

ELÍSIO ESTANQUE
JOÃO ARRISCADO NUNES

Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra *

Nas últimas décadas, o sistema de ensino superior em Portugal tem passado por profundas mudanças, as quais se prendem em larga medida com a democratização do acesso à Universidade. Com a rápida expansão e a crescente força do mercado, o ensino superior revelou novas contradições e debate-se com novos desafios. Apoiando-nos num inquérito aplicado aos estudantes da Universidade de Coimbra procuramos analisar e questionar as mudanças em curso no plano das expectativas e representações estudantis e discutir as suas repercussões na redefinição da missão da Universidade.

Introdução

Como acontece em quase todos os domínios da nossa vida social e institucional, o sistema de ensino superior em Portugal tem passado por profundas mudanças nas últimas duas décadas. São múltiplas as polémicas e tensões que entretanto têm surgido à volta do assunto e muito diversificadas e complexas as possíveis formas de o abordar. No presente texto procuramos analisar e questionar alguns aspectos da mudança em curso, apoiando-nos num inquérito aplicado aos estudantes da Universidade de Coimbra¹.

A fortíssima expansão que o sistema universitário português tem vindo a sofrer nas últimas décadas (sobretudo desde os anos setenta)² é, sem dúvida, um sintoma da democratização da Universidade, que assim se tornou acessível à entrada de estudantes filhos das classes trabalhadores. Ao mesmo

* O presente texto resulta do projecto de investigação, coordenado pelos autores, "Universidade de Coimbra – desafios para o século XXI", financiado pela Reitoria da Universidade de Coimbra e sediado no Centro de Estudos Sociais, recentemente concluído.

¹ O inquérito foi aplicado aos estudantes da Universidade de Coimbra durante o ano de 1999, através de uma amostra representativa das 8 faculdades, estratificada segundo o sexo, tendo-se apurado 1887 inquéritos válidos. A amostra foi seleccionada a partir das turmas dos diferentes cursos e anos do plano de curso. Muito embora a maioria dos inquéritos tenham sido aplicados em sala de aula, em cada uma das faculdades um número de inquéritos equivalente a uma turma de tamanho médio foi aplicado aos estudantes no espaço da faculdade mas fora da sala de aulas. (Veja-se as características da amostra, no Anexo 1, no final).

² Com a criação de dezenas de novos institutos e Universidades, públicos e privados (incluindo o Politécnico, serão hoje cerca de 300 estabelecimentos), aumentou drasticamente o número de estudantes matriculados no ensino superior universitário. De cerca de 50 000 que existiam no início dos anos setenta (52 883 em 1975/76, cf. A. Barreto, 1996: 93) o número de estudantes do ensino

tempo, essa expansão exprime as novas contradições com que se debate o sistema de ensino superior. Desde logo, tornaram-se maiores as pressões do mercado e as exigências de produção de um conhecimento aplicado e economicamente útil. Paralelamente, tornaram-se, a nosso ver, mais prementes os problemas que se prendem com a responsabilidade social e cultural da Universidade na produção de massa crítica capaz de contribuir activamente para a transformação da sociedade.

Quais os novos desafios e problemas que estas alterações colocam ao conhecimento nos programas de ensino e quais as condições da sua disseminação na sociedade? Por outro lado, como é que as novas gerações de estudantes universitários se relacionam com os saberes científicos e técnicos que lhes são transmitidos? Quais as suas expectativas em relação à aplicação prática desses saberes? Que orientações predominam hoje entre os estudantes acerca da preparação para o exercício de uma dada profissão? Qual a sua sensibilidade perante as componentes “teórico-científica” e “prático-profissionalizante” das aprendizagens que adquirem na Universidade? Estas são apenas algumas das interrogações a que procuraremos responder ao longo deste texto.

A análise que a seguir apresentamos sobre os perfis e as representações subjectivas dos estudantes da UC – embora muito parcelar –, procura dar visibilidade às implicações sociais e políticas dessas subjectividades e, ao mesmo tempo, compreender as suas repercussões na redefinição da missão da Universidade. Para além disso, as mudanças em curso no plano das expectativas e representações estudantis obedecem a todo um conjunto de transformações sociais mais gerais, nomeadamente no campo das recomposições das origens de classe dos actuais estudantes, pelo que, quer a compreensão dos actuais problemas e desafios quer a busca de respostas a eles adequadas exigem que se preste atenção às duas componentes do sistema que aqui analisamos – a actividade institucional e científica e os actuais públicos estudantis –, por forma a antevermos possíveis caminhos que venham a abrir-se à Universidade portuguesa, e em particular à Universidade de Coimbra.

1. O conhecimento, a sociedade e a missão da Universidade

Tornou-se quase trivial, na literatura sociológica, a caracterização das sociedades contemporâneas do hemisfério Norte (os chamados “países desenvolvidos”) como organizadas em torno do conhecimento resultante da inves-

superior aumentou para 340 000 (segundo os dados de 2001). O número de licenciaturas (só nas universidades públicas) é actualmente de 470. Para além disso, a presença feminina no ensino superior suplantou largamente a masculina, com mais de 60% de mulheres nas universidades portuguesas.

tigação científica e do desenvolvimento tecnológico. Expressões como “sociedade de conhecimento”, “sociedade baseada no conhecimento” ou “sociedade de risco” trazem para o centro da reflexão sociológica o tema do conhecimento, dos seus impactes e consequências. Para alguns autores, a vida social pode mesmo ser considerada como uma espécie de extensão, sem fronteiras definidas, da experimentação, uma experimentação socio-técnica colectiva que decorre das intervenções sobre o mundo natural e social que os recursos da ciência e da tecnologia tornam possíveis. Como acontece com toda a experimentação, também aqui nos deparamos com incertezas e com efeitos não-desejados das intervenções humanas e sociais no mundo, que obrigam a problematizar o optimismo cientista e tecnocrático das primeiras décadas posteriores à Segunda Grande Guerra.

A estreita vinculação das transformações sociais às transformações nos modos de produção do conhecimento encontram expressão em designações como as de *sociedade de modo 2* ou *conhecimento de modo 2* (Gibbons *et al.*, 1994; Nowotny *et al.*, 2001). A primeira caracterizar-se-ia por uma complexidade crescente, pela transgressão das fronteiras entre domínios da vida social como o económico, o cultural ou o político e pela sua desdiferenciação, e pela produção de incertezas como qualidade “inerente” a esse tipo de sociedade.

O conhecimento característico das sociedades de modo 2 (ou conhecimento de modo 2), por sua vez, tenderia a substituir o que os mesmos autores designam de conhecimento de modo 1.³ Em termos ideal-típicos, as características respectivas do *conhecimento de modo 1* e do *conhecimento de modo 2*, seriam as seguintes:

Conhecimento de modo 1:

– Determinação dos temas e orientações de investigação por interesses académicos

– Actividade de investigação realizada em contextos disciplinares;

– Homogeneidade de lugares e de actores;

– Organização hierárquica e institucionalizada da actividade científica;

– Autonomia relativa da actividade de investigação científica;

– Centralidade da dimensão técnica;

– Avaliação do conhecimento pelos pares.

³ É importante sublinhar, aqui, que as duas obras citadas exerceram uma influência significativa na concepção das políticas de investigação e desenvolvimento no quadro da União Europeia. Os seus efeitos, contudo, nomeadamente no delinear e na execução de políticas nacionais de I e D são ambíguos, quando não mesmo contraditórios, por vezes, com a orientação proposta por Gibbons e pelos seus co-autores. Em alguns casos, a apropriação parcial do modelo de conhecimento de modo 2 serviu, conduziu, sobretudo, à legitimação de políticas que privilegiavam os vínculos entre as universidades e o mundo empresarial.

Conhecimento de modo 2:

- Sistemas abertos de produção de conhecimentos;
- Heterogeneidade dos conhecimentos envolvidos na investigação científica e no desenvolvimento tecnológico;
- Contextualização das actividades de investigação e de desenvolvimento, tanto no domínio da aplicação como no das implicações (políticas, económicas, sociais, culturais, éticas) dos conhecimentos, com a consequente perda (ainda que relativa e variável conforme as áreas) da centralidade da dimensão técnica.

Estariamos, assim, pelo menos nos países centrais do sistema mundial (ou dos países inseridos em blocos regionais centrais, como a União Europeia), a passar (mesmo que tendencialmente) de uma situação caracterizada por demarcações claras entre formas de conhecimento, investigação científica e desenvolvimento tecnológico, para uma outra situação, caracterizada pela produção de conhecimentos heterogêneos e transdisciplinares no quadro de sistemas abertos. A estes sistemas poderiam associar-se uma diversidade de actores, instituições ou organizações, sensíveis à procura e à responsabilidade social, capazes de desenvolver *aplicações*, mas também de responder às *implicações* da sua acção. As versões mais críticas desta reflexão sobre as transformações paralelas da sociedade e do conhecimento apontam para a centralidade da incerteza e das suas implicações na produção do conhecimento e na responsabilização social dos produtores de conhecimento. Como notou Boaventura de Sousa Santos (2000), nestas circunstâncias, as estratégias de hegemonia e de confiança próprias do Estado moderno e da concepção de mudança social normal, associada à previsibilidade e à capacidade de controlo social, passam por um processo de acentuada erosão, que tem vindo a acentuar-se pela transformação no campo de intervenção dos Estados nacionais no quadro dos processos de globalização. As diferentes versões da tese da “sociedade de risco”, teorizada em meados dos anos 80 por Ulrich Beck (Beck, 1992; Adam *et al.*, 2000), chamam justamente a atenção para o modo como as novas formas de produção do conhecimento constroem e reconstróem a distinção natureza-sociedade. Aí se sublinham aspectos como a relação entre factos e valores, entre conhecimento e desconhecimento, e a identificação dos impactes temporais e espaciais da inovação de base científica e tecnológica⁴. Os “riscos manufacturados”, próprios

⁴ Como, por exemplo, e para mencionar apenas os casos mais óbvios, os efeitos translocais e intergeracionais das alterações climáticas decorrentes da produção de gases associados ao efeito de estufa, as consequências da tecnologia nuclear ou as implicações das inovações nas ciências da vida e das biotecnologias.

das sociedades de conhecimento conduzem, assim, à proliferação de incertezas e a uma atitude cada vez mais crítica em relação à capacidade das instituições existentes responderem a essa proliferação.

As duas principais respostas a esta situação têm assumido a forma, por um lado, da emergência do que Beck designou de “subpolítica” – ou seja, a mobilização, organização e intervenção dos cidadãos ou de grupos específicos ligados a causas ou a problemas específicos, fora das instituições tradicionais; e, por outro, da reflexividade social e institucional – ou seja, a capacidade de alterar as formas de acção e de intervenção em função de uma aprendizagem baseada na avaliação das consequências verificadas ou previsíveis de acções anteriores. Uma e outra dessas respostas apoiam-se na produção e mobilização de formas de conhecimento, de competência e de experiência que, cada vez mais, parecem aproximar-se do que acima foi designado de *conhecimento de modo 2*.

Se aceitarmos esta narrativa da reconfiguração de saberes e de competências, que papéis poderão passar a ser atribuídos às universidades?⁵ Nas sociedades modernas, as universidades têm desempenhado um papel central enquanto instituições de produção de conhecimentos, de intervenção sobre o mundo na base desses conhecimentos, e de formação dos seus produtores e utilizadores. Esta “tripla missão” da instituição universitária gerou, por sua vez, uma pluralidade de configurações de relações da universidade com a sociedade. No novo contexto que acima foi delineado, exige-se às universidades que sejam organizações adaptáveis, capazes de definir novos domínios transversais e transdisciplinares de conhecimento e de competências e novas formas de responsabilidade social. Sumariamente, podemos caracterizar as missões da Universidade, hoje, do seguinte modo:

Ensino e reprodução dos saberes (disciplinares, técnicos):

- Formação inicial;
- Formação de pós-graduação;
- Formação recorrente;
- Formação profissional.

Investigação e produção de conhecimento e de inovação:

- Investigação “fundamental”;
- Investigação “aplicada”;
- Investigação “de tradução”;
- Investigação-acção.

⁵ Deixaremos de lado, por agora, as reservas e críticas que esta narrativa tem suscitado, e que, como veremos mais adiante, assumem especial relevância quando se lida com uma sociedade semiperiférica ou de desenvolvimento intermédio como é a portuguesa.

Extensão e prestação de serviços:

- Prestação de serviços técnicos e periciais à população;
- Prestação de serviços ao sector público;
- Prestação de serviços ao sector privado;
- Prestação de serviços a comunidades locais;
- “Incubação” da inovação;
- Promoção da cultura científica e técnica;
- Promoção de actividades culturais.

