

Departamento de Sociologia

**ABANDONO ESCOLAR NO 3º CICLO DO ENSINO SUPERIOR:
ESTUDO DE CASO**

Carla Maria Cordeiro Matias

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Sociologia

Orientadora:

Doutora, Patrícia Durães Ávila, professora auxiliar,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientador:

Doutor, Nuno de Almeida Alves, professor auxiliar,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

OUTUBRO DE 2013

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer especialmente à minha orientadora, Professor Doutora Patrícia Ávila, e ao coorientador Professor Doutor Nuno Almeida Alves pelo incentivo, orientação crítica, construtiva e disponibilidade com que sempre me distinguiram. Pelas leituras, análise e preciosas sugestões e correções efetuadas ao longo trabalho.

Ao professor Doutor Carlos Sá da Costa e aos professores Doutores Fernando Luís Machado, Jorge Ferreira, Eduardo Costa Dias e Maria João Vaz, pela pronta disponibilidade na cedência dos contactos dos doutorandos e de informações úteis ao processo.

Às minhas colegas de trabalho, Sílvia, Mariana, Filipa e Ana pela paciência e por todo o apoio e motivação que me foram carinhosamente dados ao longo deste processo. À Letícia, pela insistência com que todos os dias me foi lembrando e nunca me deixou desistir.

À minha grande amiga Susana pelo apoio, incentivo e seu nobre e valioso contributo na revisão ortográfica da Dissertação.

Finalmente aos meus familiares e, em particular ao Miguel, aos meus filhos, João e Marta, aos meus pais (que mesmo à distância estiveram sempre presentes), à Odete, ao meu irmão, cunhada, e sobrinhas, pela elevadíssima compreensão, apoio e paciência nesta fase de elaboração da dissertação.

A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

No contexto da problemática do abandono escolar no ensino superior em Portugal, este trabalho tem por objetivo principal a análise do abandono académico no 3º ciclo do ensino superior.

Face à diversidade (e à dificuldade) de definições concretas associadas aos processos de abandono ou de interrupção dos estudos num dado nível de ensino, optou-se por seguir neste estudo uma perspetiva conceptual abrangente do fenómeno do abandono no 3º ciclo de estudos no ensino superior. Pretende-se analisar situações em que os alunos interromperam a frequência do curso de doutoramento e não a retomaram num período de um ano letivo, quaisquer que tenham sido as razões pelas quais abandonaram/suspenderam ou as manifestações de interesse de reingresso no futuro.

Em linha com a perspetiva comum na literatura sobre esta problemática, tentou-se equacionar as motivações para o abandono escolar, num sentido lato, considerando este fenómeno como relacional e complexo, multifacetado, e de múltiplas causalidades, que opera em diferentes plataformas, implicando alunos, família, escola, professores e política educativa.

Para a concretização do objetivo acima definido optou-se por analisar as motivações para o abandono no 3º ciclo do ensino superior nos cursos de Estudos Africanos, História Moderna e Contemporânea, Políticas Públicas, Sociologia e Serviço Social da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE-IUL.

Os resultados deste estudo de caso apontam para inegável importância que as dimensões externas associadas às condições de vida e às disposições dos alunos assumem na explicação do processo de abandono no 3º ciclo do ensino superior, com particular relevo para as que se relacionam com os contextos familiares, profissionais e trajetória escolar assim como as questões de carácter interno, em especial, os fatores organizacionais, relação pedagógica e relação interpares. Neste último domínio de compreensão para o fenómeno do abandono no 3º ciclo de estudos no ensino superior, destacam-se neste estudo os aspetos relacionados sobretudo com o processo de orientação na fase da realização da tese de doutoramento, momento que se revela, de resto, fulcral, na decisão do abandono.

Com efeito, no estudo de caso levado a cabo, cinco alunos abandonaram quando se encontravam já na fase de realização do seu trabalho de investigação, imputando aos fatores internos ao doutoramento um peso determinante na sua tomada de decisão face ao abandono.

Um aspeto que os resultados deste estudo vieram sublinhar respeita à alteração do perfil dos públicos de doutoramento, notória também nos doutoramentos em causa no ISCTE-IUL, já não apenas alinhados com o desenvolvimento de uma carreira académica, mas alargados a outras áreas de interesse pessoais e profissionais, o que coloca desafios às instituições de ensino superior que lhes cumpre equacionar.

Palavras-chave: Ensino superior; Abandono; Doutoramento; Motivações; Expectativas.

ABSTRACT

Considering the issue of school dropout in tertiary education in Portugal, the present thesis aims to analyze the academic dropout in the 3rd cycle of tertiary education.

Given the difficulty of having clear definitions and the diversity of existing definitions relating to dropout or interruption processes in a given educational level, this study follows a comprehensive conceptual perspective of the dropout phenomenon in the 3rd cycle of tertiary education. In that context, dropout refers to situations in which students disrupt the frequency of the doctoral program and do not return within a period of at least one academic year, irrespective of the reasons for suspension/abandonment or the willingness to return in the future.

In line with current literature about non-completion in tertiary education, we aimed to examine the motivations for dropouts, considering that this phenomenon is relational, complex, multifaceted, and has multiple causalities, operating on different levels, involving students, family, school, teachers and educational policy.

To this end, the motivations for dropouts were analysed in the School of Sociology and Public Policy of ISCTE – University Institute of Lisbon (ISCTE-IUL), in the following programmes: African Studies, Modern and Contemporary History, Public Policy, Sociology and Social Work.

The results of this case study pointed out that structural issues play an undeniable importance in the explanation of dropout processes in the 3rd cycle of higher education, with particular emphasis on those that relate to family context, professional and academic path as well as issues of internal factors, in particular, the organizational, pedagogical and peer relationship. In the latter issue, aspects connected to the orientation process at the stage of thesis completion, are of critical importance in the decision of abandonment. In fact, in this case study, five students left the doctoral program when they had already started their research, decision that was mainly determined by institutional factors.

The results of this study also highlight the changes in the profile of doctoral students, which are not only restricted to those individuals engaged in the academic career, but extended to other personal and professional areas of interest, which poses particular challenges to tertiary education institutions.

Key words: Tertiary Education; Dropout; Third cycle; Motivations; Expectations.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Enquadramento do abandono no ensino superior	3
1.1. O abandono escolar no ensino superior: problematização conceptual e dificuldades de operacionalização	3
1.2. Abandono escolar no ensino superior: estudos empíricos	5
CAPÍTULO II – A escolaridade em Portugal: breve enquadramento estatístico ao nível do ensino superior	15
2.1. Escolaridade da população: posicionamento de Portugal no contexto da União Europeia e da OCDE	15
2.2. População escolar no ensino superior	17
2.3. Doutoramento em Portugal nas últimas quatro décadas	18
CAPÍTULO III – Percurso metodológico	21
3.1. Os alunos do 3.º ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL – breve caracterização	21
3.2. Modelo de análise do abandono	23
3.3. Percurso metodológico	23
CAPÍTULO IV - O abandono escolar no 3.º ciclo do ensino superior: análise de resultados	27
4.1. Identificação dos alunos em processo de abandono do doutoramento	27
4.2. Trajetórias e desempenho escolar dos alunos em processo de abandono do doutoramento ..	30
4.3. As motivações para entrada no doutoramento	32
4.4. Razões do abandono no doutoramento	35
4.4.1. Razões externas ao doutoramento: contexto familiar, profissional e trajetória escolar.	35
4.4.2. As razões internas ao doutoramento: contexto formativo	39
CONCLUSÃO	47
BIBLIOGRAFIA	53
ANEXOS	57
ANEXO 1- Escolaridade em Portugal: dados estatísticos	I
ANEXO 2- Guião de entrevista	IX
ANEXO 3 - Curriculum Vitae	XI

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 – Modelo de análise do abandono escolar	23
Quadro 1 – Dimensões e indicadores do guião de entrevista.....	25
Quadro 2 – Entrevistados por tipo de curso (nº)	27
Quadro 3 – Entrevistados por momento de abandono (nº).....	28
Quadro 4 – Alunos por tipo de trajetória no ensino superior (nº)	31

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ABD	All but dissertation
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência
GPEARI	Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISCTE-IUL	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa
MCTES	Ministério da Educação e Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
RAIDES	Registo Anual de Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

No contexto da problemática do abandono escolar no ensino superior em Portugal, a presente dissertação tem por objetivo principal analisar o abandono académico no 3º ciclo do ensino superior.

Esta temática tem sido objeto de um crescente interesse por parte da comunidade educativa, da academia e da sociedade em geral, tanto mais evidente quanto se expande a inquietação social em torno desta questão, no atual contexto de crise económica e social, com ecos cada vez mais generalizados na comunicação social.

Em termos de abandono no ensino superior, em geral, são cada vez mais comuns as notícias acerca das crescentes necessidades de várias ordens que assolam as famílias, o desemprego, bem como as limitações crescentes na concessão de bolsas aos estudantes, com consequências em termos de atrasos no pagamento de propinas, que vêm aumentando na maioria das instituições de ensino superior em Portugal.

Neste sentido, este fenómeno tem suscitado uma grande preocupação para a sociedade em geral, uma vez que tem efeitos em vários planos, não só a nível individual e familiar, como a um nível mais macro, para as instituições de ensino superior, para a economia nacional (finanças públicas, produtividade e competitividade global do país) e internacional.

O problema social do abandono escolar foi sendo construído e ganhou o seu lugar, quer na agenda internacional, quer na política educativa nacional, sendo que este é um aspeto central para a consecução do objetivo de tornar a União Europeia (UE) a economia do conhecimento mais competitiva do mundo.

Este estudo, justifica-se pela escassez de estudos sobre as questões do abandono no 3º ciclo de estudos do ensino superior por parte da comunidade científica ao nível nacional, sendo que, até à data, as investigações e estudos nesta matéria têm dado particular enfoque à análise do fenómeno do abandono nos primeiros anos de acesso ao ensino superior (1º ciclo).

Assim, e para a concretização do objetivo acima definido, optou-se por analisar as motivações para o abandono no 3º ciclo do ensino superior nos cursos de Estudos Africanos, História Moderna e Contemporânea, Políticas Públicas, Sociologia e Serviço Social da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE-IUL.

Pretende-se com este trabalho perceber quais as razões que conduzem ao abandono dos estudos no 3º ciclo do ensino superior. Mais concretamente, pretende-se responder a um conjunto de questões que à partida se nos colocam, decorrentes da literatura das várias temáticas que enformam a problemática do abandono no ensino.

Desde logo – e porque o atual enquadramento económico, financeiro e social do país não permite que esta questão não seja colocada – será que a situação financeira e profissional dos doutorandos influencia a tomada de decisão no que respeita ao abandono? Mais concretamente, a quebra de expectativas de empregabilidade, conduzirá ao abandono? Qual a relação entre o abandono e as expectativas relativamente à entrada no doutoramento e

consequente vida profissional? E qual a relação destas com os motivos e fatores que levam os doutorandos a abandonar?

Terão as questões internas, relacionadas com a organização, a relação pedagógica e relação interpares ao nível do 3º ciclo do ensino superior, um peso determinante nos processos de abandono? E qual o papel que a alteração do perfil dos doutorados nos últimos anos assume nesta problemática?

Para efeitos deste estudo, parte-se do pressuposto de que o aluno inscrito no doutoramento incorre numa situação de abandono ou de suspensão quando interrompeu a frequência do curso e não a retomou num período de um ano letivo, quaisquer que tenham sido as razões pelas quais suspendeu/abandonou ou as perspetivas de reingresso no futuro.

Para a concretização dos objetivos propostos optou-se, metodologicamente, por uma análise de natureza qualitativa e compreensiva. Esta opção metodológica permite o desenvolvimento de uma análise em profundidade das lógicas individuais, fundamentada na trajetória social, familiar, escolar e profissional, na experiência vivida pelos doutorandos, nas suas motivações e expectativas. Como técnicas de recolha de informação, e a par do recurso à análise estatística, fundamental para enquadrar a problemática em estudo, optou-se pela realização de entrevistas semidiretivas a alunos em situação de abandono escolar no contexto do doutoramento.

A presente dissertação estrutura-se em quatro capítulos. No capítulo I são abordados os principais referenciais teóricos e de investigação que servem de base à análise do abandono dos estudos ao nível do ensino superior, com ênfase na problematização conceptual do abandono escolar e nas dificuldades de operacionalização de indicadores para monitorizar o fenómeno. Estas temáticas são contextualizadas com os resultados de alguns de estudos efetuados sobre a problemática analisada.

No capítulo II faz-se uma breve contextualização estatística da escolaridade da população no contexto da União Europeia e da OCDE.

No capítulo III procede-se a uma caracterização dos inscritos e dos diplomados no ensino superior em Portugal, assim como dos alunos do 3º ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL e a uma descrição e fundamentação de toda a estratégia e procedimentos técnico-metodológicos adotados.

No capítulo IV procede-se à análise empírica dos principais resultados, à luz das perspetivas discutidas no enquadramento teórico. Em particular, caracterizam-se os alunos da Escola de Sociologia e Políticas Públicas em processo de abandono do doutoramento, identificam-se as suas trajetórias e desempenho escolar, e analisam-se as principais motivações que sustentam a decisão do abandono. Por fim, apresentam-se as principais conclusões.

CAPÍTULO I - Enquadramento do abandono no ensino superior

A análise da problemática do abandono ao nível do ensino superior, mais concretamente, no 3º ciclo do ensino superior, objeto desta dissertação, justifica-se pelo seu valor intrínseco, mas também pelas repercussões que tem em diferentes domínios, desde logo na vida dos estudantes que vivenciam o fenómeno, nas instituições de ensino superior e na própria sociedade. Como salienta Skakni (2011:21) “Enfin, pour la société, l’abandon aux études doctorales constitue un gaspillage de talents (...) qui a des incidences sur l’avancement des connaissances, sur la prospérité d’une nation ainsi que sur la qualité de vie de ses citoyens.”.

Mas a que se refere a literatura quando aborda as questões do abandono no ensino superior? Importa desde logo problematizar conceptualmente o fenómeno do abandono ou interrupção para se perceber o que tal conceito pretende significar. Para melhor entender o fenómeno em estudo apresentar-se-ão os principais resultados de alguns estudos empíricos que vêm sendo produzidos sobre esta temática.

1.1. O abandono escolar no ensino superior: problematização conceptual e dificuldades de operacionalização

A literatura sobre a problemática do abandono escolar no ensino superior aponta geralmente duas ordens de problema na análise desta temática: problemas de carácter teórico, relacionados com o conceito de abandono escolar, aos quais subjazem teorias explicativas que enfatizam aspetos específicos de acordo com o entendimento do fenómeno; e problemas de carácter prático, que se relacionam com a operacionalização dos indicadores de abandono escolar e que, naturalmente se alicerçam em diferentes abordagens teóricas e respetivos aspetos que as mesmas privilegiam.

As dificuldades em enquadrar o conceito de abandono escolar poderão advir do momento em que este ocorre e da sua conceção institucional, o que dificulta uma definição mais clara e padronizada do mesmo. Na literatura anglo-saxónica, a não obtenção de um diploma no ensino superior assume uma grande diversidade terminológica, tal como “*dropout*”, “*non-graduation*”, “*stopout*”, “*non-persistants*”, “*unsuccessfull students*”, entre outros. Alguns autores incluem nesta categoria os estudantes que não procederam à reinscrição do curso há mais de um ano. Em todos é transversal, no entanto, a ideia da não persistência, no sentido de saída do programa educativo sem diploma.

Nesta dissertação, por se tratar de um estudo centrado no abandono no ensino superior, mais concretamente, em alunos de doutoramento (3º ciclo), optou-se por utilizar o termo abandono, no sentido lato.

O conceito de abandono carece, então, de definição. É genericamente aceite que “...abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado, por razões que não sejam a transferência para outra instituição de ensino ou a morte. Saber que se trata de abandono (no final do ano letivo) ou desistência (durante o ano)

pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental.” (Benavente *et al*, 1994: 25-26).

A maior parte dos estudos sobre o abandono escolar remete para os ciclos de estudos anteriores, nomeadamente para os níveis de ensino básico e secundário, com grande enfoque nas origens sociais (teoria do *handicap* sociocultural), nos efeitos – as chamadas “teorias da reprodução cultural e social” (Bourdieu e Passeron, 1990 [1970]; Benavente, 1980, 1987 e nos impactos sociais do abandono (Tinto, 1987, Pascarella & Terenzini, 1980).

No âmbito da análise da problemática do abandono escolar no ensino superior é comum a referência a problemas terminológicos decorrentes de aspetos conceptuais que rodeiam o fenómeno do abandono e da respetiva definição. Não raras vezes este fenómeno é entendido como um fenómeno relacional e complexo, de causalidades múltiplas (em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa), multifacetado, massivo, constante, seletivo e cumulativo.

Por outro lado, há estudos, como se abordará no ponto seguinte (ponto 1.2.), que dão especial enfoque à dimensão interna na análise do abandono no ensino superior, e que se enquadram na análise organizacional, estudando os fatores pedagógicos e organizacionais que, em interação, permitem compreender a incidência de fenómenos de insucesso e abandono em determinadas instituições e departamentos.

Enquadram-se nesta abordagem os estudos que fazem referência ao “efeito estabelecimento”, e que tentam explicar as variações de sucesso escolar na mesma área científica, em diferentes instituições, para estudantes com origens socioeconómicas e culturais similares e com idênticos percursos no ensino secundário. Geralmente, enfatizam a relação entre o sucesso escolar e o envolvimento/desempenho profissional dos professores.

A um nível mais abrangente, Vincent Tinto (1987) é um dos autores que mais se destaca na compreensão da decisão de abandono ou de permanência no ensino superior enquanto variável estreitamente relacionada com o nível de integração social e académico dos estudantes nas instituições de ensino superior onde estão inseridos.

A existência de dissonâncias entre valores e expectativas dos estudantes e das instituições onde se inserem, ou a inexistência de experiências positivas em termos de socialização conduziria, nesta medida, a problemas de integração dos estudantes. Pelo contrário, a integração nas instituições académicas será potenciadora de situações de sucesso escolar.

A abordagem de Vincent Tinto (1993) e dos seus seguidores, da escola americana, encontra explicações de carácter motivacional (de integração) dos estudantes, influenciada pela qualidade de ensino e pelo grau de satisfação com a vida académica para justificar o insucesso e abandono escolares. Razão pela qual este autor, a par de outros, como Pascarella & Terenzini (1980), exploram os conceitos de abandono devido ao insucesso académico e a saídas involuntárias.

Esta perspectiva, não está, porém, isenta de críticas, em virtude do entendimento de que as variáveis externas aos alunos e às suas características têm uma importância fulcral no percurso dos estudantes, esquecendo aspectos como por exemplo a inserção no seio da família e dos amigos. Por outro lado, também se refere que a capacidade explicativa dos fatores relacionados com a integração social e escolar dos estudantes no meio universitário ao nível do abandono aplica-se essencialmente ao 1º ciclo do ensino superior.

A perspectiva de Bernard Lahire (2002), sobre a identificação de percursos-tipo dos estudantes do ensino superior, das respetivas dimensões e dos fatores que influem nesses percursos, acresce compreensão aos fenómenos do insucesso e do abandono escolares. Às origens sociais e ao papel das matrizes de socialização ao nível institucional (das instituições de ensino onde os estudantes desenvolvem os seus percursos escolares) no acesso a diferentes tipos de estudos, aquele autor acrescenta ferramentas teóricas e metodológicas para uma abordagem ao nível da análise individual. Nesta perspectiva, os estudantes são atores sociais, com estratégias próprias de percurso escolar, das quais poderá também fazer parte o abandono.

