

Insucesso escolar: o caso das transições para o ensino superior
Actas do Congresso da Associação Portuguesa de Demografia, Setembro 2008

Ana Nunes de Almeida
Maria Manuel Vieira

Abstract:

Tomando como problema estruturante o insucesso escolar, esta comunicação pretende reunir a informação disponível e construir e interpretar indicadores que caracterizem esse fenómeno, nas suas diferentes modalidades. Foca-se a atenção numa das transições críticas do sistema de ensino português: a entrada no 1º ano do ensino superior. Não basta, porém, apresentar taxas e tendências de evolução. Importa perceber, entre outras coisas, como esse insucesso se relaciona com o perfil socio-geográfico dos agregados domésticos dos jovens.

Serão utilizados dois tipos de dados (i) informação extensiva sobre insucesso produzida pelo Ministério da Educação para o ensino superior (ii) informação recolhida na UL, em faculdades com diferentes perfis de estudantes, de modo a interpretar com mais profundidade a complexa rede de relações entre os diversos factores em jogo.

Relacionando a informação obtida com a condição juvenil na contemporaneidade, eis a pergunta a que se procurará dar resposta: Em que grupos e em que territórios é essa transição mais problemática?

Palavras-chave: insucesso escolar, ensino superior, trajectórias estudantis

Autoras:

Ana Nunes de Almeida, socióloga, investigadora principal (com habilitação) do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, ana@ics.ul.pt, Instituto de Ciências Sociais, Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9, 1600-189 LISBOA

Maria Manuel Vieira, socióloga, investigadora auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, mmvieira@ics.ul.pt, Instituto de Ciências Sociais, Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9, 1600-189 LISBOA

Insucesso escolar: o caso das transições para o ensino superior 1

1. Âmbito e objectivos

A chegada massiva de jovens estudantes ao ensino superior é um fenómeno recente na sociedade portuguesa. Tendo em conta o considerável insucesso escolar que tradicionalmente tem marcado este nível de ensino, é de prever que a notável expansão do número de alunos se traduza na própria massificação do insucesso. O primeiro ano, o ano da transição entre a experiência recém-terminada de ensino secundário e a adaptação recém-encetada ao superior, promete ser, justamente, o período mais crítico de frequência e aquele onde se concentram as maiores dificuldades e barreiras.

Tomando como problema estruturante o insucesso escolar, esta comunicação pretende assim reunir a informação disponível e construir e interpretar indicadores que caracterizam o fenómeno do insucesso escolar no ensino superior, nas suas diferentes modalidades, reportando-o ao universo dos caloiros e tomando como terreno de observação as 8 Faculdades da Universidade de Lisboa no ano lectivo de 2006/7 **2**. A selecção desta instituição de ensino superior não é arbitrária: ela é a primeira universidade a nascer na capital (em 1911), atrai um elevado contingente de alunos (21.721 em 2007) e oferece um leque generalista de áreas do saber (à excepção das Engenharias e Economia/Gestão), o que assegura uma notável pluralidade de situações académicas e institucionais no seu seio e a torna um terreno de análise particularmente interessante.

Relacionando a informação obtida com a condição juvenil na contemporaneidade, apontam-se para 3 objectivos: a) desvendar em que franjas de alunos são essas transições mais problemáticas; b) descobrir eventuais configurações múltiplas de insucesso; c) questionar em termos metodológicos e teóricos o indicador de insucesso actualmente em vigor no ensino superior.

2. Aceder ao superior – da improbabilidade à possibilidade

É já considerável o volume de informação acumulada sobre tendências e dinâmicas recentes no ensino superior português. Após uma extensa abordagem social ao tema desenvolvida nos anos 60 pela equipa coordenada por Adérito Sedas Nunes **3**, vários outros estudos realizados nas duas últimas décadas **4** têm dado conta das rápidas transformações estruturais verificadas neste nível de ensino.

Desde logo, regista-se uma notável *expansão* do superior desde finais da década de 80. Vários indicadores o atestam. Acompanhando um aumento explosivo da oferta de cursos e de instituições (Vieira, 2001), o número de estudantes matriculados decuplica, de 1970 para 2001, passando de 38 355 para 390 638. Em consequência, a taxa real de escolarização no superior sobe de 6%, em 1986, para uns significativos 27% em 2003 (Almeida e Vieira, 2006). E, embora recentemente se note um relativo abrandamento desta expansão (Mauritti e Martins,

2007), a verdade é que ela deixa marcas sensíveis na estrutura habilitacional da população residente em Portugal: no espaço de dez anos, a proporção de residentes com o ensino superior completo duplicou – era de 3,8% em 1991, fixa-se em 6,7%, em 2001 (Sebastião, 2007:113).