Esta caracterização, mais uma vez, é ideal-típica. É difícil encontrar universidades cuja actividade abranja todos estes campos. Em contrapartida, é visível uma tendência para privilegiar alguns deles, nomeadamente os que são orientados seja para a resposta à procura de formação inicial, seja à de perfis de competências valorizados no mercado de trabalho, seja ainda para a colaboração com o sector privado nos domínios da investigação científica e tecnológica. É importante, também, não esquecer que as formas de organização da investigação científica estão a passar, elas próprias, por grandes transformações que, porém, não são idênticas em todas as áreas. Em certos casos (como o de alguns domínios com menor articulação com o desenvolvimento tecnológico ou a actividade económica), a investigação continua a ser organizada em moldes próximos do modelo do *conhecimento de modo 1*. A heterogeneidade das instituições universitárias e da sua própria organização interna vem, assim, criar ao mesmo tempo oportunidades e obstáculos à redefinição da sua missão. As próprias universidades constituem, hoje, um terreno importante de confronto entre concepções distintas do que deve ser a sua relação com a sociedade.

Por um lado, é muito forte a pressão para subordinar a definição da sua missão às exigências do sector económico privado e da privatização e “empresarialização” dos serviços públicos, que são a marca das orientações neoliberais dominantes. Por outro lado, as universidades continuam a ser espaços potenciais de desenvolvimento do pensamento crítico e de formas de conhecimento orientadas para o interesse público e para a promoção da cidadania activa. A redefinição “abrangente” da missão da Universidade que acima foi apresentada corresponde, de facto, a um compromisso muito difícil e improvável (senão mesmo impossível), que implicaria a possibilidade de redistribuir, de maneira equilibrada, os recursos da instituição por todos os domínios enumerados, e o reconhecimento explícito de projectos políticos e culturais conflituais que passam pelo interior da própria Universidade e que mereceriam, em princípio, um apoio idêntico. Nas circunstâncias actuais, as pressões para alinhar a organização e gestão das universi-

dades com o modelo neoliberal de sociedade tornam, de facto, improvável esse compromisso. Mas, para além disso, e mesmo que este fosse possível, são vários os obstáculos que se erguem à transformação das universidades e à redefinição da sua missão de acordo com o que seriam os imperativos de uma *sociedade de modo 2* e de um *conhecimento de modo 2*. Desses obstáculos, quatro são especialmente poderosos.

O primeiro tem a ver com o contraste entre a organização disciplinar e circunscrita das unidades orgânicas “tradicionais” (como as faculdades e os seus departamentos) e das formações de licenciatura, por um lado, e as experiências de transversalidade em unidades de investigação e nas formações de pós-graduação, por outro.

O segundo decorre das dificuldades que as universidades têm encontrado em participarem na co-construção ou co-evolução do próprio mercado de emprego para diplomados do ensino superior, pela sua relutância em redefinir a oferta em termos transversais, mais adequados às novas condições. A subordinação a uma noção de mercado que tende a reproduzir as mesmas formações, supostamente por exigência dos “clientes” (as empresas, o sector público) que procuram licenciados para contratar, potencia essas dificuldades e acentua uma tendência reactiva a dinâmicas conservadoras.

O terceiro tipo de obstáculos liga-se à dificuldade em pensar as formações de nível superior e as relações da Universidade com a sociedade para além das relações com o mercado de emprego ou com as instituições do Estado. O envolvimento em iniciativas e organizações da sociedade civil no quadro do chamado Terceiro Sector, não-lucrativo e solidário, constitui um espaço promissor de intervenção das universidades, tanto no domínio da formação como no de actividades de extensão e de investigação que tem, até hoje, sido pouco explorado.

Finalmente, e em quarto lugar, a associação preferencial das universidades aos Estados nacionais tem vindo a levantar problemas ao projecto – que remete para as próprias origens medievais da instituição universitária – de repensar as universidades, as formações que oferecem e a composição dos seus corpos docentes e discentes, no âmbito de espaços supranacionais ou transnacionais. No espaço da União Europeia, as tentativas de lidar com estes problemas têm encontrado expressão na promoção de programas de mobilidade de estudantes e de professores e na procura de uma convergência em termos de modelos de formação, de que é exemplo a Declaração de Bolonha.

Estes obstáculos assumem formas específicas num país como Portugal, um país semiperiférico integrado na União Europeia, um dos blocos regionais centrais do sistema mundial. Duas delas são especialmente relevantes

para o tema que aqui nos ocupa. A primeira é a da constituição tardia de um sistema de investigação científica e tecnológica em Portugal e do facto de este ter sido estruturado, sobretudo, a partir de unidades de investigação constituídas fora das unidades orgânicas tradicionais das universidades, com autonomia financeira e administrativa e com tutela estatal distinta da das universidades. Se o núcleo inicial de investigadores destas unidades era constituído, na sua maioria, por docentes universitários, existe já hoje uma massa crítica de jovens investigadores altamente qualificados que não estão integrados em carreiras universitárias. Uma parte muito significativa das actividades mais inovadoras no domínio da produção de conhecimento e, em particular, de actividades que atravessam as fronteiras disciplinares tradicionais realiza-se nestas unidades, e nem sempre tem sido fácil fazê-las repercutir nas actividades de formação inicial realizadas pelas universidades. As dificuldades em fazer reconhecer a centralidade das actividades de pós-graduação nas universidades portuguesas, juntamente com a ausência, durante muito tempo, e ainda hoje em muitas universidades, de uma política de investigação científica, tem vindo a conferir às unidades de investigação um papel muito central nesses domínios.

A segunda especificidade tem a ver com a necessidade com que foram confrontadas as universidades, ao longo das três últimas décadas, de responder ao desafio da democratização do acesso ao ensino superior, o que resultou numa subordinação de facto das políticas universitárias a esse imperativo, com as consequentes dificuldades em responder a outras solicitações. Os próprios critérios de financiamento das universidades públicas (para já não falar da sobrevivência material das universidades privadas que entretanto proliferaram) vieram reforçar esta orientação.

Acerca desta questão, podemos ainda interrogar-nos até que ponto a lógica de democratização foi ou não subvertida ou substituída pela pura lógica de mercado. Efectivamente, a aposta num modelo de abertura democrática da Universidade teria de passar pelo estudo e planeamento prévios das suas formas de articulação, quer com os restantes sub-sistemas do ensino superior, quer com as tendências de evolução demográfica da população escolar. Além disso, seria fundamental uma análise comparada com as experiências de outros países e modelos (onde a Universidade se democratizou três ou quatro décadas antes) que permitisse desenhar uma política, com critérios de alargamento previamente definidos, que fosse socialmente sustentável e coerente com os objectivos de abertura do sistema e dos seus limites (Trindade, 2000). Ora, como isso não aconteceu, e perante a crescente pressão do mercado, aliada à necessidade de dar respostas políticas no curto prazo – nomeadamente as relacionadas com a satisfação de inte-

resses privados e com os custos de um sistema de *numerus clausus* que deixava dezenas de milhar de candidatos às portas das universidades –, entrámos rapidamente num processo relativamente errático de expansão do ensino superior e das universidades. Esse processo, no quadro das recomposições em curso no mercado de trabalho e das políticas de financiamento apoiadas nos “ETIs”, desencadeou uma dinâmica altamente desregulada de “massificação”, contribuindo assim para a progressiva degradação da qualidade e da eficácia do ensino superior e das universidades.

Neste contexto, o caso da Universidade de Coimbra apresenta, certamente, um interesse particular. Outrora a única universidade do país e lugar de formação das elites culturais, políticas e administrativas, viu-se obrigada a responder e a ajustar-se a este conjunto de transformações. A Universidade de maior tradição, que sempre se orgulhou do seu estatuto elitista, durante séculos consagrada pela literatura e cantada nas baladas, considerada e “venerada” por diversos governos, regimes e instituições, colocou-se na iminência de ser ultrapassada por outras instituições mais jovens e, aparentemente, mais preparadas para responder às novas exigências da competitividade e do mercado de emprego. A nível nacional, a sua esfera de influência começou a dar mostras de enfraquecimento, o seu âmbito de recrutamento estreitou-se e o seu protagonismo perdeu o brilho de outras épocas.

É precisamente à luz destas tendências de transformação que a caracterização das origens sociais e geográficas dos estudantes da UC, por um lado, e a análise das atitudes e orientações subjectivas dos estudantes, por outro, nos servem aqui de indicadores para aferir algumas das tendências de evolução do sistema universitário e sua ligação às transformações mais amplas da sociedade. O estudo das actuais tendências de recomposição da população estudantil poderá sugerir algumas pistas interessantes para a averiguação dos impactes das transformações no campo dos saberes e da redefinição das missões das universidades nas representações e práticas do seu corpo discente. Este constitui um pilar fundamental da reprodução da instituição universitária, assumindo por isso particular relevância a avaliação da influência das reconfigurações dos saberes e das formações que oferece a Universidade como das formas de relação com a sociedade, nomeadamente em termos da facilitação ou promoção de projectos de vida mais orientados para o individualismo ou para a solidariedade.

2. Origens geográficas e de classe da população estudantil da UC

Para compreendermos as tendências de recomposição da população estudantil da UC na viragem do milénio é necessário, antes de mais, termos presente que as mutações em curso no caso de Coimbra obedecem simulta-

neamente a condicionantes de natureza estrutural e a outras mais específicas da região. Com efeito, as alterações quanto ao tecido social de recrutamento das novas gerações de estudantes derivam, por um lado, da abertura geral que o sistema de ensino superior tem vindo a operar nas últimas décadas, o que favorece o acesso dos filhos da classe trabalhadora em proporções significativas. Por outro lado, o próprio fenómeno da chamada regionalização das universidades, ao aumentar extraordinariamente a oferta do ensino superior (público e privado, universitário e politécnico), gerou uma lógica de dispersão territorial que levou à disseminação dos pólos de fixação dos jovens universitários, produzindo um efeito de “localização”. Assim, quando se fala de regionalização há que ter em conta que se trata de um processo geral relacionado com a proliferação de cursos e não necessariamente de uma efectiva perda de estatuto ou de qualidade de uma dada instituição. O fenómeno ocorre com a UC, outrora uma instituição de abrangência nacional no plano do recrutamento dos seus estudantes, do mesmo modo que com as universidades de Lisboa e do Porto (se bem que nas grandes metrópoles essa tendência seja mais atenuada).

2.1 Origens geográficas

É, portanto, neste quadro que faz sentido começar por caracterizar as origens geográficas da actual população estudantil da UC, antes de nos referirmos às suas origens de classe. Como seria de esperar, os resultados evidenciam uma grande concentração do recrutamento na Região Centro e em particular no concelho e distrito de Coimbra. Efectivamente, só no concelho de Coimbra são recrutados 22% dos estudantes da UC. Se a estes juntarmos os 12,8% oriundos dos restantes concelhos do distrito e os 28,2% que provêm dos outros concelhos da Região Centro, a população estudantil originária desta região do país atinge os 63%. Ainda assim, o facto de 31,7% serem provenientes de outras regiões do país, além dos 3,1% oriundos do PALOPs e dos 2,1% de outros países estrangeiros, aponta para a existência de espaços de recrutamento mais amplos do que a região, ainda que menos importantes.

Ao analisar a distribuição destes resultados pelas diferentes *áreas de formação*⁶ podem retirar-se algumas ilações interessantes, designadamente

⁶ Procedemos a uma agregação dos cursos de licenciatura por “áreas de formação” de acordo com as tipologias habitualmente utilizadas em estudos sobre o ensino superior (Almeida *et al.*, 2000). Definimos, assim, 8 grandes áreas, agregadas na base das afinidades científicas e profissionais subjacentes aos respectivos cursos. Concretamente, são as seguintes as licenciaturas incluídas em cada uma dessas áreas: 1) *Artes e Letras* – Arquitectura, Filosofia, Línguas e Literaturas Modernas, Línguas e Literaturas Clássicas, Jornalismo; 2) *Direito* – única licenciatura incluída; 3) *Economia e Gestão* – licenciaturas de Economia e de Gestão de Empresas; 4) *Ciências Sociais* – cursos de Antro-

QUADRO 1 – Origens geográficas, segundo a área de formação

	Residência do agregado familiar (%)					
	Coimbra Concelho	Resto do distrito de Coimbra	Resto da Região Centro	Total da Região Centro	Resto do país	PALOP's e outros países
Artes e Letras	19,9	13,0	36,0	68,9	26,1	5,0
Direito	19,2	5,1	25,0	49,3	41,7	8,9
Econom. e gestão	35,1	20,9	21,3	77,3	15,9	6,7
Ciências Sociais	15,1	12,3	26,9	54,3	39,6	6,1
C. Nat./Matemát.	19,8	16,5	25,6	61,9	37,2	0,8
C. Médicas/Farm.	19,5	7,5	29,9	56,9	38,1	5,0
Engenharias	32,5	16,0	29,1	77,6	18,6	3,8
Desporto	16,4	12,1	30,2	58,7	38,8	2,6
Totais (N)	22,0 (412)	12,8 (240)	28,2 (528)	63,0 (1180)	31,7 (594)	5,2 (58)

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

quanto à capacidade de atracção das várias licenciaturas. Importa lembrar que os processos de ingresso e as escolhas dos candidatos são influenciados por um conjunto muito complexo de factores, muitos deles de natureza sócio-cultural, difíceis de explicar com base em simples critérios de escolha racional ou individual. Todavia, podemos assumir que a maior ou menor amplitude das bases geográficas de recrutamento por parte de cada licenciatura oferecida pela UC depende não só da qualidade e prestígio da mesma (do programa, dos professores, da faculdade, etc.) mas, evidentemente, também da maior ou menor proliferação de oferta de cursos na mesma área por outras escolas sediadas nas diferentes regiões do país.