No estudo sobre o insucesso e o abandono escolares no ensino superior são de salientar os problemas de medida decorrentes não só da operacionalização de conceitos como as taxas de sobrevivência e medidas diversas de sucesso e insucesso. Em Portugal e na OCDE, as taxas de sobrevivência foram usadas no final da primeira década do século XXI, mas deixaram de o ser pela imperfeição da medida (Campos e al, 2008; Justino & Rosa, 2009; Ozga & Sukhmandan, 1998).

1.2. Abandono escolar no ensino superior: estudos empíricos

Nos últimos anos tem-se observado um crescente interesse pela temática do abandono escolar (e do seu reverso, o sucesso) no ensino superior, nomeadamente, nos doutoramentos, com o consequente aumento de trabalhos académicos sobre esta temática.

Os estudos acerca do abandono escolar, genericamente considerado, justificam-se pelas importantes consequências que este fenómeno tem dos pontos de vista individual, mas também social, decorrente dos recursos financeiros despendidos para suportar os custos que lhes estão associados (despesa pública em educação, via financiamento às universidades, mas também outras formas de apoio financeiro, como bolsas de estudo, por exemplo).

Perceber que perfil de aluno é mais provável abandonar o ensino superior poderá contribuir para uma mais adequada maximização do uso de recursos afetos à educação, e para o desenvolvimento de estratégias de superação do problema, por forma a contribuir para a melhoria das taxas de graduação dos estudantes.

Importa, então, perceber os principais determinantes do abandono escolar, sobre os quais a literatura se tem debruçado nos últimos anos, sob as perspectivas económica, social e individual.

Os estudos empíricos nesta matéria, apesar de acompanharem a evolução acima referida, não são ainda em quantidade considerada suficiente para formar conclusões seguras e inequívocas (Jenkins, 2008). Uma das razões prende-se com a inexistência de bases de dados longitudinais que permitam o acompanhamento do percurso dos alunos e a análise, nomeadamente, do tempo que demoram a graduar-se. Porém, é possível elencar um conjunto de estudos empíricos, e respetivas conclusões principais, que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos.

De um modo geral, os trabalhos empíricos do abandono ao nível dos doutoramentos centram-se na análise de um conjunto de fatores tidos como tendo influência naquele fenómeno. É possível resumir algumas conclusões genéricas (Jenkins, 2008): muitos estudos sublinham a importância que os apoios financeiros (ou a falta deles) têm na decisão ou não de abandonar os doutoramentos; algumas pesquisas encontram padrões diferenciados entre homens e mulheres no que respeita à conclusão e abandono dos programas; outras análises dão enfoque ao papel das capacidades dos alunos (medidas sob diferentes formas) na mais rápida conclusão dos doutoramentos.

Em suma, são invocadas para o abandono, explicações múltiplas, de cariz individual, estrutural, pedagógico, organizacional e institucional, razões de carácter escolar e não escolar. Analise-se, então, mais em pormenor, os principais contributos nesta matéria.

Num estudo acerca de estudantes investigadores de pós-graduação (inclui alunos dos programas de mestrado com uma componente investigação, com a duração de dois anos, bem como alunos de doutoramento) de uma universidade inglesa, Park (s.d.) faz notar as associações estatisticamente significativas entre abandono e alguns fatores estruturais, nomeadamente sociodemográficos. Traça, assim, o perfil do aluno que se encontra em maior risco de não completar um dado programa de pós-graduação.

Partindo de um conjunto de variáveis disponíveis nos registos dos alunos, Park (s.d.) observa que a idade é uma variável a considerar, sendo que os alunos com mais de 40 anos apresentam taxas de abandono superiores às dos alunos mais novos, sendo igualmente mais elevadas para os alunos ingleses (face aos que vêm do estrangeiro), para aqueles que são estudantes a tempo parcial, para os que trabalham em faculdades e em áreas não científicas, e para os que não fizeram os seus estudos anteriores na universidade que estavam a frequentar aquando dos estudos de pós-graduação.

Este estudo não encontrou evidência de que o sexo fosse discriminante no que respeita ao abandono. De resto, como o autor refere, apesar de as mulheres apresentarem, em alguns países, taxas de abandono superiores às dos homens, controlando outras características, como o desempenho académico, observa-se que o poder explicativo daquela variável diminui consideravelmente.

Seguindo uma abordagem estatística mais robusta, centrando a análise no ensino superior, o contributo de Lassibille & Gómez (2008) visa perceber a incidência, a periodicidade

e os determinantes do abandono por parte dos estudantes espanhóis que entraram pela primeira vez no ensino superior, observando-os durante um período de oito anos, que terminou em 2004. Mais concretamente, aqueles autores acompanharam o progresso educativo dos estudantes do ensino superior inscritos em mais de quarenta programas académicos diferentes, na tentativa de identificar os preditores do abandono, as características pessoais dos alunos que mais os “predispõem” ao fenómeno do abandono, o contexto familiar e institucional em que estão inseridos.

Do estudo efetuado, Lassibille & Gómez (2008) observam que o abandono no ensino superior é variável consoante a instituição que ministra os programas educativos, sendo mais elevado entre as instituições que oferecem cursos superiores técnicos (com a duração de três anos, ou seja, licenciaturas pós-Bolonha), do que entre as universidades.

Por outro lado, também a probabilidade de um aluno abandonar os estudos no primeiro ano do programa é muito superior à observada nos anos seguintes – há variações nas taxas de abandono de acordo com o tempo despendido no programa educativo, diminuindo, genericamente, à medida que aumenta o período de estada no programa. Ou seja, a probabilidade condicional de abandono dos estudos superiores diminui drasticamente à medida que se progride no programa educativo (o abandono é superior nos primeiros anos de frequência de um dado programa educativo).

Concretamente, ao nível dos doutoramentos, Bourdages (1996) defende que a sua duração se revela um fator com peso na decisão de abandonar o doutoramento, sendo que os doutoramentos nas áreas das ciências sociais e humanas têm um tempo médio de concretização maior (a que se associam maiores níveis de abandono) do que as ciências exatas, pelo facto de naquelas áreas as teses serem individuais e mais solitárias, contrariamente às ciências exatas, cujas teses podem ser feitas inseridas em grupos de pesquisa e cujos ritmos de execução se devem enquadrar nos do grupo.

Por exemplo, as áreas da saúde têm, face às restantes, taxas de sobrevivência muito mais elevadas. Face aos alunos destas áreas, os de áreas como direito, ciências e engenharia, apresentam um risco de abandono que é superior entre 1,2 e 1,9 vezes. Em complemento com estes resultados, Bourdages (1996) salienta que as taxas de abandono, no caso concreto, dos doutoramentos na universidade de Montreal, variam com as áreas dos cursos e são mais elevadas nas ciências humanas e da educação.

Um outro aspeto importante respeita ao tempo que medeia entre o fim de um ciclo de estudos e a entrada noutra, por exemplo, no caso em apreço, entre o fim do secundário e a entrada no ensino superior – de acordo com os resultados do estudo, quanto maior essa distância, maior a probabilidade de os estudantes abandonarem o ensino superior.

De acordo com o mesmo estudo, a variável sexo apenas tem interferência nas escolas superiores técnicas (com cursos longos, de duração de 4 a 6 anos, de engenharia e arquitetura),

com os homens a apresentarem maior probabilidade de abandono dos estudos no ensino superior do que as mulheres.

Porém, as conclusões de outros estudos contrariam esta evidência. Por exemplo, o estudo de Rudd (1990), aplicado à realidade inglesa, e o de Booth & Satchell (1996), onde se refere que o tempo de que demoram a completar um programa de doutoramento é superior nas mulheres, face aos homens.

Por outro lado, nos estudos HEFCE (2005 e 2007), sobre alunos de doutoramento no Reino Unido, a taxa de conclusão dos programas de doutoramento é variável segundo o sexo, mas dependente se o programa é a tempo completo ou parcial: as mulheres revelam melhores resultados do que os homens em termos de taxas de conclusão nos programas a tempo completo, mas os homens têm uma melhor performance do que as mulheres em programas a tempo parcial.

A idade com que os alunos se matriculam apresenta também um efeito sobre a probabilidade de abandono, segundo Lassibille & Gómez (2008), mas que é variável de acordo com a instituição de ensino superior frequentada: por cada ano de idade adicional na entrada no ensino superior aumenta a probabilidade de abandono, mas essa probabilidade é superior nas escolas superiores técnicas, face às faculdades universitárias e às escolas universitárias. Ou seja, atrasar a entrada no ensino superior tem um efeito positivo e crescente na probabilidade de abandono.

Também os estudos HEFCE (2005 e 2007) apresentam resultados similares no que respeita à idade, com os estudantes mais jovens a apresentarem taxas de conclusão superiores aos estudantes mais velhos.

Os resultados do estudo conduzido por Lassibille & Gómez (2008) sobre a realidade espanhola do abandono no 1º ciclo de estudos superiores sugerem também que a permissividade nos critérios de entrada, para dar resposta a um desafio político de aumento das qualificações, tem efeitos perversos ao nível do ensino superior. Neste sentido, o risco de abandono dos alunos do ensino superior que concluíram o ensino secundário vocacional (e que em Espanha têm critérios de entrada no ensino superior menos apertados do que os alunos que concluíram o ensino secundário geral) é bastante superior ao apresentado pelos alunos do ensino superior que concluíram o ensino secundário geral.

Os alunos que entraram num curso que não constituía a sua primeira opção apresentam também maior probabilidade de o abandonarem, face àqueles que frequentam o curso que era a primeira escolha.

Da mesma forma, de acordo com os resultados do estudo de Lassibille & Gómez (2008), o apoio financeiro por parte do Estado assume um papel essencial na probabilidade de abandono. Há evidência de que os alunos cujos estudos são financeiramente apoiados pelo setor público apresentam, em qualquer período do seu programa de estudos superiores, um risco de abandono muito menos elevado do que aqueles que não têm qualquer apoio a esse nível. Como

referem os autores, “According to this result, financial support not only boosts the demand for education, by reducing the opportunity cost of studies, but also helps to increase the flow of graduates from a given cohort of entering students.” (Lassibille & Gómez, 2008: 101).

Adicionalmente, o suporte financeiro ao longo de todo o ciclo de estudos tem um efeito ainda mais efetivo, com os alunos que o recebem ao longo de todo período a apresentarem riscos de abandono menores do que aqueles que só têm apoio por um período parcial. Porém, como salientam os autores, o risco de abandono dos que recebem apoio apenas no início do programa de ensino é apenas um pouco superior face aos que têm apoio em todo o ciclo de estudos. Assim, num contexto de escassez de qualificações, poderia fazer sentido, sugerem os autores, alargar o número de alunos apoiados financeiramente pelo Estado, ao invés de apostar essencialmente num apoio efetivo ao longo de todo o ciclo a apenas um reduzido número de alunos.

Estas conclusões estão em linha com os resultados do estudo HEFCE (2005, 2007), que aponta também para o facto de os alunos com financiamento público, controlando o efeito de outras características, terem maior probabilidade de conclusão do respetivo programa de doutoramento.

Também Abedi & Benkin (1987), no estudo sobre estudantes de doutoramento, concluem que a fonte de financiamento dos alunos é determinante no sucesso em termos de conclusão, mas também no tempo de demora a concluírem. Os alunos que autofinanciam os seus estudos de doutoramento são quem mais demora a completar o programa, seguidos daqueles cujos estudos de doutoramento são suportados financeiramente pela família. Os alunos que têm bolsas são os que concluem os programas mais rapidamente, seguidos dos que têm empréstimos como principal fonte de financiamento.

A ideia de que a fonte de financiamento é diferenciadora em termos de tempo que os alunos demoram a completar o respetivo programa de doutoramento é corroborada também pelo estudo de Ehrenberg & Mavros (1995).

Na mesma linha, Ziolkowski (1990) refere que outros fatores que contribuem para o prolongamento do doutoramento são o estudo a tempo parcial e o tipo de financiamento de que os alunos beneficiam. São os estudantes que usufruem de bolsas quem mais rapidamente termina o doutoramento.

O contexto educativo familiar surge identificado na literatura como um dos aspetos mais determinantes do abandono. Lassibille & Gómez (2008) referem que os alunos inscritos em programas de ensino superior mais longos provêm, em maior proporção, de famílias cujo nível de escolaridade dos pais é relativamente mais elevado, por comparação com os alunos inscritos em programas de duração mais curta. Genericamente, os estudantes cujos pais não possuem ensino superior apresentam maior risco de abandono.

Uma outra questão analisada foi a do local de residência, sendo que os alunos não residentes na proximidade territorial da instituição de ensino superior que frequentam têm maior

probabilidade de abandono do que aqueles que residem em zonas próximas. No estudo HEFCE (2005) conclui-se que os estudantes de países fora da União Europeia e depois os da União Europeia tendem a ter taxas de conclusão superiores aos alunos do Reino Unido.

Neste conjunto de variáveis há também a considerar o contexto institucional. O estudo realizado por Ridder & Van Ours (2003), acerca dos estudantes de doutoramento na área de economia, salienta a importância de os alunos terem orientadores que sejam investigadores ativos, sendo que os alunos nessa situação apresentam menores riscos de abandono, face aos que têm como orientadores investigadores menos ativos. O que está em causa, referem os autores, não é uma diferença qualitativa no trabalho de orientação e supervisão, mas o facto de os melhores e mais ativos orientadores serem capazes de atrair os melhores alunos. Ou seja, o efeito de seleção revela-se determinante. Como salientam os autores,

...in the Netherlands, students who are supervised by active researchers have a lower attrition rate and a higher completion rate. However, this is not due to the quality of the supervision provided by active researchers, but to the higher quality of the students that they attract and select. This result is consistent with the incentives (or the lack thereof) faced by supervisors.” (Ridder & Van Ours, 2003: 157).

Nesta perspetiva, as questões relacionadas com o enquadramento institucional são tanto mais relevantes quanto o abandono e o sucesso na conclusão de um programa de doutoramento são diretamente afetados pelas escolhas dos estudantes, é certo, mas também pelos orientadores, pelo departamento e até pela universidade.

Neste contexto, uma dimensão que emerge na análise do abandono ao nível do doutoramento respeita à duração e ao prolongamento dos estudos e, de certa forma relacionadas com isto, as dificuldades decorrentes da investigação e redação da tese (Bourdages, 1996), no que se convencionou designar, na expressão inglesa, por *all but dissertation* (ABD).

Esta expressão, muito utilizada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, significa que o doutorando interrompeu o doutoramento na fase da redação da tese. A literatura revela, com efeito, que a grande percentagem do abandono nos doutoramentos se verifica no momento da tese, ou seja, aquando da sua preparação e redação (Bourdages, 1996). O abandono nesta fase já avançada do doutoramento é sentido de forma intensa, quer para as universidades, para as quais representam uma não conclusão, quer para o doutorando, que vive esse peso de não ter ultrapassado a fase determinante de preparação e redação da tese, após tanto investimento pessoal e financeiro.

Aquela autora salienta ainda que o referido fenómeno ABD tem maior visibilidade nas áreas das ciências sociais e humanas, o que Berelson (1960) e Sternberg (1981) justificam com o domínio das ciências sociais e humanas na produção de “verdadeiras teses”. De acordo com a perspetiva destes autores o abandono nesta fase do doutoramento é revelador da falta de preparação dos candidatos, bem como do desconhecimento das exigências dessa fase, exigências que se situam no plano intelectual, afetivo, financeiro, planeamento de tempo e definição de prioridades.

Trata-se, em suma, do momento fulcral que Lovitts (2005) identifica como a transição, crítica, entre a aquisição e a produção de conhecimento, à qual subjazem dificuldades ligadas à investigação e à redação da tese e à capacidade de terminar o doutoramento no tempo previsto. Como o próprio refere,

Students are typically admitted into doctoral programmes because they have been good course-takers. Yet, PhD is awarded for doing independent research and making an 'original contribution' to knowledge. Graduate faculty acknowledge that the transition to independent research is hard for many students (...). Similarly, many graduate students feel unprepared to make the transition. (Lovitts, 2005: 137).

Sternberg (1981) desenvolve mesmo um modelo para explicar o abandono no momento da tese – Mah's Attrition Process Model. A partir deste modelo, o autor mostra que a tomada de decisão do doutorando reparte-se em quatro momentos: prioridade do doutoramento (o doutoramento ainda é uma prioridade?); tempo despendido para a tese (é o momento para trabalhar na tese?); exigências da orientação/coordenação do curso (é possível responder a estas exigências?); e aprendizagem que deve ser feita para responder às exigências da orientação/coordenação do curso (há ou não competência para responder a estas exigências?).

Com este modelo, o autor conclui que, em geral, são os alunos mais distantes do curso frequentado os que maiores dificuldades sentem em responder às exigências do orientador e cuja obtenção de um diploma já não constitui uma prioridade no seu projeto de vida.

Bourdages (1996) especifica algumas das dificuldades de ordem escolar mais sentidas pelos alunos nesta fase, e que passam pela pesquisa/investigação e redação da tese e pela supervisão da investigação, as quais implicam a relação com o orientador. Ao nível da pesquisa/investigação e redação da tese, assume particular relevância a definição do tema e a problemática do projeto de investigação. À semelhança do que defende Leduc (1990), a autora salienta as dificuldades decorrentes da escolha de temas muito ambiciosos e que, não raras vezes, não são da especialidade dos orientadores. Por outro lado, surgem também problemas ao nível do planeamento e da gestão do tempo no projeto de investigação – dificuldades em estabelecer ligações entre as várias etapas da pesquisa, dificuldades metodológicas. Ocorrem depois as dificuldades relacionadas com a redação da tese e posterior apresentação.

Para além destas dificuldades de redação, Rudd (1986) acrescenta as que dizem respeito à falta de resultados. A este propósito, o autor levanta um conjunto de questões: num contexto de 3º ciclo do ensino superior, o que se entende por resultados? Variam com o tipo de investigação, mais quantitativa ou qualitativa? No limite, o autor interroga-se sobre quais os objetivos e finalidades do doutoramento. O que se pretende de um doutoramento é a obtenção de resultados ou a aprendizagem através do processo de investigação? Aquele autor refere ainda que a falta de consenso sobre esta questão, em orientadores do mesmo doutoramento, pode constituir um fator de desmotivação e/ou abandono.

No que respeita à supervisão da investigação, as quais implicam a relação com o orientador, vários estudos (por exemplo, Bourdages, 1996 e Leduc, 1990) apontam para o facto de a relação entre doutorando-orientador ser determinante na suspensão, abandono ou mesmo

prolongamento no curso. Salientam que fatores como o enquadramento institucional e a relação com o orientador aumentam a probabilidade de conclusão no curso. Mas que tipo de relação entre orientador/doutorando se preconiza?

Bourdages (1996) refere a importância das relações de tutoria entre doutorando e orientador, a importância da acessibilidade ao orientador, os diversos papéis que este deverá assumir, em termos de supervisão do conteúdo e metodologia da pesquisa, de visão crítica, da capacidade de motivar o doutorando, reforçando a autoconfiança, e da capacidade de estimular intelectualmente o doutorando. Segundo Cooper (1982), quando o orientador se mostra pouco disponível ou não consegue ajudar o aluno, tal facto repercute-se na autoestima do doutorando, provocando um sentimento de insatisfação face ao orientador.

A este nível há mesmo autores que “medem” a concretização da tese com o grau de compatibilidade orientando/orientador. Markle (1976) corrobora a hipótese de que havendo compatibilidade entre orientando/orientador, há produtividade ao nível do desenrolar da tese, só conseguida com uma boa acessibilidade (o orientador deverá possuir não só disponibilidade temporal como ser facilitador da abertura de espírito entre ambos).

