos de avaliação, executava os trabalhos de casa todos os dias. Foi, muitas vezes, a melhor da turma. Com método de estudo muito rigoroso, tirava apontamentos e dedicava muito tempo à leitura das matérias, nunca gostando de estudar pela noite dentro. Estudante dedicada, não se recorda de ter tido ajuda para o efeito, nem mesmo para os exames nacionais. Era a mãe que se ocupava em saber as suas notas, na escola e, sempre que foi preciso, para tomar conhecimento de algum problema. Tem consciência do orgulho que produz nos pais, referindo especialmente o pai.

Não refere influências dos pais no acesso ao ensino superior, ao contrário dos professores e colegas que a pressionavam para seguir medicina humana, contrariando a sua falta de vocação para esse curso. Decidiu seguir o caminho que a satisfazia e no qual projetava o seu futuro: o trabalho em laboratório. Conheceu a UTAD e pormenores do curso através de uma colega que já estava a estudar Genética e Biotecnologia, na UTAD.

Delinea o seu futuro profissional numa área pouco comum e talvez pouco divulgada: genética forense. Esta vocação foi despertada por um estágio do Programa Ciência Viva,

realizado durante a frequência do 12º ano de escolaridade, na Universidade de Aveiro. Realizou com bom aproveitamento todas as unidades curriculares do primeiro semestre, com classificações de dezassete e dezoitos valores. Na vida académica e na cidade sente-se perfeitamente integrada, participando ativamente nas atividades da praxe. Considera que apesar de ser cansativo, havia respeito por parte dos “praxadores” do curso e nas saídas em grupo (convívios e festividades).

Histórico

Estudante de Genética e Biotecnologia, curso de 1ª opção na candidatura ao ensino superior, com uma das melhores médias de acesso na UTAD, está consciente das suas boas notas e da sua opção de candidatura para cumprir a sua vocação na área de estudo. Contrariou os conselhos dos professores que a pressionavam para escolher medicina, chegando a perguntar-lhe se “(...) **foi uma decisão ponderada (...)**” e, também, os conselhos de que seria desprestigiante a frequência da UTAD. Escolheu segundo a sua vocação e a orientação explicativa de uma colega que já frequentava, na UTAD, o curso de Genética e Biotecnologia. “**Eu fiz-lhe perguntas sobre o curso**”. Filha única de uma família que vive fechada ao exterior, com experiências de socialização muito reduzidas, executando tarefas em conjunto, numa dinâmica muito fusional e intrínseca à família nuclear. Os pais partilham todas as tarefas e decisões, sem a vincada definição tradicional de papéis, ressalvando que “(...) **é mais a minha mãe que organiza.**” Fazem as refeições sempre juntos, “(...) **por vezes à lareira**” e nos tempos livres passeiam e vão às compras. Passam os serões a ver televisão, enquanto ela estuda no mesmo espaço. Nunca teve atividades extracurriculares, explicações, nem apoios escolares. Não tem hábitos nem gosto em “**estudar pela noite dentro**” e não se recorda de a ajudarem nos trabalhos de casa salientando que “(...) **se alguém me ajudasse era o meu pai**”. Do ensino secundário, salienta uma professora que a marcou pela positiva, pelo exemplo de trabalho e dedicação rigorosa, estruturando-lhe valores e princípios humanistas, balizadores e que permanecem vincados na sua personalidade. Quem se ocupava de saber sobre o seu comportamento e notas na escola, era principalmente, a mãe, sempre pronta e solícita para atempadamente resolver as situações que aparecessem e, ultimamente, apenas para tomar conhecimento das notas.

Refere que sempre sentiu uma grande responsabilidade relativamente ao estudo, não porque fosse motivada para isso, mas talvez por admirar modelos de sucesso. Na escolha do

curso seguiu a sua vocação, não sofrendo influências por parte dos pais. Ao contrário, os professores tentavam inculcar-lhe a ideia de seguir medicina humana, devido às suas notas muito altas. Sente-se realizada com a sua escolha, não se arrepende da sua opção, considerando que com este curso vai conseguir atingir o seu objetivo, da forma como projeta o seu futuro, a trabalhar na área da genética forense, num trabalho de tipo laboratorial. No primeiro semestre, fez todas as unidades curriculares com boas notas. Da vida académica tem boas memórias, mesmo das praxes, considerando que foram cansativas mas que lhe **“(...) ensinou coisas boas (...)”**. Fez novas amizades e sai frequentemente para estar com os amigos/colegas, conseguindo conciliar as suas saídas com o tempo de que precisa para estudar.

Mensagem

“(...) sempre sacrificaram os objetivos deles para os meus.”

Num ambiente familiar estruturado e muito unido, capaz de gerar uma atmosfera propícia, a estudante deu seguimento à sua vontade de aprender. Detém competências académicas com resultados substanciais que a posicionam acima da média, mesmo com um percurso escolar em escolas públicas, conseguido por mérito próprio, um excelente resultado do seu empenho e esforço.

4.3.3 S2 – Retrato 7 “O gosto dos pais e a ajuda dos irmãos” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Santa Maria da Feira

Sinopse

Vive sozinha com os pais, apesar de ter dois irmãos mais velhos que já não estão dependentes dos pais: o irmão está emigrado na Suíça e a irmã está casada e mora na mesma localidade, relativamente perto. Vivem numa cidade de média dimensão. Estudante do 1º ano de Medicina Veterinária, sendo esta a 1ª opção de curso e de universidade, com média superior a 17 valores, embora conseguida apenas na 2ª fase de candidatura, sendo que na 1ª fase tinha ficado colocada em Genética e Biotecnologia, na UTAD. Viveu sempre com os seus pais e, até há relativamente pouco tempo, com dois irmãos mais velhos (uma irmã, licenciada em matemática que já casou e um irmão, com frequência em Engenharia Mecânica, que emigrou). O pai tem 57 anos de idade, é funcionário público na carreira de assistente operacional e a mãe tem 54 anos de idade, é doméstica, sendo que ambos tiraram um curso profissional equivalente ao 9º ano de escolaridade. Habitam numa vivenda, construídas pelos pais há 30 anos, com um pequeno terreno adjacente onde praticam agricultura de subsistência, contribuindo dessa forma para a economia doméstica. Convivem regularmente com alguma da família alargada (os que moram na mesma zona) e, dessa família, tem três primos licenciados. O irmão interrompeu a licenciatura por dificuldades económicas. É bolsista dos Serviços de Ação Social da UTAD, estando deslocada do seu agregado familiar e optou por partilhar casa com amigas.

Referencia-se o seu percurso escolar linear, sem reprovações e com muito bons resultados, feito em várias escolas (1º, 2º e 3º ciclos, em escolas diferentes) perto de casa, fazendo o percurso a pé e podendo vir a casa fazer refeições, excetuando no secundário em que optava por almoçar na escola, por questões práticas. Nunca foi a melhor da turma, mas como sempre esteve inserida em turmas com um rendimento escolar muito bom, acabou por não se destacar, mas seguiu os colegas, acompanhando o ritmo elevado da turma. Os trabalhos de casa eram realizados conjuntamente com a mãe, em casa, até ao 4º ano de escolaridade, depois disso passaram a ser executados no centro de explicações no qual a irmã trabalha, com acompanhamento ao estudo, auxiliando o seu rendimento escolar. Na preparação para os exames nacionais teve explicações mais específicas a Físico/Química,

Biologia e Português e o apoio da irmã, enquanto professora de matemática foi uma mais-valia no seu sucesso nessa disciplina. Os pais sempre tiveram uma participação muito ativa nos assuntos da escola, querendo saber todos os pormenores.

Não refere influências na escolha do curso de acesso ao ensino superior, nem de professores nem da família. Refere que, desde cedo, teve gosto por animais, pensando sempre em formar-se em Medicina Veterinária e na UTAD.

Quanto ao seu futuro profissional, nesta fase, ainda está indecisa entre animais exóticos ou pequenos animais, mas fundamentalmente projeta a sua vida profissional a exercer clínica. No primeiro semestre não obteve aproveitamento apenas a uma unidade curricular. Na vida académica refere ter uma participação muito diminuta, não fazendo saídas nem convívios.

Histórico

Estudante de Medicina Veterinária, curso que escolheu como 1ª opção mas colocada apenas na 2ª fase já que na primeira fase de acesso ficou colocada na UTAD mas em Genética e Biotecnologia, com mais de dezassete de média do secundário. Confrontada com a possibilidade de outras escolhas ou até mesmo outras localidades, afirma seguir a sua vocação e na UTAD, salientando ainda de que gosta “**(...) mais deste tipo de cidade (...)**” (Vila Real). A escolha da UTAD e do curso pode ser vista como incoerente constatando que, com a sua média de entrada no ensino superior, poderia ter feito outras escolhas: universidades com mais relevância e mais conhecidas. No entanto, a sua decisão é o resultado de uma lógica pensada e refletida na referência de que a UTAD tem um ensino de excelência em Medicina Veterinária. Frequenta aulas de dança, participando em saraus desportivos, sempre presenciados pelos pais. Refere que os serões são passados com a mãe a fazer camisolas de lã e o pai navegando na internet a “**(...) ver máquinas agrícolas (...)**”, a ver televisão e a falarem com o irmão pelo *skype*. Caracteriza o ambiente familiar como bom, dizendo que estão “**sempre a brincar**” e que as decisões são tomadas pelos pais em conjunto. No entanto diz que o pai é mais intransigente com certas regras e que quer ter a última palavra. Ainda assim, é a mãe que estrutura a vida familiar: ocupa-se da casa e confeciona todas as refeições que são feitas em família. Revelando uma certa conformidade com os papéis tradicionais masculino e feminino, com o pai como líder da família e a mãe no papel de mãe e de doméstica. Sobre o investimento pedagógico da família sublinha-se o

investimento monetário dos pais e, mais tarde, dos irmãos, mesmo que para isso fosse preciso fazer sacrifícios e, ainda, o empenhamento afetivo, incentivando e controlando o investimento para que os resultados fossem os melhores. Todos os trabalhos da escola para fazer em casa eram feitos no centro de explicações, além de ter tido explicações mais específicas para preparação de testes e para os exames nacionais. Em casa apenas estudava, no seu quarto, quando tinha algum teste para fazer. A mãe apenas se deslocou à escola, para receber as avaliações, até ao 9º ano de escolaridade, sendo a estudante, a partir do 10º ano, a levar para casa as próprias avaliações e levar para os pais.

Não refere influências na escolha do curso, falando apenas de um professor de Ciências, no 9º ano de escolaridade que a ajudou a estruturar a sua decisão referindo **“(...) desde pequenina que sempre quis isto”**, tendo recebido sempre o apoio da família. Projeta a sua vida profissional na prática de clínica, de preferência de animais de pequeno porte, preferindo ficar em Portugal, mas está preparada psicologicamente para emigrar, caso seja necessário. No primeiro semestre do ano teve aproveitamento escolar a quase todas as unidades curriculares, deixando apenas uma por fazer. Em Vila Real a sua atividade resume-se apenas ao estudo, não socializando regularmente com os colegas de curso: **“eu também sou uma pessoa complicada “(...) tenho um bocadinho de dificuldade em fazer amizades e (...) eu não bebo, por exemplo, não gosto de bebidas alcoólicas.”** Convive, ocasionalmente, apenas com uma colega de casa com quem se identifica e que de que tornou amiga, estando sempre ansiosa por regressar a casa, no fim-de-semana. Participou nas praxes, **“foi um bocado complicado”**, achando-as exageradas, quando comparadas com a experiência da frequência de Genética e Biotecnologia (até à 2ª fase).

Mensagem

“Os meus pais (...) sempre me permitiram eu escolher, mas sempre me pediram para eu ter um curso superior (...)”

Com competências individuais acima da média, fruto de esforço próprio e incentivo da família nuclear, que promoveram nos filhos o desejo de que estes tirassem uma formação superior, sempre muito presentes na evolução académica, acreditando e avalizando o projeto escolar, produzindo na família a primeira geração com formação superior.

4.3.4 B1 – Retrato 10 “Uma aluna certinha” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Guimarães

Sinopse

Vive com os pais e um irmão, numa aldeia perto da sede de concelho. É estudante do 1º ano do Mestrado integrado em Medicina Veterinária, curso que escolheu como 1ª opção, com uma média de secundário de 17 valores e média de acesso ao curso de mais de 16 valores. Viveu sempre com a família nuclear. O pai, de 46 anos de idade, é serralheiro, com o 6º ano de escolaridade e a mãe tem 46 anos de idade e é funcionária de uma gasolinera. Fez o 12º ano de escolaridade através do sistema de RVCC do Programa Novas Oportunidades. Tem um irmão mais novo, de 14 anos de idade, estudante. Habitam numa casa. O pai sempre foi serralheiro, continuou com o negócio que era do avô e a mãe trabalhou como escriturária, passando mais tarde a trabalhar na gasolinera. Na localidade onde vive, reside também parte da família alargada do lado paterno. Visitam-se regularmente, fazendo programas em conjunto, com tios e primos. Os pais são católicos, não praticantes. Da família alargada tem alguns tios licenciados em áreas de formação muito diversificadas. É bolsista dos Serviços de Ação Social, considerada por isso economicamente carenciada, estando deslocada da família e residindo em Vila Real, partilhando casa com uma amiga da sua área de residência que também frequenta a UTAD.

Do percurso escolar refere que até ao 3º ciclo de estudos frequentou escolas perto de casa, demorando cinco minutos a pé no percurso e o secundário frequentou-o numa escola mais distante de casa. Refere, ainda, que em todas as escolas as condições materiais eram boas e teve bons professores. Apesar de ter mudado de escola, motivada pelas escolhas dos programas ou disciplinas optativas, nunca se sentiu excluída. Foi sempre boa aluna, entre as melhores da turma. Quando frequentava o 1º ciclo do básico a mãe ajudava-a nos trabalhos de casa, mas depressa a mãe sentiu que não conseguia ajudá-la e passou a estudar sozinha. Fazia-o em várias divisões da casa, dedicando algum tempo a estudar. Não teve explicações a não ser para repetir o exame de Biologia do 11º ano de escolaridade, quando já frequentava o 12º ano de escolaridade, com ideia de subir a nota obtida no exame anterior. Para tomar conhecimento do seu comportamento ou aproveitamento escolar, os pais iam à escola apenas nas reuniões de entrega das avaliações, nos finais dos períodos escolares.

Não refere influências no acesso ao ensino superior, justificando a sua opção pelo gosto ou vocação, mencionando apenas que o pai gostaria que fosse para a Universidade do Minho, por questões de proximidade.

Projeta a sua vida profissional mais na área da reprodução animal, mas ainda de uma forma indefinida, não sabendo se na área dos grandes ou pequenos animais. No primeiro semestre do curso obteve aproveitamento a todas as unidades curriculares. De Vila Real e da vida académica refere que lhe custou a adaptação e que atualmente está integrada, fazendo saídas com colegas e jantares. Constatou que as praxes ajudaram por promoverem o convívio entre os pares.

Histórico

Estudante de Medicina Veterinária, curso que escolheu como 1ª opção. Teve a possibilidade de fazer outras opções de ingresso no ensino superior, tanto na escolha do curso, como na escolha de universidade. Argumenta que a escolha foi fundamentada pela média de acesso e também pela questão da proximidade, atendendo ao facto de não ter conseguido média para entrar no Porto e, depois, porque Vila Real ficava mais perto que as outras opções, uma vez que o curso de Medicina Veterinária era a sua opção privilegiada. Durante a adolescência praticava vólei, frequentou o Instituto de Inglês e chegou a fazer um intercâmbio (Programa *Comenius*) indo à Noruega. Identifica o seu ambiente familiar como bom. Fizeram sempre as refeições juntos, a não ser quando a mãe está a trabalhar e, nessa altura, almoçavam na escola. O jantar é sempre feito em casa, passando os serões juntos, por vezes a ver televisão. A tomada de decisões pertence, principalmente, à mãe, sendo ela quem programa a vida familiar e faz a lida da casa, ainda que ocasionalmente ajudada pelo pai. Sobre as formas de investimento pedagógico da família, está patente o modelo normativo quando se enquadra nos grupos dos estudantes “(...) **certinhos** (...)”, considerando-se uma “(...) **aluna razoável** (...)”. Na vida familiar os trabalhos de casa eram feitos em várias divisões da casa, tanto em espaços comuns como no quarto, referindo não ter tido apoios ao longo do seu percurso escolar, salvaguardando a repetição dos exames de Biologia (do 11º ano de escolaridade), em que teve explicações para subir a média. Eram os pais, em conjunto que procuravam saber novidades da escola, indo lá apenas tomar conhecimento das avaliações, nos finais dos períodos escolares.

Não relata influências sobre a sua escolha, referindo que questionou os primos sobre as suas experiências no ensino superior, embora a escolha do curso fosse uma decisão muito própria, resultado da sua vocação, mas respeitada pelos pais, apoiando a sua decisão, fosse ela qual fosse. No futuro projeta a sua vida profissional **“ligada à área da reprodução”** não tendo ainda definido muito bem se trabalhará com pequenos ou grandes animais, se em Portugal ou no estrangeiro, considerando que ainda é cedo para se circunscrever. No primeiro semestre do curso fez todas as unidades curriculares a que estava inscrita, com notas diversificadas. De Vila Real, da vida académica salienta a difícil adaptação por que teve de passar considerando as praxes como razão de integração **“ as praxes até me ajudou um bocado porque quando nós não tivemos eu prendia-me um bocado em casa, estava longe da família”**. Construiu novas amizades, já faz saídas e jantares em grupo, com colegas, gostando desse convívio.

Mensagem

“Queria mesmo entrar em veterinária mais do que em medicina humana.”

Uma família que revela uma grande regularidade de hábitos e uma grande cadência num quotidiano sem grandes sobressaltos o que cria condições para a existência de uma aluna com forte adesão aos diversos projetos de escola e um grande enfoque em alcançar objetivos que definiu como vocação.

4.3.5 R1 – Retrato 12 “Disciplina e Desporto” – Estudante de 1.º Ano de Ciências do Desporto, 18 anos, Porto

Sinopse

Vive com os pais e dois irmãos (um gémeo), numa pequena cidade perto do Porto. Estudante do primeiro ano do curso de licenciatura em Ciências do Desporto que escolheu como primeira opção. Viveu sempre com a família nuclear. O pai é manobrador de máquinas, de 41 anos de idade e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe é auxiliar de ação educativa, tem 41 anos de idade e possui o 9º ano de escolaridade. Habitam uma casa, tipo vivenda, que é propriedade da família. Os pais são católicos, mas é principalmente, a mãe que se dedica à prática religiosa, levando consigo o filho mais novo. Na família alargada tem dois ou três primos licenciados. Vivem perto da família alargada, com quem convivem regularmente. É bolsheiro dos Serviços de Ação Social da UTAD e sendo deslocado, está alojado em residência universitária (partilhando quarto com o seu irmão gémeo) considerado, por isso, economicamente carenciado.

Toda a sua escolaridade foi feita num colégio semiprivado, na localidade onde vive, fazendo o percurso para a escola sempre com a mãe (uma vez que esta é funcionária do colégio) e levantando-se às 6H30 por precisar de se ajustar ao horário de trabalho da mãe. Faz referência à escola como boa, com boas condições materiais e bons professores. Os trabalhos de casa eram feitos em casa, no quarto que partilha com o irmão gémeo, fazendo-os conjuntamente com ele uma vez que frequentavam o mesmo ano. Nunca tiveram explicações, nem ajuda no estudo, fazendo a preparação para os exames, em casa, juntamente com o irmão. Apesar de a mãe trabalhar no colégio que frequentavam, esta apenas acompanhava o pai à entrega das avaliações nos finais dos períodos escolares, uma vez que a tarefa de saber as avaliações estava coube sempre ao pai.

Não menciona qualquer influência na formação da sua decisão de acesso ao ensino superior, nem de professores, nem da família, atribuindo essa escolha ao seu gosto, à sua vocação.

Projeta a sua vida profissional ligada ao futebol, no ramo da preparação física, talvez com crianças, não descurando a possibilidade de ter de trabalhar no estrangeiro. Em Vila Real e na vida académica sente-se ambientado: tem novos amigos, faz saídas e convivências.

Histórico

Estudante de Ciências do Desporto, curso escolhido como 1ª opção, só percebeu que era uma dos melhores alunos **“(...) quando na altura fui ver a colocação (...)”**, referindo que a opção da UTAD foi ponderada devida a fatores de proximidade, permitindo-lhe **“(...) continuar no futebol e estar na mesma com os estudos e (...) não afetar tanto o nosso rendimento escolar.”** Foi, também, importante a referência de colegas que valorizavam a UTAD, mudando a ideia inicial de concorrer para o Porto. Escolha que poderá parecer incoerente, mostra-se taticamente a opção mais racional já que permite conjugar a paixão pelo futebol com a progressão académica, economizando e ficando mais perto de casa. O desporto e o futebol foi, ao longo de toda a adolescência, uma forma de socialização muito relevante, envolvendo toda a família quando assistiam aos jogos: **“ajudou-nos em termos de socialização... dá-nos outro à vontade”**. Caracteriza o ambiente familiar como bom, com atividades conjuntas, em família onde existe uma relação estreita e harmoniosa, sendo as decisões tomadas pelo pai. Fazem as refeições juntos e os serões são passados em família a ver televisão, em brincadeiras e jogos e conversando uns com os outros. A mãe faz a lida da casa, primeiro auxiliada pelo pai mas, também pelos filhos. Sobre o investimento educativo da família, a escola foi o centro de toda a atividade educativa e pedagógica, com total adesão dos pais em relação ao projeto educativo proposto. Os trabalhos de casa eram feitos, em contexto familiar, no quarto, dividido com o irmão gémeo, em grande autonomia.

Não menciona qualquer influência nas suas escolhas no ensino superior, nem de professores, nem da família, recaindo a escolha no seu gosto pessoal ou vocação, tendo **“(...) surgido no contexto em que nos deparamos.”** Projeta a sua vida profissional no ramo da preparação física, ligada ao futebol, não colocando fora de hipótese a emigração. Da cidade de Vila Real e da vida académica refere sentir-se ambientado, achando as praxes **“(...) mais engraçado do que difícil (...)”**, ajudando na integração e socialização entre os colegas. Fez novas amizades identificando-se mais com os colegas de curso de ensino superior do que com os colegas do secundário. Fazem saídas e convívios, tendo-se adaptado bem ao ambiente vivido na residência universitária.