Podem observar-se diversas flutuações na capacidade de atracção de certas áreas ou cursos. Em primeiro lugar, ao compararmos o total da Região Centro com o resto do país verifica-se uma clara maioria de estudantes provenientes dessa região (63% no total, contra 31,7% do resto do país); em segundo lugar, são sobretudo as áreas de Engenharias (77,6%) e de Economia e Gestão (77,3%) que recrutam mais no centro do país, como de resto também ocorre no distrito e no próprio concelho de Coimbra. Em contrapartida, são os cursos de Direito (41,7%) e de Ciências Sociais (39,6%), logo seguidos das áreas de Desporto (38,8%) e das Ciências Médicas (38,1%), aqueles em que os estudantes oriundos de outras regiões do país estão mais representados.

pologia, Geografia, História, Sociologia, Relações Internacionais, Arqueologia, Psicologia, e Ciências da Educação; 5) *Ciências Naturais e Matemáticas* – cursos de Química, Química Industrial, Bioquímica, Geologia, Biologia, Matemática e Física; 6) *Ciências Médicas e Farmacêuticas* – cursos de Medicina, Ciências Farmacêuticas e Medicina Dentária; 7) *Engenharías* – cursos das seguintes especialidades de engenharia: Informática, Electrotécnica, Minas, Geológica, Mecânica, Civil, Química, Física, Geográfica e de Materiais; 8) *Desporto* – licenciatura em Ciências do Desporto.

Sem dúvida que existem aqui razões de ordem diversa que explicam a maior ou menor procura de certos cursos pelos jovens oriundos de outras regiões do país, e seguramente que, entre essas razões, se contam aspectos como a escassez de alternativas, a oferta dos mesmos cursos noutros estabelecimentos, as médias de candidatura e o prestígio de certas áreas de formação. Embora todos esses factores tendam a interagir, haverá cursos em que porventura seja maior a visibilidade e imagem de prestígio granjeada no país (casos de Direito e cursos de Ciências Sociais), enquanto noutros a procura tem uma base territorial mais alargada devido, sobretudo, à escassez da oferta e ao apertado *numerus clausus* (caso de Medicina).

Como se sabe, a proliferação de cursos superiores em determinadas áreas foi, até muito recentemente, pelo menos, acompanhada por um rápido e constante aumento da procura. Porém, em face dalguns dos sinais de estabilização – quer atendendo às conhecidas razões de ordem demográfica quer ao provável (e desejável) aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação – e das políticas de reordenamento do ensino superior, é importante sublinhar o crescente papel do mercado e a diversidade de públicos. Estes são factores decisivos que as instituições precisam de equacionar ao desenham as suas políticas e estratégias de futuro.

Naturalmente que as alterações que vêm sendo observadas na distribuição regional das origens dos estudantes interfere também na recomposição social e de classe das suas origens familiares. O espaço não é, evidentemente, alheio à estruturação das desigualdades e portanto, mesmo que apenas se trate de invocar divisões administrativas formais, os factores de proximidade e distância, bem como o peso dos elementos urbanos e rurais, não deixam de exprimir tais diferenças sociais. Por exemplo, no que se refere à distribuição dos níveis de escolaridade dos pais, os nossos dados ilustram bem uma clara divisão entre o concelho de Coimbra e o resto do distrito. Enquanto no primeiro caso é notório o efeito do centro urbano, com famílias em que os níveis de instrução médios ou superiores ultrapassam os 40% (quer o pai, quer a mãe, conforme Anexo 2, no final) nos restantes concelhos do distrito, pelo contrário, sobressaem principalmente os níveis mais baixos de escolaridade dos pais, com resultados acima dos 50% para ambos os sexos.

2.2. Origens de classe

A tipologia de classes aqui apresentada foi construída com base no modelo de Erik Olin Wright (1985, 1997)⁷ e tem vindo a ser utilizada, com peque-

⁷ Vale a pena lembrar que a utilização deste modelo analítico tem sido testada, discutida, e readaptada por inúmeros estudos, projectos de pesquisa e análises comparativas a nível mundial nos últimos trinta anos. O uso que temos feito desta matriz teórica tem, no entanto, sido cauteloso e mais instrumental do que substantivo. Em todo o caso, o modelo de Erik Olin Wright é sem

nas readaptações, em vários estudos desenvolvidos no CES (Estanque, 1997; Estanque, 2000; Estanque e Mendes, 1998 e 1999; Mendes, 2001). Ela assenta num referencial teórico de recorte neo-marxista, no qual se concebe a estruturação das barreiras de classe na base das condições estruturais em que as pessoas se enquadram na sociedade capitalista. Tais condições dependem sobretudo da sua situação na esfera produtiva. As interdependências que daí derivam são analiticamente concebidas como relações de exploração e dominação, ou seja, são fundadas em lógicas de poder estrutural que vão para lá de uma simples cadeia hierárquica de posições de *status* na explicação das desigualdades. Em termos operativos, o modelo apoia-se num conjunto de três tipos de recursos existentes na sociedade que são apropriados de forma desigual e que, combinados entre si, produzem as principais barreiras de classe existentes. São eles: a) a propriedade dos meios de produção; b) as qualificações e/ou recursos educacionais; e c) a posição de autoridade/ ou recursos organizacionais⁸.

Comecemos por analisar a estrutura das classes de origem dos estudantes tendo em conta a estrutura de classes do país. Comparando as duas colunas do Quadro 2, pode perceber-se a descoincidência entre a matriz das origens de classe e a estrutura de classes do país. Como seria de esperar, é notória uma sobre-representação das classes com maior volume de recursos, mas é também evidente que as origens de classe dos estudantes da UC apontam para algo que está hoje muito longe da estrutura em “pirâmide invertida” que vigorava há cerca de vinte anos atrás, como mostraram os estudos clássicos de Sedas Nunes (Nunes, 1968).

qualquer dúvida a única abordagem que toma como central, e de modo sistemático, o conceito marxista de exploração, se bem que aqui desdobrado em 3 dimensões (como adiante se refere). Para uma discussão sobre as vantagens deste modelo em comparação com o de J. F. Almeida, A. F. Costa e F. L. Machado, consulte-se Estanque e Mendes (1998 e 1999). Para a defesa da segunda perspectiva, ver Almeida *et al.* (1988) e o artigo, incluído neste número, de Machado *et al.* (2003).

⁸ Assim, os *Empregadores* correspondem aos indivíduos com propriedade dos meios de produção e que empregam força de trabalho assalariada (e que têm pelo menos um empregado); a categoria dos *Trabalhadores por Conta Própria* refere-se aos indivíduos que detêm os meios de produção, sem empregados assalariados; os *Gestores* são uma categoria que ocupa posições de direcção e liderança nas organizações; os *Supervisores* correspondem aos empregados das categorias técnicas intermédias, com posições de chefia/ supervisão, mas com níveis de instrução média, secundária ou primária; os *Técnicos Não-Gestores e Trabalhadores Semi-Qualificados* são uma categoria que reúne os assalariados das categorias técnicas intermédias, sem posições de chefia e possuidores de nível de instrução médio ou superior, e os trabalhadores qualificados e semi-qualificados que possuem pelo menos o ensino secundário completo; e finalmente a categoria dos *Trabalhadores Não-Qualificados* (que também designamos por “classe trabalhadora” ou “proletários”) corresponde à agregação dos assalariados das categorias profissionais manuais com os trabalhadores não-qualificados e semi-qualificados que possuem níveis de instrução inferiores ao ensino secundário completo. Refira-se ainda que considerámos como critério de definição da classe de origem dos estudantes a situação do pai do inquirido.

QUADRO 2 – Origens de classe dos estudantes e estrutura de classes do país (%)

	Origem de classe dos estudantes *	Estrutura de classe do país **
Empregadores	18,9	9,3
Trabalhadores por conta própria	12,0	13,8
Gestores	7,6	4,6
Supervisores	14,7	14,4
Técnicos não-gestores/Trabalhadores semi-qualificados	13,7	26,7
Trabalhadores não-qualificados	33,1	31,2
<i>Total (N)</i>	100 (1499)	100 (1144)

* Inquérito aos estudantes da UC (1999).

** Inquérito às Atitudes Sociais dos Portugueses (ISSP, 1999).

Verificamos desde logo que, no total do país, os “empregadores” correspondem a 9,3%, enquanto entre os estudantes da UC 18,9% são oriundos dessa classe, o que revela uma sobrerepresentação da classe entre a população estudantil da Universidade em mais do dobro. Quanto aos “trabalhadores por conta própria”, na amostra do país representam cerca de 14%, mas entre as origens sociais dos estudantes da UC esta categoria detém apenas um peso de 12%. A terceira categoria, designada de “gestores” – que agrega o conjunto dos que (com altas, médias e baixas qualificações educacionais) ocupam uma posição de direcção e/ou de influência estratégica nas organizações – tem na estrutura social do país um peso de 4,6%, mas na Universidade de Coimbra os estudantes nela recrutados correspondem a 7,6%, o que significa que também neste caso funcionou o privilégio classista. No que diz respeito aos “supervisores”, que representam 14,4% da população activa do país, verifica-se uma correspondência quase perfeita (14,7% entre os estudantes da UC). Por sua vez, os “técnicos não-gestores e trabalhadores semi-qualificados”, que na amostra nacional representam 26,7% da população activa, fornecem apenas 13,7% dos estudantes. Esta discrepância prende-se, sem dúvida, com o facto de se tratar de uma categoria onde pontificam camadas jovens⁹ e, por isso mesmo, com poucos filhos ou com filhos ainda menores que não atingiram a idade de ingresso no ensino superior. Finalmente, a categoria dos “trabalhadores não-qualifi-

⁹ O peso relativo da camada mais jovem deriva, desde logo, do facto da população portuguesa que nas últimas décadas tem beneficiado do alargamento do sistema de ensino ser, naturalmente, aquela que ocupa posições profissionais mais qualificadas, muito embora essas qualificações raramente se traduzam em posições de autoridade. Recorde-se que já na amostra do estudo realizado no CES há anos atrás, os “técnicos não-gestores” (categoria com elevados recursos em credências e baixos recursos de autoridade) constituíam uma categoria muito jovem (veja-se Estanque e Mendes, 1998, pp. 80, Quadro 4.5).

cados” apresenta percentagens idênticas na amostra do país (31,2%) e nas origens da população estudantil (33,1%), sendo esta a categoria com maior percentagem relativa de estudantes da UC.

Estes dados exprimem as tendências recentes de abertura e democratização da Universidade, possibilitando um maior acesso ao ensino superior dos filhos das classes trabalhadores. No entanto, é preciso não ler o acesso dos filhos de trabalhadores ao ensino superior como simples resultado de um processo de mobilidade ascendente. Por isso, importa sublinhar que os dados aqui em análise se referem apenas à população universitária, ou seja, revelam a situação dos estudantes que já ingressaram na Universidade (neste caso concreto, na UC), mas não permitem captar a influência da variável “classe” naqueles que não atingiram este nível de ensino.