Ora, esta expansão significou, também, um alargamento sensível da base social de recrutamento dos estudantes do superior. Contrastando com a situação apresentada por Sedas Nunes nos anos sessenta, de forte improbabilidade dos filhos de operários acederem à universidade, o cenário hoje é distinto e pauta-se, ao invés, por uma mais ampla possibilidade de entrada. De facto, o crescimento recente do ensino superior em Portugal tem sido alimentado, não só pelos grupos sociais que tradicionalmente o frequentam mas, também, pelo recrutamento de estudantes oriundos de classes sociais com menores recursos culturais e económicos (Balsa, 1997; Martins et. al, 2005). Veja-se, a este respeito, o perfil dos caloiros entrados no ensino superior português (cursos de bacharelato e licenciatura) no ano lectivo de 2004/2005 (DGES): mais de 1/3 provém de famílias com baixos níveis de escolaridade (pai e mãe possuindo até 4 anos de estudos), quase 1/5 descende de pai operário ou a exercer funções não qualificadas, e 10,3% do contingente total usufruiu de apoios financeiros do Estado (bolsa de estudo do serviço de acção social escolar) para frequentar o ensino secundário.

Neste sentido, pode-se afirmar que se verifica um “*duplo padrão de recrutamento de classe*”, o que significa que na universidade se repercutem e jogam dinâmicas de reprodução, mas também de mobilidade social (...)” (Machado et. al., 2003: 57-58). Contudo, é bom não perder de vista que este duplo padrão não significa, necessariamente, uma democratização plena do ensino superior. Na verdade, ainda hoje a probabilidade de os vários grupos sociais aí colocarem os seus filhos está longe de ser idêntica: reportando-nos a 2004, os profissionais técnicos e de enquadramento, dos 45 aos 54 anos, têm 8 vezes mais probabilidades de o fazer do que os operários industriais da mesma faixa etária (Mauritti e Martins, 2007).

Neste cenário de notável massificação e democratização relativa, o caso da Universidade de Lisboa é revelador não só do desequilíbrio entre probabilidades de acesso à entrada entre estudantes provenientes de meios favorecidos e desfavorecidos, como das diferentes vias por que efectivamente o fazem. Tomando os dados de 2006/7, sabe-se que 34.5% dos caloiros têm mães com um nível de escolaridade do ensino superior, 27% possuem um diploma de nível secundário/médio; constituem uma minoria as mães com o ensino básico (35%). Contudo, estes contingentes não se distribuem ao acaso pelas diferentes Faculdades, sendo que se esboça uma paisagem de relevo heterogéneo no mapa que constituem. As mães de alunos mais escolarizadas estão sobrerrepresentadas na Faculdade de Medicina (54%), na Faculdade de Belas Artes (47%) e na Faculdade de Farmácia (42%) – com oferta de licenciaturas que requerem altíssimas notas de candidatura. Pelo contrário, as mães com o 1º ciclo do ensino básico têm uma presença acima da média na Faculdade de Letras (28%), na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (21%) e na Faculdade de Direito (19%) – onde

as notas de candidatura são claramente inferiores. A categoria socio-profissional do pai do aluno é outro excelente indicador da existência de fileiras, díspares em termos de capital simbólico e acesso ao mercado de emprego que lhes estão associadas, internas ao sistema de ensino superior. Mais de metade dos pais dos caloiros pertencem às CNP 2 (especialistas de profissões intelectuais e científicas: 22.4%), CNP1 (dirigentes e quadros superiores de empresa, quadros superiores da administração pública: 18%) ou CNP3 (técnicos e profissionais de nível intermédio: 16%). Seguem-se, no que constitui um sinal do processo de democratização a que se aludiu, os operários e artífices (CNP7, e CNP 8: 15%), o pessoal dos serviços e vendedores (CNP5: 11%) e o pessoal administrativo e similares (CNP4: 10%). A presença de uns e outros nas diferentes ofertas de ensino universitário é, porém, contrastante. Os filhos das elites escolares e económicas (CNP1 e 2) encontram-se sobretudo em Medicina, Belas Artes, Farmácia, Medicina Dentária e Direito. As origens sociais mais desfavorecidas surgem com destaque em Letras, Psicologia e Ciências da Educação e certos cursos de Ciências.

Outra das transformações estruturais significativas do ensino superior português, de resto idêntica à verificada no contexto europeu, é a sua *feminização*. Desde a década de 60 que esta tendência tem vindo a afirmar-se e hoje, como se sabe, as alunas estão em maioria no superior (54% do total dos inscritos e 55% dos matriculados no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior, em 2006/07). Superando décadas de tímido acesso a este nível do ensino, as jovens estudantes começam a aceder aceleradamente ao superior graças a trajectórias académicas no secundário pautadas por maior sucesso e por melhores resultados escolares que as dos seus pares masculinos (Grácio, 1997; Ribeiro, 2007). O caso da UL é paradigmático: não só as raparigas constituem a maioria (61%) à entrada (e também entre os seus diplomados), como se associam às melhores notas de candidatura e, portanto, às vagas cobiçadas dos cursos mais selectivos (Medicina, Medicina Dentária, Farmácia).