Mensagem

“(...) o meu pai e a minha mãe (...) sempre disseram que fariam um esforço, mesmo que nós não tivéssemos bolsa (...)”

Num ambiente de harmonia familiar que valoriza a escola e o que ela significa enquanto projeto de mobilidade social, ressalta aliança entre dois irmãos que funcionam em dupla, como gémeos, com grande solidariedade e amizade entre ambos. Da plena adesão ao projeto da escola, há que focalizar o papel agregador e socializante do desporto coletivo e a forma como os irmãos se mobilizam entre o desempenho escolar e o desempenho desportivo.

4.3.6 D1 – Retrato 13 “Ao encontro da vocação” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 21 anos, Vila Nova de Gaia

Sinopse

Vive com o pai, mãe e dois irmãos mais velhos, em contexto citadino. Entrou no 1º ano de Medicina Veterinária, como primeira opção, com uma média do ensino secundário de 18 valores, depois de ter desistido do curso de Nutrição no Porto, na tentativa de entrar em Medicina Humana. Sempre viveu com a família nuclear. O pai é trabalhador independente (vendedor) com o 4º ano de escolaridade e a mãe sempre foi doméstica com o 6º ano de escolaridade. Habitam numa casa própria, de pequena dimensão, estando a construir outra no mesmo terreno. Na localidade onde reside convive regularmente com a família alargada, primos e tios. A família é católica, praticante, frequentando a igreja com regularidade. Os irmãos mais velhos da aluna, com 26 e 31 anos respetivamente, terminaram as respetivas licenciaturas estando já a trabalhar, mas residem na mesma habitação. Refere que os primos estão quase todos formados. Não é bolseira, nem fez candidatura a benefícios sociais por ter conhecimento de que seria recusado devido a falta de aproveitamento (período de frequência no Porto). Está deslocada da família, a residir em Vila Real partilhando casa com outros estudantes, de Genética e Biotecnologia.

Do percurso escolar referencia a escolha do ensino público até ao 9º ano, sempre na área de residência. Era a mãe quem a levava à escola, mas o regresso era feito a pé ou de transportes públicos. Estudava em casa, geralmente depois da hora de jantar, na cozinha. Refere nunca ter tido apoio dos irmãos para o estudo. Sempre gostou de fazer as coisas por ela e de forma independente. Era a mãe quem acompanhava o percurso escolar, por ter mais disponibilidade. O ensino secundário foi realizado num colégio privado, sem encargos financeiros, frequentado anteriormente pelos irmãos e pelos primos e sendo referenciado por preparar os alunos para ingressarem nos cursos de medicina. Foi sempre uma aluna com bom desempenho dentro de uma turma de alunos excelentes. O sonho foi seguir medicina, mas os exames nacionais não permitiram a média necessária. Entrou em Nutrição no Porto, numa tentativa de experienciar e avaliar se gostava do curso e também com a esperança de que podia mudar de curso. Não aconteceu assim. Decidiu melhorar as notas de Matemática e Físico-Química, voltando ao colégio como aluna externa e fez exames. Apesar de melhorar as notas, tal não foi suficiente para conseguir média para Medicina. Voltou, então, a

candidatar-se ao ensino superior num curso em que se sentisse melhor. Optou por Medicina Veterinária tendo entrado na 2ª fase.

Não refere qualquer influência, por parte da família ou dos professores, referindo que a escolha do curso foi feita pela aproximação à Medicina Humana, vendo cursos e respetivos planos curriculares na internet, mas privilegiando o ensino fora da sua área de residência por sentir que precisava de um afastamento do rigor dos pais e do bulício de grandes cidades. Desta soma de razões resultou a escolha da UTAD e do curso de Medicina Veterinária.

Imagina-se a trabalhar num hospital, a fazer cirurgias, mas ainda não decidiu a área. No primeiro semestre reprovou a uma unidade curricular. Sente-se integrada, tem novos amigos e sente-se realizada no curso que escolheu.

Histórico

Estudante do Mestrado Integrado em Medicina Veterinária, no curso que escolheu, depois de várias opções, com uma média de acesso ao ensino superior a 17 valores, está as melhores médias de entrada na UTAD. Foi sempre boa aluna e esteve integrada em turma de bons alunos. Relata que já nos dois anos anteriores tinha tentado o acesso ao ensino superior mas em Medicina Humana, sem sucesso, **“Eu tentei muito para medicina e não estava mesmo a conseguir”**. Optou, então, por frequentar Nutrição, no Porto, mas como via para atingir o seu primeiro objetivo, não tendo também tido sucesso. Por não se ter gostado desse curso, optou por alterar a sua estratégia: **“digamos que eu passei o verão muito... eu tentei muito... para medicina e não estava mesmo a conseguir, sabia que não estava motivada, via quase todos os meus amigos a acabarem a licenciatura e eu não tinha... normalmente fui uma pessoa com ambições e não me conseguia ver, no futuro, da nutrição e então pronto... tinha que escolher um curso que gostasse...”**

Escolheu a UTAD porque queria sair da sua área de residência, para uma cidade mais tranquila, mais pequena, projetando poder tirar o curso sem que o impacto económico fosse muito grande e, desta forma, não sobrecarregando os pais.

Nas experiências socializadoras esteve sempre envolvida em grupos de jovens católicos que dinamizavam áreas do domínio solidário. A família sem grande capital social é descrita como **“Muito normais e muito humildes”**. Realizou a escola secundária em contexto de escola do ensino privado, promotor de rigor académico e gerador de estudantes com muito bons resultados: **“a minha turma era muito boa e então tinham médias de dezanoves,**

montes de médias assim". Os trabalhos de casa eram feitos em casa, na cozinha, referindo que nunca teve apoios ou explicações, porque nunca sentiu necessidade de os ter.

Não menciona influências para chegar ao ensino superior, nem da família nem de professores, salientando apenas um professor que disponibilizava tempo extra-aulas para acompanhar os estudantes que tivessem interesse em melhorar o seu rendimento escolar. Diz que o seu sucesso se devia ao gosto em estudar e tirar boas notas. Projeta a sua vida profissional exercendo medicina, talvez em ambiente hospitalar, fazendo cirurgias, não tendo determinado ainda qual a sua área de atuação. Não a assusta a ideia de trabalhar no estrangeiro. Gosta do curso, da cidade e da vida académica. Sente-se integrada e como veio motivada alega que **"(...) gostei mesmo de tudo (...)"** constatando que entre os colegas de curso **"(...) dão muito valor à união de grupo (...)"** e isso cativou-a, mesmo para as praxes.

Mensagem

"(...) eu gosto de ter o meu espaço, gosto de exercer, por mim, as minhas opções (...)"

Numa dinâmica familiar de falta de recursos culturais a família orienta com sucesso três filhos para o ensino superior, muito embora a exceção da aluna tenha chegado para obter resultados que permitissem chegar ao topo da seletividade. Ainda que restringida no seu universo familiar e controlada pelos pais, procura descobrir a sua vocação e encetar novos caminhos fora do controlo parental. Revela, desta forma, uma escolha expressamente racionalizada, perante a probabilidade de conseguir o objetivo de uma forma mais tranquila e individualizada, estando mais entregue a si mesma e fora do controlo parental: **"eles são um bocadinho restritivos, mesmo com os meus irmãos. É assim um bocadinho, mas eu sempre fui, se calhar por ser rapariga é que estou mais restringida (...)"**.

4.3.7 J2 – Retrato 16 “Mérito e ambição” – Estudante de 1.º Ano de Gestão, 18 anos, Vila Real

Sinopse

Vive com os pais e uma irmã, mais nova, numa aldeia perto da sede do concelho. É estudante da Licenciatura em Gestão, curso que escolheu como 1ª opção. Viveu sempre com a família nuclear. O pai é trabalhador não qualificado. Foi emigrante e, também, já executou trabalhos como portageiro. Atualmente presta serviço como auxiliar de ação educativa. Tem 51 anos de idade e o 12º ano de escolaridade (feito através do Programa Novas Oportunidades). A mãe é funcionária pública, Assistente Operacional, de 45 anos de idade e possui o 9º ano de escolaridade. Habitam numa casa, adquirida pelos pais. Vivem perto da família alargada, convivendo regularmente e entre os primos tem bastantes licenciados, em áreas de estudo muito diversificadas. Pais católicos é a mãe quem mais pratica a religião, frequentando com os filhos as atividades da igreja. Não é bolseiro, tendo ficado no limiar de lhe ser atribuída bolsa de estudo. Ainda assim, tem rendimentos que excedem o limite para ter bolsa de estudo.

O primeiro ciclo de estudos foi feito na escola da aldeia onde habita, sendo os restantes ciclos feitos na sede do concelho. Frequentou o 2º ciclo numa escola e o 3º ciclo e o secundário foram feitos, noutra escola, ambas públicas. O percurso para casa foi sempre realizado com a mãe, já que esta trabalha perto da escola. Foi várias vezes o melhor aluno da turma, estando sempre no quadro de honra, do 7º ao 12º ano de escolaridade, tendo recebido algumas vezes bolsa de mérito. Refere que as escolas onde andou eram boas, com bom ambiente, bons professores, boas condições físicas. Gostava de estudar com muito espaço, já que o seu método de estudo requeria os livros e cadernos espalhados, com tudo à mão. Quem se ocupava de saber notícias da escola era a mãe que ia às reuniões para receber as avaliações nos finais dos períodos escolares.

Do acesso ao ensino superior não refere influências na escolha do curso antes, e pelo contrário, gerando surpresa no momento da sua escolha já que seria expectável que escolhesse outra área, mais clássica, completamente oposta à sua escolha. A sua decisão foi ponderada e refletida, considerando-a mais abrangente, mais aberta à diversidade nas escolhas profissionalizantes, no fundo, entendida como mais pragmática.

Projeta, para a sua vida profissional, a carreira académica. Quer ser professor universitário, mas não colocando de parte a atividade política, já que se assume como um

idealista, querendo contribuir para alterar mentalidades e modos de agir. No primeiro semestre obteve aproveitamento a todas as unidades curriculares. Considera-se integrado, na vida académica, mas não participou na praxe por não valorizar esses ritos. Nem por isso se sentiu segregado, socializando com os colegas.

Histórico

Estudante de Licenciatura em Gestão, curso que escolheu como 1ª opção. Está entre os 20 melhores alunos colocados na UTAD para o ano letivo 2014/2015. Poderia ter feito outras escolhas, outras áreas de estudo, como seria expectável devido ao seu percurso escolar, mas contrariando todas as expectativas ponderou a sua escolha tendo em consideração a maior abrangência no curso escolhido, uma vez que projeta seguir a carreira académica. Em relação à escolha da universidade, salienta que com **“(…) uma boa universidade à porta de casa (…)”** não se justificaria ter feito outra escolha. Sobre as experiências socializadoras salienta o facto de o pai já ter sido diretor de futebol, agora **“(…) dedica-se (…), quando tem tempo”**, à agricultura. Frequentou o Conservatório de Música, toca saxofone e já fez parte de uma banda. Atualmente arbitra jogos de futebol, não participando em qualquer outra atividade. Da vida familiar refere que o ambiente é bom, caracterizando os pais como **“(…) a traça e a barça (…)”**, por serem dependentes um do outro, completando-se, com uma estrutura organizada e definida, revelando papéis tradicionais bem definidos. Cabe ao pai a tarefa da tomada de decisões e, à mãe, a de gestora do lar. Fazem as refeições, todos juntos, agora que o pai deixou de trabalhar por turnos. Antes, era sempre com a mãe, passando os serões, juntos, a ver televisão ou a ler. Esteve, frequentemente, no quadro de honra da escola, mas salienta que **“(…) nunca me exigiram nada”**. Considera ser esta a sua obrigação implícita, já que nada mais lhe pedem para fazer. Do seu método de estudo foca a sua forma peculiar de estudar, parecendo desorganizado e caótico, gostando de ter os livros e cadernos espalhados, focando que **“(…) nunca foi preciso estudar muito, é mais relações (…)** não gosto de estudar compartimentado”. Não refere apoios ou explicações. Quem se ocupava em ir à escola era a mãe, nos finais dos períodos escolares, para receber as avaliações.

Não refere qualquer influência na escolha do curso, antes pelo contrário, contrariou o que era expectável, optando por uma área de estudo que não é comum nos estudantes que frequentaram a área de Humanidades. Esta opção foi ponderada e decidida por si, querendo desafios, com um curso que fosse mais abrangente em termos de saídas profissionais. Para

o futuro ambiciona uma carreira mais académica **“(...) no papel de professor”** identificando a UTAD como local privilegiado para dar aulas, ou até na política, considerando que **“(...) se calhar é a forma mais visível de intervir socialmente (...)”**. No primeiro semestre do curso, fez todas as unidades curriculares em que estava inscrito. Sente-se plenamente integrado, na vida académica, apesar de não ter participado nas praxes nunca sentindo qualquer tipo de segregação e referindo apenas que **“(...) eu pedia era, por favor, não me chateiem, eu tenho tanto que fazer”**. Faz convívios e saídas com colegas e amigos.

Mensagem

“para onde quiseres, é para onde vais, seja privada, seja pública (...)”

A família que atribui importância à escola e ao que ela representa, investiu no plano extracurricular nomeadamente num curso do conservatório de música, a par com a restante responsabilidade escolar. Apoiam e valorizam o desempenho do filho, subscrevendo, desta forma, as opções feitas.

4.4 Configuração de disposições os “burgueses”

Para a formação do terceiro grupo de configuração de disposições – quadro 48 (**A8, M11, P18**), e sendo estas famílias bastantes semelhantes às demais analisadas, na perspetiva do perfil conservador que apresentam (dominação do papel masculino na autoridade familiar, fechamento familiar, familiar nuclear constituída por pai, mãe e irmãos, estabilidade no contexto e espaço da casa, controlo parental) o que as torna de alguma forma diferenciadas das demais, são os recursos económicos colocados à disposição do estudante e a situação socioprofissional dos pais (pequenos patrões do comércio) que não corresponde exatamente ao perfil de baixa condição sociocultural (pais pouco escolarizados).

Esta disponibilidade monetária (tangível) ainda que possa estar a ser percecionada pelo aluno como superior à realidade efetiva da situação socioeconómica (pode haver recursos disponíveis e a empresa familiar estar em dificuldades) reproduz uma certa sofisticação do meio urbano em que se inserem, de vivência em grandes cidades, em ambiente de urbe.

Esta condição de algum estatuto da “burguesia” permitiu ao longo do percurso de escolarização do estudante, o acesso a uma socialização mais ampla e fora do espaço da casa da família, nomeadamente através de atividades extracurriculares fora da escola (aulas particulares de ténis e de ballet) ou através de atividades em família, em períodos de lazer (viagens, férias, passeios de fim-de-semana). Também permitiu uma preparação escolar mais apoiada em recursos externos (explicações e explicações de preparação para os exames nacionais).

Na entrada no ensino superior há expectativas relacionadas com a escolha do curso e lógicas de prestígio da instituição que pretendem (na posição que o curso escolhido ocupa no contexto das primeiras opções e nas preferências dos estudantes) como, por exemplo, o curso de medicina veterinária a ser escolhido pelo prestígio que tem no conjunto do ensino superior, mais do que a escolha da UTAD, em si mesma. Estes estudantes têm recursos que podem mobilizar para se deslocarem para qualquer sítio, no contexto do ensino superior. São alunos, mais suscetíveis à influência dos pais, quando chega o momento da escolha, sendo esta escolha, mais condicionada pela representação social da profissão futura.

O quadro 48 apresenta as configurações de disposições “burgueses” de uma forma resumida.

Quadro 48 – Configuração de disposições 3 – Citadinos, conservadores, com situação estável (A8, M11, P18) “Os Burgueses”

Sociogênese das disposições (origem social e familiar, condições e disposições económicas)	Experiências socializadoras heterogêneas no seio da família (A ordem moral doméstica e formas de autoridade familiar)
<ul style="list-style-type: none"> – Meio urbanos – Pais: pequenos patrões ou do setor privado – Recursos económicos estáveis e situação financeira confortável – Irmãos (mais novos) 	<ul style="list-style-type: none"> – Católicos não praticantes – Relacionamento entre os pais é “estável” – Atividades de lazer fora do espaço da casa – Férias: viagens, etc – Pai exigente e controlador, regras rígidas – Mães que decidem e fazem o equilíbrio – Serões em família, mas mais diversificados (TV, música, leitura)
Interdependências familiares no quadro escolar (Trajetória e competência escolar, formas familiares de investimento pedagógico)	Patrimónios heterogêneos de disposições individuais (Contexto vocacional e entrada no ensino superior)
<ul style="list-style-type: none"> – Frequência de escolas públicas – Pais levam os filhos à escola – Atividades extracurriculares (ballet, ténis, artes marciais,...) – Explicações pagas e preparação para os exames – Estudam em casa – Vigilância na escola pelos pais (interesse e interação com a escola) 	<ul style="list-style-type: none"> – Escolha do curso pela “vocação” e por influência familiar – Escolha da UTAD secundarizada pela escolha do curso – Pais acompanham os filhos na matrícula – Integrados na vida académica – Gostam da praxe académica – Deslocados – Vão todos os fins-de-semana a casa – Sucesso no 1º semestre – No futuro sabem o que fazer e têm uma boa representação da profissão futura – Financiados pelos pais (gastam 500€ ou mais por mês)

4.4.1 A1 – Retrato 8 “A necessidade de formar os filhos” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 18 anos, Porto

Sinopse

A. vive com os pais e um irmão, mais novo, em ambiente citadino. É estudante do 1º ano do mestrado integrado em Medicina Veterinária, curso que escolheu como 1ª opção. Sempre viveu com a família nuclear, sendo o pai e a mãe pequenos empresários de um negócio que herdaram. O pai possui o 12º ano e a mãe o 9º ano de escolaridade. A família alargada vive relativamente perto o que proporciona algum convívio. Os pais são católicos, não praticantes, embora tivessem orientado os filhos nos valores do catolicismo, permitindo que estes tivessem decidido se queriam ou não praticar a religião católica. Da família alargada ainda ninguém tinha ingressado no ensino superior, mesmo entre os primos, sendo a estudante a primeira da sua geração a fazê-lo. Não é bolseira da ação social, está deslocada da família e partilha casa, em Vila Real, com outros estudantes do mesmo curso.

Todo o seu percurso escolar foi feito em escolas perto de casa, sendo o percurso feito de carro, quando era mais pequena e a pé quando adolescente. Vinha almoçar a casa fazendo, por isso, sempre as refeições com os pais e o irmão. Frequentou, sempre, escolas públicas e refere que teve bons professores e que as condições físicas da escola eram boas. Nunca foi a melhor da turma mas refere que esteve sempre entre as melhores. Os trabalhos de casa eram feitos diariamente, em casa, até para rever matérias através dos resumos feitos e, sempre, depois de jantar. Refere que teve explicações de português, devido à sua dificuldade nessa disciplina. A mãe era a pessoa que se ocupava em saber notícias da escola, levantando as notas das avaliações dos períodos escolares e, refere que, a partir do secundário, a sua mãe passou a ser ainda mais ativa nos assuntos da escola.

Não refere influências nas escolhas ao ensino superior, salientando a ideia do pai de que a medicina seria um curso que lhe daria maiores possibilidades, com prestígio, embora lhe desse liberdade de escolha. Atribui a sua escolha à sua vocação, ao gosto pelos animais.

Projeta a sua vida profissional trabalhando como médica veterinária, talvez com grandes animais, embora ainda de uma forma pouco definida, colocando a possibilidade de trabalhar no estrangeiro. No primeiro semestre fez todas as unidades curriculares, embora esteja

dececionada com as notas. Na vida académica sente-se integrada, com os colegas e na cidade, fazendo saídas regulares para convívio.

Histórico

A. é estudante de Medicina Veterinária, curso que escolheu em 1ª opção, com boas notas de acesso, embora a nota do exame de matemática não lhe tenha sido favorável, baixando-lhe a média. Considerando a circunstância de poder ter realizado outras opções de ingresso ao ensino superior, quer ao nível de preferência de curso, quer ao nível da instituição de ensino superior, argumenta: **“(...) queria aqui (...) quando soube que vinha para aqui fiquei contente”**. A opção no Porto era mais favorável pela proximidade de casa e, também, atendendo à preferência dos pais. **“Concorri (ao Porto) mais pelos meus pais do que propriamente por mim (...)”**. As experiências socializadoras da família são quase nulas, num fechamento familiar, motivada pelo tipo de profissão exercida que lhes tira tempo e flexibilidade uma vez que a disponibilidade para os negócios é total, absorvente e imprevisível. **“Eles a qualquer hora podem sair de casa (...)”**. Nas horas livres praticou ballet e andebol, não mencionando hobby 's ou outros interesses de natureza cultural. Fazem as refeições, juntos, e os serões são passados em casa a ver televisão, navegar na internet ou a fazer leituras, sempre que a profissão dos pais o permite. Eventualmente, pode fazer algumas saídas com amigos, mas muito raramente, já que o pai é bastante rigoroso com as saídas entre amigos. A mãe ocupa-se das lides domésticas, eventualmente auxiliada pelo pai em pequenas tarefas, havendo uma reprodução de papéis familiares tradicionais: a autoridade representada formalmente pelo pai, embora a tomada de decisões sejam da mãe e **“(...) apesar de muitas vezes não parecer (...)”**. No investimento pedagógico salienta-se as condições facilitadoras para que a estudante progredisse e se salientasse, atendendo ao facto de ser uma família sem grandes dificuldades económicas, condicionada também pelo nível de exigência dos pais, revelador de um apego às regras sociais. O investimento no estudo revela-se no seu gosto em estudar e tirar boas notas, tendo estado o seu rendimento escolar entre os melhores alunos da turma. Os trabalhos da escola eram feitos em casa, por norma depois do jantar, dedicando, em regra, 2 horas por dia ao estudo. Era a mãe quem se ocupava em frequentar as reuniões de entrega das avaliações, nos finais de períodos escolares e a partir do secundário a sua mãe intensificou a sua participação nos assuntos da escola.