Como se sabe, a combinação entre os vários tipos de recursos (propriedade, autoridade, capital escolar/ qualificações) estabelece um critério de classe que, sem dúvida, incide sobre as possibilidades de acesso ao ensino universitário. Além disso, a reestruturação das profissões, sectores de actividade e do mercado de emprego em Portugal tem sido profunda, pelo que o conceito de “mobilidade social” é problemático, sendo, portanto, necessário não confundir reconversões profissionais de actividades em declínio com novas oportunidades ou processos de “ascensão”. Além disso, no quadro das tendências de liberalização da relação salarial e flexibilização do mercado de emprego verifica-se que a perda de prestígio, de estabilidade ou mesmo a redução dos direitos laborais em certas categorias socioprofissionais são, por vezes, coincidentes com o aumento dos níveis de escolaridade dos respectivos trabalhadores. No entanto, um varredor, por exemplo, continua a ser um varredor, mesmo que possua um diploma de ensino superior. Daí que seja importante dar atenção – como acontece com a tipologia de Wright – aos recursos de autoridade e de qualificações efectivamente controlados no exercício da actividade profissional enquanto critérios relevantes da condição de classe.

A recomposição social resulta simultaneamente de efeitos da mudança estrutural e de novos canais de oportunidade, mas estes não são nunca iguais para todos. Numa abordagem quantitativa seria possível, por exemplo, com base em modelos log-lineares, medir as probabilidades de mobilidade relativa, subtraindo e anulando os efeitos da mudança estrutural ocorrida (Estanque e Mendes, 1999; Mendes, 2001). Por outro lado, a questão da educação e da sua crescente expansão nos países avançados motivou uma desvalorização dos diplomas escolares, fazendo com que a preservação de posições privilegiadas na estrutura social exija a monopolização de títulos académicos mais elevados e difíceis de alcançar. Significa isto que a forte mobilidade

estrutural e absoluta que ocorre em sociedades em rápida transformação é muitas vezes compatível com a manutenção das desigualdades de oportunidades, quer no emprego, quer no acesso às credenciais escassas (Cabral, 1997; Grácio, 1994 e 1997; Estanque, 2000). É justamente com base em processos deste tipo, que funcionam segundo uma dialéctica de fechamento, usurpação e exclusão, que autores consagrados da sociologia põem a tónica na capacidade de reprodução/ reconversão da sociedade e chamam a atenção para os mecanismos sociais que promovem a “distinção” das elites, aperfeiçoando o estreitamento – numa lógica *top down* – dos canais de subida e, de certa forma, impondo uma espécie de “ditadura estratificacional a partir de cima”, para usar uma expressão célebre de Frank Parkin (Parkin, 1979; Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, 1970).

Paralelamente, como antes assinalámos, a própria expansão do ensino superior também obedece hoje muito claramente a uma lógica de mercado – o mercado dos diplomas e das credenciais escolares –, razão pela qual as oportunidades de acesso ao sistema de ensino superior não podem ser directamente interpretadas como sinónimo de mobilidade social. Por outro lado, a isto se liga o processo de esgotamento de um sistema universitário baseado no modelo tradicional das licenciaturas especializadas e a necessidade de abertura das formações superiores para modelos mais abertamente transdisciplinares e mais direccionados para uma formação de base em banda larga, sobretudo no sistema universitário. Esta reconversão parece, de resto, convergir com o modelo referido no início (conhecimento modo 2) em que a formação dos novos públicos deve não só evoluir numa lógica interdisciplinar, mas ao mesmo tempo na direcção de um modelo mais flexível de gestão interdepartamental e na base de uma estratégia de reforço das conexões e fertilizações mútuas entre a actividade científica e a aposta em novas modalidades de formação profissional. Tal política universitária seria simultaneamente uma forma de articulação dos recursos às necessidades dos novos públicos e uma resposta ao actual divórcio entre a investigação científica e o mundo empresarial.

Assim, a reflexão sobre a democratização e abertura da Universidade leva-nos a constatar a crescente complexidade e ambivalência que hoje se impõem ao sistema. A sua centralidade na mudança das sociedades já não pode ser vista primordialmente com base no acesso que o diploma faculta a um determinado estatuto socioprofissional. Para além das razões atrás expostas, é sabido que tal acesso há muito que deixou de estar garantido. O índice de recrutamento de classe, utilizado, entre outros, por R. Mauritti (2002:92), pode ser um auxiliar importante para medir o grau de probabilidade de os descendentes de uma dada categoria de classe atingirem o ensino superior.

Contudo, a redução do diferencial de oportunidades entre, por exemplo, um filho de “empresário, dirigente ou profissional liberal” e um filho de “operário” – que, segundo a autora, era de 16 para 1 em 1981, e passou a ser de 5 para 1 em 1998, o que representa uma alteração drástica a favor dos filhos da classe trabalhadora –, sendo embora um indicador da abertura do sistema, dificilmente pode considerar-se um reflexo directo de um aumento das taxas de mobilidade social ascendente em proporções semelhantes.

Um outro aspecto que convém ter presente no caso em estudo é que, incidindo este apenas sobre uma universidade, não nos é possível a partir dele fazer inferências para resultados nacionais. Além disso, o próprio processo de “regionalização” das universidades exerce aqui uma influência directa. É, portanto, natural que as categorias sociais que tendencialmente se concentram nas grandes metrópoles (Lisboa e Porto) fiquem relativamente esbatidas, enquanto outras posições de classe poderão estar sobrerrepresentadas na população que aqui estudámos.

QUADRO 3 – Origens de classe, segundo as áreas de formação (%)

	Empregadores	Trab. por conta própria	Gestores	Supervisores	Técnicos e trab. semi-qualificados	Trab. não qualificados
Letras	16,0	14,1	5,6	13,1	8,0	43,2
Direito	21,6	8,0	5,6	18,4	16,8	29,6
Econom. e gestão	23,1	11,1	5,5	13,6	10,1	36,7
Ciências Sociais	18,7	13,3	3,4	16,9	13,0	34,8
C. Nat./Matemát.	15,2	16,3	7,6	14,1	8,7	38,0
C. Médicas/Farm.	18,7	9,0	14,0	13,7	21,7	22,7
Engenharias	22,9	10,1	11,7	12,8	12,3	30,2
Desporto	14,6	14,6	8,5	18,3	19,5	24,4
Totais (N)	19,2 (283)	11,8 (180)	7,5 (114)	15,0 (221)	13,9 (205)	32,7 (496)

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

Ao analisarmos a distribuição da origem de classe segundo a área de formação dos estudantes, verifica-se que não existe homogeneidade no interior destas nem qualquer correspondência uniforme entre as áreas de formação e as origens sociais dos estudantes. Apenas podemos identificar tendências, sendo umas mais claras e outras mais ambíguas. A classe trabalhadora é a que apresenta valores mais uniformes em todas as áreas, sendo Artes e Letras a área que regista a maior percentagem de estudantes oriundos dessa classe, com 43,2%. Seguem-se Ciências Naturais e Matemática, com 38%. Por outro lado, Ciências Médicas e Farmacêuticas e Desporto são as áreas que revelam os valores mais baixos para estudantes oriundos

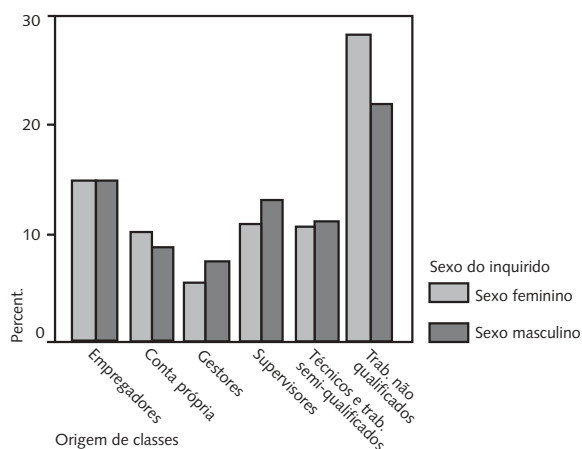
desta categoria, com 22,7% e 24,4%, respectivamente. Já no que se refere às categorias de classe mais dotadas de recursos (neste caso, sobretudo, aquelas que combinam níveis intermédios ou elevados de qualificações e de autoridade), como os “gestores” e “supervisores”, é em áreas como as Ciências Médicas e Farmacêuticas, as Engenharias, o Direito e o Desporto que mais se nota o seu peso relativo.

Sintetizando, estes resultados mostram, por um lado, que é principalmente em áreas como as Letras, Economia, Matemáticas e Ciências Sociais que se nota uma presença mais forte de estudantes com origem na classe trabalhadora, e, por outro lado, que são sobretudo as áreas de Medicina, Direito e, em menor grau, Desporto, aquelas em que é mais visível a proximidade aos estratos sociais de classe média-alta (isto é, maior número de estudantes daí originários); finalmente, que áreas como as Engenharias e a Economia/ Gestão, parecem caracterizar-se por uma distribuição mais ou menos equilibrada entre jovens filhos de trabalhadores e jovens descendentes dos estratos de classe média-alta/ empregadores.

2.3 Origem de classe e diferença sexual

Ao cruzarmos as origens de classe dos estudantes com a sua distribuição segundo o sexo, podemos igualmente observar algumas tendências interessantes (veja-se o Gráfico 1). Sabendo-se que as raparigas constituem a maioria da actual população estudantil da UC, será curioso aferir de que modo os dois sexos se distribuem segundo as suas origens de classe e verificar se é ou não visível alguma regularidade.

GRÁFICO 1 – Distribuição das origens de classe segundo o sexo



Com efeito, verifica-se um idêntico volume de rapazes e raparigas filhos de “empregadores” a frequentar a UC, enquanto entre os filhos de “trabalhadores por conta própria” há uma ligeira maioria de raparigas. No que diz respeito aos “gestores” temos uma maior presença de rapazes (9,8% contra 6,4% de raparigas), o mesmo acontecendo com os filhos de “superiores” (16,8% de rapazes e 14,2% de raparigas). Relativamente aos “técnicos e trabalhadores semi-qualificados”, não existe uma diferença significativa entre os sexos, embora os rapazes oriundos dessa categoria estejam em ligeira maioria. Por fim, quanto aos estudantes originários da classe “trabalhadora” observa-se uma clara maioria de raparigas: 34,5%, contra 28,9% de rapazes. Assim, além da significativa presença de raparigas na UC e do peso relativo de filhos da classe trabalhadora, verifica-se uma maior diferença a favor das raparigas entre os estudantes oriundos dessa classe.

Esta situação é um importante elemento a ter em conta na caracterização das mudanças em curso e das tendências de recomposição dos estudantes do ensino superior em Portugal, em particular no tocante à sua distribuição segundo o sexo. É conhecido que as taxas de sucesso escolar das mulheres são em geral superiores às dos homens em todos os níveis de ensino (Grácio, 1997; Seixas, 2002; Balsa *et al.*, 2001). Mas, se isso explica, em parte, a crescente presença feminina no ensino universitário, estamos em crer que há aqui outros elementos, porventura mais específicos da sociedade portuguesa, que importa aprofundar para encontrar outras pistas de explicação. Evidentemente que esta questão reflecte também as alterações em curso nos mecanismos de articulação entre diferença sexual e classes sociais (Crompton, 1997; England, 1997; Wright, 1997).

A rápida expansão do acesso ao ensino universitário, sobretudo ao longo dos anos oitenta, traduziu-se, como já vimos, num alargamento às classes médias urbanas e à classe trabalhadora da possibilidade de manter os filhos no sistema de ensino até ao nível superior. Apesar da tendência de estabilização do crescimento demográfico, e com ela a redução geral do número médio de filhos, os dados do gráfico acima, nomeadamente ao evidenciarem o maior diferencial a favor das raparigas no caso dos estudantes filhos de trabalhadores não qualificados, justificam uma proposta de interpretação que a seguir se avança a título de hipótese. Se considerarmos que, por razões de natureza sociocultural, a entrada dos rapazes numa actividade profissional tende a processar-se mais cedo do que a das raparigas (sem esquecer que é entre as classes mais carenciadas que a pressão é maior), e sabendo-se que as raparigas tendem a obter melhores resultados escolares no ensino secundário, é de esperar que o efeito atractivo do ensino superior sobre os filhos da classe trabalhadora, ao combinar-se com a escas-

sez de recursos económicos e perante a existência de mais do que um filho, de sexos diferentes, faça recair a “escolha” de qual deles irá frequentar o ensino superior sobre a rapariga. Essa escolha, neste caso, é socialmente determinada, mas acaba por permitir um maior acesso das mulheres ao ensino superior.¹⁰ Dito de outro modo, as opções estão previamente marcadas por uma divisão social e sexual do trabalho que persiste em reproduzir divisões e segregações deste teor. Em todo o caso, o que aqui está em causa são os fundamentos sociais da presença maioritária da mulher no ensino superior em Portugal, isto é, muito embora, como sabemos, as representações sociais em torno dos diplomas de ensino superior sejam crescentemente significativas, esse reconhecimento simbólico ainda está longe de ter o seu equivalente no plano das oportunidades conquistadas no mercado de emprego. Refira-se, a este propósito que, pelo menos numa fase inicial, já há décadas atrás, a presença de uma proporção importante de mulheres em certos cursos superiores como Matemática, por exemplo, terá estado ligada à associação, durante muito tempo, entre algumas áreas de formação e a qualificação para profissões consideradas “femininas” (como o ensino).