Rudd (1986) tece uma crítica à direção das teses, muitas vezes dirigidas por docentes (doutorados) sem experiência de orientação. A centralização da orientação de tese apenas num orientador pode ter consequências nefastas para os doutorandos: numa situação em que o docente tem de abandonar a orientação, por razões de vária ordem (pessoais, profissionais – sabática, de saúde, etc.), o seu afastamento pode levar a uma quebra e ao conseqüente abandono da tese. A presença de coorientadores, porém, pode revelar-se problemática quando estes têm visões diferenciados do que deve integrar a tese.

Leduc (1990) refere três tipos de papéis que o orientador deve assumir: um papel ao nível pessoal, em que o orientador deverá estabelecer uma relação próxima com o orientando, de constante motivação; um papel profissional, em que o orientador deverá investir no acompanhamento teórico e metodológico na investigação, sempre com visão crítica; um papel administrativo, em que o orientador deverá gerir o tempo de forma a dar uma resposta rápida à produção de textos feita pelo orientando, proporcionando sempre momentos de discussões (reuniões) e mantendo ritmo de trabalho.

Em termos de estilos de supervisão do orientador, Bourdages (1996) salienta que os resultados dos estudos efetuados apontam no sentido dos doutorandos preferirem um estilo de orientação mais dirigida/estruturada, combinada com uma relação de proximidade estreita. Este seria o perfil ideal do orientador.

Nesta medida, na relação com o orientador deverão ser definidos à partida o que é que cada um espera do outro e numa situação de desagrado com o orientador, o doutorando deverá ter autonomia para gerir a situação, e/ou recorrer a outros órgãos da universidade.

Sintetizando, não sendo o fator determinante na tomada de decisão de abandonar ou suspender o doutoramento, a supervisão do orientador revela-se muito importante, uma vez que

é marcante durante o decorrer do curso. Assim, importa refletir sobre as práticas de supervisão dos orientadores, assim como das consequências destas no abandono do doutoramento.

Para esta discussão acerca das motivações para o abandono é necessário também equacionar fatores de ordem não escolar, que revelam também ter um importante peso na decisão de abandonar o doutoramento: fatores de ordem familiar; distância geográfica à universidade; fatores de ordem pessoal, por exemplo, a falta de motivação; o medo e o *stress*; a ansiedade; a mudança de prioridades; e, por fim, fatores de ordem profissional, relativos à conciliação entre o emprego e o trabalho de pesquisa e redação da tese. Um outro fator não menos importante prende-se com a solidão no processo de redação da tese.

Para sumariar esta discussão, e recorrendo às conclusões do estudo de Lovitts (2005), poder-se-á afirmar que para a performance e para o grau de conclusão dos doutoramentos concorrem cinco níveis de recursos individuais – a inteligência, o conhecimento, os estilos de reflexão, a personalidade e a motivação – que interagem e são influenciados por fatores de enquadramento dos alunos aos níveis micro e macro. Ao nível micro considera-se o ambiente mais imediato em que o aluno se insere, no qual o estudante trabalha e que é o espaço dessas interações, a saber, a universidade, o departamento, o laboratório. São aqui relevantes os recursos físicos, materiais e sociais deste contexto, assim como a natureza e a qualidade das interações que aí têm lugar, nomeadamente com o orientador, e que são desigualmente distribuídas entre os estudantes. Ao nível macro, há a considerar o ambiente sociocultural e o contexto institucional em que os alunos vivem e trabalham.

Em Portugal, apesar da parca investigação sobre o abandono no ensino superior, nos estudos existentes centrados nas temáticas do sucesso, insucesso e abandono escolar naquele nível de ensino, cruzam-se diferentes linhas de investigação com origem nas áreas da sociologia e da psicologia. A primeira destas áreas, a sociologia, privilegia as condições de contexto, dando relevo às questões de pertença socioprofissional e cultural de origem na construção das aspirações e das expectativas dos estudantes, identificando, em função disso, perfis-tipo de estudantes. Acentua também a importância do papel simbólico da escola na ocultação das suas responsabilidades de seleção. A segunda área, a psicologia, prioriza a dimensão individual na explicação dos fenómenos de insucesso e abandono, definindo modelos explicativos do abandono pela interação das experiências vivenciais, de satisfação e de realização dos estudantes (Costa et al, 2008).

Numa perspetiva analítica do abandono escolar, subsidiária de um cruzamento das perspetivas teóricas referidas no ponto anterior, o estudo de Ferrão et al (2000), aplicado à realidade portuguesa, identifica um conjunto de oito blocos analíticos correspondentes a agrupamentos lógicos de causas para o abandono, a saber: fatores individuais; aspetos socioculturais; aspetos económicos; condições do agregado familiar; mercado de trabalho; ambiente social; acessibilidade; e escola.

Face ao enquadramento exposto, importa analisar o abandono escolar no ensino superior a partir de um ponto de vista integrado, considerando o seu carácter multifacetado, sendo necessário recorrer à conjugação de diferentes dimensões e variáveis para o explicar.

CAPÍTULO II – A escolaridade em Portugal: breve enquadramento estatístico ao nível do ensino superior

Para melhor perceber a dimensão do fenómeno do abandono no ensino superior em Portugal, é necessário analisar os perfis da população portuguesa em termos de escolaridade, traçar e sua evolução nos últimos anos, e enquadrá-los nos contextos da União Europeia (UE) e dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

A escolaridade da população portuguesa foi objeto de um importante progresso nas últimas décadas. Esses progressos não se revelam, contudo, suficientes para ultrapassar a estrutura educativa relativamente frágil por comparação com outros países.

Importa ainda enquadrar este estudo sobre o abandono no 3º ciclo do ensino superior com recurso à análise dos principais indicadores relativos aos inscritos e diplomados no ensino superior, em concreto, no 3º ciclo, em Portugal e no ISCTE-IUL.

2.1. Escolaridade da população: posicionamento de Portugal no contexto da União Europeia e da OCDE

Em 2012, 26,6% da população residente em Portugal com idade entre 30 e 34 anos tinha escolaridade ao nível do ensino superior. Este valor era inferior em 8,9 pontos percentuais (p.p.) à média da União Europeia a 27 (UE27), que era de 35,5% para aquele ano. Por outro lado, estava aquém dos 40 % de meta definida para 2020 neste indicador (Quadro 1, Anexo 1).

A proporção da população daquele grupo etário com ensino superior é um dos indicadores da área da educação definido no âmbito da Estratégia Europa 2020¹, para monitorizar a performance dos países e da UE como um todo no alcance do objetivo global de aumentar pelo menos para 40% a proporção de população com idade entre 30 e 34 anos com níveis de escolaridade a partir da licenciatura.

Não obstante o aumento de 15,3 p.p. observado na proporção de pessoas com ensino superior em Portugal entre os anos 2000 e 2012, o nosso país posiciona-se no conjunto de países da UE com valores mais baixos neste indicador, a par de Itália (21,3%), Roménia (21,6%), Malta (21,7%), Eslováquia (23,2%), República Checa (25,3%) e Áustria (26,1%).

Se a esta análise se adicionar um outro indicador da área da educação definido no âmbito da Estratégia Europa 2020, cuja meta visa a redução para menos de 10% da taxa de abandono precoce de educação e formação, faz-se notar a fragilidade de Portugal nesta matéria.

¹ A estratégia Europeia 2020, veio suceder a Estratégia de Lisboa, e é a nova estratégia de crescimento da União Europeia o decénio 2010-2020. Tem por objetivo central tornar a Europa numa economia inteligente, sustentável e inclusiva, no sentido de conduzir a UE e os Estados-Membros à obtenção de níveis elevados de emprego, de produtividade e de coesão social (European Commission; 2010a).

Efetivamente, à taxa de escolaridade de ensino superior ainda baixa, Portugal alia também uma das mais elevadas taxas de abandono precoce de educação e formação² da UE.

A taxa de abandono precoce de educação e formação (Quadro 2, Anexo 1) em Portugal era de 21,3% em 2012 (27,3% para os homens e 15,1% para as mulheres), 8,4 p.p. superior à média da UE a 27 países (12,9%), sendo o terceiro país da UE27 com a taxa mais elevada, depois de Malta (31,6%) e de Espanha (25,0%). Ainda que muito longe da meta definida para 2020, Portugal registou desde o ano 2000 uma redução de 22,3 p.p. neste indicador (era de 43,6% naquele ano).

Os resultados para este indicador acompanham, de resto, a evolução registada em Portugal em termos de escolaridade da população. Tendo em consideração as últimas décadas, observa-se uma evolução considerável a este respeito, porém ainda aquém do que seria necessário para aproximar Portugal das economias internacionais mais desenvolvidas da UE e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE).

Nas últimas décadas registou-se em Portugal um aumento do nível médio de escolarização da população residente, por um lado, a par de uma maior dispersão na distribuição por níveis de escolaridade. Apesar disso, a escolaridade média da população residente em Portugal ainda está longe dos níveis médios observados noutros países ocidentais.

De acordo com os recenseamentos gerais da população do Instituto Nacional de Estatística (INE), de 1960 a 2011, a evolução na estrutura educativa da população residente pautou-se pela diminuição do analfabetismo, pela diminuição da proporção da população cuja escolaridade não vai além do 2º ciclo (seis anos de escolaridade) e pelo aumento da proporção de pessoas com o ensino secundário e superior.

Nas comparações internacionais, para avaliar a evolução observada entre duas gerações em matéria de escolaridade, por um lado, e para posicionar os países num contexto mais vasto da OCDE, por outro, utiliza-se geralmente um indicador que mede a proporção da população com pelo menos o ensino secundário em duas gerações, dos 25 aos 34 anos e dos 55 aos 64 anos (Gráfico 3, Anexo 1).

Por comparação com a média da OCDE, Portugal apresentava no ano de 2010 (OECD, 2012), uma proporção de pessoas com ensino secundário de 32% para a população total dos 25 aos 64 anos, sendo de 16% para o grupo etário dos 55 aos 64 anos e de 52% para o dos 25 aos 34 anos. Estes resultados colocam em evidência o baixo nível de escolarização do país.

² Este Indicador designava-se anteriormente de abandono escolar precoce. Traduz a proporção da população com idade entre 18 e 24 anos, com um nível de escolaridade completo no máximo até ao terceiro ciclo do ensino básico e que no momento da inquirição não se encontrava em qualquer processo de educação ou formação. A fonte de dados deste indicador, bem como da proporção da população com ensino superior está harmonizada em termos europeus e á o Labour Force Survey (Inquérito ao Emprego, na versão portuguesa).

Se, por um lado, a grande diferença existente entre os dois referidos grupos etários (36 p.p.) traduz a evolução observada na população portuguesa nas últimas décadas em matéria de escolaridade, de que acima se deu conta, por outro, Portugal regista das mais baixas proporções da população com ensino secundário em ambos os grupos etários considerados, o que poderá ser o reflexo daquilo que habitualmente se refere como a existência de elevada transmissão intergeracional da educação em Portugal. Ou seja, a transmissão da escolaridade de pais para filhos, mantendo-se em níveis muito próximos nestes dois grupos.

Importa também referir que a proporção de indivíduos em Portugal com idade entre 25 e 34 anos com pelo menos o ensino secundário é muito mais baixa do que a proporção de indivíduos com ensino secundário do grupo etário 55-64 anos para a média da OCDE, permitindo que se fale na existência em Portugal de um *gap* em matéria de escolaridade superior a uma geração.

2.2. População escolar no ensino superior

A evolução observada em Portugal nas últimas décadas em termos de escolaridade, com uma parte considerável da população a ter mais do que a escolaridade obrigatória, tem reflexo na evolução observada ao nível da população que frequenta o ensino superior.

Desde meados da década de 1990 que a taxa de escolarização do ensino superior segue uma trajetória ascendente. Entre os anos letivos de 1994/1995 e 2011/2012 a taxa de escolarização do ensino superior, que mede a proporção de alunos com idade entre 18 e 22 anos inscritos naquele nível de ensino, mais do que duplicou – passou de 15,1% para 32,2% (Quadro 3, Anexo 1).

A par desta evolução, tem-se observado um aumento ao nível do número total de alunos inscritos no ensino superior em Portugal nos últimos anos, que passou de 186,8 mil alunos no ano letivo de 1990/1991 para mais do dobro em 2011/2012, situando-se em 390,3 mil alunos (Quadro 4, Anexo 1).

Para tal evolução contribuiu fortemente o aumento da oferta ao nível do ensino superior privado, no início da década de 1990, apesar de o ensino público representar sempre a maior oferta em termos de ensino superior. Por outro lado, também se observou um aumento da representação da população feminina neste nível de ensino. Em todo o período em análise, desde o ano letivo de 1990/1991 que se observa uma preponderância das mulheres no nível superior do sistema de ensino, sendo que no ano letivo de 2011/2012 por cada 100 alunos matriculados no ensino superior, 53,5 eram mulheres (Quadro 5, Anexo 1).

Ainda que as mulheres estejam em maioria na população do ensino superior, desde o ano letivo 2002/2003, que a diferença face aos homens tem vindo, no entanto, a diminuir.

No último ano letivo para o qual existem dados disponíveis, 2011/2012, e face ao ano letivo anterior, regista-se uma diminuição de cerca de 6 mil alunos inscritos no ensino superior, particularmente devida ao decréscimo no número de alunos inscritos no ensino superior privado,

de aproximadamente 10 mil alunos. No ano de 2011/2012 o ensino privado representava cerca de um quinto do total de inscritos naquele nível de ensino (20,2%), o que compara com 36,6% no ano letivo de 1995/1996. Desde o *boom* de meados dos anos de 1990 que o ensino superior privado tem vindo a perder peso no número total de inscritos.

Seguindo a tendência observada ao nível dos inscritos, o número de diplomados no ensino superior tem vindo a aumentar – passou de 61 140 em 2000/2001 para 87 129 em 2010/2011. À maior frequência das mulheres no sistema de ensino associam-se também os seus melhores resultados em termos de aproveitamento escolar. No ano letivo de 2010/2011 em cada 100 diplomados 60,4 eram mulheres (Quadro 6, Anexo 1).

2.3. Doutoramento em Portugal nas últimas quatro décadas

Em Portugal tem-se assistido, nos últimos anos, a um investimento por parte dos alunos e das instituições de ensino superior em formação pós-graduada, bem visível quando que se analisam as taxas de crescimento dos mestrados e dos doutoramentos (Alves, 2008). Para este crescimento concorrem, segundo aquele autor, um conjunto de circunstâncias relacionadas com o crescimento do sistema científico, que passam pelos maiores volumes de financiamento das bolsas de investigação científica, de projetos e de unidades de investigação, e pelas consequentes exigências em termos de pessoal ligado à carreira de investigação.

A leitura do aumento de diplomados com formação pós-graduada coloca inevitavelmente algumas dúvidas. Será que este acréscimo se deve

...a uma melhor organização do sistema de educação terciária e correspondente melhoria da qualidade do ensino, a uma maior preparação e empenho por parte dos estudantes na conclusão dos cursos nos quais se encontram matriculados, aos dois fatores em simultâneo ou a um eventual outro, como a diminuição da exigência na formação por parte dos estabelecimentos de ensino com vista ao aumento do output de diplomados. (Alves, 2008: 57).

Desde o início da década de 1970 que se assiste em Portugal a um aumento consistente do número de doutoramentos, quer tenham sido conferidos por universidades e institutos universitários portugueses, quer tenham sido conferidos por instituições de ensino superior estrangeiras, mas reconhecidos em Portugal. Para esta evolução concorreu particularmente o crescimento do sistema científico português, em número de investigadores, unidades de investigação, volume de financiamento, projetos de investigação e produção científica.

De acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), existia em 2012 um total acumulado de 25 711 doutoramentos em Portugal (eram 769 em 1979).

Considerando a evolução dos doutoramentos desde o ano 2000 até 2012, conclui-se que se registou um acréscimo de 155,8% no número total de doutoramentos em Portugal nesse período, aumentando de 860 em 2000 para 2209 em 2012.

No que respeita à distribuição dos doutoramentos por área científica, e de acordo com os dados disponibilizados pela DGEEC, em 2012, mais de um quarto dos doutoramentos

concluídos ou reconhecidos por universidades portuguesas foram realizados nas áreas das ciências sociais (29%), enquanto 23% foram nas ciências exatas e naturais e 19% nas ciências da engenharia e tecnologia (Quadro 8, Anexo 1)

A relação entre homens e mulheres nos doutoramentos realizados ou reconhecidos em universidades portuguesas alterou-se profundamente desde a altura a partir da qual há informação estatística disponível. Se no fim da década de 70 as mulheres representavam apenas 18,3% do total acumulado dos doutoramentos realizados ou reconhecidos por uma universidade portuguesa, essa relação veio a alterar-se, registando-se uma crescente importância das mulheres, as quais representavam 38,9% do total acumulado entre os anos de 1990 a 1999.

Considerando os dados ano a ano, a partir de 2000, observa-se que a proporção das mulheres no universo de doutorados vem aumentando consistentemente, de 44,2% em 2000 para representarem 54,1% dos doutoramentos realizados ou reconhecidos em Portugal em 2012.

Analise-se então, mais pormenorizadamente³, o universo de alunos do 3º ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL nas áreas representadas nas entrevistas realizadas no âmbito da análise empírica deste trabalho (capítulo IV).

³ Trata-se de dados que pretendem contextualizar melhor o estudo empírico realizado, não tendo por objetivo, naturalmente, tirar quaisquer ilações sobre os doutoramentos das áreas educativas em causa.

CAPÍTULO III – Percorso metodológico

Para a concretização dos objetivos desta dissertação, previamente enunciados, estudou-se o fenómeno do abandono escolar no 3º ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL na Escola de Sociologia e Políticas Públicas, nos cursos de Estudos Africanos, História Moderna e Contemporânea, Políticas Públicas, Sociologia e Serviço Social.

Para perceber as motivações para o abandono no 3º ciclo do ensino superior importa desde logo enquadrar o fenómeno no contexto da caracterização dos doutoramentos no ISCTE-IUL.

3.1. Os alunos do 3.º ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL – breve caracterização

Os dados da DGEEC mostram que ISCTE-IUL contribuiu até à data com um total acumulado de 558 doutoramentos realizados ou reconhecidos pela instituição (Quadro 9, Anexo 1). Tendo em conta a evolução dos doutoramentos desde o ano 2000 até 2012, observa-se que o ISCTE-IUL seguiu o mesmo padrão de crescimento observado no país, tendo registado naquele período um acréscimo de 400% no número de doutoramentos, passando de 13 para 65.

Desde o ano 2000 que a proporção das mulheres no universo de doutorados vem aumentando no ISCTE-IUL, tendência que se inverteu em 2012, ano em que apenas 36,9% dos alunos que concluíram o doutoramento eram mulheres.

De acordo com os resultados do Registo Anual de Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) no ano letivo de 2012/2013 para o ISCTE-IUL estavam inscritos 216 alunos nos doutoramentos das áreas de serviço social, história moderna e contemporânea, sociologia, estudos africanos e políticas públicas. Estas áreas que correspondem aos doutoramentos frequentados pelos entrevistados permitiram levar a cabo o estudo de caso que aqui se apresenta.

Do conjunto, o doutoramento em sociologia é aquele que tem mais alunos inscritos, representando naquele ano letivo 42,6% do total de inscritos em doutoramentos nas áreas consideradas, seguido do doutoramento em políticas públicas, com 21,3%.