Relativamente às influências no acesso ao ensino superior refere o desejo do pai de que escolhesse Medicina Humana, mas nunca como uma imposição, atribuindo-lhe liberdade de escolha respeitando a sua vocação. Nunca sofreu pressões ou influências por parte dos professores, referindo apenas um professor que a marcou muito, pela positiva, por revelar confiança nas suas capacidades, dando-lhe segurança em si mesma para consolidar a sua vocação. Projeta a sua vida exercendo a sua profissão: **“(...) contentava-me só trabalhar como médica veterinária. Se é por conta própria, ou não, já é ...”**. Revela que não se limita ao território nacional, ponderando, caso seja necessário, emigrar, mas acima de tudo gostaria de trabalhar com grandes animais. No primeiro semestre do curso obteve aproveitamento escolar a todas as unidades curriculares, embora revele ter ficado desiludida com as notas, comparando: **“aqui é preciso o dobro do trabalho (...) para ter tão boas notas”**. Esforça-se por melhorar e quer efetuar o Programa ERASMUS e, assim, conhecer outras realidades. Da vida académica refere estar integrada, salientando que apesar de considerar a praxe um pouco violenta, foi conseguido o objetivo de integração uma vez que **“(...) era deixar-nos todos num patamar igual (...) consegui integrar-me com os meus colegas”**. Faz saídas com os colegas, tem novos amigos, salientando que procura ter uma conduta que não traia os valores inculcados pelos pais.

Mensagem

“(...) sabia que para abrir portas, pelo menos eu tinha que estudar e ter boas notas.”

A família com algum poder económico e apego a regras e modelos sociais mais rígidos e conservadores, privilegia a adesão plena ao projeto escolar e tudo o que ele representa em termos de mobilidade social, valorizando e proporcionando a progressão académica, incentivando o bom desempenho escolar, mas atribuindo-lhe liberdade para seguir a sua vocação, ao mesmo tempo que lhe exige responsabilidade no seu desempenho escolar e no respeito pelos valores familiares transmitidos pelos pais, mesmo estando afastada de casa.

4.4.2 M3 – Retrato 11 “Rebeldia e determinação” – Estudante de 1.º Ano de Medicina Veterinária, 19 anos, Matosinhos

Sinopse

Vive com os pais e um irmão, em meio urbano, próximo do Porto. Estudante do 1º ano do mestrado integrado de Medicina Veterinária, curso que escolheu como 1ª opção, com média de secundário superior a 18 valores e média de acesso ao ensino superior de mais de 16 valores, resultado de realização de melhoria aos exames nacionais, tendo ficado um ano a preparar-se. Sempre viveu com a família nuclear. O pai, de 59 anos, possui o 11º ano de escolaridade. Ficou recentemente desempregado, tendo sido trabalhador por conta de outrem, na área do comércio. A mãe é bancária, com frequência universitária (sem concluir o curso) e tem 49 anos de idade. Na localidade onde habitam não convivem com a família alargada, convivendo com a parte materna, às vezes, ao fim de semana. Os pais são católicos não praticantes. Na família alargada tem primos licenciados. Não se candidatou a benefícios sociais considerando que não se enquadrava nos parâmetros como economicamente carenciada, está deslocada da família e partilha casa com outros estudantes.

O seu percurso escolar, no 1º ciclo do básico, foi feito numa escola privada e nos restantes ciclos de estudo, foi sempre em escolas públicas, perto de casa, deslocando-se sozinha, sem recorrer a qualquer transporte e fazendo as refeições sempre em casa. Tirou sempre notas que rondavam entre os 17 e os 19 valores, considerando os professores bons, o ambiente na escola, também, agradável e as condições do espaço escolar muito boas. Gostou sempre de estudar em casa, na sala, e até ao 4º ano de escolaridade tinha o apoio dos pais (do que estivesse em casa) e, eventualmente, do irmão (a inglês). Os trabalhos de casa eram feitos em casa. Teve explicações no 12º ano, na disciplina de matemática, por imposição do pai. A sua encarregada de educação na escola, formalmente, era a mãe, embora quem se dirigisse à escola para saber do aproveitamento e comportamento fosse o pai, vigiando de forma apertada mesmo as saídas e entradas na escola.

Não refere influências para o acesso ao ensino superior no curso que frequenta, sendo mais a sua vocação a determinar essa escolha, mas salienta o constrangimento do pai tentando impor-lhe que fosse para medicina humana ou engenharia, no Porto.

Projeta a sua vida profissional marcando a diferença, ponderando exercer medicina de reabilitação em locais como Amazónia, África (Parque Nacional da Gorongosa), estando aberta a novos projetos que envolvam aventuras. No primeiro semestre do ano apenas não

concluiu uma unidade curricular, mas sente-se desapontada com o facto de não ter notas tão altas, como no secundário. Da vida académica ressalva o quanto lhe custaram as praxes, ponderando em desistir de participar, por não conseguir ter estabilidade emocional (motivada pelo afastamento de casa e de saber que também para a mãe estava a ser difícil a sua ausência). Apesar disso entrou no espírito da praxe como diversão. Considera, no geral, a sua integração como boa, fazendo saídas com colegas.

Histórico

Estudante de Medicina Veterinária no curso que escolheu como 1ª opção. Sobre o facto de poder ter feito outras opções de acesso ao ensino superior, quer ao nível de curso ou ao nível da instituição, refere que o curso foi sempre o que quis, por vocação, e a instituição foi a única escolhida. Vive numa família com experiências socializadoras diversas. A mãe tem aulas de pintura e chega a fazer exposições. A mãe e o pai estão a recuperar uma casa em meio rural, numa quinta que herdaram, fazendo investimentos para a reabilitarem e tentando fomentar a produção agrícola. Passam lá bastante tempo. Não havendo hábito de atividades em conjunto entre pais e filhos, há um gosto comum, que todos partilham que é ó da leitura. O irmão mais velho tendo estado a frequentar até ao 3.º ano um curso de engenharia, decide ingressar no 1.º ano do curso de Filosofia. Fala do ambiente familiar como sendo bom, mas refere o rigor dos horários, das refeições em família, das conversas, numa tentativa de balizamento do universo familiar, procurando desenvolver as competências sociais. É a mãe quem programa a vida familiar e faz a lida da casa, sendo pouco auxiliada pelo pai. Revela a vincada representações dos papéis familiares tradicionais em que o pai é o chefe de família, constatando que ainda assim o **“(...) pai também não é assim tão forte (...)”**. Sobre a dinâmica da vida em família constata-se uma presença marcante e disciplinadora para que seja fomentado o rendimento académico acima da média. No entanto, os trabalhos e a preparação para os exames de 12.º ano eram feitos no café, não revelando uma consistência de estratégia ou método tradicional de estudo, revelando que **“(...) às vezes preciso daquele movimento (...)”**. Não recorreu a apoios ou explicações, com exceção da preparação para o exame de matemática, por imposição do pai que considerava ser importante para lhe estruturar o estudo. A sua encarregada de educação era a mãe, mas o pai era presença constante nas imediações da escola.

Para a sua vida profissional projeta a prática da medicina veterinária mas marcando a diferença, estando “(...) **aberta a outras propostas**”, numa vertente mais aventureira e querendo fazer reabilitação de animais, talvez na Amazónia ou em África. No primeiro semestre do ano letivo apenas não obteve aproveitamento a uma unidade curricular, fazendo as restantes, embora esteja desiludida com as notas obtidas, por se ter habituado a ter notas elevadas. Em Vila Real e na vida académica sente-se integrada embora lhe tenha custado muito, tendo ponderado mesmo abandonar a praxe. Viveu com sofrimento o afastamento dos pais, por constatar que a sua mãe lhe estava a custar estar afastada dela, mas mesmo assim lhe transmitia coragem e força. Entendeu que era uma fase e agora compreende que, entrando no espírito da praxe, até foi bom ter participado. Durante a semana e sempre que pode faz saídas com os colegas mas, por norma, vai a casa no fim-de-semana para estar com a mãe.

Mensagem

“(...) Eu gosto de coisas diferentes em tudo. Gosto da diferença (...)”

Sob uma significativa pressão familiar para que existam resultados escolares de exceção os pais, principalmente da parte do pai que exerce um grande controlo numa tentativa de condicionar as opções de ingresso no ensino superior. A estudante vive numa família sem grandes dificuldades de ordem económica que valoriza a cultura escrita e que investe na escola, mas muitas vezes questionando as orientações. A sua escolha do curso e da Universidade é reveladora de rebeldia perante a atitude muito controladora do pai. A estudante procura na sua entrada no ensino superior criar distância física e psicológica em relação a esse controlo e projeta-se num futuro profissional num país distante e num contexto de exceção e de aventura.

4.4.3 P1 – Retrato 18 – “O empreendedor” – Estudante de 1.º Ano do curso de Gestão, 18 anos, Guimarães

Sinopse

Este estudante é filho único e vive com os pais, em meio urbano, próximo de Guimarães. Estudante do 1º ano do curso de gestão escolheu este curso como 1ª opção, com nota de 17 valores, ainda que a sua preferência fosse a Universidade do Minho. Sempre viveu na família nuclear. O pai é motorista de pesados, com 47 anos de idade e a mãe é empresária de uma pequena indústria têxtil, de 44 anos de idade. Têm ambos o 6.º ano de escolaridade. Na localidade onde habitam não convivem regularmente com a família alargada, pois esta está distribuída por outras localidades. Na família alargada tem primos e outros familiares licenciados. Não se candidatou a benefícios sociais considerando que não se enquadrava nos parâmetros de economicamente carenciado, está deslocado da família e partilha casa com outros estudantes.

O seu percurso escolar foi realizado em escolas pública, perto de casa, deslocando-se de autocarro. Tirou sempre notas altas com bons resultados escolares. Gostou sempre de estudar em casa e até ao 4º ano de escolaridade tinha o apoio da mãe, sendo os trabalhos de casa feitos em casa. Nunca teve explicações, apenas aulas de apoio. A mãe foi sempre vigilante em relação aos estudos, à escola e às saídas com amigos regulando os horários de entrada.

Não refere influências para o acesso ao ensino superior no curso em que está, nem de professores, sendo a sua vocação a determinar essa escolha. Sempre esteve determinado para a escolha da gestão ou economia, fazendo pesquisas na internet para perceber as probabilidades de entrada de acordo com a média de ingresso que detinha.

Projeta a sua vida profissional como empresário ou na área da contabilidade. Da vida académica ressalva o quanto lhe custaram as praxes, por ser demasiado longo e afetar o rendimento escolar. No geral, considera a sua integração como boa, fazendo saídas com colegas.

Histórico

Estudante de gestão, com uma opção vincada pela área de estudo, a escolha de ingresso na UTAD é feita de forma tática, tendo em consideração o jogo de probabilidades de entrada: **“já há algum tempo, desde o ensino secundário que pretendia vir tirar um curso superior, não é. A minha vinda para cá não estava programada.”** Filho único concentra

a atenção dos pais e os recursos materiais, considerando a situação da família em termos financeiros como **“Boa, estável.”** A vida familiar é muito marcada pela mãe empreendedora e pela empresa por ela criada quando tinha pouco mais de vinte anos de idade.

Frequentou sempre escolas públicas e teve um percurso marcado pela regularidade nas classificações e por bons desempenhos que foram de alguma forma gorados pelos exames nacionais, nomeadamente pelo exame de matemática: **“eu acho que tem a ver com gerir o tempo, porque é uma coisa que nós pomos muito... pomos como prioridade. Aquilo, nós achamos que é extremamente importante e o stress acumula, não é? E depois, também acho que é derivado a isso. Nós estamos lá a fazer o teste e estamos pressionados, como quem ‘Isto é agora. O exame é muito importante’ e às vezes...”**

A vida em família é caracterizada pela união e pelo apoio mútuo, sem grandes distrações ou empenhos fora do contexto da família. Não há prática religiosa, ainda que se declarem como católicos. A mãe é quem mais influencia as decisões, nomeadamente as decisões que interferem com a sua vida de aluno. A vinda para a UTAD foi influenciada por familiares ex-estudantes da UTAD **“Eles estavam mesmo a pensar que eu ia mesmo para lá (Universidade do Minho). Está a perceber? Mas, depois, já tive muitos primos que vieram para cá. Uma prima minha... tem agora 30 anos, estudou cá e damo-nos muito bem com ela. Ela falou bem disto e pronto, também nos encorajou um bocado e tornou a minha vida pacífica. Não houve grandes problemas.”** Fora do ambiente familiar e, pela primeira vez a viver sozinho, adaptou-se bem. Tem sido mais difícil para os pais: **“ligam muitas vezes por dia.”** Sobre a praxe académica refere que **“Gosto, mas acho bastante aborrecido.”** Sobre o futuro, diz: **“O que eu vejo no futuro realmente é da espécie da minha mãe... ter negócios ou uma empresa”**.

Mensagem

“Já há algum tempo, desde o ensino secundário que pretendia vir tirar um curso superior.”

A família organiza-se em torno do projeto “filho” (parental) e da vida empresarial da mãe (empreendedora). Sem herança cultural, há uma estabilidade financeira que viabiliza um projeto de escolarização longo, articulado com a harmonia familiar. O modelo profissional da mãe influencia fortemente o projeto escolar deste estudante. É a legitimação social da família através da formação superior do filho.

Capítulo V – Da teoria à ação do Serviço Social em contexto de ensino superior.

5.1 Dinâmicas das Políticas da Ação Social no Ensino Superior

Da análise sobre o percurso dos estudantes no ensino superior, tem havido abordagens recentes à questão da sua condição socioeconómica (CNASES/CEOS, 1997; Balsa, Simões, Nunes, Carmo & Campos, 2001; Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Machado, Martins & Mauritti, 2003; Martins, Mauritti & Costa 2005; Martins, Mauritti & Costa 2008; Cerdeira, 2009).

Em 1997, o estudo extensivo de caracterização dos estudantes do ensino superior (cuja amostra, pela primeira vez incluía estudantes dos sistemas de ensino universitário e politécnico e do ensino público e privado) promovido pelo Conselho Nacional para a Ação Social no Ensino Superior (CNASES) concluía que

“partimos da constatação de uma evolução geral do ensino superior que tende para a democratização: a distância entre a composição social das famílias dos estudantes e a composição social da população portuguesa tende a encurtar. Simultaneamente, observámos que ainda existe uma sobre representação no ensino superior de famílias com capital escolar e/ou económico superior” (1997:71).

O sistema de ajuda aos estudantes em geral, e aos estudantes do ensino superior em particular, têm ganho importância nos últimos anos. Entendido como um sistema de Ação Social, poderemos defini-lo como

“(…) todo o esforço que a sociedade e o Estado realizam para a prevenção e solução dos problemas sociais, e tem como polos dinamizadores a entajuda básica, as instituições e a política; a ação social em sentido restrito, regulada pelo Estado, constitui um subsistema do sistema de proteção social de cidadania (...)” (Catarino, 2007:7).

A ação social no ensino superior em Portugal é regulada e financiada pelo Estado, operando através das Instituições de Ensino Superior. A conjugação de esforços públicos, mas também de esforços de financiamento privado (através das famílias), são caracterizados por investimentos em ações de bem-estar e de apoio, essencialmente vocacionados para os estudantes de baixos recursos económicos.

Em Portugal, a quase totalidade dos estudantes que se apresentam no ensino superior têm de recorrer ao financiamento da família (cf. Quadro 49) o que pode não valorizar o indivíduo enquanto adulto e responsável pelo seu futuro. Hoje sabemos que a baixa autonomia do estudante do ensino superior em Portugal se conjuga em fatores vários, nomeadamente, na permanência do estudante junto do agregado familiar de origem. Estudos recentes apontam para que estudantes com alto capital cultural e económico, estejam

associados a uma maior probabilidade de escolher a sua formação em contexto universitário, bem como, com menores probabilidades de saírem de casa (Sá, Dias, Justino & Amaral, 2011; Amado-Tavares, 2008a).

Quadro 49 – Fontes de rendimentos (valores médios mensais em euros)

Fontes de rendimento	€
Família (dinheiro e intangíveis ²⁵)	452
Família/cônjuge (em dinheiro)	294
Estado	48
Trabalho	116
Outras	11

Fonte: DGES/CIES, 2005

É importante destacar que os estudantes de classes económicas desfavorecidas estão mais limitados nas suas escolhas. Na prossecução do objetivo de dar aos estudantes desfavorecidos as mesmas opções que aos seus pares, na escolha e frequência do ensino superior, o governo deve proporcionar aos alunos ajuda financeira suficiente para permitir-lhes escolher livremente (Sá, Amado Tavares, Justino & Amaral, 2011:701).

É a família o principal financiador do estudante do ensino superior suportando, em grande medida, os custos de frequência. Na relação com o trabalho (incluindo o trabalho em *part-time*) os estudantes portugueses revelam pouca iniciativa em comparação com os restantes estudantes europeus, o que reforça o quadro de fraca autonomia e de grande dependência familiar (*HIS, Eurostudent*, 2005,2008,2011).

As famílias contribuem de forma muito significativa para as necessidades de financiamento dos estudantes bolseiros. O Estado, em apoios diretos (bolsas de estudo) e segundo os estudantes inquiridos no relatório do *Eurostudent*, apoia em cerca de 10% do que é o valor estimado para o investimento das famílias.

O aumento do número de efetivos e conseqüentemente a potencial chegada ao ensino superior de jovens oriundos de todas as classes sociais, nomeadamente das classes média e média-baixa, levantou o problema da igualdade de oportunidades. Mesmo sendo utilizados

²⁵ Inclui-se no conceito de intangíveis, aplicado a esta realidade, a agricultura de subsistência para autoconsumo, o apoio de terceiros em numerário ou espécie, bens herdados com baixo valor de mercado (casas rústicas) ...

métodos de livre acesso ao ensino superior, a democraticidade das medidas de incremento da escolaridade a este nível, podem ser postas em causa se o mérito dos estudantes, por razões de ordem material, impossibilitar o aproveitamento do direito de admissão.

No entanto, não é sempre claro, que as medidas de ajuda sejam eficazes, tanto no que diz respeito à extensão dos efeitos como à natureza e qualidade efetiva dos mesmos.

Subsiste o argumento de que um estudante com formação de nível superior pode reaver o investimento despendido ao longo da sua formação, através das oportunidades salariais que lhe proporcionará o mercado de trabalho e que só uma formação de nível superior ocasiona. Mesmo com quebras significativas nos últimos anos, a última publicação da OCDE refere que o risco de desemprego diminui perante níveis de qualificação iguais ou superior à detenção de um diploma de ensino secundário (OECD, 2013:260).

Em Portugal, é sabido que sem a intervenção decisiva da ação social, não seria possível contar com 25 a 30% do número de efetivos no ensino superior (Justino & Pereira, 2003:331), sendo que a percentagem de estudantes apoiados diretamente através de bolsas de estudo diminuiu significativamente no último ano, passando de quase 20% para cerca de 17%.

No Quadro 50 poderemos constatar a evolução, nos últimos 20 anos, da percentagem do número de bolseiros sobre a população escolar.

Quadro 50 – Evolução da percentagem do número de bolseiros nos últimos 20 anos

Anos	Bolseiros do ensino superior em % de alunos		
	Total	Público	Privado
1991	5,9	8,1	0
2001	15,3	17,1	10,9
2005	17,3	18,6	13,6
2010	19,5	21,2	14,1
2011	17,1	18,9	11,1

Fonte: Elaboração Própria. Dados de várias fontes (DGEEC/MEC DIMAS/RAIDES, DGES/MEC, PORDATA)

Da análise do quadro 51, infere-se que a expansão do ensino superior em Portugal, conforme referido, e que caracterizou toda a década de 90, foi acompanhada por um aumento do financiamento destinado ao sistema, nomeadamente ao pagamento de bolsas de estudo, mas também de uma alteração na repartição dos custos, com as famílias a serem chamadas a uma participação crescente. A evolução do financiamento do apoio social disponível aos

estudantes, foi igualmente acompanhado pelo aumento do valor das propinas no ensino superior público (Rodrigues & Heitor, 2015; Cerdeira, 2009). O aumento das verbas públicas em Ação Social Escolar não compensou esta tendência, tendo mesmo entrado em contratendência com as necessidades sociais, sofrendo um decréscimo que coincidiu com a introdução de medidas de austeridade, conforme quadro 49.

Quadro 51 – Bolseiros do ensino superior em % de alunos matriculados no ensino superior

Anos	Bolseiros do ensino superior em % de alunos matriculados no ensino superior (taxa de variação)		
	Total	Público	Privado
1991	-	-	-
2001	2,0	-2,9	17,2
2005	8,3	9,4	3,0
2006	8,4	10,5	-2,0
2007	2,5	2,3	3,5
2008	1,3	2,4	-4,9
2009	0,5	2,2	-9,2
2010	-0,3	-3,9	18,2
2011	-12,3	-11,0	-21,4

Fontes: Elaboração Própria. Dados de várias fontes (DGEEC/MEC DIMAS/RAIDES, DGES/MEC, PORDATA)

A proporção de estudantes financiados pelo sistema de Ação Social Escolar, atingiu a proporção de cerca de 20%, no ano de 2010, mas tem vindo a revelar uma tendência de decréscimo de financiamento de estudantes carenciados, passando, em 2011, para valores próximos dos do ano 2000.

Analisar o número de bolseiros no ensino superior, pode não ser o suficiente para medir a eficácia do sistema da ação social, entendido como a capacidade para assegurar a igualdade de acesso e frequência ao ensino superior (Vossensteyn, 2004). O sistema de ação social no ensino superior compreende as valências de bolsa de estudo (apoio direto), mas também de apoio ao alojamento, alimentação, saúde e desporto e outros apoios indiretos disponibilizados pelas IES. Para conhecer o impacto da ação social no ensino superior é necessário aferir os indicadores de apoio direto, mas também realizar o aprofundamento dos indicadores de apoio indireto.

Não obstante haver ainda uma reduzida oferta de apoios aos estudantes carenciados no ensino superior (Justino & Pereira, 2003) importa, no entanto, contextualizar este sistema de ensino em relação aos demais sistemas do nível do ensino básico e secundário (não superior).