3. Orientações, atitudes e expectativas dos estudantes

O estudo das atitudes e orientações subjectivas dos estudantes universitários constitui, como é evidente, uma importante contribuição para a compreensão dos efeitos do sistema universitário sobre a actual geração de jovens estudantes, tanto no plano das práticas como no das representações. Como vimos na parte inicial do nosso artigo, a função do sistema universitário na sociedade deve hoje ser vista na multiplicidade dos seus efeitos e na capacidade de promover campos transversais de conhecimento. Uma das vertentes que referimos como parte das actividades de uma Universidade virada para a sociedade diz respeito às formas de acção e responsabilidade social que devem presidir à produção dos saberes académicos e científicos. Numa sociedade que aponta para a dominação tendencial do *conhecimento de modo 2*, a actividade científica assume uma importância considerável enquanto recurso para uma intervenção transformadora no plano político-cultural.

Nessa medida, importa prestar atenção não só às tradicionais componentes pedagógica e científica, mas a todo o universo das subjectividades e

¹⁰ É importante salientar que as mulheres continuam a ver-se confrontadas com problemas no plano das oportunidades de emprego, apesar do seu maior sucesso no sistema de ensino. Mas, se o acesso a categorias profissionais “superiores” é ainda tão desfavorável à mulher, é principalmente porque o critério de promoção na esfera profissional se pauta, não por factores como o mérito e as credenciais, mas em boa medida por afinidades, relações de poder e vínculos pessoais e subjectivos, em que a cultura de masculinidade continua a ser reinante, sobretudo nos níveis hierárquicos mais elevados.

representações estudantis. Na verdade, perceber a matriz cognitiva e das percepções subjectivas dos estudantes é um requisito fundamental para compreendermos alguns dos dilemas que a Universidade terá de enfrentar, sobretudo se o seu modo de articulação com a sociedade vier a guiar-se por uma dinâmica mais interventiva e emancipatória no campo social e político.

Neste contexto, dirigimo-nos agora à questão das orientações dos estudantes, no que se refere às suas opções, atitudes e expectativas perante a Universidade e o próprio curso em que vieram a ingressar. Antes ainda de passarmos à análise das subjectividades dos inquiridos convém clarificar o seguinte: *como postulado de partida assume-se que as tipologias de questões incluídas no inquérito nos revelam interessantes aspectos do imaginário dos estudantes, mas não necessariamente o “núcleo duro” do que eles efectivamente pensam ou fazem. Deste modo, os resultados aqui em análise terão, naturalmente, de ser entendidos num quadro cultural mais vasto. As opiniões ou atitudes dos estudantes são aqui concebidas enquanto expressão de representações sociais. As respostas avançadas pelos inquiridos são formas discursivas que correspondem à expressão de identidades performativas, ancoradas no mundo social e cultural em que os mesmos se movem enquanto actores sociais.*

Ao observarmos os resultados, deparamos por vezes com respostas que aparecem como evidentes e redundantes, como acontece, por exemplo, quando os estudantes que residem no concelho ou região de Coimbra indicam a proximidade geográfica como a razão principal da escolha da UC. No entanto, pensamos ser possível, a partir da interpretação dos dados do inquérito, proceder a uma leitura do modo como a juventude universitária transporta visões e representações sociais acerca da instituição em que ingressou, do curso que frequenta, da situação profissional que espera alcançar ou mesmo do que é para si o “conhecimento”, a distinção entre “teoria” e “prática”, etc. Estes elementos permitem-nos, assim, captar algumas das tendências em curso – para além das transformações nas origens de classe, analisadas atrás – no plano da recomposição das subjectividades da população estudantil.

3.1 Opções, escolhas e expectativas: a teoria, a prática e a profissão

Entre as razões mais assinaladas para a escolha da UC surge em primeiro lugar a proximidade geográfica (31%), seguida do prestígio da UC (27%). Este resultado vai exactamente ao encontro do que foi estabelecido acerca das origens geográficas dos estudantes. O ambiente académico e o prestígio do corpo docente são relativamente secundários enquanto critério prioritário

de escolha (ambos com 11%). Os inquiridos revelam ainda que as principais fontes de informação sobre a Universidade a que recorreram aquando da sua opção foram os amigos ou familiares que estudaram na UC.

No caso da escolha do curso, a principal razão apontada pelos inquiridos é a *vocação* (64,9%), seguindo-se, para 12% dos estudantes, os *resultados das provas específicas*. A *profissão*, encarada como um modo de realização pessoal, foi apontada por apenas 8% dos estudantes enquanto primeira razão de escolha do curso. Por outro lado, o objectivo de ter acesso a uma profissão “prestigiada e bem remunerada” não foi apontada por mais do que 5,7% dos estudantes (enquanto razão da primeira escolha).

A possibilidade de o curso escolhido fornecer um conhecimento que permita “uma melhor intervenção na sociedade” só aparece no terceiro plano das razões apontadas. Apesar de se tratar aqui de uma motivação relativamente secundária, ela pode ser sociologicamente relevante, visto que as primeiras razões são amplamente consensuais. Esta indicação parece apontar para a presença entre os estudantes de Coimbra de correntes de opinião político-ideológicas em que a vontade de participação é latente, apesar de relativamente secundarizadas por ambições de natureza pessoal e profissional. Esta expectativa de aceder a saberes facilitadores de uma intervenção mais informada faz-se sentir especialmente entre os alunos de Ciências Sociais, Letras e Direito.

Ainda sobre o mesmo tema, vale a pena referir a distribuição das escolhas segundo o sexo (ver Anexo 3 no final). Muito embora as raparigas sigam, de um modo geral, as grandes tendências já referidas (vocação, desejo de acesso a uma profissão que proporcione realização pessoal, e uma profissão de prestígio e bem remunerada), é de notar que elas atribuem, de forma clara, maior importância à profissão enquanto esfera de realização pessoal, bem como ao conhecimento académico para fundamentar uma melhor e mais eficaz intervenção na sociedade. Os rapazes, por seu lado, tendem a conferir maior significado a factores como o acesso a uma profissão de prestígio e bem remunerada e também ao contributo que esperam vir a dar para o desenvolvimento científico.

A importância que parece assumir nas atitudes dos estudantes uma questão como a “vocação” justifica uma clarificação prévia. Desde logo, há que ter presente o próprio facto de as respostas serem dadas *a posteriori* (depois de se ter ingressado num determinado curso superior), o que tende a acentuar o efeito de auto-justificação, visto que se trata de opções tomadas no passado e em geral irreversíveis. O estudante que afirma sentir-se vocacionado para determinada área do saber procura justificar a sua escolha com base numa inclinação supostamente “natural” para o curso ‘X’ ou

QUADRO 4 – Principais razões para a escolha do curso, segundo as áreas de formação *

Razões de escolha do curso	Áreas de formação (%)							Total	
	Letras	Direito	Economia e gestão	Ciências sociais	C. Nat./ Matemát.	C. Med./ Farm.	Engenharias		Desporto
1.ª Razão apontada									
Vocação	79,5	57,7	68,6	54,5	73,1	61,2	56,6	89,7	64,9
Resultados das provas	5,4	5,8	5,8	21,2	10,9	18,4	11,4	0,9	12,0
Profissão c/realiz. pessoal	5,8	14,1	6,2	10,9	6,7	7,4	5,7	4,7	8,0
Profissão prest./remunerada	2,7	9,6	10,7	1,9	–	6,0	12,3	0,9	5,7
2.ª Razão apontada									
Profissão c/realiz. pessoal	54,5	44,3	35,8	42,5	37,3	37,1	30,3	52,5	41,3
Profissão prest./remunerada	5,6	22,1	31,4	5,1	11,8	20,1	34,4	18,2	17,5
Contributo desenv. sociedade	6,9	10,1	8,7	12,8	4,9	7,9	6,7	4,0	8,6
Resultados das provas	12,1	1,3	4,8	12,0	13,7	5,8	3,6	7,1	7,8
3.ª Razão apontada									
Conhec./interv. sociedade	42,1	38,6	35,2	43,8	14,7	22,2	19,3	15,8	32,1
Profissão c/realiz. pessoal	23,6	22,8	37,5	17,1	29,4	28,2	36,0	31,6	27,0
Contributo desenv. sociedade	23,6	26,8	14,2	21,9	17,6	17,1	13,3	30,3	20,0
Contributo desenv. científico	2,2	1,6	0,6	6,8	20,6	20,9	15,3	10,5	9,3

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

* Na elaboração deste quadro apenas considerámos, para cada uma das três escolhas (ou três prioridades de escolha), as quatro razões mais apontadas pelo conjunto da população inquirida.

‘Y’. Contudo, podendo tais processos ser mais ou menos precoces, obedecem a toda uma série de factores de inculcação, que vão das influências da família às da escola e dos grupos de referência, através dos quais o jovem vai modelando a sua matriz cognitiva e estruturando as suas expectativas escolares. Trata-se, como se sabe, dos mecanismos simbólicos e socioculturais sobre os quais se exprimem as trajectórias e *habitus de classe* modeladores das práticas e opções futuras.

Os aspectos mais ligados à profissão ou à intervenção social (sendo aqueles que surgem a seguir à ideia de vocação), não deixam igualmente de exprimir a presença de duas visões, ou se quisermos, duas vertentes que, estando ambas ligadas ao papel da Universidade e do conhecimento, se cruzam de algum modo com a problemática de partida que apresentámos na primeira parte. Não há em torno disto divisões lineares, mas pode dizer-se que, enquanto nas áreas de Ciências Sociais, Letras e Direito as orientações direccionadas para o activismo social parecem ser mais salientes, nas áreas das Engenharias, Economia e Gestão as referências aos elementos profissionais, seja pelos dividendos remuneratórios ou pela satisfação pessoal, tornam-se mais manifestas. Quer isto dizer que, entre os percursos socialmente diferenciados dos estudantes, alguns dos esquemas classificatórios parecem desenhar-se sob linhas de estruturação identitárias que tocam o próprio espaço profissional em gestação. Por outro lado, o sentido que subjaz à ideia de intervir na sociedade ou de exercer uma profissão – podendo embora variar individualmente – denuncia também alguns dos contrastes que se colocam entre diferentes opções estratégicas no plano das políticas de ensino superior.

3.2 Entre a teoria e a prática

A opinião dos estudantes sobre as questões pedagógicas e outros aspectos do ensino pode igualmente elucidar-nos sobre o modo como eles se posicionam perante o conhecimento veiculado pela Universidade. A esse respeito, pediu-se aos inquiridos que nos dessem a sua apreciação quanto a diferentes aspectos da actividade pedagógica e científica dos seus cursos. As respostas obtidas indicavam a quais desses aspectos as faculdades deveriam, na opinião dos alunos, atribuir maior ou menor importância. As principais preocupações que sobressaem da leitura dos resultados são: a defesa de uma maior articulação entre as componentes teórica e prática (81,1%); a introdução de mais estágios nos planos de curso (69,2%); a defesa de um maior peso dos trabalhos práticos enquanto modalidade de avaliação (59%); e a defesa de uma maior participação dos estudantes nas aulas (54,1%).

QUADRO 5 – Aspectos a que deve ser atribuída maior importância segundo as áreas de formação

Áreas de formação	Atribuição de maior importância (%)					
	Exame escrito	Trabalhos práticos	Participação nas aulas	Estágios curriculares	Aprofund teor.-cien.	Artic. teor-prát.
Letras	13,8	67,3	63,8	75,7	23,3	74,2
Direito	14,7	64,5	63,5	64,1	12,4	86,6
Econom. e gestão	10,4	66,9	63,3	75,6	15,0	75,1
Ciências Sociais	12,9	54,6	50,9	73,3	32,7	85,2
C. Nat./Matemát.	13,2	65,0	46,7	47,5	24,4	80,7
C. Médicas/Farm.	19,6	54,7	51,7	63,3	30,5	91,8
Engenharias	19,7	56,5	45,8	66,4	18,7	77,9
Desporto	24,1	42,9	43,4	77,0	32,1	63,4
Total	15,5	59,0	54,1	69,2	24,7	81,1

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

A questão da dicotomia teoria-prática está presente em vários dos *items* considerados e constitui uma questão recorrente no dia-a-dia dos docentes do ensino superior. Trata-se de um aspecto que no plano epistemológico tem levantado múltiplas controvérsias entre académicos e professores de variadas áreas científicas, constituindo por isso um assunto de grande complexidade, que envolve a discussão dos fundamentos do conhecimento, da sua aquisição e aplicação.