Em termos evolutivos, entre os anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012 observa-se uma tendência crescente no número de inscritos nos programas de doutoramento naquelas áreas, que passaram de 211 para 255, tendo-se verificado no ano letivo seguinte, 2012/2013, uma diminuição para 216 inscritos no 3º ciclo do ensino superior naquelas áreas. O doutoramento em políticas públicas foi, de resto, aquele cujo número de inscritos mais cresceu naqueles três anos letivos – representava apenas 2,8% dos alunos inscritos no conjunto dos doutoramentos nas áreas referidas no ano letivo 2010/2011, aumentando o seu peso para mais de um quinto (21,3%) no ano letivo 2012/2013. Por outro lado, o doutoramento em sociologia foi o que perdeu mais peso – passou de 63,5% para 42,6% no que respeita ao número de alunos inscritos naquele período. Ou seja, parece ter havido uma deslocação dos novos inscritos para o doutoramento de políticas públicas, que teve a sua primeira edição no ano letivo de 2010/2011.

No ano letivo de 2012/2013 as mulheres estavam em maioria nos doutoramentos de serviço social (85,7%) e de sociologia (64,1%), o que compara com 14,3% e 35,9% de homens, respetivamente. Nos outros três doutoramentos havia predominância dos alunos do sexo masculino, mas com um maior equilíbrio entre homens e mulheres. Os homens representavam 54,2% dos alunos no doutoramento de história moderna e contemporânea, 53,8% no de estudos africanos e 52,2% no de políticas públicas.

Estes dados genéricos podem ser complementados com informação de caracterização dos alunos inscritos (ou da grande maioria deles) fornecida aquando do momento de matrícula através da resposta a um inquérito *online* via sistema de gestão académica - *Fénix*⁴.

No último ano letivo para o qual há dados disponíveis, 2013/2014, e para as áreas consideradas neste estudo, acima referidas, dos alunos de doutoramento que responderam a esta caracterização 64,3% ingressaram no 1º ano do 3º ciclo de estudos no ensino superior, sendo a maioria (55,1%) do sexo feminino e pertencente ao escalão etário dos 25 aos 44 anos (75,5%).

A grande maioria destes alunos (84,7%) provém da região de Lisboa e tem nacionalidade de um país da UE (53,1%), seguida da portuguesa (31,6%).

Em termos de trajetória de mobilidade escolar geracional, no que respeita à escolaridade do pai e da mãe, estes resultados mostram que estes alunos provêm de famílias em que maioritariamente o pai e a mãe possuem ensino superior. Com efeito, 21,4% dos respondentes têm mãe com ensino superior (a mesma percentagem, também, daqueles cuja mãe tem o 1º ciclo do ensino básico). No que respeita à escolaridade dos pais, os resultados são ainda mais evidentes: 31,6% dos alunos respondentes têm pais com o ensino superior, seguidos dos 14,3% cujos pais têm o 3º ciclo do ensino básico.

No que respeita à condição perante o trabalho, a maioria dos alunos, 53,1%, referiu que está empregada.

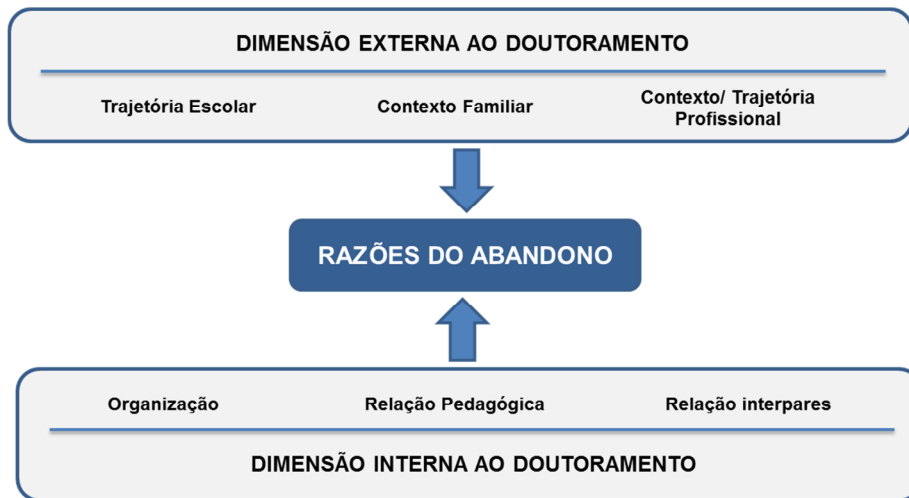
Em termos da evolução de diplomados nestas áreas, desde o ano letivo de 2009/2010, regista-se um aumento do número de pessoas que com concluíram o doutoramento, passando de 19 diplomados no ano letivo de 2009/2010 para 24 no ano letivo de 2011/2012 (com predominância do sexo feminino – 14 mulheres para 10 homens). Note-se que nestes resultados não estão ainda quaisquer diplomados do doutoramento em políticas públicas, dado ter sido iniciado muito recentemente. Nos três anos letivos considerados, o maior contributo em termos de conclusões vem do doutoramento que também regista maior número de inscritos, o de sociologia. No ano letivo 2011/2012 o doutoramento em sociologia contribuiu com 19 diplomados, representando 79,2% do total de diplomados nas referidas áreas.

⁴ Observa-se que para o ano letivo em causa, o número de respondentes não corresponde exatamente ao número de inscritos, pelo que esta breve análise aqui desenvolvida respeita ao total de respondentes a esse inquérito de caracterização e não ao total de inscritos em doutoramentos no ISCTE-IUL nas áreas consideradas.

3.2. Modelo de análise do abandono

Para a compreensão do abandono nos doutoramentos do ISCTE-IUL, será feita uma análise multidimensional, de modo a obter-se uma visão global e sistémica da problemática. Para o efeito, serão abordadas duas dimensões de análise: a dimensão externa ao doutoramento, que inclui o contexto familiar, a trajetória escolar e o contexto/trajetória profissional e uma segunda a dimensão interna ao doutoramento, que inclui a organização; a relação pedagógica e a relação interpares. A análise do abandono resultará da confluência destas duas dimensões de análise.

Figura 1 – Modelo de análise do abandono escolar



3.3. Percurso metodológico

Face aos objetivos que este trabalho se propõe concretizar, o principal enfoque metodológico tem por base uma análise de natureza qualitativa e compreensiva, através da entrevista, aprofundando o estudo de carácter quantitativo, assente na análise de dados sobre os inscritos e os diplomados no 3º ciclo do ensino superior, na população portuguesa em geral e no ISCTE-IUL em particular, efetuada no capítulo anterior.

Esta opção metodológica permite o desenvolvimento de uma análise em profundidade das lógicas individuais, fundamentada na trajetória social, escolar e profissional, na experiência vivida pelos doutorandos em situação de abandono escolar, nas suas motivações e expetativas.

São múltiplas as vantagens geralmente associadas às metodologias de cariz compreensivo, desde as de

...ordem epistemológica, na medida em que os actores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da ação. (Guerra, 2006: 10).

O percurso metodológico deste trabalho percorreu algumas etapas fundamentais que passarão a descrever-se. Desde logo, a recolha e análise bibliográfica sobre as temáticas centrais para a elaboração do trabalho: ensino superior; abandono escolar; mobilidade social

intergeracional; bem como a análise estatística que sustenta essas temáticas, com a análise e interpretação de indicadores estatísticos de fontes como o Instituto Nacional de Estatística e a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, fundamentais para enquadrar a problemática e construção do guião de entrevista.

Seguiram-se os contactos com os diretores dos doutoramentos, que facilitaram o contacto com os alunos entrevistados, os quais se disponibilizaram também a interceder junto de outros colegas para a obtenção de mais entrevistas. De referir a grande disponibilidade dos entrevistados para a realização das entrevistas num curto espaço de tempo, sem os quais o trabalho que agora se apresenta não teria sido possível.

Posteriormente realizaram-se as entrevistas semidiretivas aos alunos que reuniam as condições para este estudo, ou seja, alunos que abandonaram/interromperam o 3.º ciclo de estudos no ensino superior no ISCTE-IUL há pelo menos um ano. Esta técnica permitiu investigar um conjunto de dimensões previamente delimitadas, dando alguma margem de liberdade aos entrevistados para abordarem outras questões que entendessem pertinentes, outros problemas e domínios não contemplados no guião de entrevista. Para isso, foi fundamental estabelecer uma relação de confiança entre entrevistador/entrevistado. Este pressuposto é, de resto, crucial para o bom desenvolvimento desta metodologia de investigação. Como refere Guerra (2006: 52),

Há, no entanto, nestas como noutras posturas de pesquisa, que assegurar princípios de estabelecimento de uma relação de confiança, como a clareza de ideias para poder transmitir os objectivos do trabalho, a neutralidade face a juízos de valor, o envolvimento dos próprios na pesquisa e, sempre que possível, a devolução dos resultados, etc. (...) pelo que se revelam fundamentais as capacidades de empatia e de interação humana.

Por último, a análise dos conteúdos das entrevistas. Para tal, recorreu-se à análise de conteúdo categorial/temática, técnica que permite apreender e compreender eficazmente a racionalidade e intencionalidade dos alunos entrevistados. Nas palavras de Almeida e Madureira (1990: 96), esta técnica “...procura agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as «comunicações» não se acantonando aos textos escritos”. Ou seja, para além da descrição e da narrativa que os entrevistados fornecem, esta técnica compreende igualmente uma dimensão interpretativa por parte do investigador, assente no questionamento que faz sobre o que está a analisar.

Globalmente, o guião da entrevista continha as dimensões que a seguir se apresentam:

Quadro 1 – Dimensões e componentes do guião de entrevista

Dimensão	Componentes
SOCIODEMOGRÁFICA E TRAJETÓRIA ESCOLAR	Indicadores sociodemográficos
	Trajectoria e desempenho escolar
	Relação com a família
LABORAL	Situação profissional
	Conciliação trabalho /estudo e vida familiar
FORMATIVO	Pedagógico – Docentes
	Pedagógico – Curricular
	Relação com os colegas
	Extracurricular
	Equipamentos/serviços
ABANDONO	Razões do abandono
	Impactos/implicações do abandono

A seleção dos entrevistados obedeceu ao critério da diversidade, por forma a assegurar alguma heterogeneidade das pessoas – em termos etários, profissionais, dos cursos frequentados – e do fenómeno que se pretende analisar. Este tipo de trabalho, ainda que não tenha por objetivo inferir para o universo das situações de abandono no ISCTE-IUL, pretende dar conta da maior diversidade possível de situações do fenómeno em causa para melhor retratar a realidade do abandono no 3º ciclo de estudos do ensino superior.

Inicialmente equacionou-se alargar a amostra aos alunos em situação de abandono de várias escolas do ISCTE-IUL, mas por questões de constrangimentos temporais tal não foi possível. Assim, para analisar o abandono escolar no 3º ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL optou-se pela Escola de Sociologia e Políticas Públicas. Foi realizado um total de catorze entrevistas, durante os meses de agosto e setembro, cuja gravação em suporte magnético e transcrição na íntegra, obedeceram a solicitação e autorização prévia por parte dos entrevistados.

Este estudo de caso assume um carácter exploratório, com recurso a uma metodologia predominantemente qualitativa, de modo a abrir pistas de investigação para estudos posteriores sobre o fenómeno do abandono no ensino superior em Portugal.

CAPÍTULO IV - O abandono escolar no 3.º ciclo do ensino superior: análise de resultados

A análise dos resultados relativos ao abandono no 3º ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL inicia-se com a identificação dos alunos em processo de abandono, prossegue com a análise das suas trajetórias e desempenho escolar, e aprofunda os motivos que, do ponto de vista dos entrevistados, subjazem à tomada de decisão face ao abandono do doutoramento.

4.1. Identificação dos alunos em processo de abandono do doutoramento

Foram entrevistados catorze alunos⁵ com um traço comum – abandonaram/interromperam o programa de estudos que estavam a frequentar ao nível do 3º ciclo do ensino superior.

São conhecidos os problemas conceptuais, de definição e de operacionalização, do fenómeno do abandono escolar. Identifica-se, habitualmente, o abandono escolar com a interrupção da frequência do sistema de ensino, cuja duração é tida como suficiente para que essa ausência se transforme num afastamento sem retorno (Justino & Rosa, 2009). Porém, para efeitos deste estudo, utiliza-se a designação de abandono escolar para considerar, genericamente, um processo que contempla diversas circunstâncias: as situações claras de abandono (e de não retorno) do 3º ciclo de estudos do ensino superior, ou seja, correspondendo a um estado de abandono efetivo, e outras situações que são de interrupção, sem evidência clara de eventual retorno *a posteriori*. Em todos os casos trata-se de situações em que não se observou o retorno ao doutoramento no período de pelo menos um ano letivo.

Os catorze alunos cujo percurso académico no âmbito do 3º ciclo de estudos no ensino superior é objeto de análise neste trabalho dividem-se por cinco cursos: quatro frequentaram o doutoramento de sociologia; outros quatro frequentaram o doutoramento de serviço social; três frequentaram o doutoramento de história; dois frequentaram o doutoramento de políticas públicas; e um o doutoramento de estudos africanos.

Quadro 2 – Entrevistados por tipo de curso (nº)

Entrevistados por curso	Nº de alunos
Sociologia	4
Serviço Social	4
História Moderna e Contemporânea	3
Políticas Públicas	2
Estudos Africanos	1

Importa, desde logo, perceber de que forma estes alunos se posicionam face ao abandono do seu doutoramento. Da análise dos momentos ou fases em que o processo de

⁵ Os nomes de todos os entrevistados referenciados ao longo deste trabalho são fictícios, por forma a garantir o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Optou-se pela omissão, em casos pontuais, de outros dados de caracterização que pudessem vir a possibilitar a identificação dos entrevistados por terceiros.

abandono se observou, os entrevistados podem ser divididos em três grupos: o grupo dos alunos que abandonaram o doutoramento numa fase muito inicial, logo no primeiro semestre, sem terem concluído a parte curricular⁶ – seis entrevistados; o grupo dos que abandonaram o programa de estudos logo após a conclusão da parte curricular (três dos alunos entrevistados); o grupo constituído pelos alunos que abandonaram já num momento de desenvolvimento do trabalho de investigação (cinco dos entrevistados). Estes grupos passam a ser designados por grupo de “abandono precoce”, por grupo de “abandono intermédio” e por grupo de “abandono tardio”, respetivamente.

Após a conclusão da parte curricular, é no início ou mesmo no decorrer do projeto de investigação que se observa a maior tendência para a interrupção do doutoramento.

Quadro 3 – Entrevistados por momento de abandono (nº)

Momento do abandono	Nº de alunos
Interrupção sem conclusão da parte curricular (1º semestre)	6
Interrupção após conclusão da parte curricular (pré-projeto)	3
Interrupção após conclusão da parte curricular + registo do projeto + trabalho empírico	5

Assim, poder-se-á dizer que o momento de transição entre a parte curricular e a parte de investigação do doutoramento poderá revelar-se um momento crítico neste ciclo de estudos. Este será um aspeto a que se dará particular relevo aquando da análise dos motivos de abandono do doutoramento.

Haverá motivações diferenciadas entre estes três grupos para o abandono? Terão as questões de carácter interno um peso diferente na decisão de abandonar, em cada um destes grupos? Estarão os alunos de doutoramento, e também as próprias instituições que ministram os programas de estudos, preparadas para um universo de alunos que já não se limita apenas ao universo de investigadores dos centros de investigação universitários? Outras dimensões, como a das trajetórias pessoais e profissionais e o contexto familiar, serão também equacionadas.

Estas são algumas das questões que norteiam esta investigação e às quais, com base nas entrevistas realizadas e com o suporte da literatura produzida sobre esta matéria, se procurará dar resposta.

Para melhor entendimento do tipo de população em análise, importa caracterizar estes alunos em termos sociodemográficos.

Ao nível da estrutura etária, a idade dos entrevistados varia entre os 26 e os 56 anos. No entanto, o grupo de idades mais comum é entre os 40 e os 46 anos. No que concerne ao estado civil dos entrevistados, a maioria é casada (sete), seguindo-se os solteiros (cinco) e divorciados (dois).

⁶ Por parte curricular entende-se o que atualmente se designa por curso de doutoramento, no enquadramento pós-Bolonha, ou seja, um curso de formação avançada na área científica do doutoramento, a que corresponde o primeiro ano curricular do doutoramento.

No que se refere à composição do agregado familiar e tipo de família, salienta-se, por um lado, o predomínio das famílias constituídas por três ou mais elementos (casal com filhos - seis); e, por outro, os entrevistados que vivem sós – isolados (agregados sem núcleo - quatro). Seguem-se, os entrevistados que vivem apenas com os filhos (famílias monoparentais - três); e por fim, os que vivem só com o cônjuge (dois).

Em termos de região de proveniência, a maioria dos entrevistados são naturais da Região de Lisboa e Vale do Tejo, dois são da região Centro, um é do Algarve e dois são estrangeiros. À exceção de um entrevistado, que vive atualmente em Leiria, os restantes residem na Região de Lisboa, mais precisamente nos concelhos de Lisboa (nove), Loures (um), Oeiras (dois) e Alcochete (um).

No que respeita à condição perante o trabalho, à data da realização das entrevistas, treze dos entrevistados estavam empregados, e apenas um estava desempregado. De salientar que, no momento do abandono ou de suspensão do doutoramento, somavam-se a este desempregado mais dois entrevistados. Todos os entrevistados que estavam empregados trabalhavam por conta de outrem, à exceção de um entrevistado que passou, após situação de desemprego, a trabalhar por conta própria. A maioria trabalhava na Administração Pública, mas apenas dois desenvolviam a sua atividade profissional em áreas próximas das escolhidas no doutoramento.

Todos os entrevistados eram trabalhadores-estudantes, tendo frequentado o doutoramento em regime pós-laboral e com o estatuto de estudante em regime integral, o que significa que, para estes alunos o doutoramento tem a duração de três anos letivos (com respetivos prazos de prescrição), de acordo com os regulamentos em vigor no ISCTE-IUL⁷. Não existem neste estudo alunos de doutoramento exclusivamente dedicados ao curso, e também nenhum era beneficiário de apoio financeiro estatal (bolsas de estudo). Estes resultados vão ao encontro do que se observa na caracterização dos estudantes de doutoramento, a maioria dos quais também estava empregada.

De notar que, como sublinhado por vários estudos, não é despreciable a relação entre o estatuto do estudante – a tempo inteiro ou tempo parcial – e o abandono no ensino superior. Segundo Frazão (2011), a diferença de estatutos parece produzir sensibilidades diferentes em termos do comportamento dos estudantes, sendo suscetíveis ou reagindo de formas diferentes perante os mesmos fatores face ao abandono.

Há autores (Stratton et al, 2007) que defendem que os estudantes a tempo parcial parecem financeira e emocionalmente mais autónomos, características que, possivelmente, lhes permitem gerir e conciliar melhor o tempo de trabalho e de estudo.

⁷ A inscrição no curso de doutoramento pode ser feita em regime de tempo parcial, podendo os alunos inscrever-se num máximo de 60 % dos créditos do ano curricular (Normas regulamentares gerais dos doutoramentos, ISCTE-IUL, despacho n.º 9887/2011, publicado no Diário da República da 2ª série, n.º 150, de 5 de agosto de 2011).

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, pode dizer-se que há uma distribuição relativamente equitativa entre:

- os estudantes cujos pais têm um nível de escolaridade que não ultrapassa o 1º ciclo do ensino básico (de resto, consistente com o nível de escolaridade médio da população mais velha, tendo em consideração, também, que até finais dos anos 80 esse nível de escolaridade correspondia à escolaridade obrigatória);
- aqueles cujos progenitores têm um nível de escolaridade intermédio – 3º ciclo do ensino básico, correspondendo ao 9º ano de escolaridade;
- aqueles cujos pais têm escolaridade de nível superior.