Embora o ensino superior português seja marcadamente associado à condição juvenil, na medida em que a larga maioria dos seus estudantes *no acesso* são jovens (66% dos caloiros dos cursos de bacharelato e licenciatura em 2004/05 têm entre 17 e 21 anos) provenientes directamente do ensino secundário, assiste-se nos últimos anos a uma alteração deste padrão. Com efeito, uma franja não negligenciável de estudantes – cerca de 19% – acede ao ensino superior em idades mais tardias (com 24 anos ou mais), o que indicia trajectórias de não linearidade escolar, feitas de intermitências e modalidades compósitas de interrupções e retornos ao sistema educativo. A estratégia institucional de diversificação por idade deste público escolar pode estar a dar os seus frutos com os programas especificamente dirigidos aos “maiores de 23”.

No caso específico da UL, os valores aproximam-se dos padrões verificados à escala nacional. Em 2006/7, 68% dos caloiros têm entre 17 e 19 anos, 17% 20-23. Mas 15% têm já 24 ou mais anos de idade e concentram-se em cursos como os de Letras, Direito, Psicologia e Ciências da Educação; cerca de 5% não entraram pelo “contingente geral”, mas ao abrigo do referido programa; os restantes certamente correspondem a alunos que, após alguma

deambulação experimental (académica? profissional?) ou consolidada alguma estabilidade pessoal (constituição de família? segurança laboral?) descobrem mais tardiamente a sua vocação, ou finalmente ajustam-na ao seu desempenho nos exames nacionais de acesso.

Este novo espectro de estudantes que o ensino superior parece estar a captar revela-se, também, numa crescente importância daqueles que exercem uma actividade profissional. Na UL, em 2006/7, cerca de 17% dos estudantes que entram (sobretudo para Letras, Direito e Psicologia e Ciências da Educação) exercem alguma actividade remunerada (a tempo inteiro: 11%; a tempo parcial: 5%; esporadicamente: 1%). Este recrutamento de *estudantes-trabalhadores* não é, de resto, exclusivo da UL: ele estende-se igualmente a todo o ensino superior português. Entre os caloiros de 2004/05 (DGES), 20% exerce uma actividade remunerada permanente. O modelo de estudante a tempo inteiro, dedicado em exclusivo ao trabalho escolar e disponível para o conjunto de tarefas de aprendizagem requerido para além das aulas, condição pressuposta na definição institucional de sucesso escolar - o "equivalente-trabalho" mínimo exigido para enfrentar com êxito o lote de disciplinas anual constante do plano de estudos - continua dominante. Mas coexiste com um perfil diferenciado de estudantes que, tendo acedido ao superior, mantêm em paralelo vínculos duradouros com outros domínios de investimento de que não querem ou podem abdicar. Esta experiência de inserção múltipla não pode deixar de suscitar modalidades distintas de relação com os estudos e interferir, previsivelmente, nos percursos e temporalidades de que se constrói a progressão escolar.

A trajectória académica anterior à entrada no superior é fortemente marcada, como aqui assinalámos e outras investigações o demonstram (Almeida e Vieira, 2006b), pelo tipo de família a que o estudante pertence: boas condições sociais de partida associam-se a melhores desempenhos escolares, a uma escolaridade simultaneamente mais precoce e mais longa, às fileiras educativas mais prestigiadas de prosseguimento de estudos e, até, a uma maior ambição escolar desde os primeiros anos de escola. Assim, um percurso de menor ou maior sucesso nos ensinos básico e secundário, a moldura normativa e o *numerus clausus* que se interpõem entre o estudante e a sua vocação são outros factores a ter em conta numa abordagem sobre insucesso no ensino superior.

Em 2006/7, a nota média do total das candidaturas ao 1º ciclo da UL foi de 15.0 (com um desvio padrão de 21.9). Apenas 29% dos caloiros entram na UL com uma nota de candidatura abaixo dos 135/200. A esmagadora maioria acede com notas acima deste valor: 40% com Bom, 31% com M. Bom (acima de 166/200) – o que parece desenhar um panorama académico relativamente encorajador. A sua distribuição pelas diferentes faculdades é contudo muito desigual. Os "suficientes" estão sobrerrepresentados em Letras (onde constituem de resto a maioria: 55%), Ciências (44%), Direito (37%), Psicologia e Ciências da Educação (34%) – onde também são menos homogéneos os contingentes à entrada (constatação revelada pelo estudo comparativo dos desvios-padrão). No extremo oposto, em Medicina (94%), Farmácia (79%) destacam-se esmagadoramente os Muito Bom e os contingentes mais homogéneos de alunos. É significativa, por outro lado, a franja de estudantes que repetiu pelo menos 1 ano no

ensino pré-universitário: 26% (dos quais 20% no secundário). E se essa percentagem é irrelevante em cursos como Medicina e Farmácia (sugerindo aliás, eventualmente, uma repetição estratégica do 12º ano para melhoria de nota e não propriamente um “chumbo”), já em Letras (46%), Psicologia e Ciências da Educação (35%), Ciências (30%) as retenções atingem valores claramente problemáticos em termos de futuro sucesso escolar.