Assim, a partir das respostas a este tipo de matérias pode constatar-se o modo como as subjectividades estudantis exprimem, em boa medida, as representações e pré-disposições mais gerais do senso comum. Concretamente, o que atrás foi referido a propósito da expansão do ensino superior e da mercantilização dos cursos e diplomas parece reflectir-se nas orientações de pendor “profissionalizante” que suportam algumas destas respostas. A vertente “teórica” que está subjacente a algumas destas avaliações já não é tanto a evocação de uma crítica ao modelo de ensino de tipo escolástico, inadequado às necessidades da sociedade moderna, mas sobretudo o reflexo de um juízo social que contrapõe teoria e prática. Enquanto a primeira encerra conotações negativas com a especulação e um sentido “abstracto” desligado do “real”, a última remete para a preocupação com o emprego, no quadro de uma concepção utilitarista dos cursos académicos.

A ênfase colocada, por exemplo, nos “trabalhos práticos”, não pode desligar-se da importância dos estágios curriculares e da ligação teoria-prática. É certo que os trabalhos práticos e a participação nas aulas podem ser, e são, compatíveis com o reforço do conhecimento científico e o debate teórico. Todavia, neste contexto, as respostas expressas nos resultados

parecem antes revelar uma tentativa de rejeição da teoria, que pode corresponder à procura de uma redefinição do conhecimento e do saber que seja diferente da que atribuí aos saberes formalizados e teóricos um estatuto privilegiado. A dicotomia teoria-prática, apesar de todas as críticas de que tem sido alvo, nomeadamente no contexto dos processos recentes de reorganização dos saberes associado à emergência do conhecimento de modo 2, parece, assim, continuar solidamente instalada no seio da própria Universidade.

Daqui se poderia inferir que as concepções dos saberes e dos conhecimentos que são dominantes na Universidade, para além de encontrarem resistências fortes no seio dos estudantes, têm persistido sob o signo de um duplo paradoxo. Por um lado, apoiam-se na promoção de áreas disciplinares rigidamente separadas sem, no entanto, conseguirem afirmar entre a parte mais significativa do seu público mais próximo (os estudantes) a supremacia da teoria relativamente às suas aplicações (práticas). Por outro lado, tendo lugar embora num campo caracterizado pela controvérsia e, cada vez mais, pela exposição ao escrutínio e ao debate públicos, a actividade científica e as práticas de produção das diferentes formas de conhecimento – e, nomeadamente, do conhecimento científico – permanecem, em boa medida, encobertas por uma referência dominante à “ciência feita” e à sua transmissão, evitando ou contornando – com algumas honrosas excepções, é certo – o envolvimento activo com os processos de produção do(s) conhecimento(s) e a discussão epistemológica que deveria informar as diferentes modalidades da sua apropriação social.

3.3 Dimensões da vida mais valorizadas

As escolhas dos estudantes estão, inevitavelmente, associadas às suas orientações perante a vida e às suas múltiplas dimensões de enquadramento. No Quadro 6 apresentamos os resultados referentes às dimensões da vida a que os inquiridos atribuem maior importância (estes são os domínios mais assinalados entre um vasto leque de possibilidades proposto no inquérito). Os aspectos que mais preocupação merecem da parte dos estudantes da UC são, por ordem decrescente, as relações familiares, a vida afectiva e o acesso a uma actividade profissional.

A profissão ocupa aqui, claramente, um lugar de relevo, mas não constitui o principal foco de preocupações dos estudantes universitários. Dito de outro modo, o campo profissional só aparece como preocupação relevante quando os estudantes indicam o segundo e terceiro níveis das suas prioridades – tendo em conta que os inquiridos eram chamados a indicar os três aspectos mais importantes por ordem de importância; ou seja, verifica-se

QUADRO 6 – Principais dimensões da vida, segundo as áreas de formação

Dimensões da vida	Áreas de formação (%)									
	Letras	Direito	Economia e gestão	Ciências sociais	C. Nat./ Matemát.	C. Med./ Farm.	Engenharias	Desporto	Total	
1.ª Escolha										
Família	58,3	66,2	51,7	50,7	48,7	62,2	48,2	42,2	54,2	
Vida afectiva	24,8	15,9	25,0	31,2	31,9	21,4	23,0	19,3	24,9	
Profissão	9,8	13,2	16,5	12,1	15,1	11,2	15,0	12,8	12,9	
Sexo	0,8	–	3,0	1,0	1,7	1,6	6,6	12,8	2,7	
2.ª Escolha										
Vida afectiva	34,4	30,9	35,2	34,6	33,6	28,5	27,8	23,1	31,7	
Profissão	31,2	36,2	29,7	31,2	30,3	32,1	25,1	22,2	30,2	
Família	19,0	12,8	18,2	21,8	24,4	20,9	20,2	13,0	19,5	
Lazer	2,4	6,0	4,2	2,9	4,2	6,3	8,1	7,4	4,8	
3.ª Escolha										
Profissão	35,9	33,1	37,3	36,8	38,1	39,9	30,3	17,0	35,1	
Vida afectiva	16,3	23,8	17,4	15,4	18,6	18,1	16,3	13,2	17,1	
Lazer	11,2	11,3	11,4	13,2	11,9	14,8	14,9	7,5	12,6	
Família	7,2	7,9	12,3	12,0	11,9	6,0	9,0	10,4	9,5	

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999-2000.

que somente 12,9% dos estudantes apontaram a profissão como primeira preocupação, enquanto 30,2% a indicam como segunda preocupação e 35,1% como terceira.

Segundo os mesmos dados, e considerando as áreas de formação dos estudantes, a família é apontada como primeira preocupação para 66,2% dos estudantes de Direito e para 62,2% dos de Ciências Médicas e Farmacêuticas. Quanto à vida afectiva, destacam-se sobretudo os estudantes das áreas de Ciências Naturais e Matemática, Ciências Sociais, e Letras (note-se que estas são também as áreas e cursos em que a proporção de estudantes do sexo feminino é maior). Por fim, em relação à profissão, não deixa de ser significativo verificar que são precisamente as duas áreas mais conotadas com profissões de elevado prestígio social (Direito e Medicina) aquelas em que a profissão é aparentemente mais valorizada pelos estudantes.

O cruzamento destes resultados segundo o sexo dos inquiridos permite-nos ainda salientar três pontos. Primeiro, quer os rapazes quer as raparigas seguem a tendência geral de atribuir mais importância à família, a seguir à vida afectiva e, finalmente, à profissão. Segundo, as percentagens obtidas pelas raparigas são mais elevadas em todas as opções. Terceiro, comparando os valores em termos relativos – porque se trata, aqui, de números bastante abaixo dos restantes –, os rapazes dão maior importância a dimensões como o sexo e o lazer, aspectos que, à primeira vista, seriam pouco relevantes para a população estudantil feminina. As referências ao “sexo”¹¹ e às “relações afectivas”, apesar de poderem significar exactamente o mesmo nas respostas dos inquiridos, denunciam diferenças claras, pois enquanto o primeiro apenas é assinalado por rapazes¹² (e em cursos mais masculinizados, como Desporto e Engenharias), a “vida afectiva” (à semelhança da “família”), é sempre mais mencionada pelas raparigas. Significa isto que, uma vez mais, teremos de combinar a interpretação substantiva com o plano discursivo e das representações. Isto parece revelar não tanto os diferentes graus de “importância” que efectivamente, rapazes e raparigas atribuem às questões do “sexo” e da “vida afectiva”, mas sim os seus posicionamentos distintos quando são chamados a pronunciar-se sobre tais matérias.

Do mesmo modo, o campo do lazer, apesar de pouco assinalado pelos estudantes, não deve ser menosprezado, já que, como se sabe, na cidade de Coimbra – bem como noutras onde existe uma forte presença de estudantes –, as práticas de lazer e consumo, a frequência de bares, festas, disco-

¹¹ O “sexo” apenas é apontado por 2,4% dos inquiridos.

¹² Refira-se que, na distribuição segundo a categoria sexual dos inquiridos, a referência ao “sexo” e ao “lazer” são as únicas que aparecem claramente mais assinaladas por rapazes do que por raparigas.

tecas, etc., são largamente animadas pela juventude universitária (Fernandes *et al.*, 1998; Lopes, 2001). Para além do velho problema da dissociação entre discursos e práticas – sempre presente em análises deste tipo –, as esferas da vida a que os inquiridos atribuem maior importância (família, afectividade, etc.), são elas próprias expressão de experiências que em parte ocorrem na esfera do lazer¹³.

3.4 Orientações, vivências e associativismo

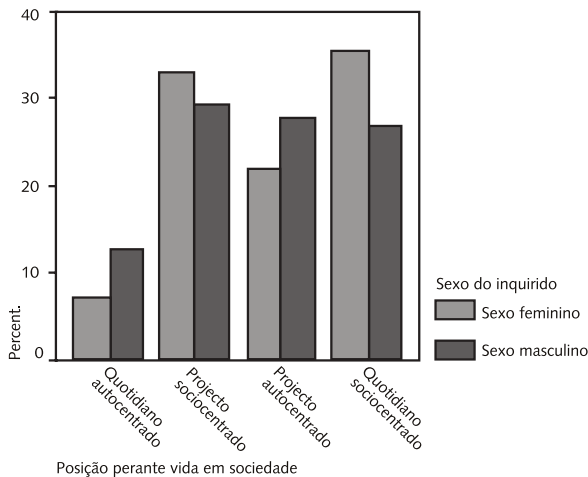
A análise das orientações e atitudes subjectivas deve guiar-se não apenas por procedimentos metodologicamente adequados, mas pela preocupação constante de contextualização dos resultados no quadro mais amplo da realidade sociocultural em estudo. No caso concreto dos estudantes universitários de Coimbra, sendo este um tema de estudo a que estamos intimamente ligados enquanto actores sociais, é sem dúvida aconselhável fazer uso desse estatuto de observadores atentos (que é o de professores universitários) como forma de situar e ponderar na sua justa medida alguns dos resultados das respostas ao inquérito. Queremos com isto dizer que não só as respostas dos inquiridos requerem o habitual esforço de desconstrução através da análise crítica, como em geral a interpretação dos resultados requer o uso de técnicas em que atitudes e práticas, opiniões e comportamentos sejam colocados em confronto.

A leitura destes resultados pode revelar até que ponto, mesmo no plano das atitudes e subjectividades, o tradicional modelo de formação académica – baseado na organização disciplinar e na estreita relação com a sociedade através do mercado de emprego – dá ou não mostras de esgotamento. Se é certo que a Universidade sempre esteve estreitamente relacionada com a emergência de novos valores entre os estudantes (mesmo quando esses valores eram violentamente reprimidos), perante o forte alargamento da massa estudantil e a pressão profissionalizante (reflexo da crescente força dos princípios neoliberais na economia e na sociedade), será importante verificar se a luta fundamental pelo emprego consegue ou não neutralizar o envolvimento dos jovens estudantes noutras esferas de actividade, em particular no campo associativo.

¹³ Um outro aspecto que, a este propósito, vale a pena mencionar, pelo significado que possui em Coimbra, é o das festas estudantis. Para além do desfile da queima das fitas (concretamente, a presença em cima do carro alegórico) que é para rapazes e raparigas o aspecto mais relevante dos rituais académicos, práticas como o baile de gala, a benção das pastas e o uso do traje académico são sobretudo importantes para o sexo feminino, enquanto as noites do parque, o cortejo da latada, a garrajada e ainda a aplicação das praxes aos caloiros são elementos mais valorizados pelos rapazes (veja-se o nosso Relatório de Pesquisa, *Universidade de Coimbra – Desafios para o século XXI*. Coimbra: CES).

Neste caso, as orientações perante a vida social e pessoal são aqui abordadas recorrendo a uma tipologia que tem sido utilizada em estudos sobre as atitudes estudantis (Machado *et al.*, 1990; ver também, dos mesmos autores, artigo neste volume). Trata-se de uma escala de atitudes em que os inquiridos escolhem uma opção entre quatro modelos de orientação que lhes são propostos¹⁴: um modelo que dá primazia ao quotidiano e aos interesses individuais (*quotidiano autocentrado*); um modelo de quotidiano com envolvimento social e colectiva (*quotidiano sociocentrado*); um modelo centrado num projecto futuro, com primazia do interesse individual (*projecto autocentrado*); e um modelo centrado num projecto futuro, com primazia do envolvimento social e do interesse colectivo (*projecto sociocentrado*).