Saliente-se um aspeto interessante e que se prende com a existência, no que à escolaridade dos pais diz respeito, de uma certa endogamia escolar entre os progenitores. Tal significa que os membros do casal tenderam a associar-se a pessoas com níveis de escolaridade similares. Esta evidência é consistente com outros estudos já realizados relativamente à escolaridade da população em Portugal, como noutros países, nomeadamente, no seio dos agregados domésticos. Também entre o conjunto de entrevistados se observa que os respetivos cônjuges têm escolaridade de nível superior, à exceção de dois casos em que possuem apenas o 12º ano, sendo os restantes seis licenciados e três doutorados.

Quanto à situação profissional dos pais dos alunos entrevistados, verifica-se que a grande maioria é reformada, o que de certa forma seria de esperar atendendo à idade dos entrevistados. Apenas os progenitores de dois entrevistados estão ainda empregados.

4.2. Trajetórias e desempenho escolar dos alunos em processo de abandono do doutoramento

O tipo de trajetória escolar surge geralmente identificado na literatura como uma dimensão importante na explicação do processo de abandono escolar, dimensão à qual se associam outros aspetos, como por exemplo, o período que medeia entre o ciclo de estudos que os alunos frequentam e o ciclo de estudos anterior (Lassibille & Gómez, 2008).

Em termos de trajetória escolar, considerando o percurso escolar apenas no ensino superior, do total de alunos entrevistados, dez têm um percurso escolar que se pode caracterizar de longo, aqui designados por *trajetória descontínua – interrupções por períodos longos*. A trajetória destes alunos é marcada por um ou vários momentos de interrupção prolongada, os quais podem ter uma duração que varia entre sete a doze anos. Estão também aqui incluídos casos de pessoas que mudaram de curso no primeiro ciclo do ensino superior.

Três outros alunos referem ter interrompido por um a dois anos o percurso entre os vários cursos feitos, conferentes e não conferentes de grau, a que corresponde a *trajetória descontínua – interrupções por períodos curtos*.

Apenas um dos alunos entrevistados, o mais novo, revela nunca ter interrompido os estudos até ao momento do abandono do doutoramento, percurso aqui designado por *trajetória contínua – sem interrupções*.

Quadro 4 – Alunos por tipo de trajetória no ensino superior (nº)

Tipo de Trajetória	Nº de alunos
Trajétória contínua - sem interrupções	1
Trajétória descontínua - interrupções por períodos curtos	3
Trajétória descontínua - interrupções por períodos longos	10

A maioria dos entrevistados tem um percurso marcado por diferentes tipos de formação ao longo da vida, dentro e fora do ISCTE-IUL: licenciatura (s), mestrado (s), cursos não conferentes de grau, cursos de especialização e pós-graduações.

Do total de alunos entrevistados, cinco iniciaram o seu percurso no ensino superior no ISCTE-IUL, tendo alguns deles realizado posteriormente algumas formações noutras instituições de ensino superior, optando por voltar aquando da decisão de entrada num doutoramento.

Em termos de áreas de estudo, os alunos entrevistados, maioritariamente (dez), frequentaram áreas ao nível do doutoramento coincidentes com as do ciclo de estudos anterior (pós-graduações ou mestrados). Dos quatro alunos que mudaram de área de estudo, três apresentam um perfil de abandono precoce, sendo o outro de abandono intermédio.

No que ao desempenho escolar diz respeito, pode afirmar-se que a trajetória escolar ao longo da vida dos entrevistados, até ao doutoramento, tem sido marcada, para a maioria, por um percurso que genericamente adjetivam de sucesso – avaliado sobretudo pelos resultados académicos, por terem sempre concluído com sucesso e bons resultados.

Porém, se o resultado se revela mais ou menos uniforme, o percurso foi, ainda assim, diferenciado. A este nível, da análise do discurso dos próprios entrevistados, importa salientar os seguintes aspetos:

- a maioria teve boas notas e boas médias em todo o percurso escolar, considerando-se bons alunos, com bom desempenho escolar. Nas palavras dos próprios entrevistados:

Sempre fui a melhor aluna, não por competição com os outros, mas por brio. (...). Portanto, se aquilo era o meu trabalho, eu tinha que fazer bem, então eu era a melhor aluna no 1º ciclo, no 2º...No secundário, no meu ano, do curso, fui a melhor aluna, média de 15, portanto não foi nada de extraordinário, mas sim, na pós-graduação a mesma coisa. No Mestrado as coisas já não se colocavam assim, porque era muito mais qualitativa a avaliação na de Letras era qualitativa. (Alice, 36 anos, “Abandono Precoce”)

Sim, era a melhor aluna, com tudo o que isso tem, bem comportada, boas notas, a menina da professora, com essas coisas todas. (Isabel, 34 anos, “Abandono Tardio”)

- apenas dois reprovaram ao longo do seu percurso escolar: num caso deu-se na transição entre o ensino básico e o ensino secundário (10º ano); e no outro teve por objetivo melhorar a média de entrada para a universidade (trata-se, portanto, de um caso particular de

“insucesso”, no 12º ano). Estes percursos são identificados pelos entrevistados da seguinte forma:

Sempre fui bom aluno. Nalgumas matérias um aluno dedicado. Até ao 9º ano fiz no privado, uma cooperativa de ensino da freguesia. Até ao 9º ano fiz sem chumbos. Depois passei para o público e tive 3 anos para repetir o 10º ano. Começou aí um pequeno afastamento. Depois fiquei-me pelo 11º incompleto. (Gonçalo, 42 anos, “Abandono Intermédio”)

Mas sim, consegui ser sempre boa aluna. Naquele ano, em que repeti foi o ano da PGA. Eu envolvi-me muito, na altura estava no D. Pedro V, percebi que tinha notas positivas mas não tinha notas boas, então pedi para chumbar por faltas por senão tinha que fazer exames e era muito pior. Depois repeti, na mesma área, foi só para ter as notas melhor. (Marta, 40 anos, “Abandono Precoce”)

— todos referem ter ingressado no ensino superior no curso de 1ª opção, mas nalguns casos, não na universidade pretendida.

4.3. As motivações para entrada no doutoramento

São diferenciados os motivos apresentados pelos entrevistados para o abandono do doutoramento, resultando em todos eles de uma combinação de razões de várias ordens. Da análise das entrevistas é possível agregar em dois tipos as motivações que suportam o abandono do doutoramento – internas e externas – as quais serão analisadas mais detalhadamente neste capítulo.

Antes de analisar mais em detalhe as motivações associadas ao abandono do 3º ciclo do ensino superior, importa enquadrar a importância do contexto familiar na definição das trajetórias escolares dos entrevistados, bem como as principais razões e expectativas que os levaram à escolha do respetivo doutoramento.

O contexto familiar é, desde logo, uma dimensão importante nos percursos e experiências escolares, ainda que de forma mais visível nos primeiros ciclos de escolaridade. As famílias, e o contexto familiar, de um modo geral, revelam-se determinantes da definição dos percursos escolares dos descendentes que, naturalmente, pretendem que sejam de sucesso.

Quando questionados sobre as possíveis influências da família na vida académica, na tomada de decisões e nas escolhas escolares (vias de ensino, áreas de ensino, entre outros), a maioria dos entrevistados afirma que não houve quaisquer elementos familiares que tivessem tido efeito na sua escolha.

Porém, no decurso das entrevistas, é possível perceber que os entrevistados não percecionam essa influência de uma forma direta, mas a mesma está indiretamente bem presente. Apesar de referirem que a decisão de prosseguir os estudos é tomada de forma autónoma e independente, na maioria dos casos, também salientam, por outro lado, que o prosseguimento de estudos no ensino superior era como que um dado adquirido, não se colocando sequer outra possibilidade em termos de trajetória de vida. Algo, portanto, assumido no seio da família. Como referem alguns dos entrevistados:

Sim, mas de forma soft, ou seja, os meus pais sempre foram uma influência soft, nunca me pressionaram. Nunca me influenciaram objetivamente para coisa nenhuma. Eu fazia o percurso que eu queria fazer, até onde eu queria fazer. Mas a verdade é que desde muito pequenina, em casa, o que me habituei a ver foi alguém a estudar, especialmente o meu pai (...). Portanto, eu fui socializada num contexto de aprendizagem. (...)

sempre gostei de aprender e portanto, o curso superior, a licenciatura surgiu naturalmente na sequência do ensino secundário, não havia... eu nem coloquei outra hipótese. Aquilo era natural. E assim se passou no doutoramento. (Alice, 36 anos, “Abandono Precoce”)

Alguns entrevistados assumem de forma clara e direta a influência de outros familiares (que não os pais) e de amigos no percurso escolar, em particular quando em causa está a transição do ensino secundário para o ensino superior.

No entanto, a influência do contexto familiar tende a ser menor à medida que aumenta a escolaridade dos próprios, como seria de esperar, tendo em conta que na vida adulta a influência da família tende a ser menos marcada. Num contexto de ensino superior, e no caso concreto dos doutoramentos, a maioria deles frequentados em fase adulta, a influência familiar tem, naturalmente, um peso menor. Como um dos entrevistados salienta:

(...) nem sei se eles se aperceberam que eu estava a fazer mestrado e que me matriculei no doutoramento, já têm 70 anos! (João, 46 anos, “Abandono Precoce”)

A ideia da influência da família no percurso escolar é sentida com particular importância quando a escolaridade é percecionada enquanto um dos principais elementos facilitadores de ascensão social. Tal aspeto surge evidenciado nos contextos de baixa escolaridade dos progenitores, no seio dos quais a ideia de que tirar um curso superior surge associada à perspectiva de um melhor futuro para os seus filhos.

Sim, eles sempre tentaram tudo, lutaram para ter tudo. Eram pessoas que viviam com muitas dificuldades (...). Mas como eles não estudaram, não tiveram essa possibilidade.... Quando o meu irmão deixou de estudar, foi muito difícil assumir isso (...), só fez 6º ano. Para os meus pais, ainda pensam que ter um curso superior é uma porta aberta. (João, 46 anos, “Abandono Precoce”)

Os meus pais tinham um orgulho enorme, de eu estar num doutoramento. Não é nada de especial, mas pessoas humildes como eles ... eu sei que eles ficaram desiludidos de eu abandonar. (Isabel, 34 anos, “Abandono Tardio”)

Em termos de abandono do doutoramento, para além de uma opção assumidamente pessoal, a tomada de decisão é também partilhada no seio familiar - pais, cônjuge e filhos. São os entrevistados que abandonaram já tardiamente o doutoramento que mais referem essa influência, nalguns casos referindo que para estes a tomada de decisão traduziu-se num sentimento de “alívio”.

(...) eles tiveram uma influência decisiva, apoiaram-me muito. (...) eu não faço nada sem falar com eles. Portanto, eles acompanharam-me nisto tudo. E chorei muitas vezes lá em casa, e cheguei muitas vezes a chorar. Eu cheguei a estar a 2km de Lisboa, e ligar ao meu pai a dizer: «vem-me buscar». (Isabel, 34 anos, “Abandono Tardio”)

No que respeita à escolha do doutoramento, há uma clara tendência dos entrevistados para a evidenciar as razões de ordem pessoal, de valorização e de enriquecimento intelectual. Estas motivações preferenciais são transversais a todas as áreas de doutoramento em estudo, bem como a todos os perfis de abandono considerados.

Neste âmbito são privilegiados aspetos como o gosto pelo estudo, pela investigação, pela reflexão e também o gosto pela área específica do doutoramento. Como salientam alguns dos entrevistados:

Foi esse o motivo para voltar a estudar, para além do gosto que fui sempre mantendo, quer através da área de estudos, quer através da atividade quando estive ligado à Associação. Fui mantendo sempre pontes com

universidades, fui-me sempre mantendo atualizado, com produção científica no terreno e portanto, por esse facto, os estudos foi sempre uma coisa que me acompanhou na carreira profissional. (Francisco, 55 anos, “Abandono Tardio”)

Os aspetos relacionados com a aquisição de mais conhecimentos, com vista à atualização e valorização pessoais, bem como a necessidade de encerrar uma etapa no percurso escolar e na trajetória de vida, são também referenciados:

O doutoramento é sempre importante porque abre horizontes, experiências, dá-te referências, valoriza sempre a pessoa! (Francisco, 55 anos, “Abandono Tardio”)

(...) foi sempre aquilo que eu quis fazer. E já que profissionalmente não consegui seguir essa via, pelo menos que a nível pessoal eu tivesse essa realização de ter o doutoramento, em que pudesse escolher o meu tema, em que pudesse ter o meu ritmo, em que podia fazer uma coisa que gostava. (Rita, 45 anos, “Abandono Tardio”)

E como eu sempre gostei de estudar, sou um devorador nato de livros, achei que podia, não era para ter um canudo, (...). Era uma questão de trabalhar o intelecto, de trabalhar a inteligência, de continuar... (João, 46 anos, “Abandono Precoce”)

E eu pensei: Olha, vou acabar porque vou fechar a minha área académica, porque eu acho que já tenho competências suficientes para poder fazê-lo. (Margarida, 56 anos, “Abandono Precoce”)

As razões de ordem profissional surgem também evidenciadas, com as expectativas associadas às possibilidades que um doutoramento poderia abrir em termos de carreira profissional inclusivamente no ingresso e no prosseguimento de uma carreira académica. O investimento em educação é percecionado com um fator que contribui para aumentar as oportunidades e o leque de escolhas que os indivíduos têm à sua disposição:

Poder aproveitar outras oportunidades profissionais. (...) Portanto, passou um bocado por aí. Ter mais conhecimento, saber mais e abrirem-se outras portas, profissionalmente. (Eduardo, 46 anos, “Abandono Precoce”)

(...) como professora universitária, no mínimo, eu tinha obrigação de obter o grau de Doutor (...) só professores doutorados é que poderiam concorrer. Portanto, a minha necessidade teve a ver com responsabilidade profissional. Primeiro, queria saber mais e atualizar-me para ser melhor professora. Segundo, do ponto de vista do percurso e do reconhecimento institucional, era importante. Terceiro, pensando numa carreira docente, era importante ter um doutoramento, caso contrário nunca passaria para os quadros. (Matilde, 42 anos, “Abandono Intermédio”)

Num momento de fragilidade profissional – seja por desencanto com a atividade profissional desenvolvida, seja por situação de desemprego – enveredar por um doutoramento poderia constituir um instrumento de valorização, também do ponto de vista do mercado de trabalho. Com efeito, um aspeto que é de notar respeita ao facto de a candidatura a um doutoramento corresponder, para alguns entrevistados, a momentos de insatisfação e de desvalorização profissional. Neste sentido, esse momento de depreciação profissional poderia constituir uma espécie de “janela de oportunidade” para a realização do doutoramento, funcionando como um incentivo à frequência deste ciclo de estudos.

Voltar a ter uma atividade profissional ativa e estimulante pode ter o efeito inverso – menos disponibilidade para o estudo, levando ao abandono.

(...) profissionalmente eu senti-me muito desvalorizado, muito frustrado e portanto foi quando pensei que tinha tempo (...) Aproveitei esse tempo para me meter num doutoramento. Foi para me valorizar pessoalmente. (...) O ingresso no doutoramento coincidiu com essa fase (...). Portanto, aproveitei para avançar. (Francisco, 55 anos, “Abandono Tardio”)

Estive um ano na prateleira. (...) Apanhei mudança de administração e quando há mudanças políticas, a minha instituição é extremamente política, como todas as instituições do nosso país (...) Tive um ano sem ter

tarefas, não me era dado trabalho e nessa altura aproveitei o tempo, fiz as entrevistas e transcrevia-as. (Vasco, 43 anos, “Abandono Tardio”)

(...) quando fiquei desempregada, apesar da tristeza de ficar desempregada, eu pensei: «vou aproveitar para acabar o Doutoramento, tenho umas poupanças, novamente, faço ai uns part-times, e consigo acabar o Doutoramento, e num ano eu acabo». (Isabel, 34 anos, “Abandono Tardio”)

Ok, agora vou fazer o doutoramento, porque eu gosto da vida académica, não para ser professora nem nada disso, mas gosto, e sempre gostei de aprender. E sempre me foi inculido desde pequena. Ora, um doutoramento, na minha escola de referência, na escola de Sociologia, (...) era o óbvio. E portanto, a escolha, era o que eu em termos profissionais precisava na altura, o local era a minha referência, e porque eu também achava que tinha bases, do ponto de vista da aprendizagem, que me permitiriam fazer aquele doutoramento. (Alice, 36 anos, “Abandono Precoce”)

O prestígio do ISCTE-IUL assim como a realização de grande parte do percurso académico nesta instituição de ensino superior (instituição “mãe”) foram também mencionados como motivações, de ordem institucional (contexto formativo), na escolha do doutoramento.

4.4. Razões do abandono no doutoramento

Contextualizadas as motivações para a entrada no doutoramento, poder-se-á então equacionar as razões que subjazem ao processo de abandono: as razões externas ao processo de doutoramento, as que remetem para o contexto familiar, profissional, trajetória escolar, e as que remetem para o contexto formativo, internas ao processo de doutoramento - (organização; relação pedagógica e relação interpares).

4.4.1. Razões externas ao doutoramento: contexto familiar, profissional e trajetória escolar

Ao nível das razões externas, de âmbito escolar, familiar e profissional, um dos aspetos salientados pelos alunos entrevistados foi a dificuldade de conciliação dos tempos domésticos com os de trabalho e com a vida familiar, constituindo um entrave ao pleno desenvolvimento do doutoramento. Muitos referem que trabalhar quando se estuda, e adicionalmente gerir uma vida familiar e pessoal, pode ser muito penalizador, nomeadamente no que concerne à gestão do tempo.

(...) para além disso tenho vida familiar e tenho uma pessoa que tem muita disponibilidade, tem a expectativa que eu chegue a casa e que esteja algum tempo com a pessoa (porque ele está por ali). Portanto também começou a haver esse constrangimento. Eu sabia à partida que ia ser muito difícil cumprir os prazos, eu sabia disso. (Rita, 45 anos, “Abandono Tardio”)

Eu suspendi e pensei, já estou a terminar, eu não aguento isto: de manhã é hospital, à tarde era hospital com o marido. Três meses internado (...). Com o meu filho a mesma coisa... Muita coisa e depois daqui do serviço também: porque tenho que terminar mas ao mesmo tempo sou diretora de departamento (...) não há tempo, uma pessoa aqui que entre às 15h e sai às 22h ou 23h da noite, é muito complicado! Depois quando chego a casa... (Luísa, 55 anos, “Abandono Tardio”)

(...) por uma questão familiar (mãe) não estava a dedicar um mínimo de horas aceitável, para mim, para um doutoramento. Gonçalo, 42 anos, “Abandono Intermédio”)

Ainda a este respeito, os entrevistados revelam ter plena consciência e conhecimento das exigências da fase de investigação, exigências que se situam no plano intelectual, afetivo, financeiro, planeamento do tempo e definição de prioridades.

E quem está a trabalhar e quem está a estudar à noite, faz um grande esforço, e portanto, num doutoramento, tem que ter ali alguma qualidade. (Margarida, 56 anos, “Abandono Precoce”)

O fator tempo é muito importante, não havia tempo. Achar que essa realização pessoal passaria por, quando fazemos esses projetos temos que focar toda a nossa vida nessa vertente e pronto, achar que o investimento não valia o esforço! Acho que é um bocadinho isso. (Antonieta, 52 anos, "Abandono Intermédio")

A decisão de estudar, nomeadamente o desenvolvimento de um último nível no ciclo de estudos superiores, decorre, naturalmente, da avaliação entre custos e benefícios que cada indivíduo faz. Ao nível dos custos, tratando-se de trabalhadores-estudantes, são especialmente relevantes os custos diretos⁸ como por exemplo, a despesa com material escolar, com livros, as propinas, etc.. Ao nível dos benefícios, para além da valorização e enriquecimento pessoais, há também a considerar a dimensão das expectativas profissionais daí decorrentes.