Impera, sobre todos os candidatos, a lógica do *numerus clausus*, a qual contribui poderosamente para estruturar, condicionar o campo de escolhas e decisões individuais – e, não raro, desacerter vocações e colocações finais. Na UL, em 2006/7, 70% dos caloiros inscreveram-se em cursos de 1ª opção. Outros 30% não o conseguiram realizar. Curiosamente, constituem a esmagadora maioria dos alunos de Medicina Dentária (77%, todos eles com notas de candidatura muito elevadas), a maioria dos alunos de Farmácia (51%); em Belas Artes, faculdade que atrai também médias altas, constituem uma percentagem significativa (37%). O caso da Faculdade de Letras, com 1/3 dos alunos não colocados em 1ª opção mas com notas de candidatura suficiente, parece apontar para outros perfis de jovens, em clara desvantagem escolar.

O caso da UL é portanto paradigmático, na medida em que revela o duplo padrão que se esconde por detrás desta moldura reguladora: o *numerus clausus* previsivelmente atinge os alunos com notas de candidatura mais baixas (de menor sucesso académico) mas, e paradoxalmente também, afecta excelentes alunos que ficam à margem dos cursos almejados em 1ª opção. Este desacerto tem, como se verá à frente, um poderoso impacto nos indicadores de insucesso.

3. Insucesso, insucessos ou talvez não?

3.1. Interpretar tendências

Os indicadores de caracterização brevemente sumariados constituem, afinal, a face mais visível das profundas modificações observadas no sistema escolar nas últimas décadas, com evidentes repercussões ao nível do ensino superior e acompanham, de forma mais geral, a afirmação de dimensões de modernidade na sociedade portuguesa.

A significativa expansão da escolarização a todas as classes sociais representa, de facto, uma notável alteração da estrutura das desigualdades sociais perante a escola. Após décadas de persistente contraste entre o abandono precoce de muitos e o prosseguimento académico de muito poucos, situação que marca a paisagem escolar portuguesa até aos anos 70 do século XX, assiste-se nos últimos anos a uma rápida progressão no acesso de todos a patamares escolares mais elevados. Mas, com ela, as desigualdades sociais transferem-se também para o interior do sistema, e aí assumem novos contornos escolares.

Ora, no actual contexto de generalização de trajectórias mais longas, o *sucesso escolar*, enquanto instrumento de selecção, adquire uma importância particularmente decisiva: não

tanto como critério de exclusão escolar precoce e abrupta à entrada, como outrora; mas sobretudo como critério de triagem académica no interior do sistema, entre vias e cursos com desigual valor académico. Este crivo é particularmente marcante à entrada do secundário, onde prolifera uma complexa teia de opções diferenciadas (cursos destinados ao prosseguimento dos estudos, cursos orientados para uma formação profissionalizante) na qual se jogam futuros distintos. Os desempenhos escolares anteriores, por sua vez ainda fortemente ancorados à origem social do aluno (Sebastião e Correia, 2007) ditam, em larga medida, as possibilidades oferecidas a cada um – abrindo um largo espectro de opções escolares, para os bem sucedidos; restringindo significativamente o leque de escolhas, para os já insuportados - e condicionam os percursos pelas várias fileiras do sistema. No entanto, não determinam o seu desfecho. Sabe-se como a experiência escolar no decurso do secundário, mais complexa mas ainda assim fortemente enquadrada e marcada por relações de proximidade (Resende, 2008), pode revelar-se decisiva na redefinição de percursos e no reequacionamento de anteriores opções (Abrantes, 2003; Dubet e Martuccelli, 1996). Ora na descoberta de um sentido para os estudos através de uma via profissionalizante, reconciliando alunos insuportados com a escola, criando-lhes novas ambições escolares; ora no desinvestimento progressivo numa escolaridade longa ou numa via academicamente exigente, à medida que os desempenhos escolares confrontam o aluno sem sucesso com a necessidade de reajustar projectos e ambições; ora ainda perpetuando a indecisão quanto à opção vocacional, diferindo para o ensino superior o momento da estabilização da escolha. Neste último caso, estar-se-á muito provavelmente perante a figura do bom aluno, cujo único projecto "(...) é manter-se bom aluno o mais tempo possível" (Dubet e Martuccelli, 1996:246), para isso confiando o seu futuro nos seus resultados escolares.

A existência de um mecanismo de condicionamento de acesso ao superior - o *numerus clausus* – introduz entraves num sistema de ensino relativamente democratizado. Ao proceder a um "fechamento de exclusão" (Parkin, 1978) à entrada do superior, o *numerus clausus* constitui uma súbita barreira a trajetórias escolares longas, a expectativas e aspirações elevadas, introduzindo factores de forte instabilidade nos percursos, quer do secundário, quer do superior. O critério do mérito, que justifica a selecção dos candidatos, actua diferenciadamente segundo o curso e o estabelecimento pretendidos de acordo com as vagas oferecidas, o que tem ajudado a consolidar uma *forte hierarquização no interior do ensino superior*. Os efeitos desta hierarquização são múltiplos e fazem-se hoje claramente sentir. Não apenas o *numerus clausus* tem contribuído para acentuar a competitividade no secundário, em particular nas vias e nos cursos conducentes às opções mais restritivas do superior, com previsíveis repercussões em termos de eventual reforço da selectividade social; como provoca o inédito fenómeno de exclusão escolar de muitos dos alunos mais escolarmente sucedidos, suscitando sentimentos de injustiça e ressentimento face à escola. Este insucesso que verdadeiramente não o é, pode prolongar-se através de um doloroso arrastamento da permanência no secundário, em sucessivas tentativas anuais de candidatura ao curso pretendido, no que representa uma penosa prova de autoconfrontação do aluno consigo próprio e com o sistema de ensino.