Conforme se pode aferir do quadro 52, se a comparação for apenas entre apoios sociais diretos (apoio socioeconómico no ensino não superior e bolsas de estudo no ensino superior), o valor para 2011 do *per capita* social é de 90€/ano, por aluno, para o ensino não superior e de mais de 3 vezes mais elevado para os estudantes do ensino superior: cerca de 330€ (não inclui valores de financiamento diretos aos Serviços de ação Social das Instituições de Ensino Superior).

Quadro 52 – Despesas da Ação Social Escolar no ensino não superior (total de despesas) e despesas com bolsas de estudo no ensino superior

Anos	Ensino não superior		Ensino superior	Ensino não superior		Ensino superior	
	Total em ASE	Apoio socioeconómico	Bolsas de estudo	População escolar	<i>Per capita</i> social	População escolar	<i>Per capita</i> social
1993	47.496.329 €	14.791.138 €	15.412.975 €	2.036.885	23 €	246.082	63 €
2003	113.349.035 €	22.321.587 €	78.362.451 €	1.808.160	63 €	400.831	195 €
2011	173.502.195 €	55.609.921 €	130.657.929 €	1.933.133	90 €	396.268	330 €

Fonte: Elaboração Própria. Dados de várias fontes (DGGF/MEC - Relatórios de Execução Orçamental; DGEEC/MEC, PORDATA; DGES/MEC)

Constatamos, ainda assim, que o ensino superior constitui uma área de atuação das políticas sociais, em grande vantagem com os apoios de outros graus de ensino. Muito embora haja financiamento das autarquias ao transporte escolar e às refeições, as diferenças de financiamento no apoio direto são de grande envergadura. Os estudantes que estão no ensino superior são mais financiados que os estudantes do básico e secundário mas, e ao mesmo tempo, são filhos de pais com maior capital cultural. Nesse sentido a diferença de financiamento deveria ser em igual proporção. Maior financiamento ao básico e secundário para responderem a níveis de abandono precoce e maior possibilidade destes alunos para atingirem um nível de ensino superior.

Não obstante haver um financiamento mais relevante ao ensino superior, que a outros graus de ensino, é de notar alguns indicadores que apontam para um cenário de reduzida eficácia do instrumento social de atribuição de bolsas de estudo. A causa apontada está, em primeira linha, com os montantes globais disponíveis para a atribuição de bolsas de estudo e com o montante de bolsa média que se situa nos 250€ (para o ano letivo de 2014/2015) quando o valor de investimento das famílias se situa nos 450€ (ver quadro 49), que são insuficientes para propiciar níveis de eficácia adequados, na relação entre investimento das

famílias e custos de frequência. Uma outra razão poderá resultar de uma opção de fundo e de ordem das políticas públicas que têm contribuído para o aumento do número de bolsеiros em detrimento do aumento da bolsa média.

“Mais relevante do que perceber os momentos formais que marcaram a ação social nas últimas décadas, é identificar quais foram os impactos da política assumida. Nesse contexto, é importante realçar que o número de estudantes bolsеiros cresceu mais de 21 vezes em 40 anos tendo passado de 2.973 beneficiários, em 1974, para 62.308, em 2013/14” (Rodrigues & Heitor, 2015:677).

Ainda sobre o subfinanciamento dos estudantes bolsеiros e da grande dependência dos estudantes da família, na UTAD, e por forma a compreender as causas do abandono (Ribeiro, Cravinho, Sacramento, Escola & Justino, 2014), foi encontrada uma população de “desistentes” que na sua grande maioria, viviam de forma austera, fator tido como gerador de instabilidade, de angústia, de grande incerteza face ao quotidiano de vivência como estudantes e da necessidade de cumprir com o pagamento dos custos de frequência, incluindo as despesas com a alimentação e o alojamento. No entanto, este subfinanciamento não se aplica apenas aos estudantes bolsеiros, mas também aos estudantes que auferem rendimentos próprios do trabalho,

“Os 19 alunos que trabalham têm um rendimento médio de 515€, com 57.9% até 500€ e 89.5% até 660€. O rendimento familiar mensal é baixo, com 85.7% das famílias a viver com até quatro salários mínimos, verificando-se que 28.6% não superam dois salários mínimos. A maioria dos agregados familiares é composta por quatro (42,5%) e cinco (21,2%) elementos, situação que os coloca em situação de risco, quiçá de pobreza. Metade dos alunos despendia, com os estudos, até 300€ por mês” (op. cit.:41).

A política pública de ação social no ensino superior tem privilegiado o alargamento sucessivo da base dos beneficiários de bolsas de estudo. Se essa política foi claramente defensável num período de rápida expansão do sistema, é possível que hoje, num contexto de crescimento mais moderado, e de elevado insucesso e abandono escolar, seja de repensar esta opção (Ribeiro, *et.al.*, 2014).

Tornar o sistema de ação social no ensino superior mais eficaz, implica, contribuir de forma mais decisiva para aumentar as condições de igualdade de acesso e frequência ao sistema de ensino superior, procurando discriminar positivamente os estudantes que se apresentam como mais desfavorecidos (Jerónimo, 2010:338-390).

5.2 Indicadores de desigualdade social no contexto das universidades públicas: uma reflexão

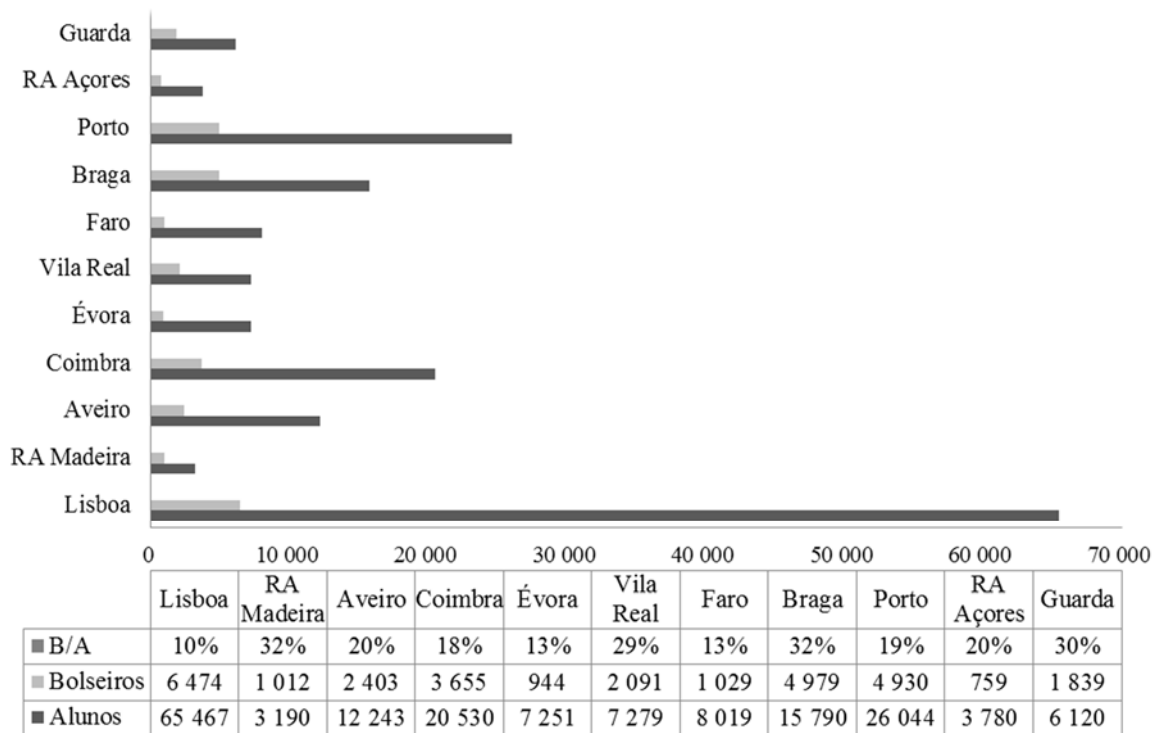
Um maior acesso ao ensino superior e uma redução da subrepresentação de estudantes de baixa condição socioeconómica e cultural em Portugal, como na maioria dos países, tem sido uma meta presente, não só nos discursos políticos, mas nas principais orientações e recomendações dos mais diversos órgãos que pensam sobre educação (CNE, 2002,2008,2012,2014), desde a Comissão Europeia, Parlamentos dos diversos países europeus, e os organismos internacionais (Santiago, Trembley, Basri & Arnal, 2008). No entanto, em Portugal é difícil encontrar resultados positivos ou alterações profundas na última década, considerando um conjunto de indicadores sobre o acesso ao ensino superior medido através das bases de dados nacional e estatísticas do governo (Ministério da Educação).

O financiamento das instituições de ensino superior e os sistemas de apoio social aparentam não funcionar como esperado, tendo em conta os indicadores de financiamento de apoio social aos estudantes quando colocados em perspetiva, nomeadamente quando são agregados do ponto de vista territorial.

A melhoria global no sistema de ensino Português, após a sua principal expansão entre os anos 70 e os primeiros anos do século XXI (Neave & Amaral, 2011), não pode mascarar a persistência de disparidades sociais e regionais no acesso ao ensino superior. Conforme referem Fonseca, Encarnação e Justino (2014) o processo de massificação fez ampliar o acesso ao ensino superior a grupos socioeconómicos mais diversificados, incluindo o acesso a estudantes desfavorecidos em termos económicos. Simultaneamente, o ensino superior continua a ter um pendor fortemente elitista, não necessariamente de acordo com critérios de mérito, pela razão de que os estudantes que mais se fazem representar no ensino superior são aqueles que detêm maior capital social e cultural. Embora mais inclusivo, o sistema de ensino superior em Portugal não experimenta uma democratização real, constatando-se que, desde sempre e até aos dias de hoje, existe uma sobrerepresentação de estudantes das classes superiores (Fonseca, *et al.*, 2014:128).

Uma análise regional ao sistema de atribuição de bolsas de estudo, fazendo uma distribuição do número de alunos apoiados, por capital de distrito, resulta no confronto de que os grandes distritos de Lisboa e Porto apresentam número de alunos apoiados (bolseiros) numa desproporção inferior muito significativa face à média nacional (quadro 53).

Quadro 53 – Número de alunos matriculados e número de estudantes bolsеiros nas universidades públicas portuguesas, por distrito (2013)



Fonte: Elaboração Própria. Dados de várias fontes (DGES, DGEEC, 2014)

A análise do sistema demonstra, de forma inequívoca, uma disparidade regional, entre o número de estudantes e o número de estudantes bolsеiros. São as universidades do interior as que registam maior número de bolsеiros, com valores máximos de 32% sobre a população inscrita numa universidade pública (valor igual regista a Universidade da Madeira). A média nacional é de 17% de alunos bolsеiros sobre o número de estudantes matriculados e inscritos; no entanto, o distrito de Lisboa apresenta o valor mais baixo de 10% de alunos bolsеiros para o cômputo das duas universidades públicas (Universidade Nova e Universidade de Lisboa).

Para além da análise sobre a dispersão regional dos estudantes considerados economicamente carenciados para efeitos de atribuição de bolsas de estudo no ensino superior, importa analisar os dados não só na componente regional, mas aprofundando essa componente regional ao nível das universidades públicas portuguesas. Para apreciação estatística dos dados serão utilizados os indicadores de eficiência definidos por Fernando

Medina (2004) produzidos para o Ministério da Ciência e Ensino Superior (DGES/DSAS), como indicadores de aferição do sistema.

Quadro 54 – Indicadores de eficiência na atribuição de bolsas de estudo

Taxa de candidatura a bolsa de estudo	nº de candidatos a bolsa / nº de alunos da instituição
Taxa de aprovação de candidaturas a bolsa de estudo	nº de bolseiros / nº de candidatos
Taxa de cobertura das bolsas de estudo	nº de bolseiros / nº de alunos da instituição em condições de candidatura ou taxa de candidatura * taxa de aprovação

Fonte: Adaptado de Medina (2004)

A análise mais pormenorizada (quadro 54) de acordo com os indicadores de eficiência traduz, as tendências produzidas no quadro 55, em que a Universidade Nova e a Universidade de Lisboa (incluindo ainda a Universidade Técnica de Lisboa), no ano de 2013/2014, apresentam as mais baixas taxas de candidatura a bolsas de estudo e de cobertura em termos de estudantes apoiados, com valores inferiores a 10%. Relativamente ao ano de 2014/2015, as duas universidade públicas de Lisboa e o ISCTE–UL apresentam a mais baixa taxa de cobertura, numa tendência de queda, com apenas 7% de estudantes bolseiros: a mais baixa taxa de cobertura de todo o ensino universitário público português. Em tendência inversa está a UTAD (28%) e a Universidade do Minho (27%) com uma taxa de cobertura e um contingente de estudantes bolseiros muito expressivo, com praticamente um terço dos estudantes ativos com bolsa de estudo atribuída pelos respetivos serviços de ação social.

A recente criação do consórcio das Universidades do Norte com a conjugação de esforços entre a Universidade do Minho, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e a Universidade do Porto integram uma grande área de captação de estudantes carenciados, com estas 3 universidades a representar 40% da totalidade de estudantes bolseiros.

Fica assim, definido um perfil de estudante carenciado, situado essencialmente a Norte do País.

Quadro 55 – Ranking de atribuição de bolsas de estudo nas Universidades públicas Portuguesas

Instituição	Alunos*	Candidatos	Taxa de	Bolseiros	Taxa de
	2013/14	2014/15	candidatura	** 2014/15	cobertura
	(A)	(C)	(C/A)		(B/A)
Universidade dos Açores	3034	1015	33%	769	25%
Universidade do Algarve	7856	1696	22%	780	10%
Universidade de Aveiro	13376	3820	29%	2400	18%
Universidade da Beira Interior	6945	2353	34%	1771	26%
Universidade de Coimbra	23934	5018	21%	2853	12%
Universidade de Évora	6208	1563	25%	836	13%
Universidade de Lisboa	48861	7408	15%	3784	8%
Universidade Nova de Lisboa	19595	2500	13%	1448	7%
Universidade da Madeira	2915	1308	45%	1082	37%
Universidade do Minho	18123	6531	36%	4981	27%
Universidade do Porto	31904	7449	23%	4978	16%
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	7165	2796	39%	2022	28%
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	8513	1186	14%	611	7%

Fonte: Elaboração Própria. Dados da DGES 2015

As alterações nas condições de acesso ao ensino superior em Portugal, nomeadamente com medidas de maior exigência nas provas de ingresso, produziram reestruturações no sistema que têm conduzido a uma maior polarização das universidades públicas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Fonseca, *et al.*, 2014). A diversificação que se foi desenvolvendo nas últimas décadas de expansão e massificação do sistema, com consequências na ação social do ensino superior, mostra uma reorganização e estratificação do mesmo, numa dinâmica em que há instituições e localizações ganhadoras, em oposição a outras, perdedoras (*op. cit.*).

A análise dos indicadores do acesso ao ensino superior que demonstram uma preferência dos estudantes pelas grandes universidades das áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa diferem diametralmente da análise dos indicadores de atribuição de bolsas de estudo pela ação social. Quanto mais os estudantes escolhem as universidades dessas áreas metropolitanas, mais decresce a possibilidade de ter bolsa de estudo.

Os dados do concurso nacional de acesso dos últimos anos, demonstram uma persistência do desajuste entre a oferta e a procura de vagas que dá algum suporte ao argumento da falta de elasticidade da procura de ensino superior, ou mesmo do insucesso

das políticas nacionais de alargamento do ensino superior a segmentos mais periféricos da população (*op. cit.*). Na dimensão de análise que reporta ao apoio social do ensino superior, há uma contratendência que parece apontar para o papel das instituições de ensino superior, mais periféricas ao sistema, recolhendo menos a preferência dos alunos no momento da candidatura ao ensino superior, mas acolhendo estratos da população mais desfavorecidos. Ao que tudo indica, são essas instituições, fora dos grandes centros urbanos de Lisboa e do Porto que estão a fazer a cumprir o desígnio da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino superior.

5.3 Características da intervenção do Serviço Social em contexto de ensino superior

O aumento do número de estudantes e conseqüentemente a potencial chegada ao ensino superior de jovens oriundos de todos os meios sociais tem levantado, de forma sistemática e ainda não completamente respondida, a questão da igualdade de oportunidades. Mesmo sendo utilizados métodos de livre acesso ao ensino superior, a democraticidade das medidas de incremento da escolaridade a este nível, podem ser postas em causa se o mérito dos estudantes, por razões de ordem material, impossibilitar o aproveitamento do direito de admissão. Conforme refere Jerónimo (2010:65)

“A igualdade de oportunidades traz também consigo a promessa de ascensão social e de mobilidade económica mediante a eliminação de direitos e privilégios exclusivos de certos grupos sociais e assenta no princípio de que é injusto que factores que estejam para lá do controlo individual possam influenciar decisivamente o destino da vida de uma pessoa. Os defensores da igualdade de oportunidades associam-na à meritocracia, segundo a qual, os mais talentosos e ambiciosos são os mais premiados, independentemente da sua origem socioeconómica.”

No entanto, não é sempre claro, que as medidas de ajuda, no âmbito da ação social, sejam eficazes, tanto no que diz respeito à extensão dos efeitos como à natureza e qualidade efetiva dos mesmos. No ensino superior, denominam-se ajuda direta, os subsídios ou bolsas de estudo atribuídas pelo Estado, a fundo perdido, ou os subsídios pecuniários atribuídos por entidades privadas. Existem, ainda, ajudas indiretas, através da organização de setores ou atividades que visam facilitar, do exterior, a vida do estudante. É o caso das medidas de alojamento protegido ou com rendas controladas, as refeições subsidiadas para que sejam inferiores ao preço de mercado, as propinas abaixo dos custos de financiamento, o fornecimento ou a redução de preços em material bibliográfico, o acesso gratuito ou a custos reduzidos a programas de saúde e bem-estar, de prática desportiva e cultural ou a medidas de apoio médico.

É sabido que sem a intervenção da ação social a operar através dos serviços de ação social das IES, não seria possível contar com um número considerável de estudantes (Justino & Pereira, 2003), que na última década beneficiaram de bolsa de estudo e de apoios ao alojamento, no que se poderá denominar como um verdadeiro “programa de igualização” (Checchi, 2005).

No passado, países como a URSS e o Reino Unido chegaram a ter entre 85% a 90% de estudantes do ensino superior na condição de bolseiros, contrariamente a países como a

França que sempre oscilou entre os 20% e os 25% de estudantes bolsheiros. Já nos países com baixo nível de desenvolvimento social, a falta de recursos deixa a descoberto uma vontade política associada à compreensão do importantíssimo papel do ensino superior na democratização e desenvolvimento da sociedade que esbarra na falta de recursos e que restringiu o investimento em mecanismos de ajuda.

Nesta dicotomia, hesitante entre democraticidade e eficácia, registam-se sistemas de atribuição de bolsas de estudo de valor quantitativo mais elevado, mas de baixo espectro, ou os chamados sistemas de “bolsas livres” cujo quantitativo quase simbólico, permitia a massificação do apoio. Outros países adotaram, também, uma estratégia de “bolsas orientadas”, subordinadas a escolhas pré-determinadas pela utilidade das mesmas na economia do país como, por exemplo, a atribuição de bolsas de estudo apenas a estudantes de medicina e engenharia.

Em Portugal, o sistema de apoio social aos estudantes do ensino superior público, caracteriza-se por ser um sistema de igualização das oportunidades e tem como objetivo assegurar a todos os candidatos ao ensino superior, possibilidades iguais de acesso, de permanência e de êxito. O objetivo último é que nenhum estudante com reais capacidades de frequência de um curso de ensino superior seja privado desse acesso por restrições económicas, como refere Alfredo Bruto da Costa (1988). O sistema de ação social no ensino superior público, assente no princípio da igualdade de oportunidades, conjuga uma ou mais variáveis: situação financeira da família, rendimentos fiscais e tributários e mérito avaliado por taxas de desempenho, medido por condições de aproveitamento escolar relativas à duração do curso (Rodrigues, *et al.* 2015:671,694).

De uma forma geral, no que diz respeito aos critérios de apreciação financeira da situação de cada candidato a bolsa de estudos ou a benefícios, os critérios dependem da realidade económica de cada país. No entanto, quanto maior for o número de candidatos e de candidatos admitidos, menor é o rigor que é possível empreender. A experiência regista que países que pretendem selecionar 20% dos seus efetivos para terem bolsa, têm critérios mais rigorosos do que os países que apostam no sistema de subsídio completo ou pré-salário. É preciso ter em conta que a fixação de contingentes para apoio com bolsa de estudos, pode criar efeitos a montante, entre as relações quantidades de efetivos do ensino secundário e do ensino superior. Assim, pode-se chegar a uma espécie de seleção oculta, com pressupostos unicamente financeiros.

A abertura do sistema de ação social em Portugal, no que diz respeito à atribuição de bolsas de estudo, sem limitação de efetivos, foi um fator determinante para um aumento do número de estudantes no ensino superior, independentemente, da manutenção do princípio de “*numerus clausus*” (Teixeira, *et al.* 2006: 253, 254).

Também um equilíbrio entre o número de bolsas de estudo atribuídas e o montante disponível para cada estudante (numa relação realista com o custo de vida) é desejável. Muitos países, apesar de não terem uma percentagem de estudantes apoiados, muito significativa, conseguem níveis de sucesso muito consideráveis com os seus programas de apoio, dado que selecionam muito bem os seus bolseiros e, também, porque o montante atribuído permite uma efetiva integração durante o período de formação no ensino superior.

Relativamente à perceção dos rendimentos familiares, estes são normalmente de difícil avaliação. Ao contrário do que muitas vezes se discute, Portugal não é exceção, sendo que muitos países ditos desenvolvidos se debatem com o mesmo problema. Os ganhos das profissões liberais, dos comerciantes dos agricultores proprietários só se podem conhecer através de declarações fiscais, elas próprias incertas. Mesmo considerando estas declarações como corretas, as tabelas ou escalões de atribuição têm em conta de modo muito desigual, por exemplo, a composição familiar e as despesas efetivas do agregado em áreas básicas, como a habitação.

Se o montante a atribuir for muito reduzido, não será possível suprir a diferença entre o rendimento familiar disponível e o custo de frequência, pelo que os estudantes de fracos recursos económicos permanecem em desvantagem (Almeida, 2007).