Se os custos diretos podem ser muito elevados, Portugal tem apresentado, tradicionalmente, um nível de retorno privado (e social) da educação superior bastante elevado (OCDE, 2012). Porém, a crise financeira que o país atravessa faz equacionar, com certeza, a relação custo-benefício da frequência da educação superior. Assim, é natural que os alunos coloquem em questão a qualidade do doutoramento e as vantagens que a sua conclusão lhes poderá trazer, por um lado, e os custos monetários, de tempo e pessoais que a frequência deste ciclo de estudos necessariamente tem.

(...) em termos relativos, nós fazemos sempre análise custo- benefício e, pedirem, 6 mil euros por aquilo, não! Aquilo que me estavam a dar não valia aquilo. E, portanto, eu desisti exatamente por isso. Porque, do ponto de vista absoluto, a qualidade do doutoramento não era razoável, em termos relativos a análise custo-benefício que eu fiz também não. E, portanto, não valia a pena o esforço financeiro e o esforço de tempo e dedicação que eu fazia. (Alice, 36 anos, "Abandono Precoce")

Resultado da avaliação custo-benefício, um dos aspetos evidenciados é a mudança de prioridades, nomeadamente quando se tem filhos em idades escolares.

Comecei a pensar, eu agora vou andar aqui a gastar não sei quanto, com estas dificuldades todas... nós agora pensamos essencialmente em proporcionar aos nossos filhos a educação que achamos que é o melhor para eles e que um dia mais tarde lhes vai proporcionar um futuro melhor. (Eduardo, 46 anos, "Abandono Precoce")

A existência de uma maior flexibilidade no pagamento das propinas e a concessão de bolsas de estudo surgem, portanto, neste contexto, com natural evidência:

(...) voltei a explicar a situação, a explicar que estava com algumas dificuldades financeiras e agora vou ter que pagar o ano todo para ficar com a matrícula suspensa! Por isso esqueci, foi desmotivador! Se calhar, se tivesse ficado suspensa...(....) Foi essencialmente isso que me levou a abandonar: o investimento financeiro sem ter a certeza do retorno que isso me poderia dar, para além do retorno que eu tinha a certeza que me dava que era eu ter o doutoramento e adquirir novos conhecimentos. (Eduardo, 46 anos, "Abandono Precoce")

Outra questão é a propina. O que aconteceu é que o meu marido, (...) de há 3 anos para cá (este último ano foi um caos), ficou praticamente sem trabalhar, (...) Passou a não ter rendimentos e como o meu ordenado é imenso, não dá para tudo! (...) Portanto, do ponto de vista económico eu tive que repensar a minha vida. E é por isso que eu suspendi: uma questão de tempo e financeira. Há um conjunto de fatores. (Rita, 45 anos, "Abandono Tardio")

(...) por não conseguir obter bolsa de doutoramento, este começou a ficar um pouco adiado. A minha situação de desempregado e os valores económicos é a segunda 2ª razão. (...) Para mim hoje, voltar ao mercado trabalho é um dos meus objetivos principais e prioritários e que deixam para 2º plano terminar o doutoramento. (Gonçalo, 42 anos, "Abandono Intermédio")

⁸ Há também uma outra dimensão dos custos, designada de custos indiretos, ou de oportunidade, que respeita aos salários que se deixa de auferir pelo facto de se estar a estudar, bem como o valor da produção que não é por eles realizada, pelo facto de estarem a frequentar a escola, mas que, no caso em estudo, sendo todos os entrevistados trabalhadores ou desempregados, é uma dimensão que não é relevante.

A este respeito, importa, no entanto, ter em consideração, que os motivos financeiros poderão, não obstante a sua importância, “esconder” sob a sua capa outros motivos não menos importantes. A influência que as dificuldades financeiras assumem no abandono escolar não é, de resto, consensual entre os investigadores. Como salienta Frazão (2011: 136),

...a relação entre as dificuldades financeiras como razão justificativa do abandono académico é, possivelmente, a causa mais concreta de abandono, mas também aquela que mais se presta a ser evocada, por ser socialmente aceite como razão de peso, para ofuscar outras razões tidas como estigmatizantes para os estudantes ou por razões pessoais que estes não querem assumir.

De certa forma relacionada com as questões financeiras, há também a considerar as questões profissionais, tanto mais importantes, quanto se trata de trabalhadores-estudantes. Uma mudança profissional, por exemplo, decorrente da existência de uma proposta de novo emprego, pode levar o aluno a equacionar a viabilidade, não só financeira como de disponibilidade de tempo, para prosseguir o doutoramento. Esta “racionalização”, coloca-se com particular acuidade quando o momento em que surge essa “oportunidade de emprego” coincide com a finalização da parte curricular do doutoramento. Este momento parece revelar-se, pois, determinante na tomada de decisão da continuidade no curso. Nas palavras de uma entrevistada:

Entretanto consegui ir trabalhar para (...) e foi uma mudança muito grande na minha vida (...). Deixei de me centrar tanto nos estudos. Para a minha carreira o doutoramento não me iria influenciar nada. Eu agora, com este novo emprego, tenho um horário cada vez mais pesado, eu não iria pedir bolsa pois iria ficar a ganhar muito menos. É um investimento muito grande. Eu agora acho, que por opção pessoal, acabou mesmo! A tese implica a investigação, implicava muitas horas, pode ser muito giro mas tem que se ter tempo, ter horário. (Antonieta, 52 anos, "Abandono Intermédio")

A par disto há também a dimensão da valorização efetiva de aquisição de novas competências e saberes dos funcionários por parte da entidade empregadora. Segundo a maior parte dos entrevistados, a opção por fazer um doutoramento é simplesmente comunicada à entidade patronal, não implicando qualquer alteração nas rotinas profissionais.

À exceção de dois entrevistados – um cuja valorização por frequentar um doutoramento e respetiva flexibilidade horária foi sempre assumida na instituição onde trabalhava, e outro que passou a usufruir de uma jornada contínua para realização da parte empírica do doutoramento – os restantes entrevistados não solicitaram qualquer tipo de vantagem legalmente prevista no código do trabalho, designadamente através do estatuto de trabalhador-estudante. Alguns referem, no entanto, que passou a haver um maior reconhecimento da importância desse investimento em competências, passando a ter uma maior flexibilidade nos horários e horas dispensadas.

(...) Não sou valorizada na carreira na administração pública. Portanto, eu julgo que foi esse o momento em que eu desmotivei, aliado a algumas circunstâncias: ter tido muito mais trabalho, muito mais responsabilidade, a ir muito mais para fora; ao limite a interessar-me mais por o que eu estava a fazer profissionalmente. (...) Quando consegui a jornada contínua, também percebi nitidamente, que ao nível da avaliação de desempenho, eu nunca iria ter um relevante. Era como se estivesse a assinar um papel dizendo que não estaria tão empenhada. É muito punitivo! (Rita, 45 anos, "Abandono Tardio")

Há instituições que apostam na formação mas para isso dão horas e há outras que, e estando num local privado, em que cada vez há menos alunos, também há redução de pessoal. (Luísa, 55 anos, "Abandono Tardio")

Sim, sempre houve abertura, foram excelentes (...) tive sempre uma flexibilidade de horário, para poder estar em casa a estudar, ou ir às aulas, ou seja o que for. Abertura até para fazer a parte empírica na Associação. (Isabel, 34 anos, "Abandono Tardio")

Acresce a tudo isto uma outra questão que se prende com a existência, por vezes, de algum desencantamento profissional e que poderá alimentar um certo desencanto face ao doutoramento – e posterior abandono do mesmo – tanto mais influente quando em causa estão áreas relacionadas (entre a profissão desenvolvida e a área de educação e formação do doutoramento).

Como referido por uma das alunas entrevistadas, toda a sua energia fora investida numa determinada área profissional, na mesma área do doutoramento. A fraca possibilidade de desenvolvimento dessa carreira profissional e, conseqüentemente, de recompensa financeira, conduziu ao abandono da profissão e também do doutoramento.

"E a primeira desistência que eu tive na vida, foi o meu doutoramento, e a segunda foi a profissão." (Matilde, 42 anos, "Abandono Intermédio")

As questões de natureza psicológica, ligadas às dificuldades de progressão no doutoramento, já numa fase de investigação, são referidas por alguns dos entrevistados como decisivas no abandono do doutoramento em curso. A fadiga, o desgaste e exaustão emocional, refletem-se numa quebra de produtividade, associada a uma sensação de incapacidade face ao desempenho no doutoramento. Estes são alguns dos aspetos mais evidenciados pelos entrevistados

Depois quando chego a casa, há pessoas que têm essa capacidade, o marido agora está reformado, mas é pessoa para estar até às 4 da manhã a escrever, mas eu não consigo, estou cansada (...) Não se dorme a pensar no que se tem para fazer, depois não se faz porque se está cansada. (Luísa, 55 anos, "Abandono Tardio")

Nós já estávamos em março, eu estava desesperada, estava com a minha cabeça a mil, eu já estava muito bloqueada, muito cansada, não, não conseguia. (...) em termos emocionais, há 8 meses no desemprego, no dia antes de falar com o orientador posso dizer que fui a uma psicóloga, porque eu estava... O meu companheiro foi comigo, porque eu estava mesmo no limite. Eu achava que eu nem sequer ia conseguir conversar com eles, porque eu só me apetecia ... (Isabel, 34 anos, "Abandono Tardio")

Em suma, são de quatro ordens os principais motivos elencados:

- Há uma clara influência de aspetos relacionados com a conciliação entre a vida escolar e profissional, por um lado, e a vida familiar, por outro;
- As questões económico-financeiras, que se revestem de particular acuidade num contexto de acentuada crise económica;
- As questões profissionais, seja por alteração da condição perante o trabalho – passagem de uma situação de emprego para desemprego, e vice-versa, por mudança de emprego, ou mesmo por desencanto com a profissão e com as funções assumidas;
- Por fim, aspetos de carácter psicológico, com tradução em desmotivação e desinteresse para a progressão e conclusão do doutoramento.

4.4.2. As razões internas ao doutoramento: contexto formativo

As questões internas (organização, relação pedagógica e relação interpares) revelam-se, no discurso dos vários entrevistados, de extrema importância para a compreensão do processo de abandono do doutoramento. Da análise das entrevistas, sobressaem alguns aspetos internos ao doutoramento que devem merecer uma reflexão profunda e que se prendem com as seguintes questões: desde logo, os aspetos organizacionais, relacionados com a estruturação dos doutoramentos; por outro lado, é necessário equacionar alguns aspetos que decorrem da alteração de perfil dos doutorandos em Portugal nos últimos anos – os alunos dos doutoramentos já não provêm apenas do mundo académico, sendo também profissionais de outras áreas do mercado de trabalho, com expectativas e propósitos diferenciados em relação à realização de um doutoramento; depois, e relacionada com a questão anterior, importa ainda equacionar o papel dos orientadores neste novo universo de doutorandos.

De acordo com as entrevistas realizadas, os aspetos organizacionais parecem constituir um “entrave” à progressão nos estudos de doutoramento. Segundo os entrevistados, existe um conjunto de aspetos, nomeadamente a organização curricular do curso, as práticas pedagógicas e didáticas, os processos de avaliação, a dimensão das turmas e, nalguns casos particulares, a falta de estruturas de apoio aos alunos (serviços de aconselhamento e acompanhamento e de apoios financeiros), que contribuíram para a desmotivação e conseqüente suspensão ou abandono do doutoramento.

A este propósito, de salientar, por um lado, aspetos mais funcionais e logísticos, relacionados com estruturas de cariz físico, como as salas de aulas e a dimensão das turmas, apontados por parte de alguns entrevistados, como elementos fundamentais para o bom funcionamento do curso e respetiva motivação e participação. São os entrevistados em situação de “abandono precoce” que mais refere essa questão, o que poderá estar relacionado não só com uma fase de adaptação e integração na instituição (abandonaram o curso durante o 1º semestre), bem como com as expectativas criadas quando se candidataram ao doutoramento. Nas palavras dos próprios entrevistados:

No princípio, aquilo funcionou pessimamente. Uma desorganização, depois não havia aulas, depois não sabíamos as salas, uma confusão. (...) as primeiras impressões, sabe, acho que são muito importantes para quem é exigente. (...) Andava doida à procura das optativas, depois enganavam-se nos horários, depois era num sítio, e depois, pronto. Mas comecei logo por aí (Margarida, 56 anos, “Abandono Precoce”)

No caso em particular, e por se tratar de um 3º ciclo, as razões como a integração social na vida académica não tiveram muito destaque no discurso dos entrevistados, apesar de alguns entrevistados terem sublinhado a importância do ambiente da turma e da organização de atividades extracurriculares (tais como organização de jantares, tertúlias, etc.) na motivação e prosseguimento dos estudos no doutoramento.

Há sempre um conjunto de pessoas que se junta mais, tomar um café, conversar um bocadito, jantar em grupo. No fim do primeiro ano fomos jantar e convidamos alguns professores (...). Entre colegas também fizemos mais do que um almoço. Houve alguma interação, o que é importante (Francisco, 55 anos, “Abandono Tardio”)

Uma outra questão diz respeito à não-aceitação por parte de alguns entrevistados do facto de as turmas terem uma grande dimensão e, além disso, serem constituídas por públicos muito diversificados do ponto de vista das qualificações e da maturidade relativamente às áreas dos doutoramentos. A presença de alunos de mestrado, em unidades curriculares optativas, com *backgrounds* diferentes foi um dos aspetos focados pelos entrevistados⁹. Esta questão remete para uma outra que se relaciona com os critérios de seleção e seriação dos alunos a um doutoramento. Como refere um dos entrevistados:

Quando sou confrontada com uma turma de 70 alunos, muito mais novos do que nós, com expectativas muito diferentes das nossas, com um background incomparavelmente mais reduzido e eu pensei: “calma”. (Alice, 36 anos, “Abandono Precoce”)

Um outro aspeto não despidendo na análise das questões do abandono remete para a questão de saber até que ponto a área de formação anterior pode aumentar a probabilidade de abandono. Ou seja, será que quando um doutoramento não é na mesma área da licenciatura ou do mestrado surgem mais dificuldades por parte dos alunos?

Refira-se que dos alunos entrevistados cuja área de doutoramento é diferente da área do ciclo imediatamente anterior (três alunos), mestrado ou pós-graduação, observa-se que dois deles seguem um perfil de abandono precoce, ou seja, abandonaram logo no início do 3º ciclo, e um outro caracteriza-se por um abandono intermédio. Significa isto que nenhum deles chega sequer à fase de investigação. Aliada a esta questão, saliente-se que todos os alunos referidos não fizeram a trajetória anterior ao nível do ensino superior no ISCTE, tendo desenvolvido a sua formação de base noutras instituições de ensino superior.

Associado a esta dimensão surgem, ainda, aspetos que decorrem do processo ensino-aprendizagem, de natureza pedagógica e didática – o processo pedagógico, a adequação dos conteúdos programáticos e o tipo de metodologias de avaliação utilizados. A este respeito, os entrevistados de uma das áreas de doutoramento salientam o seguinte:

Eu ia à procura de uma turma reduzida onde eu pudesse, desde do 1º momento, discutir. A ideia que eu tinha da aprendizagem, não era uma aprendizagem expositiva, mas sim uma aprendizagem quase exploratória. Porque nós estamos a falar de pessoas que já têm *background* muito grande. (...) um professor que faria mais o papel de tutor e que nos iria dando as luzes para nós investigarmos, etc. (...) Não consigo conceber que digam a um aluno de doutoramento, «lê um manual e fazes uma cadeira». Isso, não é possível. (...) O problema era a qualidade do que nos era dado, quer em termos pedagógicos, de metodologia, conteúdos. (Alice, 36 anos, “Abandono Precoce”)

Eu não ia fazer uma pós-graduação nem um mestrado (...) com pessoas a debitar PowerPoint (...), onde me estavam a explicar questões básicas (...), eu achei que aquilo não era para mim, não fazia sentido nenhum. (Margarida, 56 anos, “Abandono Precoce”)

Não foi no conteúdo, o problema, julgo que está no método. Acho que não é muito apropriado para quem está num doutoramento. Só tive uma professora que quis implementar as novas metodologias de Bolonha, fora isso foi muito expositivo. Era só de debitar. Muito expositivo! (Rita, 45 anos, “Abandono Tardio”)

Há ainda também a salientar as questões de *linguagem* próprias de determinadas áreas disciplinares que podem não ser tão facilmente apreendidas por quem não está, ao nível do doutoramento, na mesma área da sua formação de base e, portanto, não está familiarizado com o

⁹ Refira-se, porém, que estes dois aspetos respeitam apenas a um dos doutoramentos.

léxico e procedimentos próprios de uma dada área disciplinar. Como refere uma das alunas que corresponde a este perfil:

As questões metodológicas não são fáceis, e de pois há uns chavões (...). Os professores não se lembram de fazer uma pausa, de explicar, «vamos lá o que entendemos por...» Há determinadas coisas que para mim não são automáticas. Eu ali, contrariamente à licenciatura sinto-me pouco à vontade para perguntar. (...) Não me senti à vontade com uma série de autores, de teorias. (...) Li imenso mas acabei por não conseguir escrever nada. Sentia-me muito insegura. (Marta, 40 anos, “Abandono Precoce”)

Parece existir, assim, um desajustamento entre as expectativas, competências e conhecimentos anteriormente adquiridos pelos doutorandos e o que é oferecido pelo doutoramento, e também, a dificuldade em ter um modelo adequado a todos, evidenciado pelos alunos em situação de abandono precoce.

Soma-se a tudo isto as questões relacionadas com a performance académica e com as exigências que um doutoramento tem associadas. Num nível escolar como o de doutoramento, é natural que os problemas relacionados com a preparação académica, bem como a ausência de hábitos e de método de estudo, ou a falta de organização e de planeamento do estudo por parte de alguns estudantes, no caso em concreto, de entrevistados mais jovens, coloque problemas acrescidos de acompanhamento do desenrolar e de concretização do doutoramento.

Mas, quando eu cheguei ao doutoramento, deparei-me com uma situação da qual eu não estava preparada: eu não me senti preparada para estar ali! Senti-me também perdida lá dentro, porque a carga de trabalho, o nível de exigência dos professores era muito maior do que nos mestrados. (...) O que exigiam entre uma e outra aula era muito. E a vida das pessoas? Um dos factos que me fez voltar atrás foi não ter um tema. A maioria das pessoas que estavam ali, já sabiam o que queriam, já tinha tema. (Alexandra, 26 anos, "Abandono Precoce")

A relação entre docentes e alunos tem uma clara centralidade na perspetiva dos entrevistados – de resto, conforme já identificado no enquadramento teórico deste trabalho, uma vez que é unânime a ideia de que a proximidade proporcionada pelo professor contribui decisivamente para o desencadear de percursos acompanhados, enquanto uma postura mais distante, pelo contrário, revela ser constrangedora em relação ao esclarecimento de dúvidas e acompanhamento do aluno. O tipo de relacionamento pode redundar em afastamentos que se poderão traduzir em abandono.

Neste âmbito, a relação com o orientador pode ser particularmente decisiva. Deverá a orientação de uma tese ter um carácter mais ou menos interventivo? Deverá a orientação ser mais ou menos dirigida? Certamente a resposta relacionar-se-á com o tipo de aluno em questão, com a existência de maiores ou menores rotinas preexistentes de investigação. Em suma, tudo isto coloca em evidência a interação orientador-aluno.