Por sua vez, falhar a entrada no curso desejado e ser colocado em últimas opções tem implicações na forma como se investe nos estudos e se relaciona com a instituição. Em muitos casos, o sentimento de desafeição face aos saberes propostos pode comprometer o sucesso logo no 1º ano, e a crença na provisoriedade da escolha conduz, não raro, a uma desfiliação institucional e à busca de alternativas de estudos (através de equivalências, transferências, preparação de nova candidatura). O ano de entrada no superior transforma-se então num tempo de moratória, deambulação, procura flutuante de novos caminhos vocacionais.

Num contexto normativo marcado pela crescente exortação da autonomia individual (Beck, 1992; Dubet, 2002; Martuccelli, 2006) este exercício instável de busca e de experimentação (de cursos, de estabelecimentos de ensino) não é julgado como atitude inconsequente. Pelo contrário, é apreciado como eloquente prova de autonomia, ao atestar a capacidade do estudante em agir activamente na descoberta da sua "autenticidade" – ou seja o seu rumo, a sua vocação – não se conformando com o que o destino lhe oferece. Contudo, nem todos os estudantes inconformados ou desiludidos com a opção imposta por via institucional terão condições para praticar semelhante "zapping". São sobretudo aqueles que dispõem das condições de usufruto de um "suplemento de tempo" que o poderão fazer. De facto, como evidencia Martuccelli (2006), a capacidade de recuperação escolar está fortemente associada à posse deste bem: "o suplemento de tempo que se tem à sua frente é o que verdadeiramente permite diferir – e, frequentemente, inverter – a sanção escolar" (p.43), o que não se compadece com apertados condicionamentos de tempo (para conclusão dos estudos, para acesso ao trabalho).

Mas mesmo a desejada colocação no curso almejado não garante, por si só, sucesso no ensino superior. A transição de ciclo constitui uma ruptura nas biografias estudantis (Ferreira e Moutinho, 2007; Scalón, Rowling e Weber, 2007; Seco et. al. 2005): requer ajustamentos e novas aprendizagens, implica redefinição do ofício de estudante. No caso da entrada para o ensino superior, essa transição é particularmente contrastante: o jovem inscreve-se num novo contexto institucional menos enquadrador, numa nova rede de sociabilidades por vezes estranha e transita para um espaço de maior liberdade e autonomia (nomeadamente, em termos de organização do estudo) mas simultaneamente mais constrangedor em investimento académico, o que provoca, por vezes, um forte sentimento de descontinuidade identitária (Scalón, Rowling e Weber, 2007). Ora, saber orientar-se neste contexto de novas exigências é, justamente, uma condição para o sucesso académico no superior. E nem todos o conseguem: ou porque não descortinam as novas regras do trabalho escolar implicitamente exigido; ou porque não dispõem de uma rede de suporte social (Seco et. al, 2005) suficientemente consistente para assegurar com êxito o processo adaptativo implicado nesta transição; ou porque a própria instituição de ensino frequentada não dá resposta eficaz às suas expectativas e necessidades. Este factor parece crucial no caso dos jovens estudantes das classes populares, menos familiarizados com o universo do ensino superior. Se o bom desempenho académico evidenciado anteriormente – nomeadamente a passagem bem sucedida do *numerus clausus* -

tem o “poder de amenizar diferenças sociais” (Portes, 2006: 231), e augura sucesso subsequente, a verdade é que o processo de permanência na universidade (ou politécnico) pode vir a revelar-se tarefa difícil (Portes, 2006).

Num contexto de democratização acrescida - mas de insuficiente apoio estatal ao prosseguimento dos estudos, como é o caso português - o ensino superior tende a acolher também uma parcela de jovens e adultos que subsidiam a condição de estudante com o exercício de uma actividade remunerada. A manutenção de uma “vida dupla” (Guerreiro e Abrantes, 2004) balanceada entre a condição de profissional e a condição de estudante, requer inegáveis sacrifícios, impõe difíceis malabarismos e determina frequentemente o alongamento propositado do percurso académico, mais compatível com uma gestão *à la carte* do escasso tempo de que se dispõe. Não obstante o arrastamento temporal dos estudos ser traduzido institucionalmente como insucesso, trilhar este percurso difícil e conseguir terminá-lo, independentemente do tempo percorrido, pode representar um autêntico sucesso pessoal para o próprio.

Estas modalidades de experiência no ensino superior, afinal plurais e muito menos lineares do que à partida se supõe, não podem deixar de interpelar a definição institucional de sucesso que vigora no sistema de ensino.