GRÁFICO 2 – Posição perante a vida em sociedade



¹⁴ Este modelo é bastante simples no plano prático, mas pode teoricamente ser fundamentado com base no cruzamento entre dois eixos: o eixo investimento no individualismo *versus* investimento no colectivismo; e o eixo investimento no dia-a-dia *versus* investimento no longo ou médio prazo. Estas dimensões traduzem-se nas seguintes formulações do inquérito, solicitando ao estudante que indique qual das posturas perante a vida considera que correspondem às suas práticas e preocupações: 1) “Usufruir sem preocupações e com prazer o dia-a-dia, sem que a sua independência individual seja posta em causa e garantindo as condições materiais que o permitam” – a que corresponde um modelo de *quotidiano autocentrado*. 2) “Contribuir para o desenvolvimento e a melhoria do mundo em que vive, através da sua acção nos vários aspectos do quotidiano, fazendo com que os seus pontos de vista e as suas capacidades pessoais tenham um papel na construção colectiva do futuro” – a que corresponde um modelo de *projecto sociocentrado*. 3) “Investir quotidianamente no sentido de vir a alcançar uma situação pessoal de bem-estar, estável e duradoura, fazendo com que a sociedade gratifique a sua determinação e o seu espírito de iniciativa” – a que corresponde um modelo de *projecto autocentrado*. 4) “Viver intensamente o dia-a-dia, tendo o sentido permanente da sua participação, solidariedade e partilha com os outros em todas as esferas da vida quotidiana” – a que corresponde um modelo de *quotidiano sociocentrado*.

Como se vê, uma das questões centrais que aqui está subjacente é a do individualismo. Não sendo aconselhável retirar conclusões definitivas a partir de uma única pergunta, procuraremos colmatar essa limitação através da referência a outros resultados, que adiante retomaremos, uns mais centrados nas práticas associativas, outros na questão do relacionamento entre colegas de curso. Considerando os resultados gerais da utilização desta tipologia no caso dos estudantes da UC, podemos constatar algumas indicações interessantes. Em primeiro lugar, as orientações *sociocentradas* têm primazia sobre as *autocentradas*; em segundo lugar, o *projecto* autocentrado parece ser mais marcante entre os estudantes do que o *quotidiano* autocentrado; em terceiro lugar, e comparando os dois sexos, as orientações das raparigas são mais abertamente sociocentradas do que as dos rapazes.

À partida, estes resultados parecem, em parte, contrariar alguns conhecidos diagnósticos acerca do individualismo, da indiferença e do vazio de valores da actual juventude, muito embora as respostas de sentido hedonista e convivial sejam muito significativas (Lipovetsky, 1989). Do cruzamento dos resultados pelas diferentes áreas de formação verifica-se, por um lado, que as distribuições percentuais mantêm uma grande regularidade, ou seja, são poucas as variações dignas de registo em função das diferentes áreas de estudo (Quadro 7). O relativo equilíbrio entre os dois modelos mais presentes nas percepções dos inquiridos (quotidiano sociocentrado e projecto sociocentrado) é um dos traços salientes. A este respeito, as áreas que mais se destacam são, em primeiro lugar, as das Letras e das Ciências Sociais, que revelam uma maior presença do modelo de quotidiano sociocentrado; em segundo lugar, no caso do projecto sociocentrado, são as Ciências Médicas que mais se destacam, logo seguidas das Ciências Naturais/Matemática e Direito. A área de Economia/ Gestão sobressai entre as demais como aquela em que, contrariamente à tendência dominante, o projecto

QUADRO 7 – Orientações perante a vida, segundo as áreas de formação

Áreas de formação	Quotidiano autocentrado	Projecto sociocentrado	Projecto autocentrado	Quotidiano sociocentrado
Letras	9,2	33,8	18,1	38,8
Direito	5,9	34,0	27,5	32,7
Economia e gestão	9,7	25,0	36,0	29,2
Ciências sociais	7,1	33,9	20,6	38,4
Ciências Naturais/Matemática	11,0	34,7	20,3	33,9
Ciências Médicas/Farmácia	8,3	38,5	24,5	28,7
Engenharias	15,3	28,4	26,6	29,7
Desporto	12,3	29,8	28,1	29,8
Total (N)	9,4 (174)	32,7 (603)	24,7 (455)	33,3 (614)

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

autocentrado está mais presente, enquanto o projecto sociocentrado tem aí o mais fraco grau de adesão; é também reduzida a adesão ao quotidiano sociocentrado. As Ciências Médicas (38,5%), as Ciências Naturais (34,7%) e o Direito (34%) parecem ser as áreas onde está mais presente a identificação com um projecto de vida pautado por preocupações sociais.¹⁵

As orientações perante a vida social podem ainda ser relacionadas com os resultados acerca das actividades e experiências associativas. Já sabemos que, em termos gerais, a propensão à participação cívica e política tem vindo a reduzir-se ao longo da última década. Porém, algumas pesquisas recentes têm vindo a detectar alguns sinais de estabilidade no plano da actividade associativa e política, fazendo crer que, além de se manterem níveis assinaláveis de filiação associativa no nosso país (apesar da quebra na última década: 34% em 1990 para 25,6% em 1999), os valores ditos *pós-materia-listas* tendem a consolidar-se no âmbito da UE e também em Portugal, embora estejamos ainda distantes da média europeia neste capítulo (veja-se, Delicado, 2003: 232-241).

No caso dos estudantes da UC, parece-nos interessante cruzar os anteriores resultados com outros elementos ainda relacionados com as suas trajectórias e experiências, passadas e presentes. Recorde-se que, por exemplo, a filiação na Associação Académica é um acto meramente burocrático, já que o estudante fica inscrito no momento da matrícula. Daí que possamos dizer que “a maior associação de estudantes do país” não corresponde necessariamente à associação mais participada pelos seus membros. Nos últimos actos eleitorais, os níveis de votação têm oscilado entre os 18 e os 25%¹⁶, e em geral as reuniões e assembleias revelam dificuldade de mobilização da massa estudantil como, aliás, acontece com as estruturas associativas em geral.

Da análise destes números são de realçar, em primeiro lugar, os escassos índices de participação estudantil, quer ao nível dos núcleos das faculdades e das estruturas autónomas de estudantes, quer nos diferentes órgãos da AAC. Esta é a tendência geral mais visível, sendo que a ausência de participação é bem mais notória no segundo caso do que no primeiro. Na distribuição por áreas de formação, verifica-se que áreas como a do Desporto

¹⁵ O cruzamento destes resultados segundo a origem de classe dos estudantes também não conduziu a conclusões que comprovem a capacidade explicativa da variável “origem de classe” em relação a estas orientações. Os modelos mais marcantes (quotidiano sociocentrado e projecto sociocentrado) continuam a distribuir-se de modo relativamente uniforme entre os estudantes da UC e sem revelar uma associação privilegiada com a categoria de classe dos seus pais.

¹⁶ Nos últimos anos, as eleições para a Direcção Geral da AAC obtiveram os seguintes volumes de participação da massa estudantil (entre uma população de cerca de 24.000 estudantes): ano de 1998 – 6633 votantes; ano de 1999 – 5088 votantes; ano de 2000 – 4262 votantes; 2001 – 5683; ano de 2002 – 5970 votantes.

QUADRO 8 – Práticas associativas, segundo a área de formação (%)

	Frequência da participação associativa							
	Núcleos/estruturas autónomas de estudantes				Órgãos da AAC			
	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
Artes e Letras	3,5	3,1	21,0	72,4	4,0	1,2	13,1	81,7
Direito	0,6	7,7	14,7	76,9	1,3	1,3	8,1	89,3
Economia e gestão	4,8	6,7	19,0	69,4	0,4	4,5	8,2	86,9
Ciências sociais	4,4	10,6	20,7	64,3	3,6	3,8	14,3	78,4
C. Naturais/Matemática	5,9	5,1	15,3	73,7	1,7	5,2	8,6	83,6
C. Médicas/Farmácia	3,1	7,0	23,6	66,3	1,1	3,7	13,2	81,9
Engenharias	4,7	6,0	23,8	65,5	5,1	4,7	14,5	75,6
Desporto	5,3	15,0	32,7	46,9	4,4	20,2	15,8	59,6
Total	4,0	7,7	21,3	67,0	2,8	4,5	12,5	80,2

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

(20,3%) e das Ciências Sociais (15%) são as que, apesar de tudo, revelam menores níveis de indiferença (se somarmos “muita” e “alguma” participação) no caso dos núcleos e estruturas autónomas, enquanto no caso da participação em órgãos dirigentes da AAC apenas o caso das Ciências do Desporto merece realce, com 24,6% de participação (segundo o mesmo critério de somar “muita” e “alguma” participação).

Dados como estes devem, em nossa opinião, suscitar alguma preocupação, dada a tendência à indiferença que deles sobressai. No estudo acima citado de Ana Delicado (2003: 240), refere-se que os maiores índices de associativismo e de voluntariado se verificam em localidades com menos de 2000 habitantes (43,8%), havendo uma drástica quebra nas grandes cidades (à volta dos 16%). Este dado parece-nos muito significativo e evidencia as dificuldades que enfrenta uma sociedade em rápido processo de concentração urbana, como a portuguesa. Sem querermos estabelecer nenhum paralelismo directo, ocorre referir que, no nosso inquérito, à pergunta sobre a sua participação nalgum tipo de actividade associativa (núcleos de estudantes, jornais de escola, etc.) durante a frequência do ensino secundário, 54,8% dos estudantes inquiridos responderam que “sim”. As áreas que mais se destacaram a esse respeito foram as de Desporto (76,5%), Direito (59,1%) e Ciências Sociais (57,9%). Por seu lado, os cursos em que a maioria dos estudantes respondeu “não” à mesma questão foram os de Economia e Gestão (embora com uma diferença mínima de 51% contra 49%), as Engenharias (estes com um “empate técnico” de 50,2% contra 49,8%) e as Ciências Naturais e Matemática (65,5% contra 34,5%).

Apesar de serem visíveis algumas regularidades entre áreas de estudos, elas nunca se apresentam suficientemente vincadas para que se possa pen-

sar em identidades de curso (ou áreas afins) claramente delineadas. Não só as opções e estratégias subjectivas ainda se apresentam pouco nítidas, como a coerência de posturas, atitudes e opiniões parece ser frágil. Estamos aqui perante um conjunto de percursos que se cruzam em Coimbra, mas com trajectos relativamente díspares. Porventura a pressão para o trajecto profissional é hoje de tal maneira forte, a diversidade de meios e de opções é de tal maneira ampla, que impedem ou atenuam fortemente a estruturação de vínculos identitários minimamente coesos, sejam eles no âmbito do curso, da Universidade ou do associativismo. A participação associativa aparece como fraca, independentemente dos critérios utilizados para a avaliar.¹⁷ Mas, também neste domínio, tal como nas actividades académicas mais institucionais, estamos perante um factor do qual o sistema de ensino superior e a Universidade não podem alhear-se – antes do mais porque isso é reflexo de uma debilidade mais geral: a do próprio sistema democrático.

É justamente porque se assume que a experiência universitária no seu sentido mais lato parece, no caso de Coimbra, ter perdido parte da sua capacidade de construção identitária e de intervenção cívica, é porque inclusive a memória do passado de lutas e movimentos estudantis – tanto do século XIX como a dos anos 60 do século XX – dá mostras de se perder no tempo e diluir entre as manifestações rituais do presente (ver o artigo de Rui Bebiano neste número), que somos levados a sublinhar as vantagens de uma política universitária assente no desdobramento das iniciativas. Através de novas formas de promoção e divulgação de saberes e conhecimentos, nomeadamente de produção de conhecimento sobre si própria, a Universidade de Coimbra pode revitalizar o seu potencial inovador na relação com a sociedade. E os jovens estudantes podem ser um dos canais mais importantes desse processo transformador.

Conclusões

Se no passado a Universidade portuguesa (leia-se a Universidade de Coimbra) se assumiu como um dos principais factores de reprodução das nossas elites políticas e intelectuais, ao longo das últimas décadas ela entrou em processo acelerado de recomposição, esbatendo-se em larga medida as suas características elitistas. Tal recomposição, que, como vimos, se reflecte tanto nas origens de classe dos seus estudantes como nas suas origens geográficas e orientações subjectivas, é sem dúvida expressão das transformações sociais mais amplas da sociedade. Por um lado, assistiu-se a uma abertura democrática da Universidade a sectores sociais mais amplos da sociedade, mas,

¹⁷ Veja-se Anexo 4, no final, sobre percepções da solidariedade/competitividade entre colegas.

por outro lado, também ao avolumar de novos problemas e desafios quer para o sistema de ensino superior no seu conjunto, quer para os jovens estudantes que actualmente o frequentam.