A dificuldade de um esquema de ajuda com base na igualização encontra, ainda, o obstáculo de, ao querer atingir essencialmente os mais carenciados, correr o risco permanente de apoiar também quem não precisa, ou seja, aqueles que de uma forma fraudulenta beneficiam, duplamente, da mesma fraude: fogem ao sistema tributário e, por isso, não tendo todos os rendimentos declarados, ainda beneficiam de apoio.

Todas as dificuldades encontradas, juntamente com a insuficiência invocada nos apoios, poderiam à partida, por si só, ser o suficiente para procurar outra tipologia e lógica nos esquemas de beneficiação dos estudantes. No entanto, a falta de doutrina e de pensamento estruturante nesta matéria, a rotina administrativa, a transposição rudimentar de métodos de seleção vindas da experiência de atribuição de apoios ao nível do ensino secundário não dão, como é evidente, a melhor utilização de critérios, mesmo que restritos.

Em Portugal, a ação social no ensino superior tem tido por base o conceito de rendimento familiar, sendo que os apoios diretos são atribuídos, salvo algumas exceções, com base no rendimento do agregado familiar. Em larga maioria os estudantes apresentam-se com o agregado de origem (o estudante e o conjunto dos ascendentes e demais parentes a viverem em comunhão de habitação e rendimentos), até porque quanto maior for o agregado, maior é a probabilidade de este vir a ter bolsa de estudo. No entanto, na atribuição de bolsas de estudo nem sempre é possível afirmar que o estudante pertence ao agregado familiar de origem (na medida da partilha de despesas e rendimentos), assim como, não é seguro afirmar que é da responsabilidade do agregado o pagamento da escolarização dos seus membros adultos, para além da escolaridade ao nível do ensino obrigatório (ou até final do ensino secundário). A assunção de que todos os estudantes que se apresentam no ensino superior têm de recorrer ao financiamento da família (pais) não valoriza o indivíduo enquanto adulto e responsável pelo seu futuro (Justino, 2005; 2010).

É neste contexto que a intervenção do Serviço Social está no centro de grande parte da atividade dos serviços de ação social no ensino superior e caracteriza-se pela inexistência de uma problemática muito diferenciadora, inscrevendo a sua atuação no âmbito de atuação no domínio dos programas que decorrem das políticas sociais (Coffey, 2004). A característica mais vincada dos serviços de ação social e dos profissionais de Serviço Social que integra é a da assunção de múltiplas problemáticas, sendo que a ensaiar uma definição, diríamos que a ação social no ensino superior prossegue o desígnio da garantia de igualdade de oportunidades de acesso e de frequência de um curso de ensino superior.

Em contexto das universidades públicas portuguesas, o Serviço Social direciona-se para as necessidades dos estudantes, sobretudo para a população economicamente carenciada, através da orientação processual da candidatura para a atribuição de bolsas de estudos, bem como resolução imediata de problemas de alojamento aos estudantes deslocados, informando sobre a diversidade de serviços que cada instituição coloca ao dispor do estudante. Em consonância com a própria missão dos serviços de ação social, é prestado ao aluno informação relevante para a integração académica.

É atribuído ao Serviço Social um papel na prevenção de situações de risco, sendo aqui o principal repto da intervenção o trabalho com os estudantes e as famílias com baixos rendimentos e os desafios da integração de estudantes que provêm de contextos de famílias com baixo capital sociocultural e socioeconómico.

Sistematizando todos os desafios colocados ao Serviço Social, no âmbito da atividade dos assistentes sociais dos serviços de ação social das IES, as principais problemáticas que se colocam de forma desafiadora, em contexto específico de intervenção no ensino superior são:

- 1) A ausência de recursos económicos para suportar os custos de frequência de um curso de ensino superior e a gestão equitativa da atribuição de benefícios (bolsas de estudo e alojamento);
- 2) A ausência de recursos económicos e de respostas satisfatórias para os estudantes carenciados que pretendem conciliar o estudo e o trabalho, nomeadamente os estudantes maiores de 23 anos (muitos não elegíveis para a atribuição de bolsa de estudo);
- 3) O insucesso escolar, a retenção e o abandono do ensino superior;
- 4) A desintegração do meio de origem e a inadaptação ao contexto do espaço das IES, nomeadamente nas universidades com alunos pertencentes a famílias da designada “elite social”/elites económica, social e cultural e nos cursos de alta seletividade em que se faz notar uma maior clivagem entre estudantes de família com capital cultural e estudante de famílias mais carenciadas;
- 5) Os contextos de praxe académica, quando esta é praticada de forma ofensiva e agressiva;
- 6) Os desafios colocados pelos problemas de saúde mental e de depressão e ansiedade e risco de suicídio, em especial, que podem afetar os estudantes. Os problemas ligados à saúde física, às doenças crónicas e, ainda, as questões ligadas à obesidade e ao sedentarismo;
- 7) Os problemas de acolhimento e integração dos estudantes com deficiência;
- 8) Problemas ligados ao uso excessivo de bebidas alcoólicas, do uso de estupefacientes e das novas drogas químicas;
- 9) Os problemas ligados ao início da sexualidade em idade adulta e ao planeamento familiar;
- 10) Os problemas da violência no namoro e nas relações afetivas e o diagnóstico e tratamento das relações de agressão e de opressão dentro das relações de namoro.

Em rigor, não poderemos dizer que o trabalho social no contexto do ensino superior, seja um trabalho assolado pelas chamadas problemáticas “clássicas”, nomeadamente, pobreza extrema, acesso à saúde, envelhecimento e solidão, dependências, violência e violência na família, desemprego, exclusão, tráfico humano e exploração do ser humano nas suas piores formas.

No entanto, no domínio do ensino superior, o Serviço Social tem um campo de intervenção, que requer recursos e habilidades profissionais muito especializados. Diremos que o desafio é a intervenção em contextos de multiproblemática, não deixando de requerer um conhecimento especializado, nomeadamente através do atendimento e acompanhamento integrado (Carvalho & Pinto, 2014:347,364). É uma intervenção muito balizada pelo tempo de permanência do estudante no ensino superior, pela escala individual das situações problema e pela atribuição de benefícios sociais (bolsas de estudo) a estudantes considerados economicamente carenciados.

No espaço de intervenção dos assistentes sociais, em contexto dos serviços de ação social do ensino superior, salientam-se as problemáticas ligadas à família, através da mediação com famílias de baixos recursos económicos e socioculturais; em certo sentido as famílias multiproblemáticas pobres (Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo, 2007), através do acolhimento em espaço de entrevista e de encaminhamento de estudantes e das famílias por perda de um dos progenitores (morte), por divórcio e desintegração das famílias (emigração); e pelo acolhimento de estudantes institucionalizados que por completarem 18 anos, ficam em situação de desinserção.

O assistente social em contexto de ensino superior enfrenta, à escala individual, nas entrevistas aos estudantes, muitas das problemáticas atuais, de forma encapotada ou escondida, como seja a depressão e rejeição familiar, pobreza, desemprego, exclusão no meio universitário, desintegração do núcleo familiar por falecimento ou emigração dos seus membros, a deficiência de membro do núcleo familiar, entre outros.

Apesar de lidar com várias problemáticas, de forma direta ou indireta, poderemos afirmar que o Serviço Social em contexto do ensino superior encontra o seu campo de intervenção privilegiado no trabalho de mediação familiar, em famílias com baixos recursos socioeconómicos, sendo os estudantes designados em termos da legislação de enquadramento como “estudante economicamente carenciado”.

Ainda no contexto da facilitação e da integração em meio académico o estudante faz recurso às valências internas de serviços de alojamento, alimentação, desporto, saúde e bem-estar e num campo interno de recursos e meios para a criação de programas, ações e atividades de apoio.

Constata-se ainda, que a intervenção com estudantes de ensino superior tem demonstrado que esta população jovem e os estudantes economicamente carenciados de uma forma geral, apresentam um sentido de resistência às adversidades do meio de origem, medido pelo facto de chegarem ao ensino superior, de terem superado sucessivamente provas de conhecimento a que o sistema educativo de forma seletiva e sistemática, obriga.

Muitos destes estudantes, “bem-sucedidos” na sua trajetória escolar longa, que chegam ao ensino superior (alguns com classificações elevadas) são grandes resistentes ao sistema, superando provas sucessivas de escolha que culminam nos exames nacionais de fim de secundário que são também provas de ingresso no ensino superior. Relembramos que,

No que concerne ao abandono escolar, a posição do país não foi, nem é, muito favorável. Recordamos que, de acordo com o Eurostat, em 1998 a taxa de abandono escolar em Portugal era de 46,6%. (...). No ano de 2013 a percentagem era de 19,2%, refletindo uma ténue melhoria quando comparado com os 20,8% registados em 2012 ou os 23,2% de 2011, valores que nos colocavam como terceiro país europeu com pior resultado, só suplantado por Malta, com 33,5%, e Espanha, com 26,5%. Os restantes 27 países da União Europeia registavam melhores resultados, com destaque para a Eslováquia, que tinha uma taxa de abandono de apenas 4,9%. Portugal encontrava-se, assim, muitíssimo longe dos resultados da média da União Europeia, que foram de 12,7% em 2012 e 11,9% em 2013” (Ribeiro, *et al.* 2014:27, 28).

Ao nível dos contextos de intervenção, constatamos que no momento do acolhimento (matrícula no 1º ano) são raros os estudantes que no caso da UTAD chegam, sozinhos, sem o apoio familiar. O momento de chegada ao ensino superior é um momento de “vitória familiar”, de esperança na mobilidade social, do indivíduo e do seu núcleo familiar.

Assim, o momento do acolhimento e da chegada ao ensino superior é o momento, por excelência, da intervenção, o momento do primeiro contacto entre estudantes e assistentes sociais, da compreensão da dinâmica familiar e da sinalização de casos sociais em situação de maior vulnerabilidade.

É de referir que não existe qualquer ligação entre os gabinetes de apoio do ensino secundário (Serviço de Ação Social Escolar – SASE) e os serviços de ação social do ensino superior (SASES). Essa lacuna é tanto mais grave que não permite nenhum trabalho de continuidade, mesmo com os estudantes que frequentam escolas TEIP (Territórios

Educativos de Intervenção Prioritária) e os Serviços de Ação Social existentes em toda a rede pública de ensino superior. É necessário analisar com profundidade a necessidade de estabelecer a ponte entre os dois sistemas para acolher no ensino superior de forma diferenciada os estudantes sinalizados, apoiados e com processo social já no ensino secundário.

A esta lacuna de descontinuidade, falta de partilha de informação e de apoio intermitente não é alheio o facto de na rede pública do ensino básico e secundário o número de assistentes sociais ser residual (Branco, 2009:67). O trabalho realizado no ensino secundário nos gabinetes do SASE é de índole administrativa e sem especialização, por profissionais com outra formação ou sem formação. Diríamos que o estudante economicamente carenciado, quando chega ao ensino superior, “nasce de novo” e que a sua condição à entrada do ensino superior como que anula todo o percurso de privação ao longo da sua trajetória de aluno.

Por um lado, há uma ideia de maioridade do estudante que no momento do ingresso no ensino superior completa 18 anos e, por outro, a necessidade legal e imperativa de considerar o estudante e a sua família no que aos rendimentos diz respeito. Uma certa dissociação que não contempla o recurso de apoio à carência económica ao longo do ensino básico e secundário (pessoa dependente) e a condição de indivíduo maior no momento do acesso ao ensino superior (independente).

A intervenção do assistente social no contexto educativo pode ser, em termos abrangentes, classificada na atualidade como baseada num sistema cliente em que o estudante solicita a atribuição de benefícios sociais (bolsa de estudo e/ou alojamento) e, residualmente, na integração no sistema, em que o assistente social trabalha de forma articulada no sentido da integração e das dinâmicas de integração do meio, como mediador e facilitador.

Não obstante todas as indecisões sobre os quadros teóricos mais apropriados e de acordo com as áreas de intervenção, a postura profissional pautada por valores e pela deontologia profissional, deve fornecer ao Serviço Social em contexto do ensino superior, valores como o da participação (da comunidade estudantil), do *empowerment*, da mobilização, da criatividade, do agenciamento dos estudantes e da procura sucessiva em respostas não padronizadas (Amaro, 2008; Banks & Nohr, 2008). Neste enquadramento, a prática profissional deve ser comprometida com as populações utentes no desígnio do

desenvolvimento das suas potencialidades. Assim, as propostas de intervenção no contexto dos serviços de ação social deverão ser repensadas.

Uma primeira proposta a ponderar prende-se com a intervenção de facilitação, do tipo preventivo e promocional. As universidades estão frequentemente preocupadas com a promoção da oferta educativa e, nas suas demandas ao terreno, procuram estudantes para os seus ciclos de estudo junto das escolas secundárias. Nas ações promocionais esquecem o contributo e a necessidade de transmitir a informação relevante para os públicos mais desfavorecidos. Sabemos que as famílias em situação de pobreza são adversas ao risco e nessa medida seria necessário criar um clima de confiança sobre o sistema de apoio social no ensino superior que fosse facilitador da opção de ingresso e que não afastasse as famílias carenciadas do ensino superior.

Uma segunda proposta de intervenção centra-se na necessidade de diversificação dos apoios em forma de subsídio ou bolsa de estudo e que, agora, estão maioritariamente concentrados na atribuição de bolsa de estudo pelo Estado. O apoio económico é aquele que mais caracteriza a atuação do Serviço Social dentro dos serviços de ação social no ensino superior. Outras formas de apoio deverão ser consideradas no âmbito da responsabilidade social das IES e fora do reduto exclusivo das mediadas que decorrem das políticas sociais na estrita relação definida entre o estado e o estudante.

O debate sobre a introdução de mecanismos de apoio social no âmbito da responsabilidade social e da captação de fundos privados (*Fundraising*) poderá ser um caminho a considerar num quadro de ausência de respostas sociais às situações atípicas e que não estão previstas nos regulamentos de atribuição dos apoios sociais da ação social das universidades públicas (Justino, 2013). Assim, deve haver uma reflexão sobre as implicações das mudanças recentes impostas pela diminuição de investimento nas políticas sociais, mais especificamente para a da ação social no ensino superior, implicando no trabalho de atribuição das bolsas de estudos e nas estratégias a serem colocadas em prática, a ponderar, os desafios da tecnicidade e da uniformização dos procedimentos burocráticos. Ainda, a bolsa de estudo como “contrato para o sucesso” implica que os apoios estejam previstos e contratualizados para todo o ciclo de estudos e não ano a ano, para evitar desistência e abandono por falta de perspetivas ou devido a situação de incerteza.

Uma terceira proposta para a renovação da intervenção, implica práticas de mediação não só dentro da família, ou em caso de conflitos, mas dentro do contexto da frequência do

curso, na comunidade educativa, com os pares e com os docentes. Para ser bem-sucedido o Serviço Social não pode, apenas, intervir, num contexto de aconselhamento através da resolução dos problemas do quotidiano. Ainda, deve alargar a sua área de influência, não só aos estudantes, mas aos trabalhadores das universidades, que muitas vezes vivem situação de privação e de precarização das relações laborais.

A intervenção deve ser alargada ao aconselhamento psicossocial, em concertação com os psicólogos e outros profissionais, nomeadamente com os profissionais da saúde, e ainda promover a utilização do relatório social para apoiar situações de casuísta e excecionalidade, de casos sociais, que não se enquadram nos requisitos gerais da atribuição de benefícios.

Por último, as práticas de ida ao “terreno”, em que o estudante vive, fora do contexto do ensino superior. Se a intervenção continuar a ter como pressuposto a família, a visita domiciliária deve ser uma prática regular, o recurso operacional, a forma de imersão na realidade e na compreensão das trajetórias dos estudantes. A família do estudante deve ter uma participação ativa na gestão e resolução dos problemas e das soluções encontradas e deve ser conhecida na “primeira pessoa” (Amaro, 2015).

Para além do desafio ético a todas as ações que subjazem ao trabalho dos assistentes sociais, consagrados no seu código deontológico, como consciência ética e indispensável à prática quotidiana profissional, a capacidade de proceder em conformidade com os princípios deontológicos da profissão afigura-se como essencial à qualidade da intervenção proposta. Torna-se fundamental a necessidade do Serviço Social sair dos modelos de acompanhamento de base processual para um modelo de intervenção mais comunitário, de estímulo ao sucesso, à integração e à solidariedade entre pares.

Na inovação como princípio de atuação o assistente social deve sair do reduto exclusivo da ação social entendendo as IES, a comunidade educativa e a comunidade em geral como espaço de atuação em projetos e programas abrangentes fora da esfera estrita do processual e do processo social (atribuição de bolsas) como esfera única de atuação.

No acolhimento e receção aos estudantes em contexto de serviços de ação social, que continua a ser feito por pessoal administrativo e que deve ser assegurado, também, pelos assistentes sociais no sentido de não haver desfasamento do tempo de acolhimento e do tempo de caracterização dos problemas não devendo os assistentes sociais associar as funções do trabalho social apenas a funções de *backoffice*. A falta de presença no momento

de acolhimento e a falta sistemática de registo de procura (*frontoffice*) reduzem as possibilidades de intervenção e a sinalização precoce dos problemas.

São igualmente desafios de ação dos serviços social a mediação e o trabalho em rede, nomeadamente com os assistentes sociais espalhados pelos territórios de intervenção na educação; e a intervenção comunitária, também pela ação comunicacional e das formas de comunicação como veículo privilegiado para a transmissão da atividade, das ações exercidas e da atuação transparente.

O entendimento das relações sociais como essencialmente dialógicas e intersubjetivas, em que a comunicação deverá funcionar como elemento dinamizador do processo assumindo formas multifacetadas. Os vários modelos de auscultação dos problemas, necessidades e interesses dos diversos públicos (através de formas de participação consultiva), quer na utilização de diversos meios de promoção, divulgação e veiculação da informação, quer como a finalidade de mobilização dos públicos (Johnson, Justino, Chitas & Lapas, 1996).

O estudo sistemático dos processos sociais ligados à família, à inserção e à intervenção como princípio de atuação esclarecida, de denúncia das condições e de combate às políticas sociais distorcidas, nomeadamente dos programas que incidem sobre a população boseira e deslocada. O Serviço Social deveria liderar o campo de estudo e de caracterização da população estudantil produzindo conhecimento especializado e sistemático do Serviço Social e da intervenção como refere Branco (2008:56),

“pela sua reconhecida proximidade e imersão no campo e que atestam igualmente o nível de interlocução do Serviço Social com a sociedade, carreando para a sociedade em geral e para a comunidade científica em particular, conhecimento sobre um significativo conjunto de questões sociais com implicações para o que Sposati designou de agenda da justiça social (Sposati, 2007). Refira-se aliás, que esta mesma preocupação com as questões e políticas sociais é igualmente observável na trajetória da pesquisa em Serviço Social noutros países”.

No ensino superior desde a década de 60, com maior incidência a partir dos anos 80, os assistentes sociais estão presentes de forma duradoura e efetiva nos serviços de ação social, com campo de atuação próprio dentro do reduto dos Serviços de Ação Social das universidades públicas portuguesas, resistindo à presença e pressão de outros profissionais do social, que têm vindo a ganhar importância no campo.

A manutenção do campo de atuação dos assistentes sociais, dentro das universidades, tem sido mantida por força da natureza conservadora das mesmas dando protagonismo à atuação dos assistentes sociais como os profissionais por excelência desta área. No entanto,

e caso não haja uma especialização efetiva do trabalho social, um alargamento dos domínios da intervenção e uma necessária abertura ao que está a acontecer dentro das próprias universidades, é bem possível que no futuro esta área de trabalho seja ocupada por outros especialistas das ciências sociais e humanas.

5.4 Relação entre a teoria e a prática do e no Serviço Social

Uma breve introdução às opções metodológicas a ter em conta na elaboração da pesquisa prendeu-se com uma das vertentes em torno do Serviço Social, na sua produção do saber, a ligação entre as metodologias a adotar para realizar a pesquisa e a própria prática do Serviço Social, enquanto campo de investigação e de recolha de dados empíricos.

Segundo Branco (2008:53),

“(…) na actual fase de quase-ausência de debate científico, no qual as questões de ordem epistemológica sobre a produção de conhecimento em Serviço Social têm estado pouco presentes, deve privilegiar-se o princípio da abertura e pluralidade metodológica, enfatizando sobretudo que a selecção das questões de investigação deve ter por base os problemas e interrogações suscitadas pela intervenção, pelos contextos da acção, e que a escolha das orientações e estratégias metodológicas deve ser feita na base de uma escolha informada sobre os pressupostos ontológicos e epistemológicos que lhes estão subjacentes (…).

Assim, e adotando a perspectiva de Francisco Branco (2008), entendemos prosseguir um trabalho de investigação que não sendo sobre a conceção das práticas do Serviço Social *stricto sensu*, ou seja, sobre os seus profissionais na relação estrita com os seus clientes procurasse, ainda assim, compreender a sociedade a partir das questões suscitadas pela intervenção na prática. A relação entre os estudantes de meios socialmente desfavorecidos e as suas trajetórias escolares e, conseqüentemente, as suas possibilidades, estratégias e investimentos para a entrada no ensino superior.

“os problemas metodológicos e teóricos que nos colocamos e que vamos expor não teriam nenhuma importância se não tivéssemos em mente a ideia de que a sociologia deve tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de construir cientificamente a realidade social.” (Lahire, 2008 [1995]:31)

A apropriação que é feita da problemática não teve, aprioristicamente nenhum preconceito sobre este ou aquele ramo do saber, mas pretendia fazer uso (em teoria), sempre que necessário de vários conceitos e teorias das ciências sociais e das metodologias que melhor servissem à compreensão do problema, não havendo, portanto, nenhum sentido dogmático que *a priori* excluísse este ou aquele quadro teórico, método ou instrumento de análise. Diríamos que o nosso compromisso foi a “ (...) compreensão interpretativa da experiência humana” (Denzin & Lincon, 2010:21).

Entendemos a produção científica do Serviço Social como não estando comprometida com nenhuma disciplina científica ou método em particular, no meio das ciências sociais e humanas, a escolha de um quadro teórico ou de um método, deverá ser livre de qualquer *a*

priori epistemológico, adotando cada investigador aquele que, de forma esclarecida e segundo o seu propósito, melhor o ajude a compreender a realidade. “Dentro das Ciências Sociais, só há vantagens em ultrapassar as definições estritas e institucionais das disciplinas” (Mónica, 1981:7).