3.2. Insucesso – um indicador, várias questões.

O insucesso nos níveis superiores de ensino configura, em Portugal (mas também em grande parte dos sistemas educativos europeus), um problema maior na sua tradução estatística (a rondar os 33% no território nacional). É importante notar, desde logo, que este valor significativo não é um sinal dos tempos: na selectiva população de herdeiros que, oriundos dos liceus, cursavam estudos superiores nos anos 60, as taxas de insucesso atingiam valores incomparavelmente mais elevados (67%, em 1964), o que significa mesmo que o fenómeno regrediu significativamente (Vieira, 2007).

Por outro lado, impõe-se uma atenção especial à lógica que preside à construção do indicador oficial, actualmente em uso, para determinar essa taxa. Concebido pela OCDE, relaciona o nº de diplomados num determinado ano com o nº de alunos inscritos pela 1ª vez no 1º ano que entraram na instituição n anos antes, sendo n o nº de anos requeridos para concluir o curso. Ora, como vimos, situações muito díspares podem esconder-se sob a fórmula geral, retirando-lhe potencial caracterizador e rigor. Nela se incluem, sem dúvida, situações de insucesso no sentido académico mais estrito: alunos que, por falta de preparação escolar, reprovam cadeiras ou anos curriculares, sofrem retenções. Mas nela se repercutem, desajeitadamente, situações muito diferentes da primeira, como o abandono ou o afastamento da instituição, as desistências, as transferências intra e inter-cursos – muito frequentes nos primeiros anos de estada na Universidade. A taxa não atende, por outro lado, a estratégias individuais de alongamento dos estudos, no caso de estudantes que têm uma ocupação

profissional (em *full* ou *part-time*), frequentam estágios ou possuem qualquer outra actividade paralela. Para além disso, a fórmula faz tábua rasa das regras institucionais que regulam a transição de um ano para o outro, que muito podem diferenciar-se segundo faculdades ou universidades (Curado e Machado, 2006). Enfim, vale a pena lembrar que se a visão institucional desta taxa nos coloca perante um fenómeno preocupante (eventualmente reportado a situações de *handicap* académico), já a introdução do ponto de vista do estudante pode revelar-nos uma outra visão das coisas: não se associará o insucesso a traços típicos de uma certa forma de viver a condição juvenil contemporânea, em que o indivíduo, através de um percurso descontínuo, sinuoso e multidimensional de experiências vividas, faz uma entrada a pequenos passos na adultez, procurando construtivamente encontrar a sua identidade e realização numa *do-it-yourself biography* (Beck: 1992)?

3.3. Enigmas e paradoxos – o insucesso entre os caloiros da UL

O caso da Universidade de Lisboa é, a este título, excepcionalmente interessante.

No Quadro 1 apresentam-se as taxas de insucesso para as 8 Faculdades e a sua disparidade é evidente – desde os valores residuais de Medicina (1%), até ao valor máximo de Letras (54%).

(Quadro 1). Insucesso escolar nas instituições de ensino superior – Área Metropolitana de Lisboa/Portugal, 2005-2006. Cursos de formação inicial.

Instituição	Taxa de insucesso (%)
Universidade de Lisboa	39.8
Fac. Medicina	1.1
Faculdade de Belas Artes	26.9
Fac. Psicologia e Ciências da Educação	30.0
Faculdade de Farmácia	33.9
Fac. Ciências	35.9
Faculdade de Medicina Dentária	36.5
Faculdade de Direito	43.5
Faculdade de Letras	54,2
Universidade Técnica de Lisboa	28%
ISCTE	33%
Universidade Nova de Lisboa	31%
Instituto Politécnico de Lisboa	50%
TOTAL (PORTUGAL- Ensino Superior Público)	35,4%

Fonte: *A Universidade de Lisboa em Números*. Lisboa: RUL, 2008.

Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): cursos de formação inicial
Lisboa: GPEARI, MCTES, 2008

(<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=213485>)

Vale a pena, contudo, irmos mais longe nesta análise e associar os valores do insucesso a outros 3 indicadores: a % de Muito Bom nas notas de candidatura à entrada, a % de retenções no ensino básico ou secundário, a indicação se o estudante encontrou, ou não, colocação na sua 1ª opção. O Quadro 2 apresenta uma síntese dos resultados e nele podem isolar-se quatro casos interessantes.

(Quadro 2). Componentes do insucesso escolar na UL.

Faculdade	Notas de candidatura M. BOM (%) 2006-7	Retenções Ensino básico/secundário SIM 2006-7	1ª opção NÃO (%) 2006-7	Taxa de insucesso (%) Diplomados 2005-2006
Faculdade Medicina	93.6	1.9	22.0*	1.1
Faculdade de Belas Artes	46.3	24.7	37.2	26.9
Faculdade Psicologia e Ciências da Educação	7.6	34.7	29.8	30.0
Faculdade de Farmácia	79.0	4.1	50.9	33.9
Faculdade Ciências	12.6	30.1	30.1	35.9
Faculdade de Medicina Dentária	50.9	24.6	76.7	36.5
Faculdade de Direito	8.4	25.8	11.3	43.5
Faculdade de Letras	5.7	46.6	31.7	54,2

Fonte: OPEST/2007; *A Universidade de Lisboa em Números*. Lisboa: RUL, 2008.

*Estes 22% de “não” reportam-se certamente a alunos que pretendiam seguir medicina, mas noutra universidade.