Como já foi referido, vários estudos apontam para o facto da relação entre doutorando-orientador ser determinante na suspensão, abandono ou mesmo prolongamento no curso. Fatores como o enquadramento formativo e a relação com o orientador aumentam a probabilidade de conclusão no curso.

Ainda que a realização de uma tese pressuponha a existência de um trabalho independente, no contexto de uma orientação eficaz sobre um projeto de investigação que seja coerente e que esteja delineado de forma adequada. Porém, os “desencontros” com o orientador,

as condições de trabalho desadequadas ou outros problemas, poderão ser potenciadores de desorientação e falta de coerência no trabalho a realizar. Como salientados por alguns dos entrevistados em situação de abandono tardio:

(...) Imprimir ritmo e saberes! Por isso é que ele é orientador. E eu estou sozinha! Sinto-me sozinha. Aquilo que eu tenho feito é, sozinha. (Luísa, 55 anos, “Abandono Tardio”)

A relação com os professores era ótima, talvez um bocadinho mais distante até com o orientador. Achei que tem muito trabalho em seu redor e devia de ser mais repartido em termos de orientações. Mas, de toda a forma, não foi o motivo do afastamento porque o orientador em todo o caso pode ser alterado durante o processo. (Gonçalo, 42 anos, “Abandono Intermédio”)

Um aspeto muito salientado prende-se com a pouca disponibilidade de alguns orientadores e com o incumprimento de horários por parte destes decorrentes da acumulação de funções, não raras vezes entre a docência e a investigação e, por vezes, com a acumulação de outra profissão. Devido a tarefas, como a publicação de artigos ou a gestão escolar, os orientadores ficam mais restringidos no que respeita à sua prática de orientação, ainda que possam ser solicitados pelos seus alunos a um acompanhamento mais efetivo. Como referido:

(...) Os professores acabam por assumir cargos de gestão e deixam de estar focados na docência. (...) São assim várias as razões, desmotivação pois não tenho tido grande apoio do orientador e, por outro lado, é a minha parte financeira, tenho estado a olhar para outras coisas da minha vida. É um conjunto de circunstâncias (Rita, 45 anos, “Abandono Tardio”)

Deve estar a ter as mesmas questões, saia das reuniões a pensar, «eu acho que ele não leu nem um parágrafo». E quando uma pessoa vai de manhã e depois acaba por ser recebida depois de almoço Esqueça! É desmotivador. Ou uma pessoa está já ali num grupo de investigação, aproveita aquilo que está a fazer, e mesmo assim... (Vasco, 43 anos, “Abandono Tardio”)

Esquecia-se das reuniões que marcava comigo. Fui para lá de propósito, tinha-se esquecido! Outra vez tinha levado a filha ao médico. (...) O acompanhamento era insipiente, percebe? Ela tinha, não sei quantas pessoas, tinha os do mestrado, tinha os do doutoramento, a pessoa sente-se a certa altura que não está a ser tratado como devia ser! (Margarida, 56 anos, “Abandono Precoce”)

E as pessoas que estão a pagar propinas, que estão a investir a sua vida, quer financeira, estão a sacrificar-se psicologicamente e familiarmente para tirar um doutoramento, mereciam, de facto, outra disponibilidade, por parte das pessoas que são responsáveis pelo curso. (Matilde, 42 anos, “Abandono Intermédio”)

Supostamente o meu orientador passava a ser o Professor Henrique¹⁰, só que não havia nada formalmente que dissesse que era ele, e portanto ele não assumia decisões. Veja, sete meses, desempregada, sem conseguir avançar nada, sem consegui marcar nada... Tenho isto, só preciso que me digam daqui, o que é que eu faço? Estava bloqueada, eu não sabia mesmo que fazer mais. Precisava mesmo de alguém que me revesse aquilo *de fio a pavio* e que me dissesse por onde é que eu tinha que ir, foi muito complicado, porque passaram vários meses. Em dezembro optei por mandar cartas, apresentei a situação ao reitor e diretor de Departamento. (Isabel, 34 anos, “Abandono Tardio”)

A centralização de orientações em alguns docentes foi uma das questões abordadas no decorrer das entrevistas, nomeadamente num dos cursos objetos deste estudo. Saliente-se que na altura, o corpo docente do curso era reduzido, situação entretanto já ultrapassada, o que limitava a oferta nas orientações. A falta de especialistas em áreas menos “convencionais” foi também referida em alguns depoimentos.

(...) Eu acho que era importante, o diretor do curso fazer uma entrevista, a perguntar se já pensou no que quer fazer, o que quer aprofundar e sobre que tema. Diziam logo à pessoa se tinham docentes, especialistas no tema, ou se era muito difícil, desaconselhando a pessoa. (Vasco, 43 anos, “Abandono Tardio”)

Eles eram os dois tão ocupados, é porque depois, ainda acumulavam as orientações das teses dos outros anos. Eh pá, não, a sério, um absurdo, um absurdo! (Matilde, 42 anos, “Abandono Intermédio”)

¹⁰ Nome fictício.

A questão dos ritmos de trabalho e a necessidade de imposição de metas por parte do orientador foram também aspetos focados nas entrevistas. Os entrevistados revelam, a este respeito, a dificuldade em organizarem de forma autónoma o seu ritmo de trabalho, fazendo deslocar para o orientador essa responsabilidade. Na opinião de alguns entrevistados, a orientação deverá ser mais dirigida e passar pela definição de metas, etapas e ritmo no processo, conforme salientam:

(...) No meu caso o orientador assumiu outras funções e não permitiu andar a puxar, que imprimisse um ritmo em determinadas fases. Nem que fosse através de um *email* (...) Eu funciono bem tendo alguém a pressionar. Eu necessito de alguma pressão. (...) Há 2 anos participei num congresso europeu, (...) apresentei uma comunicação. Deu-me uma força enorme com base em algumas entrevistas que já tinha feito, impus-me mais uma meta para eu conseguir progredir até lá. Senti a quebra de ritmo o ano passado, quando terminei as entrevistas. Eu sei que preciso de metas, de prazos. (Rita, 45 anos, “Abandono Tardio”)

Era preciso trabalhar muito, mas não havia datas, uma das minhas dificuldades. Eu gosto muito de ler, senão tiver metas, vou lendo, lendo... A ideia de ter datas é ter uma meta. (...) E o facto de não haver datas foi, para mim, umas das maiores dificuldades para me organizar. Eu percebi mais tarde que eles começaram a introduzir a questão das datas, acho fundamental. (Marta, 40 anos, “Abandono Precoce”)

A opinião dos entrevistados vai ao encontro de alguns estudos efetuados, nomeadamente por Leduc (1990) cujos resultados apontam no sentido dos doutorandos preferirem um estilo de orientação mais dirigida/estruturada, combinada com uma relação de proximidade estreita. Corresponderia ao perfil ideal do orientador: Orientação dirigida, estruturada ao longo de todo o processo de conceção e realização da tese.

Outra das questões apontadas refere-se à importância de a investigação poder fazer parte do doutoramento:

Penso que deveria de existir maior envolvimento, nomeadamente, em termos de investigação. (...) minha ideia de um doutoramento era essa poder participar num projeto, o curso não deveria de ser um ato isolado. Porque não pegar em investigações já feitas, realizadas em equipa, participar da atualizando dos dados? Em termos de investigação, não nos fizeram envolver. Uma coisa é dizer que existe outra coisa é envolver. Nunca senti isso. (Luísa, 55 anos, “Abandono Tardio”).

Esta questão sempre me fez muita confusão, é que fazer um doutoramento não devia ser só ir às aulas e fazer o nosso projeto, era muito importante estar integrada em projetos. Estar integrada num centro de investigação, trabalhar com as pessoas ... (...) o próprio, não sei sequer, se o projeto de doutoramento, devia ser um projeto nosso. (Isabel, 34 anos, “Abandono Tardio”)

Uma outra questão levantada pelos entrevistados no âmbito desta dimensão interna foi da dos novos públicos nos doutoramentos em Portugal. De facto, assistiu-se a uma alteração do perfil dos estudantes de doutoramento no país, que antes era um ciclo de estudos onde predominavam, genericamente, os investigadores e as pessoas ligadas à carreira académica.

Nos últimos anos passou a ser também frequentado por públicos de outras áreas de formação profissional. Entre as alterações há a salientar que a obtenção do último grau escolar não é mais exclusiva das pessoas inseridas na carreira académica ou de um número reduzido de profissionais que pretendiam completar a sua formação. Nesta medida, o doutoramento surge na sequência lógica do processo de formação escolar de um indivíduo.

Depois é assim: ou a pessoa quer um doutoramento, para ser útil, porque é professor ou assistente, ou qualquer coisa. Agora, no meu caso, (...) era-me indiferente ter o doutoramento ou não, porque no meu cargo não vai ter impactos, eu não vou subir de ordenado, (...). Portanto, é uma questão só mesmo pessoal, de aprendizagem. A filosofia das universidades não mudou muito, há muita gente que está a fazer o doutoramento mas não é académico. (...) E essas razões, penso que não foram ponderadas no ISCTE. (Margarida, 56 anos, “Abandono Precoce”)

Relacionado com o ponto anterior, há a considerar, por outro lado, o contexto económico, que não favorece a entrada no mercado de trabalho – a inexistência de perspectivas imediatas de iniciar uma profissão pode estar a contribuir para o adiamento da entrada no mercado laboral e a continuação da formação escolar.

(...) Lá está, as pessoas que já eram da casa, muitos jovens, muito bons, fizeram a licenciatura, passando para os centros de investigação e depois doutoramento, tinham um à vontade, uma capacidade que eu ficava a olhar para eles. (Luísa, 55 anos, “Abandono Tardio”)

Se, por um lado, o “adiamento” na entrada para o mercado trabalho leva a um investimento e aposta do jovem na sua formação académica e intelectual, por outro lado, vão aumentando as expectativas de inserção profissional, o que pode a curto prazo não acontecer, criando desapontamento e frustração nos jovens.

Neste contexto, sendo o doutoramento um processo formativo exigente, será que as instituições de ensino superior se adaptaram a estas modificações e se capacitaram para desenvolver um apoio adequados aos alunos de doutoramento?

Em complemento à análise das diferentes motivações face ao que genericamente se designou por abandono do terceiro ciclo do ensino superior no ISCTE-IUL, impõe-se abordar, ainda que muito sumariamente, os principais impactos percecionados pelos alunos em resultado dessa tomada de decisão.

Nessa medida, uma das questões que se coloca é a da possibilidade de reingresso ao ciclo de estudos que estavam a frequentar. A maioria dos entrevistados, nove, referiu perentoriamente que não tenciona reingressar no curso em que se inscreveu. Dos quatro que manifestaram intenção de voltar para concluir o doutoramento, dois posicionam-se na condição de apenas ter suspenso o doutoramento temporariamente, apresentando intenções de reingresso dentro de pouco tempo, enquanto outros dois alunos equacionam poder voltar a reingressar no curso em que se inscreveram, ainda que não tenham uma data concreta para tal. Um dos alunos entrevistados não tem ainda uma posição definitiva sobre esta matéria, uma vez que o processo de abandono é ainda muito recente.

De salientar que, são os alunos da “casa”, que fizeram grande parte do percurso académico no ISCTE-IUL, quem não manifesta intenção de reingresso no atual curso, sendo que dois equacionam mesmo reingressar noutra doutoramento mas fora do ISCTE, manifestando profundo desagrado e desilusão pela Instituição “mãe”. Verificou-se também que o possível reingresso é manifestado quase exclusivamente pelos entrevistados com um percursos marcados por curtas interrupções no ensino superior, o que reforça o facto do tempo de interrupção poder ser decisivo na continuidade dos estudos.

O momento em que ocorreu a interrupção do doutoramento não se revelou muito discriminante na análise das intenções de reingresso. Porém, em termos do tipo de abandono é possível notar algumas diferenças entre os entrevistados. Se o sentimento de frustração por não terem concluído uma meta importante é transversal a todos os inquiridos, independentemente do tipo de abandono considerado, as respostas dos alunos também evidenciam que o sentimento de

algum alívio, por outro lado, é apenas referido pelos que se incluem no tipo de abandono inicial. Ou seja, parece corresponder à ideia de que quanto maior o investimento efetuado, maior a sensação de falha pela não concretização de um projeto pessoal.

Uma frustração enorme por não concluir. Uma frustração. Quando se inicia um projeto, investe no projeto a vários níveis. É uma coisa completamente surreal. (...) Todo o percurso que fiz foi por minha conta, que eu poderia ter feito fora deste contexto e sem gastar dinheiro. É a conclusão a que eu chego. (Vasco, 43 anos, "Abandono Tardio")

Eu fiquei muito frustrada, muito mesmo. Eu ia embalada, licenciatura, mestrado, doutoramento... mas eu não estava preparada a nível de cabeça, não tinha maturidade (...) (Alexandra, 26 anos, "Abandono Precoce")

Daqui decorre que, ao nível das consequências mais imediatas para as suas vidas sob diversos domínios, os impactos do abandono mais referidos pelos entrevistados são, globalmente, os de ordem pessoal e psicológica, referindo os sentimentos de frustração, de revolta e de destruição.

CONCLUSÃO

Ao longo desta dissertação, procurou-se perceber de que forma os doutorandos dos cursos de Estudos Africanos, História Moderna e Contemporânea, Políticas Públicas, Sociologia e Serviço Social, da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE-IUL se posicionavam face ao abandono no doutoramento em que se inscreveram. Quais as motivações e expectativas subjacentes à escolha dos cursos de 3º ciclo, bem como as principais razões que conduziram ao seu abandono.

A literatura identifica vários fatores, associados às condições de vida e às disposições dos alunos, de carácter pessoal e institucional, como sendo diferenciadores das trajetórias de sucesso e insucesso no ensino e como estando na base das motivações para a tomada de decisão do abandono. A análise mais aprofundada das motivações face ao abandono ao nível do doutoramento, no sentido de melhor entender o fenómeno, e assim contribuir para a sua discussão e eventual definição de estratégias de combate, justifica a presente dissertação.

No que se refere ao perfil dos entrevistados, ainda que existam trajetórias escolares descontínuas, com algumas interrupções, a importância atribuída à escolarização é generalizada, apostando numa formação ao longo da vida (tanto ao nível da formação não graduada, como graduada, de 1º e 2º ciclos do ensino superior), bem como no gosto em estudar (com bons desempenhos escolares). A maioria dos entrevistados encara a realização do doutoramento como fazendo parte do “processo natural” de escolarização que lhes foi transmitido desde crianças, em contexto familiar.

A este respeito, note-se que a maioria dos entrevistados tem pais com escolaridade de nível superior, reforçando a ideia do elevado efeito da escolaridade dos pais no desempenho e no percurso escolar dos filhos, o que remete para as questões de eficiência, notórias nos níveis de escolaridade mais elevados, para as quais poderão contribuir diferentes capacidades com relação mais ou menos estreita com a classe social de origem.

Porém, se parece inequívoco que desempenhos escolares diferenciados refletem percursos e contextos sociais, económicos e culturais diferenciados dos progenitores, também surgem evidentes entre os entrevistados percursos educativos de sucesso, cujos pais têm escolaridade mais baixa, no que a literatura designa por percursos de contratendência. Ou seja, trata-se de movimentos que se prendem com o aumento da escolarização da população e, ao mesmo tempo, com o alargamento da procura social de formação ao nível do 3º ciclo.

Ainda que se observe uma redução substancial nas desigualdades de acesso ao ensino superior nos últimos 50 anos, em Portugal, podemos tomar por adquirido que

...as oportunidades sociais de acesso continuaram a ser estruturalmente desiguais, segundo as classes sociais de origem. Hoje, no país, cerca de 60% dos estudantes do ensino superior provêm de famílias de classes ‘altas’ ou ‘médias’ (empresários, dirigentes, profissionais liberais, profissionais técnicos e de enquadramento, de nível superior ou intermédio), enquanto os outros 40%, aproximadamente provêm de famílias de classes ‘baixas’, de assalariados de base

(empregados executantes, empresários industriais, assalariados agrícolas) e trabalhadores independentes não qualificados. Esta situação permite falar, no ensino superior atual, de um ‘duplo padrão de recrutamento social’, com uma vertente de reprodução social e outra de mobilidade social ascendente. (Costa & Lopes, 2010: 145).

Tais evidências sugerem a continuidade de dinâmicas de reprodução social, apontando igualmente para processos de mobilidade social ascendente por via dos níveis de qualificação escolar, dando corpo ao que os autores designam por “...desigualdade de oportunidades estruturalmente condicionada” (145), que se expressa na sociedade portuguesa de forma semelhante à dos outros países, ou seja, através da redução das desigualdades sociais de acesso ao ensino superior, por via do extensão da base social de recrutamento dos estudantes deste nível de ensino, mas persistindo alguma desigualdade estrutural nessas oportunidades de acesso.

Quanto às razões subjacentes à escolha do doutoramento, salientam-se as de ordem pessoal (com vista à valorização, enriquecimento intelectual e à aquisição de mais conhecimentos, que nalguns casos têm aplicação profissional), bem como as de ordem profissional, com expectativas de melhoria das perspetivas de emprego, de abertura de novas oportunidades e, para alguns, de ingressão na carreira académica.

Se as motivações para ingressar no doutoramento foram para alguns dos entrevistados desencadeadas por razões profissionais, em virtude do pouco trabalho ou do baixo reconhecimento profissional, para outros, a inversão desta situação esteve na origem do abandono do doutoramento.

A decisão de abandonar o doutoramento afigura-se um momento determinante no percurso escolar (e também de vida) do aluno. No decorrer deste trabalho foi identificado um conjunto diversificado de fatores, pessoais, sociais e institucionais que conduziram ao momento da tomada de decisão.

No que diz respeito aos fatores externos ao processo de doutoramento, saliente-se a dificuldade de conciliação entre o trabalho, o estudo e a família; as questões económico-financeiras; as razões profissionais e, por fim, as razões de carácter psicológico – medo, *stress*, ansiedade, desinteresse, desmotivação, bloqueios na aprendizagem, a quebra de expectativas e a necessidade de redefinição do projeto de vida.

São, no entanto, as razões de ordem interna ao processo de doutoramento que, na opinião dos entrevistados mais pesam no abandono do doutoramento: aspetos organizacionais, pedagógicos e didáticos; relação entre o aluno e o orientador; os critérios de seleção/seriação dos candidatos ao doutoramento (o questionamento da presença de público de 2º ciclo, com *background* diferente, por exemplo).

À semelhança do que se observa nos resultados de outros estudos sobre a temática do abandono escolar no ensino superior (McGivney, 1996; Mendes et al, 2001; Davies & Elias, 2003, para citar apenas alguns), diferentes tipos de razão correspondem a diferentes momentos do abandono. Ou seja, tendencialmente, quem abandona o programa de estudos numa fase mais

precoce tende a invocar como principais razões a escolha da área do doutoramento, as dificuldades de integração e a insatisfação com a instituição de ensino superior. Quem abandona numa fase mais tardia, evoca outro tipo de razões, relacionadas com incompatibilidades profissionais/familiares, as quais poderão estar associadas a questões pessoais e familiares (casamento, filhos, coabitação, problemas de saúde) que requeiram maior disponibilidade de tempo por parte do aluno, e problemas ao nível da inserção no mercado de trabalho.