No sentido dado por Nelson (1992) citado por Denzin e Lincoln (2010) “A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas.” (*op. cit.*:21).

No entanto, em detrimento da liberdade epistemológica, e adotando o pensamento de Ian Shaw (2011:59), o olhar sobre “alguém”, tanto pode ser fotográfico (apenas no sentido descritivo) como sociológico (no sentido compreensivo). O pensamento dominante em Ciências Sociais resulta da atuação na forma de fazer ciência que está contaminada pela ideia de que os cientistas concebem teorias que são aplicadas na prática para resolver problemas, e por sua vez, os profissionais ou no caso, os assistentes sociais, devolvem aos cientistas novos problemas ou os resultados dos ensaios feitos com as suas teorias (Shaw, 2011:59). Contrariando esta ideia, talvez seja de pressupor que a investigação e a prática precisem de uma vinculação que desafie o Serviço Social na produção de ciência, que ponha em causa a própria hierarquia entre especialistas *versus* não especialistas, no caso entre investigadores sociais e assistentes sociais.

A ideia subjacente é que a investigação não seja um mero instrumento de aplicação de metodologias, mas almeja que essas metodologias produzam uma prática esclarecida que é desafiada pela relação estabelecida entre profissionais e clientes, sabendo à partida que não é possível testar a intervenção em todos os contextos ou com todas as populações (Fraser, Richman, Galinsky & Day, 2009:160).

O assistente social deve ter competências em métodos e técnicas em ciências sociais, para uma maior fundamentação do seu trabalho. O que não quer dizer que a apropriação desses métodos e técnicas seja a mesma para investigadores ou para interventores sociais. Os assistentes sociais (contrariamente aos investigadores ou cientistas) sofrem a pressão de tomar decisões que afetam a vida dos seus clientes havendo, portanto, uma relação complexa que liga irremediavelmente as duas componentes, pelo que um mesmo instrumento de análise tem seguramente diferentes apropriações, quer se trate de um assistente social, quer se trate de um cientista social (Shaw, 2011; Shaw & Lishman, 1999).

Esta abordagem sobre a empiria para ser bem-sucedida deve ser acompanhada de um sentido da ação orientado por linhas e diretrizes de como ver a realidade. Shaw (2011) faz uso da teoria do “*sensitizing concepts*” de Blumer (1954), conceitos definitivos não em “prescrições sobre o que ver”, mas sim direções sugeridas ou instrumentos interpretativos. São pontos de partida para a avaliação na prática de forma plausível, isto é, que seja coerente e apropriado, existindo várias possibilidades de uma lista de métodos e técnicas para uma abordagem qualitativa (método etnográfico, estudo de casos, histórias de vida, (auto) biografias, *focus groups*, entre outros).

No entanto, a advertência é para uma leitura prévia e correlacionada, antes de se embarcar na utilização de um dos métodos ou técnicas de recolha de dados, até porque, a diversidade de escolha e o desafio na utilização de métodos qualitativos supera, em muito, a forma tradicional da rotina que muitas vezes permeia os métodos de inquirição e de caracterização do social.

Para o Serviço Social existe, ainda, um desafio sobre questões éticas que subjazem à investigação na prática profissional.

“Se avaliar, na prática, deve ser marcado pela reflexividade, a falsificação, a procura de uma solidez e um compromisso para a avaliação de e para o cliente (utente), o assistente social deve conceber a realidade incómoda em que o entendimento vem pela mudança e mudar vem pela compreensão” (Shaw, 2011:70).

Uma das principais preocupações para aqueles que utilizam a prática profissional do Serviço Social como campo de estudo e investigação é o cuidado de não “coisificarem” pessoas, passando a tratá-las como meros objetos de estudo, precavendo-se no sentido da não manipulação e exploração.

Esta pequena reflexão sobre a relação entre a teoria, a prática do e no Serviço Social e a investigação sobre a prática, parece-nos fundamental, não só para a seleção do objeto de estudo e o método de investigação, mas para que o próprio estudo se fundamente num olhar que seja próprio desta área de saber e contribua para o conhecimento na disciplina científica em que esta investigação se desenvolve. Como refere Aldaíza Sposati,

“A concepção da pesquisa como mediação constitutiva da identidade e exercício profissional embora correta, tem levado profissionais do Serviço Social a algumas situações-armadilha, das quais destaco: – a preponderância do debate sobre o método da pesquisa atribuindo caráter secundário ao objeto e aos resultados e à direção social do conhecimento; – a banalização dos atributos necessários para o desempenho qualitativo na pesquisa, pelo pesquisador, o que termina por construir a falsa relação mecânica entre trabalho do profissional assistente social com a função de pesquisador” (2007:16).

Tendo em conta o tema que desenvolvemos e a necessidade de repensar novos campos de investigação em Serviço Social, nomeadamente aqueles que pretendem dar voz aos utentes/clientes, há que ter em atenção que terreno de pesquisa é, também, terreno de intervenção (Sposati,1992, 2003).

Conclusões

As singularidades dos estudantes com trajetórias escolares improváveis que ingressam na UTAD ajudam a compreender como estudantes com pais com baixa escolarização, com baixos rendimentos, profissões não qualificadas chegam à universidade, com notas de acesso relativamente altas e ambicionam a ascensão social através da escolarização.

A escolha da UTAD, como campo empírico, não se deveu apenas a critérios de conveniência e ao facto de haver acesso facilitado ao campo, ao dispositivo de recolha da informação (entrevista aos estudantes), ou seja de estar facilitada a recolha de dados. Tendo em conta a dimensão da instituição, a sua localização geográfica, o facto de ser obrigada a concorrer ao nível regional com outras universidades de maior dimensão, mais metropolitanas, tornou este campo empírico, particularmente interessante. Também o facto da maioria dos seus departamentos dependerem, no recrutamento de estudantes, dos que não conseguiram alcançar as classificações pretendidas para entrar noutras universidades mais prestigiadas resulta em que, tanto os estudantes com *background* socioeconómico baixo, como a própria universidade, enfrentam barreiras adicionais nas suas tentativas de recrutar estudantes.

O facto de termos tratado alguns cursos da UTAD como cursos de alta seletividade (definindo como alta seletividade uma média de entrada superior a 16 valores) trata-se de uma seletividade absoluta e não relativa. Uma média de 160 pontos é muito baixa para Medicina, razoável para Medicina Veterinária e muito alta para Teatro e Artes Performativas, por exemplo. Daí que o grupo de seleção dos entrevistados, não tivesse em consideração o resultado do índice de força dos cursos, mas apenas as pontuações altas à entrada no ensino superior, conjugadas com as habilitações dos pais (do pai e da mãe) inferiores ao 12.º ano. Estamos conscientes de que esta abordagem poderá ter enviesado a “amostra” a favor da Medicina Veterinária e Genética e Biotecnologia em detrimento dos cursos de Gestão e Ciências de Desporto, por exemplo. A utilização no futuro de uma variável (operativa), a definir como alta seletividade, deve ser realizada em termos relativos, ou seja, alunos com uma pontuação suficiente para terem entrado no seu curso nos primeiros 5 ou 10 lugares (conforme o *numerus clausus*).

Existe uma desvantagem clara, desde o nascimento, para os filhos dos trabalhadores não qualificados. Seria a escola uma possibilidade real de democratização e de igualdade de

oportunidades, se ela não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais (Bourdieu, 2010 [1964]: 37).

É uma realidade que a chegada ao ensino superior é feita de múltiplas barreiras e que nem todos os estudantes partem do mesmo ponto de partida, não partem dotados com os mesmos ‘meios’, não tiveram um percurso com as mesmas possibilidades objetivas (económicas, sociais ou culturais). Estes estudantes detêm, assim, uma ausência relativa de capital (económico e cultural) herdado, muito embora, não se possa afirmar que existem famílias completamente desprovidas de capital social ou cultural. Pelas entrevistas realizadas aos estudantes selecionados, podemos concluir que nestes casos existe um percurso escolar muito bem capitalizado e que atinge a meta de chegada na entrada no ensino superior, condição que, porventura, irá esbater a condição social anterior.

A opção por uma abordagem teórica centrada essencialmente nas teorias de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire teve como propósito colocar o sujeito, como ser social, no centro da discussão sobre o próprio social e no centro da discussão atual nas ciências sociais e humanas.

Para olhar os percursos escolares e familiares dos estudantes entrevistados e que entraram com médias de acesso relativamente altas (mais de 16 valores), o conceito de configurações sociais (Lahire, 2008[1995]) favorece o entendimento sobre esses percursos atípicos, sendo um conceito aberto, mais voltado para construir um entendimento do que para estabelecer uma definição estabilizada. É um conceito dinâmico que é construído na relação entre a teoria e a prática, encontrando-se em permanente evolução, onde se consideram os indivíduos como seres sociais e em diálogo interdependente com o meio e com os outros, em diferentes contextos sociais, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anteriores no seio de outras configurações sociais (*op. cit.*: 39).

Neste âmbito, foram construídos três configurações de disposições sociais sobre as 18 entrevistas realizadas, tendo sido designados por “carençados”, “remediados” e “burgueses”, que são nomenclaturas de forte pendor socioeconómico, reproduzindo o olhar de quem investiga perante o próprio objeto de investigação.

Assim, podemos considerar as entrevistas como constructos, que comunicam entre si pela própria problemática, abordando os pais pouco escolarizados e filhos com médias de acesso ao ensino superior relativamente altas (mais de 160 valores de notas de ingresso),

dentro dos seus próprios contextos de vivência e dentro dos requisitos de admissão para a totalidade de alunos da UTAD que ingressaram no mesmo ano.

A estrutura da entrevista, pensada em quatro grandes dimensões (sociogénese das disposições, experiências socializadoras heterogéneas no seio da família, interdependências familiares no quadro escolar e patrimónios heterogéneos de disposições individuais) possibilitou a aferição do empenhamento dos pais para a concretização de um projeto familiar que ambiciona uma vida melhor para os seus filhos, estando então conscientes da necessidade de investimento neste projeto de vida, que é a mobilização para o acesso ao ensino superior e o perceber uma vida melhor através da educação. Na palavra dos próprios estudantes,

“Sim, ele [pai] sempre disse que era a minha escolha. Nunca me influenciaram, eu é que quis ir para aqui. Óbvio. Também não queria que eu fosse para muito longe, porque eu não estava habituada, mas eles disseram que me iam apoiar naquilo que eu escolhesse. Para eles é um orgulho eu e a minha irmã estarmos na universidade. Eles nunca tiveram assim um projeto, nunca tiveram assim um projeto para se dedicar a algo.” (Entrevista 1)

“Para a universidade? [Sim]. Eles sempre disseram que queriam. Claro, para ter um futuro melhor, para não ser como eles. E como eu tinha boas notas, eles fizeram tudo para eu conseguir entrar.” (Entrevista 14)

Na explicação sobre a criação das três configurações de disposições, tão determinados pela condição socioeconómica e cultural, (a baixa escolaridade dos pais) é de referir que o ponto de partida da análise tem como referência a família nuclear de origem dos estudantes (pai e a mãe) que lhe estruturam o universo das condições sociais de existência (Almeida *et al*: 15).

A condição de partida e a escolha dos entrevistados era a de terem pais com poucos recursos socioeducacionais. O conhecimento posterior da dimensão socioprofissional (profissão e situação na profissão) dos pais dos estudantes, e os níveis de rendimento, foram determinantes para analisar e incorporar na análise o próprio autoconceito dos entrevistados perante os recursos económicos que dispunham, nomeadamente, os que se situavam no universo “com dificuldades económicas”, os que se situaram no universo “remediados”, ou os que se situaram numa situação de “conforto ou estabilidade”. O resultado foi a compreensão de que a situação socioeconómica e cultural perpassa e estrutura a maioria das relações de interdependência encontradas e a sua relação com o meio, em múltiplas formas,

condicionando ou libertando o estudante nas múltiplas situações que foi enfrentando ao longo do seu percurso (ainda que curto) de existência.

As análises realizadas sobre os dados qualitativos, quer as análises para criação dos conceitos operativos de *background* sociocultural, quer as realizadas para aplicação desses conceitos à escala local, através de indicadores recolhidos na UTAD, demonstram a importância e a atualidade do estudo desses mesmos indicadores ligados, à escolarização dos pais dos estudantes, à profissão e ao rendimento, para o conhecimento da sociedade portuguesa e para o aprofundamento do estudo das desigualdades sociais (Carmo, 2010) no momento do acesso ao ensino superior.

Não sendo esta investigação uma procura de aferição sobre o conceito de classe social, nem o tendo usado como pressuposto fundamental, as análises realizadas e os seus resultados revelam que o conceito de classe e os indicadores a ele agregados continuam a ser relevantes para se retomar o estudo sociológico das classes sociais em Portugal, em relação a este tema (Costa, Mauritti, Martins, Machado & Almeida, 2000).

A sociedade portuguesa, de uma maneira geral, encontra-se em crise económica, sendo o fator mais conhecido e amplamente divulgado, o que decorre da crise financeira internacional, com particular expressão, nos países que foram intervencionados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse contexto, parece ganhar relevância um novo aprofundamento sobre as metodologias de aferição de alguns indicadores, quando se pretende conhecer os níveis de estratificação social que estruturam a sociedade Portuguesa na atualidade (Martins, 2005).

Estamos conscientes de que esta pesquisa enferma do problema, que nos parece ser de ordem geral, em que para determinar níveis de desigualdade, não estão bem definidas tipologias de classe que permitam enquadrar os indivíduos, existindo muitos lugares vazios nos níveis intermédios, entre a polarização de categorias “operárias” e “categorias burguesas” (Wright, 1983, 1994).

Tendo presente as limitações referidas e sobre a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), optou-se por inserir na análise dos dados relativos às profissões dos pais dos estudantes, todas as variáveis possíveis definidas pelos próprios estudantes (em autoconceito) não criando novas variáveis agregadas e que implicariam explorar as categorias através dos conceitos de “classe social”.

Assim, o exercício metodológico contou com a introdução das variáveis, sem serem agregadas, na perspectiva de uma classificação por defeito/omissão que terá que ser revista e aprofundada. Esta opção implicou um aprofundamento da trilogia dos indicadores “profissão, escolaridade, rendimentos” ao nível das entrevistas em profundidade (perspetiva qualitativa).

O constructo que denominamos *background* sociocultural e que foi nivelado em alto, médio e baixo pretende apontar para uma terminologia que caracteriza a associação entre condições socioeconómicas e socioeducacionais que de acordo com os próprios dados sistematizados, poderá evoluir. Em futuras aplicações e para a criação de novos conceitos operativos, com variações sobre o que é apresentado, devem ser estudadas novas variáveis e terminologias que apontem para o desenvolvimento de novos conceitos operativos. O aprofundamento dos indicadores deveria aferir, acrescentando aos já considerados, o capital social e/ou relacional.

É de salientar, que diversos estudos apontam para que os apoios financeiros disponibilizados pelos governos através de políticas de ação social ou através de outros mecanismos de apoio, tenham uma influência direta na capacidade de decisão dos estudantes para frequentarem o ensino superior (Callender & Sá, 2014; London Economics, 2010). O valor das propinas, o aumento do valor para que as propinas reflitam uma aproximação ao custo real de ensino tendem a ter uma influência negativa sobre as taxas de participação, nomeadamente quando falamos de grupos de estudantes economicamente carenciados. Um estudo efetuado pela London Economics (2010), referia

“Increasing student tuition fees with no equivalent increase in student support arrangements increases the cost of attending university and would be expected to reduce participation in higher education, especially among those students from lower socioeconomic backgrounds” (p.24).

Se o valor das propinas e a própria existência de taxas a pagar pela frequência do ensino superior, influencia negativamente a participação dos estudantes, em sentido oposto, a perceção dos estudantes sobre a existência de apoios financeiros (bolsas de estudo e alojamento, por exemplo) parecem criar um sentimento de segurança e de adesão à universidade, com maior incidência nos estudantes economicamente carenciados, pela possibilidade objetiva de ingresso e sucesso na conclusão dos cursos (Callender & Sá 2014:29).

Relativamente à escolha da UTAD, em detrimento de universidades mais prestigiadas situadas nas grandes áreas metropolitanas (Lisboa e Porto), a existência de igualdade no acesso às mesmas não é condicionada por constrangimentos de ingresso impostos por essas universidades públicas, ditas “prestigiadas”. O acesso ao ensino superior é um sistema de *numerus clausus* e, nessa perspetiva, todos os estudantes têm a mesma probabilidade de acesso, dependendo apenas das classificações de final de secundário e de ingresso, como condicionante de escolha e acesso.

No entanto, parece existir um sistema de seleção oculto, ou um processo de autoexclusão de alguns estudantes relativamente a essas universidades mais “prestigiadas”. Não só a probabilidade de participação no ensino superior de estudantes economicamente carenciados varia de acordo com a situação socioeconómica mas parece que, em igualdade de circunstâncias, os estudantes economicamente carenciados não aproveitam as possibilidades de ingresso no sistema das “melhores” universidades.

Não sendo, portanto possível, em bom rigor, dizer que são as universidades “prestigiadas” das grandes cidades de Lisboa e Porto que excluem os estudantes carenciados, pela análise dos dados de atribuição de bolsas de estudo aos estudantes do ensino superior (ver Cap. V), observamos que, na prática, esses estudantes não se candidatam a essas universidades. Os indicadores apontam para uma autoexclusão ou para a constatação simples que é menos provável que alguns estudantes economicamente carenciados, mesmo tendo essa capacidade real em termos de acesso, se venham a propor a universidades consideradas mais “prestigiadas”.

As questões da democratização do acesso ao ensino superior, e a questão em particular dos estudantes de baixos recursos socioeconómicos e socioeducacionais que não se sentem capacitados para concorrer entre os melhores, nas melhores universidades, é muito relevante para a atuação do Serviço Social e para o contributo que o Serviço Social pode trazer à discussão, na sua perspetiva particular de atuação junto das populações mais vulneráveis. A falta de orientação e de perspetivas de atingir os melhores resultados, nos melhores cursos ou universidades, pode ser uma condicionante no momento da escolha,

“Isso foi sempre um dilema muito grande na minha vida (...)Nesse tempo andei um bocadinho à deriva, andei indecisa, porque muita gente me dizia: ‘Ah! Tu podes ir para medicina e depois seguir o ramo de genética’.” (Entrevista 4)

Os princípios fundamentais e intrínsecos ao Serviço Social localizado no modelo de intervenção de *Empowerment* (Payne, 2005), são : 1) a positividade humana, na medida em que se perspetiva a mudança como progressivamente benéfica e se acredita na capacidade de o ser humano em crescer e mudar; e 2) a orientação para o cliente/utente, na medida em que se organiza as intervenções de modo a serem respostas diretas aos pedidos, encaminha o cliente para os recursos de modo a enfatizar a sua autoestima e as capacidades resolutorias e desenvolve como estratégia central da intervenção numa relação de igualdade, entre clientes e profissionais. Estabelece-se uma relação profissional que está alicerçada nas capacidades, recursos e necessidades, exercita a partilha do poder em parceria com outros. A centralidade do modelo de *Empowerment* veicula o princípio centrado na cidadania, exigindo que a ordem social reflita os seus direitos, uma intersubjetividade inclusiva, para empossar o próprio de uma cidadania plena (Johnson *et.al*, 1996).

Assim, parece-nos fundamental que os assistentes sociais a trabalhar nos domínios diretos e indiretos da educação, em escolas ou áreas de aconselhamento, tenham a plena consciência de que para dotar os estudantes economicamente carenciados de meios para chegar ao ensino superior, não basta apenas recursos económicos, serão necessários recursos anímicos que trabalhem o indivíduo na sua forma mobilizadora para o exercício da cidadania pelo que implica aceitar e trabalhar todas as possibilidades de atingir o ensino superior, se esse for um requisito de vida, para o próprio.

As características dos estudantes à entrada na UTAD parecem refletir uma certa homogeneidade de critérios: alunos na faixa etária 18-20 anos, solteiros, portugueses, da região entre o Douro e Minho. Já das entrevistas em profundidade, em contexto da UTAD é, de alguma forma, evidenciado que o “tipo de instituição de ensino superior” é importante nas dinâmicas de frequência e de acesso, existindo uma miríade de fatores que parecem concorrer para a escolha da UTAD, em detrimento de outras universidades, nomeadamente:

1. As competências e resultados escolares para a escolha de um curso que é o resultado do trabalho escolar, no sentido de um percurso de bons resultados, desde cedo, e consolidado ao longo do ensino secundário,

“Sim, sempre dei o meu melhor. Eu... notas... tinhas boas notas e faziam-me sentir bem, mas não era... nunca fui uma pessoa muito... que estudasse muito, muito, muito, aliás eu quando era mais pequena nem estudava. Os meus pais até ralhavam comigo. Depois tive que aprender a estudar, a partir do 10º ano, porque não conseguia ter boas notas sem estudar, era impossível.” (Entrevista 1)

“É que eu fui com 20 a exame e ia com muita responsabilidade. Eu até lhe tinha dito à professora ‘é melhor não dar 20, porque senão eu vou com muita responsabilidade’ e ela disse ‘então, se é o vinte que mereces não te vou dar só 19, só porque não queres ir com muita responsabilidade’, e depois desci para 13 vírgula poucos. E nem sequer me deu para candidatar a medicina, porque precisava no mínimo de 14.” (Entrevista 6)

“o meu objetivo era tirar a nota mais alta para depois eu seguir um curso, porque eu não sabia o que eu ia seguir. Eu escolhi Medicina Veterinária por causa de... porque eu e os meus irmãos fomos pesquisar cursos e eles é que me ajudaram mais.” (Entrevista 2)

“E eu nunca fui exatamente medicina veterinária, mas sabia que para abrir portas, pelo menos, eu tinha que estudar e ter boas notas. Depois com as boas notas, iriam abrir muitas portas que eu pudesse escolher que mais me chamava a... [Alguma vez foste a melhor aluna da turma ou não] Não, dentro das melhores.” (Entrevista 8)

“[boas notas] Não, nunca me chegaram... há muita gente... pelo menos eu conhecia algumas pessoas que até os pais recompensavam monetariamente, a mim não. Claro, abraçavam-me e diziam ‘muito bem, não sei quê’, mas nunca...” (Entrevista 8)

2. Cursos oferecidos pela universidade, que são referência na área para o estudante, como ideário de “vocação” e de “gosto”,

“Eu acho que foi mais... eu sozinha acho que pensei assim. Acho que ninguém me influenciou. Sempre tive a ideia de um curso assim. Tinha que ser um curso que eu gostasse, um bocado, que tivesse também saída profissional. Não é? Já que ando a estudar também... e que fosse uma coisa que gostasse, logo... biomédica pareceu-me mais... e como é da área da matemática e ciências... é uma coisa que eu gosto. E agora já passou um semestre e não estou arrependida. Era mesmo isto.