O primeiro grupo reúne as duas faculdades de Letras e Direito e parece ilustrar, à superfície, uma das acepções mais comuns do “insucesso”: alunos com notas de candidaturas fracas, taxas de retenção significativas trazidas de anos anteriores e níveis de insucesso máximos na Universidade (embora em cursos que, para a esmagadora maioria, foi uma 1ª opção). Apesar da causalidade quase natural deste encadeamento, será importante aduzir-lhe alguns factores de contexto – que a demarcam de uma leitura demasiado linear. Tanto em Letras como em Direito, estão sobrerrepresentados (relativamente à média da UL) os estudantes que possuem um trabalho a tempo inteiro, os que são mais velhos e já constituíram família. Não esquecendo, ao mesmo tempo, a presença forte de origens sociais desfavorecidas.

O caso de Medicina constitui, de certa maneira, o simétrico deste. Configura um cenário exemplar de sucesso: alunos provenientes de elites escolarizadas, com notas de candidatura muito boas, com uma taxa mínima de retenção, colocados em 1ª opção e com uma taxa de insucesso meramente residual na UL. São também dos estudantes mais jovens que aqui entram, os que se destacam por se dedicarem a tempo inteiro e em exclusividade à sua carreira escolar, sem família a cargo.

Dois outros casos revelam situações mais paradoxais – a destoar das versões do modelo anterior. Medicina Dentária e Farmácia acolhem alunos com origens sociais favorecidas, elevadas notas de candidatura, percursos de sucesso escolar anterior (claramente notáveis no caso de Farmácia). Ora, apesar destes factores positivos, apresentam elevados níveis de insucesso na Universidade. O facto de, na sua maioria (esmagadora, no caso de Medicina Dentária: 77%!), não terem sido colocados em 1ª opção à entrada contará, certamente, para reajustamentos da estratégia individual após a entrada na UL. Por exemplo, encarar o 1º ano como um período de transição, uma moratória para recandidatura no ano seguinte ao curso pretendido, preparando o terreno para uma segunda oportunidade bem sucedida de realização da vocação.

O último caso é ilustrado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. À entrada apresentam-se alunos provenientes de classes sociais tendencialmente desfavorecidas, com nota de candidatura “suficiente”, com expressiva incidência de retenções em anos anteriores, mas com taxas de insucesso abaixo da média da UL. O facto de, em clara maioria, terem sido colocados em 1ª opção, contribui certamente para explicar o resultado.

Esta análise mais fina, realizada a partir dos dados da UL, ilustra bem as modalidades múltiplas e complexas de que se compõe o insucesso no superior.

4. Em conclusão

Os resultados apresentados revelam, por um lado, a heterogeneidade social e académica da população estudantil que acede hoje ao ensino superior, mas também profundos contrastes no seu interior. Entre instituições e cursos onde se concentram populações social e academicamente mais homogéneas, por um lado; e outros onde a diversidade se introduz. Embora mais democratizado, o superior evidencia a persistência de desigualdades de acesso e de sucesso, patente nos contrastes entre cursos com forte procura e altamente selectivos (Medicina na UL), ocupados por populações social e academicamente favorecidas, e cursos/áreas de estudo de acesso mais abrangente, menos selectivos nos requisitos escolares exigidos, onde se concentram os estudantes com menores recursos.

Embora o insucesso escolar seja um fenómeno vulgarmente associado ao presente, é bom lembrar que ele atinge hoje uma percentagem significativamente menor de estudantes do superior do que outrora, no que parece ser um progresso assinalável na capacidade de desempenho e de integração, quer dos estudantes, quer das próprias instituições.

Contudo, o insucesso está longe de ser uma questão menor neste nível de ensino – o 1º ano, ano de transição de ciclo, revela-se particularmente vulnerável. Mas essa primeira experiência no superior pode assumir distintas modalidades. Transições académicas não problemáticas recobrem quer os bons alunos, quer parte significativa de menos bons alunos, desde que colocados em 1ª opção. Por sua vez, situações críticas, do ponto de vista do insucesso, não atingem apenas os estudantes cujas notas de acesso revelam menor

investimento escolar; ocorrem também com os estudantes detentores de (muito) bons desempenhos. Sob o crivo do *numerus clausus*, instalam-se situações de desacerto vocacional que comprometem expectativas anteriores e desembocam em desinvestimento, desinteresse ou mesmo abandono escolar.

O insucesso escolar no ensino superior é apurado estatisticamente através de um indicador que tem como pressupostos a linearidade e a irreversibilidade dos percursos estudantis. Ora, este critério metodológico, concebido para responder aos requisitos de uniformização que suportam a sua validação universal, impõe uma forma de classificação certamente restritiva, face à diversidade de trajectórias e de projectos que hoje se cruzam no superior. Acompanhar a trajectória do aluno ao longo do superior, seguindo o seu rasto individual através de deambulações inter-institucionais, permitirá resgatar das taxas do insucesso o que é captado como abandono - e afinal se desvenda como mera retoma dos estudos noutra estabelecimento de ensino.