Vimos que uma maioria significativa dos estudantes são recrutados na região centro e uma parte substancial – embora, ainda assim, uma clara minoria com cerca de 30% – são hoje descendentes de uma classe trabalhadora com poucos recursos materiais e escolares. Com efeito, essa abertura não pode ser interpretada directamente como sinónimo de mobilidade social ascendente, visto que, as efectivas barreiras de classe actuam neste processo principalmente na estruturação dos mecanismos de selectividade que operam a montante do ensino superior. Por essa razão, a análise dos que já estão dentro do sistema não revela as dificuldades acrescidas, nem dos que, apesar disso, ingressaram no sistema, nem sobretudo daqueles que poderiam aceder à Universidade mas não acederam porque outros mecanismos e necessidades falaram mais alto (isto é, a classe em que se nasce continua a contar).

Para além das classes privilegiadas continuarem a ser aquelas que têm maiores oportunidades de colocar os seus filhos no ensino superior, a própria lógica de “massificação” das licenciaturas conduz a uma progressiva desclassificação dos diplomas, ou seja, à medida que as classes populares e os seus filhos atingem o nível universitário, os títulos académicos antes altamente prestigiados deslocam-se para níveis mais elevados (mestrado e doutoramento). Simultaneamente, quanto mais os filhos da classe trabalhadora chegam à Universidade, maiores são as dúvidas sobre quais devem ser os instrumentos e os recursos a disponibilizar aos seus licenciados, e maiores são as incertezas quanto à possibilidade de acederem a uma posição profissional correspondente às expectativas e investimentos das respectivas famílias. A crescente pressão para a profissionalização da Universidade e para a sua subordinação a uma lógica de mercado não deixa igualmente de constituir um mecanismo social que, no fundo, contribui para a desvalorização social e simbólica do estatuto de licenciado.

Paralelamente, as modalidades pedagógicas, as capacidades didácticas de muitos docentes e a secundarização dessas componentes como critério de promoção na carreira académica são factores que contribuem para um desfasamento entre o funcionamento do sistema universitário, por um lado, e a população estudantil e a sociedade, por outro. Como referimos na primeira parte, este é um problema social e um problema das instituições académicas. Nessa medida, deve partir, em primeira instância, delas e do próprio Estado a procura de soluções. As concepções que referimos no início, acerca do chamado *conhecimento de modo 2*, ao invocarem o novo papel das instituições académicas no seu envolvimento com os actores

sociais, podem, apesar de todas as suas limitações, fornecer pistas que ajudem a repensar a missão das universidades perante os novos problemas que hoje enfrentamos. E estes reflectem-se quer na sociedade em geral, na vida económica e na esfera da cidadania, quer no interior da Universidade, nos seus modos de produzir e partilhar o conhecimento científico e a inovação tecnológica que nelas são produzidos.

Como notaram já alguns observadores, muitas universidades europeias, especialmente nos países centrais, apresentam um perfil heterogéneo marcado pela tensão entre um modelo de organização e de funcionamento que assenta no *conhecimento de modo 1* e a aposta mais ou menos equilibrada no desenvolvimento das várias orientações associadas ao *conhecimento de modo 2*. O caso de Portugal apresenta, neste plano, algumas particularidades que vale a pena realçar, entre elas a sobreposição parcial, no tempo, da construção e institucionalização de um sistema de ciência e tecnologia próximo do modo 1, por um lado, e a promoção de um modelo de relação entre a Universidade e a sociedade, que enfatiza, sobretudo, a ligação ao mundo empresarial e a prioridade a uma formação orientada para as alegadas necessidades do mercado de trabalho¹⁸. Os resultados do inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra que aqui foram apresentados e discutidos podem ser lidos como uma das formas possíveis de expressão da indefinição que tem atravessado a instituição universitária portuguesa e a resposta que esta tem procurado dar aos desafios da recomposição da sociedade portuguesa e da maior abertura do ensino superior aos filhos da classe trabalhadora.

A mudança, quantitativa e qualitativa, da população estudantil tornou mais premente a reinvenção de respostas institucionais a diversos níveis, por parte da instituição universitária: no plano das relações com o *mercado de emprego*, diversificando as colaborações, as ofertas na formação profissional, o envolvimento das instituições e empresas nos vários programas, em especial aqueles que se sustentam em tecnologias de aplicação directa; no plano da *organização da pesquisa* científica, através de mais centros e unidades interdisciplinares e transdisciplinares que promovam também novas formas de reaproximação entre a ciência e a sociedade; no plano da *internacionalização*, através do reforço das redes e programas supranacionais, quer no quadro europeu, quer na articulação com os países e universidades do Sul; no plano das acções de solidariedade e de *abertura à sociedade* civil e ao associativismo, promovendo a disseminação do conhecimento e impri-

¹⁸ Com a Universidade assumindo, muitas vezes, um papel que, noutros países, tem sido desempenhado pelas unidades de investigação e desenvolvimento do sector privado.

mindo-lhe um sentido formativo no acesso à sociedade da informação e à cidadania. Numa altura em que todas as tendências apontam para a estabilização da procura do ensino superior, e quando os mais diversos responsáveis vêm invocando a qualidade e as avaliações, seria bom que as iniciativas inovadoras fossem estimuladas e o papel da Universidade se alargasse para lá dos seus próprios muros. Continuando o ensino, a investigação e a extensão a ser componentes centrais e inseparáveis da Universidade, é na variedade das suas combinações e articulações que se desenharão as respostas futuras aos desafios que enfrenta a instituição.

Referências Bibliográficas

- Adam, Barbara, Ulrich Beck e Joost Van Loon (orgs.) (2000), *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. London: Sage.
- Almeida, João Ferreira de et al. (2000), *Diversidade na Universidade: um inquérito aos estudantes de licenciatura*. CIES - ISCTE/ Observatório Permanente da Juventude Portuguesa – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Relatório de Investigação (policopiado).
- Balsa, Casimiro et al. (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri/ CEOS.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage
- Beck, Ulrich (2000), *Un Nuevo Mundo Feliz: La Precaridad del Trabajo na La Era da La Globalización*. Barcelona: Paidós.
- Cabral, João de Pina (2000), “O modelo de licenciatura do ensino superior”, *Análise Social*, 151-152, 695-702.
- Carapinheiro, Graça; Rodrigues, Maria de Lurdes (1998), “Profissões: protagonismos e estratégias”, in José Manuel Leite Viegas; António Firmino da Costa, *Portugal, que modernidade?*. Oeiras: Celta.
- Castells, Manuel (2000), *A era da informação: economia, sociedade e cultura – Vol I. A sociedade em rede*. S. Paulo: Terra e Paz.
- Crompton, Rosemary (1997), “Diferença sexual e análise de classes”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 49, 23-43.
- Currie, Jan; Newson, Janice (orgs.) (1998), *Universities and Globalization. Critical Perspectives*. Thousand Oaks, CA/ London: Sage.
- Delicado, Ana (2003), “A solidariedade como valor social no Portugal contemporâneo”, in Jorge Vala; M. Villaverde Cabral e Alice Ramos (orgs.), *Valores sociais: mudança e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS, 199-256.
- England, Paula (1997), “Dependência sexual, dinheiro e dependência económica nos EUA”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 49, 45-66.
- Estanque, Elísio (1997), “As classes sociais na sociedade portuguesa – um estudo apoiado no modelo de Erik Olin Wright”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 49, 93-126.

- Estanque, Elísio (2000), *Entre a Fábrica e a Comunidade: práticas e subjectividades de classe no operariado do calçado*. Porto: Afrontamento.
- Estanque, Elísio (2003), “O efeito classe média: desigualdades e oportunidades no limiar do século XXI”, in M. Villaverde Cabral (org.), *Desigualdades sociais e percepções da Justiça: Portugal numa perspectiva comparada*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Estanque, Elísio; Mendes, José Manuel (1998), *Classes e desigualdades sociais em Portugal – um estudo comparativo*. Porto: Afrontamento.
- Fernandes, A. Teixeira et al. (1998), *Práticas e aspirações culturais: Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Afrontamento.
- Gibbons, Michael et al. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Newbury Park: Sage.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: EDUCA/ Formação.
- Lipovetsky, Gilles (1989), *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D’Agua.
- Lopes, João Teixeira (2000), *A cidade e a cultura: um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Afrontamento.
- Machado, F. Luís et al. (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, neste volume.
- Machado, Fernando Luís et al., (1990), “Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 189-209.
- Mauritti, Rosário (2002), “Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para vida adulta”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 85-116.
- Mendes, José Manuel de Oliveira (2001), “Todos iguais? Uma análise comparada da mobilidade e das desigualdades sociais”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61, 79-102.
- Nowotny, Helga, Peter Scott e Michael Gibbons (2001), *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Nunes, Adérito Sedas (1968), “A população universitária: Uma análise preliminar”, *Análise Social*, 22/23/24, 295-385.
- Ruyssveldt, Joris; Visser, Jelle (1996), *Industrial Relations in Europe*. London: Sage.
- Santos, Boaventura de Sousa (2000), *Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001), “Os processos de globalização”, in B.S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Afrontamento, 31-106.
- Seixas, Ana Maria (2003), *Políticas educativas e ensino superior em Portugal: a inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Trindade, Héglio (org.) (1999), *Universidade em ruínas na República dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vala, Jorge; Cabral, M. Villaverde; Ramos, Alice (orgs.) (2003), *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS.
- Wright, Erik Olin (1985), *Classes*. Londres: Verso.

ANEXO 1 – Características da amostra

Cursos	N	% total	Feminino	Masculino
Direito	157	8,3	80,3	19,7
Economia	332	17,6	69,0	31,0
FCTUC	382	20,2	40,1	59,9
Letras	334	17,7	73,9	26,1
Medicina	152	8,1	69,1	30,9
Farmácia	169	9,0	71,6	28,4
Psicologia e Ciências da Educação	245	13,0	86,9	13,1
Ciências do Desporto	116	6,1	27,8	72,2
Total	1887	100	65,0	35,0

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

ANEXO 2 – Escolaridade dos pais, segundo a residência (%)

Tipologia da residência	Graus de escolaridade do agregado familiar							
	Ensino primário		3.º ciclo do ensino básico		Ensino secundário		Curso médio/superior	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Coimbra concelho	21,2	24,2	15,7	14,0	19,6	15,8	43,5	46,0
Resto do distrito de Coimbra	52,8	50,6	19,0	23,9	15,1	7,8	13,1	17,6
Resto da Região centro	45,0	42,9	16,6	17,2	18,0	13,5	20,3	26,4
Resto do país	38,3	39,5	25,0	22,1	17,1	14,0	19,6	24,4
PALOP'S	27,4	37,1	17,7	19,4	9,7	9,7	45,2	33,9
Outros Países	59,5	59,5	9,5	19,0	14,3	2,4	16,7	19,0
Total	38,4	38,9	19,3	19,0	17,4	13,1	24,9	28,9

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.

ANEXO 3 – Principais razões de escolha da UC, segundo o sexo dos inquiridos (médias ponderadas) *

	Masculino	Feminino
Vocação	33,1	32,2
Profissão com oportunidade de realização pessoal	19,5	23,7
Profissão prestigiada e bem remunerada	13,7	7,3
Contribuir para o desenvolvim da sociedade	6,4	7,2
Melhor conhecimento para intervir na sociedade	5,6	8,0
Contribuir para o desenvolvimento científico	3,3	2,3

* Cálculo da ponderação = $\frac{(1.ª \text{ razão} \times 3) + (2.ª \text{ razão} \times 2) + (3.ª \text{ razão} \times 1)}{6}$

ANEXO 4 – Percepção da solidariedade e competitividade entre colegas

	Faculdades (% em coluna)								
	Letras	Direito	FEUC	Medicina	FCTUC	Farmácia	Psicologia	Desporto	Total
Solidariedade geral	34,4	15,5	33,7	17,4	46,7	36,1	29,2	64,0	35,2
Entreajuda selectiva	45,1	45,8	44,3	53,0	37,2	41,0	47,5	22,8	42,6
Competição parcial	9,5	20,6	9,9	14,8	8,4	11,4	15,8	7,0	11,6
Competição geral	4,0	14,2	3,4	8,7	2,1	1,2	3,3	4,4	4,4
<i>N</i>	326	155	323	149	379	166	240	114	1852

Fonte: Inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra, 1999.