Sim, foi uma coisa que decidi mesmo sozinha. Tive amigos que muitos deles foram para o Porto. E tive um professor meu que disse para eu ir para o Porto, porque era o melhor para mim, porque era engenharia, porque lá é a escola das engenharias, mas eu sempre tive... quis vir para aqui porque aqui havia biomédica...” (Entrevista 1)

“E que não é bem assim, porque na minha área nenhum sítio está tão desenvolvido como aqui. Eu tenho essa noção. E pronto, e sempre foi... Eu gostei deste curso mas depois fico assim um bocadinho em standby, porque só no 12º é que nós sabemos bem o que é genética. E no 12º andei um bocadinho à deriva...” (Entrevista 4)

3. A localização geográfica, e as características próprias ligadas à UTAD, enquanto espaço de acolhimento. Para muitos estudantes a chegada ao ensino superior é uma oportunidade para sair da casa dos pais, muito embora essa oportunidade esteja fortemente condicionada e as suas escolhas restritas a um nível regional. Os estudantes mais desfavorecidos em termos socioeconómicos, podem ser condicionados no momento da escolha, mas podem, também, fazer escolhas táticas de acordo com o perfil da universidade e com o perfil ideal que ela própria representa (enquanto “extensão” da família),

“quando cheguei aqui, vi isto tudo e pensei isto é o paraíso. (risos) Ainda bem que entrei aqui. Aqui é sossegadinho, é calminho...” (Entrevista 6)

“É bonita a universidade. É um espaço bonito. As pessoas são boas aqui em Vila Real.” (Entrevista 2)

“mas lá muita gente (isto é mau dizer) mas muita gente tem muito preconceito lá, a nível da UTAD. Toda a gente pensa, lá é... ou ir para Coimbra ou ir para Lisboa. Fica por aí.” (Entrevista 4)

“Sim, mas também gosto mais deste tipo de cidade... (...) [mais pequena] do que do Porto. O Porto já não...” (Entrevista 7)

“eu gosto. No Porto, acho que as pessoas se separam muito. Aqui é tudo mais livre, é tudo mais pertinho...” “Aqui não gasto nada em transportes. (risos) [Andas a pé?] Sim, sim.” (Entrevista 13)

4. O prestígio, e as lógicas de diferenciação, parecem afastar das universidades mais prestigiadas os estudantes com origem em meios mais desfavorecidos, também por força de uma certa autoexclusão,

“Era só repetir, outra vez, a matemática. Eu conseguia, mas foi por não querer. Porque eu nunca senti que tivesse... para mim ir para medicina não é ter só notas. Eu nunca senti que tivesse vocação e aquele sentido enorme de querer ser médica. Nunca senti. Senti mais paixão por estar em laboratório. Não especificamente em investigação, mas qualquer coisa em laboratório. Mais fechado do que ter aquele... (...) Nunca senti vocação nesse sentido. E muita gente me dizia, mas tu podes ir para medicina e nem sequer exercer medicina e estar em laboratório, mas eu achei que não fazia sentido, porque havia muita coisa em medicina que eu não ia gostar e se eu tinha um curso que gostava, gostava da maior parte das coisas, quase tudo... quando foi a entrega de diplomas, lá na escola, uma professora veio ter comigo e disse ‘Ah! Ficamos todos admirados, foi uma decisão ponderada?’ e eu assim a pensar, quer dizer, eu não escolhi ao calhas, não é! (risos)” (Entrevista 4)

“Depois, os pais é que insistiram muito comigo e depois estava sempre a dar na televisão, que medicina veterinária é melhor na UTAD e tudo isso. E eles insistiram muito para que eu na 2ª fase viesse...” (Entrevista 6)

5. A opinião e as influências na escolha de amigos e familiares é um dos fatores que mais influencia o estudante na escolha de um curso de ensino superior e de uma universidade,

“Fui eu e tinha uma colega, que vive comigo, que também é de Ourém e ela já estava aqui (ela é do 2º ano). (...) Eu fiz-lhe perguntas sobre o curso e pronto. Isso ajudou-me um bocadinho.” (Entrevista 4)

“Uma prima minha, tem agora 30 anos, estudou cá e damo-nos muito bem com ela. Ela falou bem disto [universidade/UTAD] e pronto, também nos encorajou um bocado e tornou a minha vida pacífica. Não houve grandes problemas.” (Entrevista 18)

“Sim, ele [pai] sempre disse que era a minha escolha. Nunca me influenciaram, eu é que quis ir para aqui. Obvio também não queria que eu fosse para muito longe,

porque eu não estava habituada, mas eles disseram que me iam apoiar naquilo que eu escolhesse” (Entrevista 1)

6. As influências dos professores e das dinâmicas escolares e as escolhas que são feitas ao longo do ensino secundário são uma grande área de influência sobre as dinâmicas de escolha que não são perceptíveis através de dados extraídos de inquéritos. Não só quem influencia, mas em que dinâmica essa influência se situa, constitui uma área importante do conhecimento, que pode apontar pistas interpretativas sobre percursos bem-sucedidos, sobre a importância que a escola e os professores têm no sucesso dos alunos,

Eram muito bons professores. Tenho boas recordações. (Entrevista 2)

“Lembro-me de uma professora de ciências que, quando começou a falar de genética, claro que comecei a ... ‘Oh que fixe! Por acaso gostava de fazer isto!’” (Entrevista 3)

“Tive um professor... Tinha alguns professores que gostava muito, lá. (...) Na minha turma muita gente queria ir para medicina, era mais a apoiar-nos, dar-nos força. Esse meu professor às vezes juntava, por exemplo, pessoas da turma, íamos para lá... na casa dele e ele ajudava.” (Entrevista 13)

7. As aspirações e as representações da profissão futura, ficaram pouco cobertas na maioria das entrevistas realizadas, sendo que não há grandes planos pensados e/ou projetados. As aspirações situam-se ao nível do gosto e da vocação, o que é difícil de identificar em termos objetivos,

“Também, mas principalmente fazer algo útil e que eu goste... que me imagine a fazer e não... não me interessa ter um salário alto se não gosto do que estou a fazer.” (Entrevista 1)

8. A perceção dos custos associados e os apoios financeiros para fazer face aos custos de frequência e dentro dos apoios disponíveis. Da análise quantitativa revelou-se que os estudantes percecionam que os seus estudos são, na sua grande maioria ou quase totalidade, financiados pelos pais. No entanto, foi possível aferir a existência de uma relação positiva entre o background baixo e o financiamento não ser assegurado pelos pais, presumindo-se uma possibilidade de apoio através de bolsa de estudo. Das entrevistas em profundidade e da análise compreensiva sobre a relação dos estudantes com os custos associados à frequência de um curso de ensino superior, foi notória a importância da existência de apoios sociais.

“Nós [na família] usamos o dinheiro que eu recebi de bolsas de mérito no secundário [para pagar o curso]”. (Entrevista 5)

“Tive bastante sorte porque consegui ter duas bolsas. A bolsa normal e a bolsa [do programa] mais superior. E, então, eu consigo estar aqui só com as bolsas. Não preciso do dinheiro, nem da minha mãe, nem dos meus tios. Consigo sustentar-me. Isso é bom. Para o ano vamos lá ver.

Ele [irmão] no que pode, ajuda. Quando eu entrei, tinha quase a certeza que ia ter bolsa e, então, foi só uma questão de ir ver se conseguia entrar numa das residências e vim para cá. Porque eu já tinha tentado vir para cá, no ano passado, e não consegui.” (Entrevista 9)

“É principalmente com a bolsa. Se não fosse bolseira era impossível estar aqui. Não dava mesmo. Aliás, nem me queria candidatar ao ensino superior, porque sabia que ele [pai] estava desempregado e é mais difícil para eu arranjar um emprego do que ele. Eles [pais] insistiram e disseram que havia bolsas e tudo isso, para não me preocupar e... ainda bem que vim.” (Entrevista 6)

Nas dinâmicas de inserção na comunidade académica, entre pares (Amado-Tavares, 2008b), feitas através de práticas de “praxe”, foi possível verificar que são práticas mais agressivas para os estudantes com configuração de disposições de carência (baixo rendimento e/ou pobreza).

Diríamos que a situação de vulnerabilidade económica e de restrição das relações sociais fora das relações familiares mais restritas expõe este grupo de estudantes a acontecimentos considerados por eles como opressivos e pouco encorajadores. O risco de expor estes estudantes a praxes violentas, mesmo que seja através de uma certa violência simbólica ou de valores, faz crescer o risco de abandono ou insucesso potenciando a insegurança destes estudantes.

A propósito do abandono ou desistência dos estudantes da UTAD, Fernando Bessa Ribeiro, *et. al.* (2014) caracterizaram o fenómeno como incidindo, principalmente nos estudantes do 1º ano (81,1%). Para os restantes anos, os dados sobre o abandono assumem valores residuais e, para o último ano do curso, valores inexpressivos. A maioria dos estudantes que deixa de frequentar a Universidade conta, normalmente, com apenas uma matrícula, seguido daqueles que contavam duas matrículas.

Não sendo possível fazer uma correspondência imediata entre as práticas de praxe académica sobre os estudantes do primeiro ano poderemos afirmar, no entanto, que é no momento em que acontecem as praxes que se concentram o maior número de desistências de estudantes, com os estudantes do primeiro ano e num prazo muito curto, a anularem a matrícula, após estarem já inscritos.

A mensagem de inserção em meio acadêmico fica diluída pela falta de compreensão sobre os rituais de conformidade que norteiam os rituais de recepção dos estudantes do 1º ano, nestes contextos.

“Quando cheguei aqui, não. Já não estava com a minha mãe, não estava com ninguém. Estava sozinha, entregue a eles, só. E eu pensei, ‘Onde fui parar!’ Mas pensei muitas vezes em desistir, chorei muito, mas pensei... isto até pode trazer vantagens, não é!? E acho que trouxe algumas. Integrou-me mais.” (Entrevista 6)

Contrariamente os estudantes de “índole” mais burguesa parecem estar mais à vontade com práticas de praxe não deixando de adotar uma atitude mais crítica sobre as mesmas.

O desenraizamento da família por força da permanência na universidade (estudantes deslocados) é tanto mais difícil quanto maior é a ligação aos pais e à família nuclear, traço muito distintivo destes estudantes. As famílias muito unidas e conservadoras produziram estudantes que confrontados com situações de exposição em espaço público sentem-se perdidos. É com sacrifício e com sentido de dever “ter que fazer” que aceitam sem contestar a integração nos grupos de praxe.

“Eu não gosto muito. Há certos jogos que eu vou lá, mas outros não. Eles chateiam sempre, mas é mais para a risada e não sei quê. Eu estou mais caladinha, mais tímida, eu não gosto muito disso por isso... Não, por exemplo, ‘olha vai ali àquela pessoa e faz-lhe isto’, não é? Eu não tenho essa “lata”. (risos) Não me sentia à vontade para fazer, mas lá tinha que fazer. Mas outros adoram aquilo.” (Entrevista 14)

Para a família usufruir da sua condição de estudante só será plenamente assumida, pela envergadura do traje académico. Este é o símbolo máximo da condição do estudante em mobilidade social ascendente. É preciso lembrar que a adesão à praxe é condição para o uso do traje académico, enquanto símbolo de distinção social valorizado pela família, que faz com que os estudantes mais carenciados aceitem a condição de caloiros praxados e o sofrimento que ela pode implicar.

“Fiz, porque uma coisa que eu queria muito era trajar e estar envolvida na vida académica e nessas coisas todas, então a praxe foi um sacrifício que eu tive que fazer. (...)... então falei com os doutores, do 3º ano, e expliquei-lhes, eles já sabiam da operação... [enxerto] e expliquei-lhes que se calhar ia ter que deixar a praxe que estava a perder peso e não podia perder e eles disseram ‘enquanto os outros estão a encher, a caloiira pode comer. Enche a barriga’. E eu ‘Ah! Pronto está bem!’ (...) É muita coisa. Depois a praxe, que aquilo também mexeu um bocadinho comigo e quê... fui abaixo.” (Entrevista 17)

O Serviço Social, através dos Serviços de Ação Social, assume um papel de extrema importância no acolhimento dos estudantes. Para os estudantes de baixos rendimentos, a

possibilidade de ter uma bolsa de estudo ou de ter um lugar numa residência, pode fazer a diferença integradora, a diferença entre ficar ou desistir.

A análise em componentes principais, que foram agregadas (atividades extracurriculares, a estrutura para desporto e lazer, a zona de refeições, os serviços médico-sociais, o apoio administrativo e uma boa associação de estudantes) são mais influentes quando se estuda a sua correlação com a composição do *background socioeconómico baixo*.

Resulta da apreciação dos resultados (Capítulo I) que os estudantes com um *background socioeconómico baixo* na escolha de uma instituição de ensino superior valorizam os fatores correlacionados com o apoio dos elementos facilitadores da vivência académica (*facilities*), ou seja, elementos que são parte importante das atribuições dos serviços de ação social. Também nas entrevistas aos estudantes do primeiro ano (Capítulo IV) ficou expressa essa importância,

“Viemos num dia, fomos logo à faculdade fazer a matrícula. Depois não tinha ninguém aqui, nada... pensei ‘Onde é que vou ficar?’, nem trouxe sequer as malas porque não sabia que ia ter onde ficar. Então, lá cima, encaminharam-nos e disseram-nos que as residências eram aqui, viemos de autocarro, mas saímos umas duas paragens antes, viemos tanto tempo a pé... (risos) até ali a baixo... até que depois, já tinha enviado um e-mail à doutora no fim de semana e ela disse.... Estava lá imensa gente... e a doutora disse, o que é que está aqui a fazer tanta gente? Não há alojamento, podem ir todos embora. Até que depois, uma senhora que estava lá disse assim: ‘Mas está aqui esta a menina chamada L. e disse que lhe já tinha enviado um e-mail’. Ela disse: ‘L. quê?’ E a senhora ‘Sousa’. ‘Então é a única, foi a última vaga, podem ir todos embora’. Eu dei um suspiro tão grande e a minha mãe deu-me um abraço, de alegria, não é. Sempre tinha qualquer coisa, não é.” (Entrevista 6)

O maior acesso ao ensino superior e uma redução dos níveis de sub-representação de pessoas de origem socioeconómica e cultural mais desfavorecida em Portugal, como na maioria dos países, tem sido uma meta presente nas principais políticas de educação nas últimas décadas. No entanto, em Portugal como noutros países, não há evidências robustas de resultados positivos ou alterações profundas nos últimos anos, considerando um conjunto de indicadores sobre o processo de acesso desenvolvido utilizando as estatísticas do governo (Ministério da Educação e Ciência).

O financiamento, dos sistemas de apoio social e académico não funcionam como esperado, tendo em conta os indicadores de acesso em séries temporais longas. A melhoria global no sistema português, após a principal expansão entre os anos 70 e os primeiros anos do século XXI não pode mascarar a persistência de disparidades sociais no acesso, permanência e sucesso de estudantes com baixos recursos socioeconómicos.

Nessa perspectiva, as respostas à proposição fundamental para a análise das trajetórias improváveis, implicou compreender com que percursos e em que condições chegam ao ensino superior os estudantes de meios social e culturalmente desfavorecidos, em particular os que chegam com médias de entrada relativamente altas.

As respostas são dadas essencialmente pelos próprios e em discurso direto. Das configurações de disposições criadas ressalta a importância do perfil encontrado e recriado a que chamámos “carenciados” em que a situação incerta perante os recursos económicos mínimos para a sobrevivência é, muitas vezes, agravada por situações de desemprego, e outros problemas sociais associados. O trajeto escolar destes estudantes é, pois, caracterizado por uma economia familiar de grande exigência e rigor, e ao mesmo tempo, um rendimento escolar, também, muito rigoroso e com resultados efetivos em termos de classificações.

As hipóteses de ser o ensino promotor da igualdade de oportunidades, no sentido de permitir aos filhos das famílias com baixa condição económica e cultural, uma ascensão meritória de condição social ou se, pelo contrário, continua o ensino superior a reproduzir em grande medida uma estratificação existente em que os filhos dos pais escolarizados estão sobrerrepresentados, foram hipóteses que testámos na avaliação quantitativa dos dados.

Relativamente ao todo do ensino superior, diremos claramente que subsistem lógicas de reprodução muito vincadas e não completamente resolvidas. Quando se entra no universo mais “micro”, no caso particular da UTAD, as dinâmicas são mais democráticas como se pode confirmar pelos dados apresentados no Capítulo II.

Na apreciação dos resultados para todos os cursos considerados (11 cursos selecionados) verifica-se uma tendência de perfil de *background* médio na UTAD. É notória a prevalência de estudantes com perfil de *background* alto no curso de Mestrado Integrado em Medicina Veterinária (74,6%) sendo, nesta análise e perspectiva, aquele que se poderá considerar como o único curso de alta seletividade da UTAD. Tendencialmente, também o curso de Genética e Biotecnologia (44,2%) tem uma relação positiva com o *background* alto.

Numa perspectiva oposta, situa-se o curso de licenciatura de Serviço Social em cujos estudantes o perfil principal é o de *background* social baixo. Se ao *background* social baixo juntarmos os resultados do *background* médio, temos uma percentagem de respostas de 91,7%. Se avaliarmos apenas o indicador escolaridade do pai, com um número de pais licenciados de 15,5%, e o compararmos com a população ativa 14,8% (INE, dados reportados a 2011), verificamos que a UTAD se situa em termos médios exatamente na zona

de democratização do ensino superior, reproduzindo, no essencial a estrutura da população portuguesa.

Relativamente à questão de aferir se os estudantes que provêm de meios sociais mais desfavorecidos irão constituir-se como um grupo de sociabilização com uma trajetória provavelmente distinta, tentando sair das suas condições sociais de origem pela via escolar, alguma literatura denomina “trânsfugas de classe” ou até “desenraizados”, estes casos. Estes estudantes encerram em si duas grandes matrizes de socialização, de alguma forma contraditórias. Por um lado, o passado num universo de múltiplas socializações que o «trânsfuga» vivenciou e determinaram uma heterogeneidade dos esquemas de ação (passado) e, por outro, os momentos atuais de interação (Lahire, 2003[1998]).

Verificamos, através das entrevistas, que para os estudantes o ingresso no ensino superior e a obtenção de um diploma poderá ser o fator distintivo para a ascensão de classe

“Claro, para ter um futuro melhor, para não ser como eles. E como eu tinha boas notas, eles fizeram tudo para eu conseguir entrar” (Entrevista 14)

Do facto desta não-aceitação dos constrangimentos que tipicamente limitam o sucesso de estudantes de baixo *background* socioeconómico, não poderemos seguramente deduzir que estes sucessos improváveis à entrada do ensino superior irão aproveitar ou ser impulsionados pelo próprio ambiente e qualificação que recebem.

No entanto, não deixa de ser importante acrescentar que as expectativas de se alcançarem ganhos salariais mais elevados, através de uma formação superior, se torna particularmente relevante para os filhos das famílias com baixos recursos socioeconómicos. Independentemente dos problemas amplamente divulgados, sobre os níveis de desemprego entre os diplomados, continua a ser determinante, em termos de ganhos salariais, o nível habilitacional (Madelino, 2007) e, nessa perspetiva, haverá sempre uma possibilidade de contrariar ciclos de pobreza e exclusão, através de dinâmicas de aprendizagem, formação e formação superior.

Bibliografia

- Abrantes, Pedro & Amândio, Sofia (2014), «Bernard Lahire e a sociologia da educação portuguesa.» *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 42, pp. 7-25.
- Albarello, Luc, Digneffe, Françoise. Hiernaux. Jean-Pierre, Maroy, Christian, Ruquoy, Danielle, & Sainte-Georges, Pierre (1997), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Almeida, Ana Nunes de & Vieira, Maria Manuel (2009), «At the Entrance Gate: Students and Biographical Trajectories in the University of Lisbon». *Portuguese Journal of Social Science*, Vol. 8, n.º2, pp. 165-176.
- Almeida, Ana Nunes de, André, Isabel, Vieira, Maria Manuel, Alves, Natália, Oliveira, Valentina (2011), *Os estudantes à entrada da UL: 2010/11*, Observatório dos Percursos dos Estudantes. Lisboa: Universidade de Lisboa. [versão eletrónica] www.opest.ul.pt
- Almeida, Ana Nunes de, Vieira, Maria Manuel (2006), *A Escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, Ana Nunes de, Vieira, Maria Manuel (2006), *Percursos Escolares dos Estudantes da UL: Relatório n.º 2. À entrada: Um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1.º ano*, Observatório dos Percursos dos Estudantes. Lisboa: Universidade de Lisboa. [versão eletrónica] www.opest.ul.pt
- Almeida, João Ferreira de, Ávila, Patrícia, Casanova, José Luís, Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís, Martins, Susana Cruz, & Mauritti, Rosário (2003), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, Wilson Mesquita de (2007), «Estudantes com Desvantagens Económicas e Educacionais e Fruição da Universidade», *Caderno CRH*, Salvador, Vol. 20, n.º 49, pp. 35-46.
- Amado-Tavares, Diana (2008a), «Acesso ao Ensino Superior e Equidade», Amaral, Alberto (coord.) *Políticas do Ensino Superior: Quatro temas em debate*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 292-315.
- Amado-Tavares, Diana (2008b), *O Superior Ofício de Ser Aluno: Manual de Sobrevivência do Caloiro*, Lisboa: Edições Silabo.