NOTAS

¹ Esta comunicação insere-se num projecto mais vasto sobre insucesso escolar no ensino superior financiado pela FCT e realizado pelo Observatório dos Percursos dos Estudantes, na Reitoria da Universidade de Lisboa (Projecto nº PTDC/ESC/64875/2006: *Insucesso e abandono escolares na Universidade de Lisboa: cenários e percursos*)

² Dados apurados através de um inquérito por questionário ("Ficha Azul") anualmente lançado a todos os alunos que se matriculam no 1º ano dos cursos da UL (1º, 2º e 3º ciclos) e preenchido individualmente no acto da matrícula. Por óbvias razões de limitação de espaço, a análise reporta-se exclusivamente às Faculdades da UL, no seu todo. Mas importa ressaltar que muitas delas (em especial Ciências, Belas Artes, Psicologia e Ciências da Educação) apresentam uma grande diversidade de situações no seu interior. Para o compreender com mais pormenor, consultar as mais recentes publicações da Reitoria da UL:
http://www.ul.pt/portal/page?_pageid=173,169004&_dad=portal&_schema=PORTAL

³ Trabalhos publicados nos números 22-23-24 da revista *Análise Social*.

⁴ Remete-se o leitor para bibliografia que sintetiza muitas destas pesquisas, em diferentes períodos temporais: Vieira (1995), Mauritti e Martins (2007), Estanque e Bebianco (2007).

BIBLIOGRAFIA:

ABRANTES, Pedro (2003). *Os sentidos da escola*. Oeiras, Celta Editora.

ALMEIDA, Ana N., VIEIRA, Maria M. (2006a). *A escola em Portugal*. Lisboa, ICS.

ALMEIDA, Ana N., VIEIRA, Maria M. (2006b). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. Vol.2. À entrada: um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*. Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.

- BALSA, C. (coord.) (1997). *Inquérito sócio-económico aos estudantes do ensino superior*, Lisboa, CEOS-FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
- BECK, Ulrich (1992), *Risk society. Towards a new modernity*. London, Sage Publications.
- CURADO, Ana P., MACHADO, Joana (2006). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. Vol.3. Estudo sobre o abandono*. Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- ESTANQUE, Elísio, BEBIANO, Rui (2007). *Do activismo à indiferença. Movimentos estudantis em Coimbra*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- FERREIRA, Manuela, MOUTINHO, Fernanda (2007). "Começam as aulas, (...) caio de pára-quedas numa coisa completamente diferente...": aprender a lidar com a estranheza, tornando-se estudante da licenciatura em Ciências da Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 24, 67-106.
- GRÁCIO, Sérgio, (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- GUERREIRO, M^a Dolores, ABRANTES, Pedro (2004). *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa, DGEEP, CID.
- MACHADO, Fernando L., COSTA, António F., MAURITTI, Rosário, CASANOVA, José L., ALMEIDA, João F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- MARTINS, S. C., MAURITTI, R., COSTA, A.F. (2005). *Condições sócio-económicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa, Direcção-Geral do Ensino Superior.
- MARTUCCELLI, Danilo (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris, Armand Colin.
- MAURITTI, Rosário, MARTINS, Susana C. (2007). Estudantes do ensino superior: contextos e origens sociais. In A. F. Costa, F.L. Machado e P. Ávila (org.). *Portugal no contexto europeu, vol.2. Sociedade e conhecimento*. Lisboa, CIES-ISCTE, Celta Editora.
- NÓVOA, António (coord.), CURADO, Ana P., MACHADO, Joana (2005). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. Vol.1. Factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa*. Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- PARKIN, Frank (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London, Tavistock.
- PORTES, Écio A. (2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 87, nº216, pp.220-235.
- RESENDE, José M. (2008). *A sociedade contra a escola? Socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa, Instituto Piaget (no prelo).

RIBEIRO, Ana M. (2007). "A vantagem escolar das raparigas no secundário: resultados escolares e identidades juvenis numa perspectiva de género" in M.M.Vieira (org.). *Escola, jovens e media*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

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

SEBASTIÃO, João, CORREIA, Sónia (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J.M.L. Viegas, H. Carreiras, A. Malamud (org.). *Portugal no contexto europeu, vol.1. Instituições e política*. Lisboa, CIES-ISCTE, Celta Editora.

SECO, Graça, CASIMIRO, Mafalda, PEREIRA, Maria I., DIAS, Maria I., CUSTÓDIO, Susana (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.

VIEIRA, Maria M. (1995), Transformação recente no campo do ensino superior, in *Análise Social*, 30, nº131-132, pp.315-373.

VIEIRA, Maria M. (2001), Ensino Superior e Modernidade: algumas breves considerações, *Forum Sociológico*, nº5/6 (II Serie), pp.169-184.

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

Documentos:

A Universidade de Lisboa em Números. Lisboa: Reitoria da UL, 2008.

Estudantes que ingressaram pela 1ª vez num curso de nível superior em Portugal no ano lectivo – 2004/05. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior e Direcção de Serviços de Acção Social, 2008.

(<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/Estudos>)

Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): cursos de formação inicial Lisboa: GPEARI, MTCES, 2008 (<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=213485>)