- Amado-Tavares, Diana, Tavares, Orlanda, Justino, Elsa & Amaral, Alberto (2008), «Students preferences in portuguese higher education», *European Journal of Education*, 43, 1, Oxford, Ed. Wiley-Blackwell, pp. 107-121.
- Amândio, Sofia Lai (2014), «O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire», *Sociologia, Problemas e Práticas*, (76), 33-49.
- Amaro, Maria Inês (2008), «Os campos paradigmáticos do Serviço Social: proposta para uma categorização das teorias em presença», *Revista Locus Social*, 1: 48-63.
- Amaro, Maria Inês (2012), *Urgências e emergências do serviço social: Fundamentos da profissão na contemporaneidade*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Amaro, Sarita (2015), *Visita Domiciliário – teoria e prática*, Porto, Porto Editora
- Aries, Elizabeth & Seider, Maynard (2005), «The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students», *Qualitative Sociology*, 28(4), pp. 419-443.
- Balsa, Casimiro Marques, Simões, José Vasconcelos, Nunes, Pedro Belchior, Carmo, Renato Emídio do & Campos, Oliveira Campos (2001), *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*, Lisboa: Edições Colibri.
- Banks, Sarah & Nohr, Kirsten (2008), *Ética prática para as profissões do trabalho social*, Porto, Porto Editora.
- Blaikie, Norman (2000), *Designing Social Research*, Cambridge: Polity Press.
- Blaikie, Norman (2009), *Approaches to Social Enquiry*, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2010, 1964), *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1989), «A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura», *Educação em Revista*, Belo Horizonte (10), pp. 3-15.
- Bourdieu, Pierre (1997, 1994), *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*, Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (2008, 1980), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2011, 1977), *O Poder Simbólico*, Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, Pierre (2013, 1979), *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2.^a ed., Porto Alegre: Zouk.

- Bourdieu, Pierre (2014), *Escritos de Educação* (Org. Nogueira, Maria Alice & Catani, Afrânio Mendes), 15ª ed., Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2014, 1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, 7ª ed., Petrópolis: Vozes.
- Braga da Cruz, Manuel & Cruzeiro, Maria Eduarda (Org.) (1995), *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- Branco, Francisco & Amaro, Maria Inês (2011), «As práticas do ‘Serviço Social activo’ no âmbito das novas tendências da política social: uma perspectiva portuguesa.» *Serviço Social & Sociedade*, 108: 656-679.
- Rodrigues, Fernanda & Branco, Francisco (2009) «A investigação em Serviço Social em Portugal: Uma aproximação a partir da Formação Pós-Graduada», *Revista Locus Social*, 2, pp. 103–114.
- Branco, Francisco (2008), «A investigação em Serviço Social em Portugal: trajectórias e perspectivas.», *Revista Locus Social*, 1, pp. 48-63.
- Branco, Francisco (2009), «A Profissão de Assistente Social em Portugal.», *Revista Locus Social*, 3, pp: 61-89.
- Bryman, Alan (2012, 2001), *Social Research Methods*, Oxford: University Press
- Cabral, Manuel Villaverde (Org.) (2007), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabrito, Belmiro Gil (2001), Universidade e reprodução sócio-cultural. *Revista de Educação*, 10(2), pp. 25-37.
- Cabrito, Belmiro Gil (2011), «Ensino Superior em Portugal: Incertezas e Contradições», *Revista Inter Ação*, [S.l.], Vol. 36, n.º 1, pp. 1-24. Disponível em: <<http://h200137217135.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15747/9646>>. Acesso em: 12 Jun. 2015. doi:10.5216/ia.v36i1.15747.
- Callender, Claire, Sá, Carla (2014), *Acesso ao Ensino Superior*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Carmo, Renato Miguel do (Org.) (2010), *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores*, Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Carvalho, Helena (2008), *Análise multivariada de dados qualitativos: Utilização da análise de correspondências múltiplas com o SPSS*. Edições Sílabo.

- Carvalho, Maria Irene & Pinto, Carla (Coord.) (2014), *Serviço social. Teorias e práticas*, Lisboa, Pactor.
- Casanova, José Luís (1995), «Uma avaliação conceptual do habitus», *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 18, pp. 45-68.
- Castel, Robert (1997), *As metamorfoses da questão social. Uma crónica do salário*, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Catarino, Acácio F., (2007), «Do Voluntariado na Acção Social», *Revista Sociedade e Trabalho*, n.º 32, pp. 7-18.
- Cerdeira, Luísa (2009), *O Financiamento do ensino superior português: a partilha de custos*, Coimbra: Edições Almedina.
- Cecchi, Daniele, (2005), *Final report on peer learning activity on schemes for supporting students in higher education*. Lisboa, Direção Geral do Ensino Superior, Texto policopiado.
- CNASES/CEOS (1997), *O perfil sócio-económico dos estudantes do ensino superior*, Lisboa: CNASES.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2002), *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2008), *Políticas de Ensino Superior: Quatro Temas em Debate*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2012), *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2014), *Estado da Educação 2013*, Lisboa. [versão eletrónica], http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf
- Coffey, Amanda (2004), *Reconceptualizing Social Policy*, Milton Keynes: Open University Press.
- Costa, Alfredo Bruto da (1988). *Reformulação da política de acção social escolar*, Lisboa: ME/GEP.
- Costa, Alfredo Bruto da (2007), *Exclusões Sociais*, Lisboa: Grádiva.
- Costa, Alfredo Bruto da (Coord.), Baptista, Isabel, Perista, Pedro, Carrilho, Paula (2011), *Um olhar sobre a Pobreza: Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*, Lisboa: Grádiva.

- Costa, António Firmino da, Lopes, João Teixeira (coord.) et al (2008), *Os Estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas*, Relatório Final, CIES-ISCTE, IS-FLUP. [versão eletrónica], http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf
- Costa, António Firmino da, Mauritti, Rosário, Martins, Susana Cruz, Machado, Fernando Luís & Almeida, João Ferreira de (2000), «Classes sociais na Europa», *Sociologia, problemas e práticas*, 34, pp. 9-46.
- DGESUP/ME (1999), *O Ensino Superior em Portugal*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Dubet, François (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Dubet, François (2008), *Fait d'école*, Paris: Éditions EHESS.
- Dubet, François (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Dubet, François, Duru-Bellat, Marie & Véréttout, Antoine (2010), *Les Sociétés et leur école: Emprise du diplôme et chésion sociale*, Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1996), *A l'école: Sociologie de l'esperience scolaire*, Paris; Édition du Seuil.
- Estanque, Elísio (2012), *A Classe Média: Ascensão e Declínio*, Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Faleiros, Vicente Paula (1997), *Estratégias em Serviço Social*, São Paulo: Cortez Editora.
- Faleiros, Vicente Paula (2006), «O Serviço Social no Mundo Contemporâneo» in Freire, Lúcia M. B. et al., *Serviço Social, Política Social e Trabalho: desafios e perspectivas para o séc. XXI*, São Paulo: Cortez.
- Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, Madalena e Encarnação, Sara (2012), *O Sistema de Ensino Superior – Perfis Institucionais: as Universidades Públicas*, Lisboa: A3ES.
- Fonseca, Madalena, Encarnação, Sara & Justino, Elsa (2014) «Shrinking Higher Education Systems.» *Higher Education in Societies*. SensePublishers. 127-147.
- Fraser, Mark W., Richman, Jack M., Galinsky, Maeda J., & Day, Steven H. (2009), *Intervention research: Developing social programs*. Oxford: university press.

- Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., & Ambrósio, T. *et al.* (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Giddens, Anthony (1998), *As consequências da modernidade*, Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2010, 1999), *O Mundo na Era da Globalização*, Queluz de baixo, Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (2011, 1972), *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Queluz de baixo: Editorial Presença.
- Guerra, Isabel de Carvalho (2012, 2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*, Cascais: Príncípia Editora.
- Guerra, Isabel de Carvalho, (2002) *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção: o Planeamento em Ciências Sociais*, Lisboa, Príncípia.
- HIS (2005), *Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Synopsis of indicators*, Hannover/Germany: HIS.
- HIS (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Synopsis of indicators, final report, Eurostudent III 2005-2008*, Hannover/Germany: HIS.
- HIS (2011), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Synopsis of indicators, final report, Eurostudent IV 2008-2011*, Hannover/Germany: HIS.
- INE, GE/ADS *Estimativas e projeções de população residente segundo o sexo e por grupos quinquenais*. Lisboa: INE.
- Jerónimo, Miguel (2010), *O papel da Acção Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudante do Ensino Superior Politécnico Público português*, Tese de Doutoramento, texto policopiado.
- Johnson, Brenda, Justino, Elsa, Chitas, Maria da Conceição & Lapas, Ricardo (1996), *Serviço Social Comunicacional*, Relatório Final de Investigação em Serviço Social e Políticas Sociais, Lisboa, ISSSP, Texto Policopiado.
- Jordan, Bill (2000), *Social Work and the Third Way*, Londres: SAGE.
- Justino, Elsa (2005) *Empréstimos Estudantis*, Lisboa, Direção Geral do Ensino Superior, Texto policopiado.
- Justino, Elsa (2013), *Da equidade ao acesso ao ensino superior. A responsabilidade social das universidades na dimensão dos seus valores sociais*. In: Marques, Carla Susana &

- Pompeu, Randal. eds. *Responsabilidade Social das Universidades* ed. 500. Santa Catarina: Editora Conceito.
- Justino, Elsa Rocha de Sousa (2010), *A procura do ensino superior: a influência da condição socioeconómica dos estudantes na escolha de uma instituição*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa.
- Justino, Elsa & Pereira, Joaquim Silva (2003), «Estratégia prospetiva para o financiamento da ação social no ensino superior». Amaral, Alberto (Org.), *Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior*, Matosinhos: CIPES.
- Laacher, Smaïn (1990), “L'école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées”, *Politix*, vol.3, n.º 12, pp.25-37.
- Laacher, Smaïn (2005), *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris: Dispute.
- Lahire, Bernard (2002a), «Reprodução ou Prolongamentos Críticos?», *Educação e Sociedade*, Ano XXIII, n.º 78, pp. 37-55.
- Lahire, Bernard (2002b), *Portaits sociologiques: Dispositions et variations individuelles*, Paris: Armand Colin.
- Lahire, Bernard (2003), «Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais», *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 24, n.º 84, pp. 983-995.
- Lahire, Bernard (2003,1998), *O Homem Plural: As Molas da Acção*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2005), «Patrimónios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual», *Sociologia, problemas e práticas*, 45, pp. 11-42.
- Lahire, Bernard (2006, 2004), *A Cultura dos Indivíduos*, Porto Alegre: Artmed.
- Lahire, Bernard (2008, 1995), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo: Ática.
- Lahire, Bernard, (2012, 1995). *Tableaux de familles. Heurs el malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Le Seuil.
- Laurens, Jean-Paul (1992), *1 sur 500: La Reussite Scolaire en Milieu Populaire*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Lechner, Elsa (Org.) (2009), *Histórias de Vida: Olhares interdisciplinares*, Porto: Edições Afrontamento.
- Lincoln, Yvonna & Denzin, Norman, eds. (1998), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Sage.

- London Economics (2010), *Review of students support arrangements in other countries*. BIS Research paper n. 10, London: Departments for Business, Innovation and Skills.
- Lopes, João Teixeira (Org.) (2012), *Registos do Actor Plural: Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa*, Porto: Edições Afrontamento.
- Machado, Fernando Luis, Costa, António Firmino, Mauritti, Rosário, Martins, Susana Cruz, Casanova, José Luis & Almeida, João Ferreira de (2003), Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (66), p. 45-80.
- Madelino, Francisco (2007), «A Dupla-Certificação e a Certificação de Competências como um contributo para melhorar a qualificação dos recursos humanos em Portugal». *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, Lisboa: GEP/MTSS, pp. 113-122.
- Marôco, João (2007). *Análise Estatística, com utilização do SPSS*. Lisboa: 3ª Edições Sílabo.
- Marôco, João (2011). *Análise estatística com a utilização do SPSS* (5a ed.). Lisboa: Report Number.
- Martins, Susana Cruz (2005), «Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais», *Sociologia, problemas e práticas*, 49, Lisboa: CIES-ISCTE, pp. 141-161.
- Martins, Susana Cruz, Mauritti, Rosário, & Costa, António Firmino da (2005), *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*, Lisboa: DGES/MCTES.
- Martins, Susana Cruz, Mauritti, Rosário, & Costa, António Firmino da (2008), *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas, 2007*, Lisboa: DGES/MCTES.
- Mauritti, Rosário (2002), «Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida ativa», *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 39, pp. 85-116.
- Mauritti, Rosário (2003), «Caracterização e Origens Sociais», Almeida, João Ferreira de, [et al] *Diversidade na universidade: um inquérito aos estudantes de licenciatura*, Oeiras: Celta Editora.
- Maxwell, Joseph Alex (2005), *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Medina, Fernando (2004), *10 anos de acção social no ensino superior: contributos e reflexões*, Lisboa: DGES/DSAS.

- Mónica, Maria Filomena (1977), «Correntes e Controvérsias em Sociologia da Educação», *Análise Social*, Vol. XIII, n.º 52, pp. 989-1001.
- Mónica, Maria Filomena (1981), *Escola e Classes Sociais (antologia)*. Lisboa: Presença.
- Monteiro, Teresa Líbano (2005), *Famílias e novos movimentos religiosos. Trajectória familiar, individualização e identidade espiritual*. Tese de doutoramento, Lisboa; ISCTE (policopiado)
- Monteiro, Teresa Líbano (2011). Fés, credos e religiões. In: Mattoso, José e Almeida (Dir), Ana Nunes (Coord), *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias*, 278-307.
- Monteiro, Teresa Líbano, Policarpo, Verónica, Ramalho, Vanda & Santos, Isabel (2013) *Imigrantes Sem-Abrigo em Portugal* (Vol. 51). ACIDI, IP
- Neave, Guy & Alberto Amaral (2011), *Higher education in Portugal 1974-2009: A nation, a generation*. Springer Science & Business Media.
- Nogueira, Cláudio Marques Martins & Nogueira, Maria Alice (2002), «A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contradições», *Educação e Sociedade*, Ano XXIII, n.º 78, pp. 15-35.
- Nogueira, Maria Alice (1989), *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, de Pierre Bourdieu*. Educação em Revista, Belo Horizonte, dez. 1989, nº 10, p. 3-4.
- Nogueira, Maria Alice (2004), «Favorecimento económico e excelência escolar: um mito em questão», *Revista Brasileira de Educação*, n.º 26, pp. 133-84.
- Nogueira, Maria Alice, Romanelli, Geraldo, Zago, Nadir, (Orgs.) (2000) *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis: Vozes.
- Nunes, Adérito Sedas (1971), *A situação universitária portuguesa: elementos para o seu estudo*. Vol. 11. Lisboa, Livros Horizonte.
- Nunes, Adérito Sedas (2005, 1972), *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. 13.^a ed., Lisboa: Editorial Presença.
- OCDE (2005), *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- OCDE (2008), *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- OCDE (2009), *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- OECD. (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD.
- Palhares, José Augusto & Torres, Leonor Lima (2011), «Percurso de Excelência no Ensino Secundário: representações e práticas de alunos distinguidos num quadro de

- excelência», *II Encontro de Sociologia da Educação. Educação Territórios e (Des)igualdades*, FLUP, pp. 420-431.
- Payne, Malcom (2005), *Modern social work theory*. 3RD Edition. Chicago: Lyceum Books
- Pestana, Maria Helena & Gageiro, João Nunes (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. 4ª Edição. Lisboa, Sílabo.
- Pires, Álvaro (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH, Lapemère A, Mayer R & Pires AP, organizadores. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 154-211.
- Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone, Raybaut, Paul (1999, 1983), *Histórias de Vida. Teoria e prática*, Oeiras: Celta.
- Pordata (2012), «Cálculo da Taxa bruta de escolarização por nível de ensino em Portugal», [versão eletrónica] acedido em Junho de 2012, disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+escolarizacao+por+nivel+de+ensino-434>
- Portes, Écio Antônio (1993) *Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes*. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Portes, Écio Antônio (2006), «Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG», *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 87, n.º 216, pp. 220-235.
- Ribeiro, Fernando Bessa (coord.), Cravinho, José, Sacramento, Octávio, Escola, Joaquim & Justino, Elsa (2014), *Abandono Escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Estudo exploratório*, Vila Real, Publicação eletrónica disponível em www.utad.pt/vPT/Area2/autad/planos_relatorios/Paginas/abandono.aspx
- Ritzser, George (1996) *Sociological Theory*, 4th edition Macgraw-hill.
- Robbins, Derek (2004) «The transcultural transferability of Bourdieu's sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, 25.4, pp. 415-430.
- Rodrigues, Fernanda (coord.) (2005), *Pobreza e Perspectivas Europeias*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rodrigues, Maria de Lurdes & Heitor, Manuel (2015), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior*, Almedina.

- Roldão, Cristina (2011), «Um Retrato dos Trajetos de Contratendência de Sentido Ascendente no Ensino Secundário», Atas do II Encontro de Sociologia da Educação, *Educação, Território e (Des)igualdades*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). [versão eletrónica] <http://artigoseresumossoced.blogspot.com>
- Romanelli, Geraldo (1995), «O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 76, n.º 184, pp. 445-476
- Rosa, Maria João Valente & Chitas, Paulo (2010), *Portugal: os Números*, Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Sá, Carla, Dias, Diana, Justino, Elsa & Amaral, Alberto (2011), «Higher Education (related) choices in Portugal: joint decisions on institution type and leaving home», *Studies in Higher Education*, Vol.36, nº 6, pp. 689-703.
- Santiago, Paulo, Tremblay, Karine, Basri, Ester & Arnal, Elena (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society Volume 1 Special Features: Governance, Funding, Quality*, Paris: Organisation for Economic Development and Co-operation (OECD).
- Setton, Maria da Graça Jacintho (1999), «A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 80, n.º 196, pp. 451-471.
- Setton, Maria da Graça Jacintho (2005), «Um novo Capital Cultural: Pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade», *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 26, n.º 90, pp. 77-105.
- Setton, Maria da Graça Jacintho (2011), «Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 37, n.º 4, pp. 711-724.
- Shaw, Ian (2011) *Evaluating in Practice*. Aldershot: Ashgate Publications
- Shaw, Ian & Lishman, Joyce (ed.) (1999), *Evaluation and Social Work Practice*, London: SAGE.
- Singly, François (2011), *Sociologia da família contemporânea*. Edições Texto Gráfica
- Soulet, Marc-Henry (2007), *Le travail social palliative: entre réduction des risques et intégration relative*. Cidades. Comunidades e Territórios, n.º 15, pp. 11-27.
- Sousa, Alfredo de (1968), «Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior», *Revista Análise Social*, Lisboa: ISCUL, vol. 6, n.º 20/21, pp. 248-253.

- Sousa, Liliana, Hespanha, Pedro, Rodrigues, Sofia & Grilo, Patrícia (2007), *Famílias pobres: desafios à intervenção social*, Lisboa, Climepsi Editores.
- Sposati, Aldaíza (1992), «Serviço Social em Tempos de Democracia», *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n.º 39, ano 13, pp. 5-30.
- Sposati, Aldaíza (2007), «Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social.» *Revista Katálysis* 10.2, 15-25.
- Sposati, Aldaíza (2003) «Regulação social tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio», *Intervenção Social. Revista do Instituto Superior de Serviço Social*. Lisboa e Beja, n.º 27, p.63-88.
- Stoer, Stephen, (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise social*, XIX, 793-822.
- Teixeira, Elsa (2010), «Percursos Singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos», *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 375-393.
- Teixeira, Pedro, Jongbloed, Dill, David & Amaral, Alberto (Eds.) (2004), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Teixeira, Pedro, Rosa, Maria João & Amaral, Alberto (2006), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Netherlands: Springer.
- Terrail, Jean-Pierre (1985), «De quelques histoires de transfuges», *Sociétés française*, n. 17, pp. 32-43.
- Terrail, Jean-Pierre (1990), *Destins ouvriers: La fin d'une classe?*, Paris: PUF.
- Terrail, Jean-Pierre (1992), «Réussite scolaire: la mobilisation des filles», *Sociétés contemporaines*, n.º 11-12, pp. 53-89.
- Thin, Daniel (1998), *Quartiers populaires: L'École et les Familles*, Lyon: Press Universitaires de Lyon.
- Thin, Daniel (2006) «Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras», *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 11, n.º 32, pp. 211-225.
- Torres, Anália Cardoso (coord.), Silva, Francisco Vieira da & Monteiro, Teresa Líbano, Cabrita, Miguel (2005), *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*, Lisboa: DGEEP/MTSS.

- Touraine, Alain (2005), *Um Novo Paradigma. Para Compreender o Mundo de Hoje*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Viana, Maria José Braga (1996), «Novas abordagens da Escolarização das Camadas Populares: Uma Revisão de Estudos Recentes Acerca de Trajetórias Escolares de Sucesso», *Vertentes*, São João del-Rei, n.º 7, pp. 82-93.
- Viana, Maria José Braga (1998), *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese de doutoramento. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais. Texto policopiado.
- Vieira, Maria Manuel (1995), *Transformação Recente no Campo de Ensino superior*. *Análise Social*, Vol. XXX, pp. 315-373.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard & Thin, Daniel (2001), «Sobre a história e a teoria da forma escolar», *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.º 33, pp. 7-47.
- Vossensteyn, Hans (2004), *Student financial support: an inventory in 24 European countries*, Nederland: CHEPS.
- Wacquant, Luc (2005) *Punishing the Poor*. [versão eletrónica]. Acedido em janeiro de 2012, <http://www.hks.harvard.edu/inequality/Seminar/Papers/Wacquant05.pdf>
- Weber, Max (1997, 1913), *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, Lisboa: Edições 70.
- Wright, Erik Olin (1983), «O que é o neo e o que é marxista na análise neo-marxista das classes.» *Revista Crítica de Ciências Sociais* 12, pp. 9-40.
- Wright, Erik Olin (1994), «Análise de classes, história e emancipação.» *Revista crítica de ciências sociais* 40, pp. 3-35.
- Zago, Nadir (1994), «Relação escola-família: elementos de reflexão sobre um objeto de estudo em construção», *Revista de Ciências Sociais, Florianópolis*, Vol. 12, n.º 16.
- Zago, Nadir (1997), «Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana», *Revista de Educação, Sociedade & Culturas*, Coimbra, n.º.7, pp.29-54.
- Zago, Nadir (2000), «Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas», *Paidéia*, 10 (18), pp.70-80.