Ou seja, o abandono numa fase precoce, ainda que não explicado exclusivamente por questões internas ao doutoramento tenderá a apresentar um maior peso neste tipo de fatores. Já no abandono numa fase mais tardia as motivações de cariz mais pessoal (externas ao doutoramento) assumem um maior enfoque do que as de cariz interno.

No estudo efetuado nesta dissertação, os alunos entrevistados foram agrupados em três conjuntos face ao momento em que abandonaram o doutoramento: o grupo do abandono precoce – os que abandonaram o doutoramento sem terem concluído a parte curricular (seis entrevistados); o grupo do abandono intermédio – os que abandonaram o programa de estudos já depois de terem concluído a parte curricular (três entrevistados); e o grupo do abandono tardio – constituído pelos alunos que abandonaram o doutoramento já numa fase de desenvolvimento do trabalho de investigação (cinco entrevistados).

Quem abandonou precocemente referiu fatores internos ao processo de doutoramento, como o funcionamento das unidades curriculares, dificuldades de aprendizagem e de realização académica (falta de conhecimentos de base, metodologias muito diferenciadas, etc.). Os outros dois grupos, associados a uma fase intermédia e tardia, referem fatores coincidentes com as dificuldades de conciliação familiar e profissional, para além de fatores de ordem pedagógica, mais concretamente, os aspetos relacionados com a fase da elaboração da tese, e a quebra de expectativas face aos docentes e orientadores. Ou seja, nestes dois grupos, confluem razões internas e externas associadas ao processo de doutoramento.

Face a estes resultados, surge clara a necessidade de reforço da relação de proximidade entre alunos e orientadores, que poderá ser reforçada por via de uma estrutura alargada de suporte académico, através, por exemplo, dos programas tutoria, dos serviços de apoio psicológico, dos serviços de aconselhamento e dos serviços de orientação académica. Esta estrutura poderia constituir uma via mais efetiva de acompanhamento das dificuldades de aprendizagem e, portanto, de definição de estratégias ao seu combate. Sabe-se, porém, que esta não é ainda uma realidade com muita expressão nas instituições de ensino superior em Portugal, nomeadamente no ISCTE-IUL.

Estas estratégias vão ao encontro a uma ideia várias vezes referidas no decorrer das entrevistas, isto é, a necessidade de as instituições de ensino superior terem uma pessoa especializada, um “tutor”, que pudesse de alguma forma fazer um acompanhamento durante e no momento em que há um afastamento do doutorando, de modo a “travar” situações de

desânimo, e o conseqüente abandono. O momento de desenvolvimento da tese constitui, segundo os entrevistados, um percurso solitário, revelando-se crucial no sucesso ou não do doutoramento.

Para um público sem ou com pouca experiência de investigação, a instituição de ensino superior deverá perceber que públicos de doutoramento estão em presença e, em função disso, equacionar se este público tem ou necessita de outro tipo de acompanhamento específico aquando da realização da sua tese.

As entrevistas revelaram também os desafios que a diversificação de públicos no doutoramento colocam às instituições de ensino superior, tanto mais importantes quanto parece existir, na perspetiva dos entrevistados, uma deficiente adaptação das condições institucionais e de orientação para tal. Com efeito, o sistema do ensino superior vem sendo alvo de algumas alterações na população que abrange. Em particular, no caso do doutoramento, esta oferta educativa já não é dirigida essencialmente a uma elite, a uma minoria muito restrita, mas a um público mais diversificado. O que implica uma adaptação por parte das instituições de ensino superior a esta nova realidade, a públicos mais maduros (na idade e profissionalmente) e com especificidades próprias de quem não fez o percurso “clássico” (trajetória académica contínua).

Neste contexto, coloca-se também a questão de saber se as instituições de ensino superior devem reforçar mais as regras (prescrições/anos) para a conclusão dos doutoramentos a fim de aumentar a respetiva taxa de eficiência de curso, ou manter a situação tal como está, de forma a garantir a captação de um público, que por complexa combinação de fatores – situação profissional e/ou responsabilidades familiares e sociais – pode necessitar de um percurso mais longo e acompanhado para a conclusão do doutoramento? Esta questão complexa está intimamente relacionada com aquilo que deverão ser os objetivos e os destinatários de um doutoramento, sobre os quais as instituições de ensino superior deverão refletir e atuar em conformidade.

Relacionado com o ponto anterior, importa salientar algumas das características que se revelaram mais discriminantes quanto às motivações para o abandono: o tipo de abandono; a área científica do curso anterior; e a trajetória académica na Instituição.

Se o sentimento de frustração por não terem concluído uma meta importante é transversal a todos os inquiridos, independentemente do tipo de abandono considerado, as respostas dos alunos também evidenciam que o sentimento de algum alívio, por outro lado, é apenas referido pelos que se incluem no tipo de abandono inicial. Ou seja, parece corresponder à ideia de que quanto maior o investimento efetuado, maior a sensação de falha pela não concretização de um projeto pessoal.

Quanto à área científica do curso anterior, esta parece ter influência na saída precoce do doutoramento: A opção pela mudança de área face aos ciclos anteriormente realizados parece ter alguma relevância entre os entrevistados: dos doutorandos que vinham de áreas diferentes da

do doutoramento todos abandonaram precocemente o curso e apenas um deles abandonou após ter concluído a parte curricular. Neste contexto, as questões da *linguagem*, no caso dos entrevistados cuja área de formação anterior não coincide com a do doutoramento, assim como questões metodológicas, são mencionadas como obstáculo ao desempenho no doutoramento, enquanto aspetos que condicionam a performance académica.

A tomada de decisão em abandonar implica desde logo um balanço sobre as vantagens/desvantagens em continuar o doutoramento. A avaliação entre os custos e benefícios revelou-se transversal a todos os entrevistados, independentemente do momento em que abandonaram o doutoramento. A redefinição de prioridades foi uma dos aspetos salientados, particularmente pelos entrevistados com filhos em idade escolar, conclusão que, de resto, vai ao encontro de resultados já evidenciados noutros estudos (como no de Tanguay, 2013).

Um dos aspetos que estes resultados vieram enfatizar foi a necessidade de se olhar para os diversos fatores num processo de interdependente e relacional. Não há um fator ou uma motivação apenas subjacente à tomada de decisão de abandonar o doutoramento. Neste processo operam de forma conjugada diferentes fatores e dimensões de análise, internas e externas ao doutoramento, confluentes entre si.

Com esta dissertação espera-se ter contribuído para melhor entender a natureza diversa e multidimensional do fenómeno do abandono no ensino superior em Portugal, em particular ao nível do doutoramento, cujas implicações nas vidas dos indivíduos e das instituições requerem um maior aprofundamento do conhecimento que sobre ele se vem construindo.

Nesta medida, o abandono no ensino superior deve constituir uma preocupação e um desafio para as instituições que ministram aquele tipo de cursos, não só pelas implicações na vida dos alunos que abandonam, no caso concreto, os respetivos doutoramentos, como no financiamento e no prestígio da instituição onde se inserem. Como tal, é preciso aprofundar a análise das causas e dos fatores inerentes a tal fenómeno, por forma a delinear estratégias, em termos organizativos e conceituais, para intervir e ultrapassá-lo.

BIBLIOGRAFIA

- Abedi, Jamal. & Ellen Benkin (1987), “The effects of students academic, financial and demographic variables on time to doctorate”. *Research in Higher Education*, 17, 3-14.
- Abrantes, Pedro (2011), “Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português”, *Análise Social*, vol. XLVI (199), 261-281.
- Alarcão, Isabel (2000), “Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucessos escolares no ensino superior”, in José Tavares & Rui Santiago, *Ensino Superior: (in)sucesso académico*, Porto, Porto Editora, pp.13-23
- Almeida, João. Ferreira e José Madureira Pinto (1990), *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Almeida, Teresa js, Ana Benavente, Jean Campiche e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa: Fim De Século Edições.
- Alves, Nuno & Pedro Jacobetty (2008), “Análise Estrutural: O que mostram os indicadores”, *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Relatório Final, Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia., pp.49-101.
- Balsa, Casimiro Marques, José Vasconcelos Simões, Pedro Belchior Nunes, Renato Emídio do Carmo, e Ricardo Oliveira Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Edições Colibri.
- Benavente, Ana e Adelaide Pinto Correia (1980), *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa.
- Berny, Corinne de (2012), *Démocratisation de l'enseignement supérieur et lutte contre l'abandon des études supérieures à l'université*, Octobre, Institut d' Aménagement et d' urbanisme, Île-de-France.
- Booth, Alison L & Stephen E.Satchell (1995), “The Hazards of doing a PhD: an analyses of completion and withdrawal rates of British PhD students in the 1980s”. *Journal of the Royal Society Series A*, 158, 297-318.
- Bourdages, Louise (1996), *La persistance au doctorat, une histoire de vie*, Thèse de doctorat inédite, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal. Bourdages, L. (2001), *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat*. Édition revue et augmentée. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, Pierre. & Jean-Claude Passeron (1990 [1970]), *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Vega.
- Campos, Alfredo, José Manuel Mendes, Ana Seixas, Claudino Ferreira e Aline Seabra Santos, (2008), "O sucesso e o insucesso no Ensino Superior em Portugal: concepções e representações", comunicação apresentada na/o VI Congresso Português de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 25 a 28 de Junho.
- Carmo, Renato Miguel (Org.) (2010), *Desigualdades sociais 2010. Estudos e indicadores*, Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Conselho Nacional de Educação (2011), *Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses (Relatório)*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Costa, António Firmino & João Teixeira Lopes (2010), “Desigualdades no percurso escolar no ensino superior.” In: Carmo, Renato, (Org.) *Desigualdades sociais 2010. Estudos e indicadores*, Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp-145-152.

- Costa, António Firmino e João Teixeira Lopes (coord.) et al (2008), “Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas”, *Relatório Final*, Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Curado, Ana Paula e Joana Machado (2006), *Percursos escolares dos estudantes na universidade de Lisboa - Estudo sobre o abandono*, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- DGEEC/MEC (2012), *Inquérito estatístico ao Registo Nacional de Temas de Tese de Doutoramento em Curso e Doutoramentos Concluídos do Ensino Superior*.
- Ehrenberg, Ronald Gordon & Panagiotis G.Mavros (1995), “Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-to-Degree and Completion Probabilities”, *Journal of Human Resources*, 30, pp.581-609.
- European Commission (2010), *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels: European Commission.
- Eurostat (última atualização dos dados: 18.03.2013)
- EURYDICE - *Rede de Informação sobre Educação na União Europeia, A luta contra o insucesso escolar : um desafio para a construção europeia*, 1995.
- Ferrão, João, Isabel André & Ana Nunes de Almeida (2000), “Abandono escolar precoce : olhares cruzados em tempo de transição”, *Revista Sociedade e Trabalho*, n.º10.
- Frazão, Lourenço da Conceição (2011), *As intenções empreendedoras como preditores das intenções de abandono académico: um estudo exploratório*, Tese de doutoramento em Sociologia, Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora.
- Guerra, Isabel, (2006), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, Sentidos e formas de uso*, Principia.
- HEFCE (2005), *PhD Research Degrees: Entry and Completion*. London: Higher Education Funding Council for England.
- HEFCE (2007), *PhD Research Degrees: Update*. London: Higher Education Funding Council for England.
- Instituto Nacional de Estatística, X a XV Recenseamentos Gerais da População, 1960 a 2011, Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. Inquérito ao Emprego, séries de 1998 e 1998 e 2012, Lisboa: INE.
- Justino, David & Maria João Valente Rosa (2009), “Contexto envolvente e factores condicionantes do trabalho infantil (demográficos, económicos, sociais e culturais)”, in Lisboa, Manuel (Coord.) *Infância Interrompida, Caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal*, Lisboa: Edições Colibri, PETI, CesNova e SociNova.
- Justino, David (2007), *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*, CesNova, Universidade Nova de Lisboa.
- Justino, David (2012), *Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. Contribuição para um modelo de análise das desigualdades educativas* (working paper), CesNova, Universidade Nova de Lisboa.
- Lahire, Bernard (2002), *Portraits Sociologiques. Dispositions et Variations Individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire, Bernard (2005), “Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp.11-42.
- Lassibille, Gerard. and Lucia Navarro Gomez (2008), “Why do higher education students drop out? Evidence from Spain”. *Education Economics*, 16, 89-105.
- Leduc, Aimée (1990), *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard, Canada: Behaviora.

- Lovitts, Barbara E. (2005), "Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research". *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- Mauritti, Rosário & SusanaCruz Martins (2007), "Estudantes do ensino superior: Condições de vida e contextos sociais", in António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado & Patrícia Ávila (Orgs.), *Sociedade do conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, Vol. II) (pp. 85-101), Oeiras: Celta Editora.
- Mendes, José Manuel, José Carvalho Ferreira e António Caetano (coord.); Mendes, José; Ferreira, José; Caetano, António; Campos, Alfredo (2010), "Factores de Sucesso e Abandono Escolar no Ensino Superior em Portugal: uma análise comparativa", Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Inquérito estatístico ao Registo Nacional de Temas de Tese de Doutoramento em Curso e Doutoramentos Concluídos do Ensino Superior (2012), DGEEC, Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES), 2010-2011; 2011-2012;2012-2013, Lisboa, DGEEC,
- Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES), 2009-2010; 2010-2011;2011-2012, Lisboa, DGEEC,
- Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho (2004), *Eu não desisto*. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, Portugal em Acção, Relatório de Março.
- Nóvoa, António (Coord.), Ana Paula Curado e Joana Machado (2005), *Percurso Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa*, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>
- Ozga, Jenny & Laura Sukhnandan (1998), *Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model*, Volume 52, Issue 3, pp. 255–341.
- Park, Chris (s.d.), *War of attrition: patterns of non-completion amongst postgraduate research students*, Lancaster University
- Pascarella, Ernest T., & Patrick T. Terenzini (1980), "Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model". *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascueiro, Liliana (2008), *O fenómeno de democratização do acesso ao ensino superior: Os novos públicos universitários: O caso da Universidade Nova de Lisboa*, dissertação de mestrado em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Ridder. Geert & Jan C. Van Ours (2003), "Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph D students in economics", *Economics of Education Review*, 22, 157-166.
- Rosa, Valter Manuel da Silva (2011), *(In)sucesso escolar : os porquês de percursos diferentes?*, Dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, Departamento de Sociologia, ISCTE Instituto Universitário de Lisboa, 2011.
- Rudd, Ernest (1990) "The Early Careers of Social Science Graduates and the Value of a PhD", *Journal of the Royal Statistical Society*, Series A, 153, 115-134
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade - O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 289 p.

- Skakni, Isabelle (2011), “Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d’analyse des sphères critiques”, *INITIO – Réussir et soutenir la réussite : regards croisés des sciences de l’éducation, Revue sur l’ education et la vie au travail*, n°-série I, pp. 18-34.
- Stratton, Leslie S., Dennis M. O’Toole & James N. Wetzel (2007), “Are the Factors Affecting Dropout Behavior Related to Initial Enrollment Intensity for College Undergraduates?” *Research in Hight Education*, 48 (4), 453-486.
- Tanguay, Dominique, (2013) “Soutenir la réussite des doctorants qui ont des enfants”, *INITIO – Réussir et soutenir la réussite : regards croisés des sciences de l’éducation, Revue sur l’ education et la vie au travail*, n°-série 1, pp.63-74.
- Tavares, José. e Isabel Huet e Silva (2001), “Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário”, en R.B. Sousa, E. Sousa, F. Lemos e C. Januário, *Pedagogia na universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Tinto, Vincent (1987), *Leaving College*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (1993), *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd Ed.Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (2006), “Research and practice of student retention: what next?”, *College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Vieira, Carlos (Coord.) e Dália Cristóvão (2007), *O insucesso escolar na Universidade de Évora. Instrumentos de recolha de opinião: contributos para um diagnóstico*, Cadernos PRPQI, n° 7, setembro, Pró-Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação, Universidade de Évora.
- Ziolkowski, Theodore (1990), “The Ph.D. Squid.” *The American Scholar* 59(2): 177–195.

ANEXOS

ANEXO 1- Escolaridade em Portugal: dados estatísticos

QUADRO 1 - População com idade entre 30 e 34 anos com ensino superior (%), 2000-2012

População com idade entre 30 e 34 anos com ensino superior (%), 2000-2012														
País/Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	META 2020
EU (27 countries)	22,4	22,8	23,5	25	26,9	28	28,9	30	31	32,2	33,5	34,6	35,5	40
Portugal	11,3	11,7	13	14,9	16,5	17,7	18,4	19,8	21,6	21,1	23,5	26,1	26,6	40

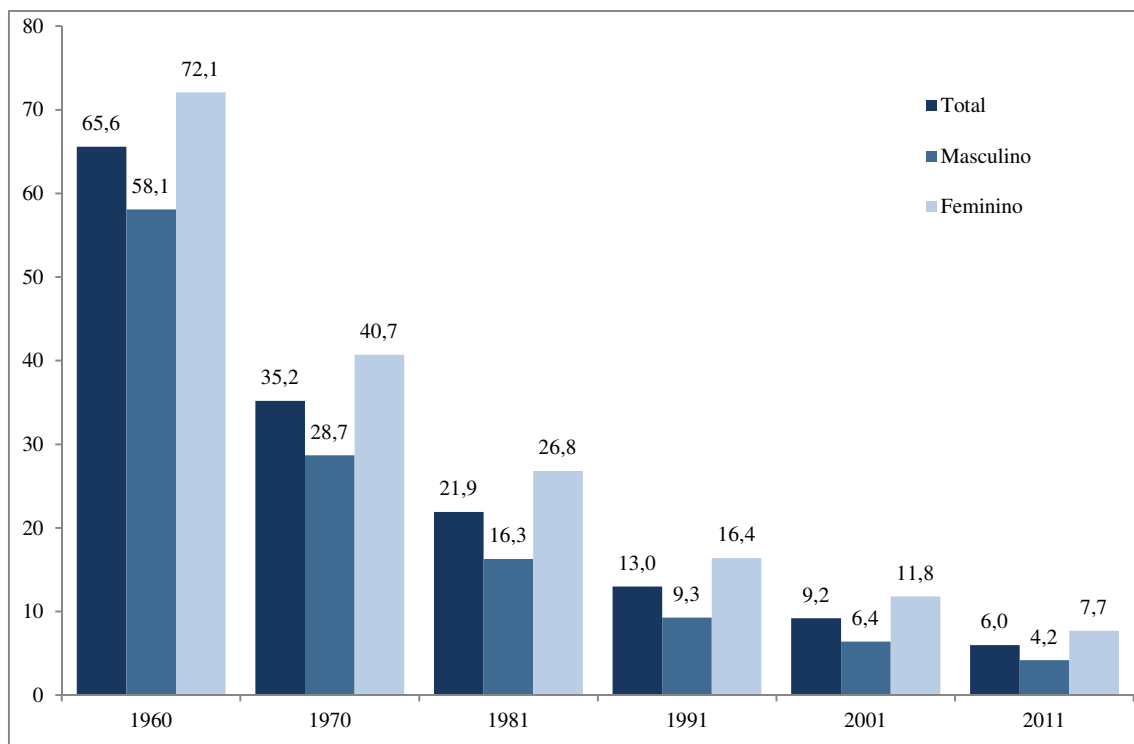
Fonte: Eurostat (última atualização dos dados: 18.03.2013).

QUADRO 2 - Abandono precoce de educação e formação (%), 2000-2012

Abandono precoce de educação e formação (%), 2000-2012														
País/Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TARGET
EU (27 countries)	17,6	17,2	17	16,5	16,1	15,8	15,5	15	14,8	14,3	14	13,5	12,9	10
Portugal	43,6	44,2	45	41,2	39,4	38,8	39,1	36,9	35,4	31,2	28,7	23,2	21,3	10

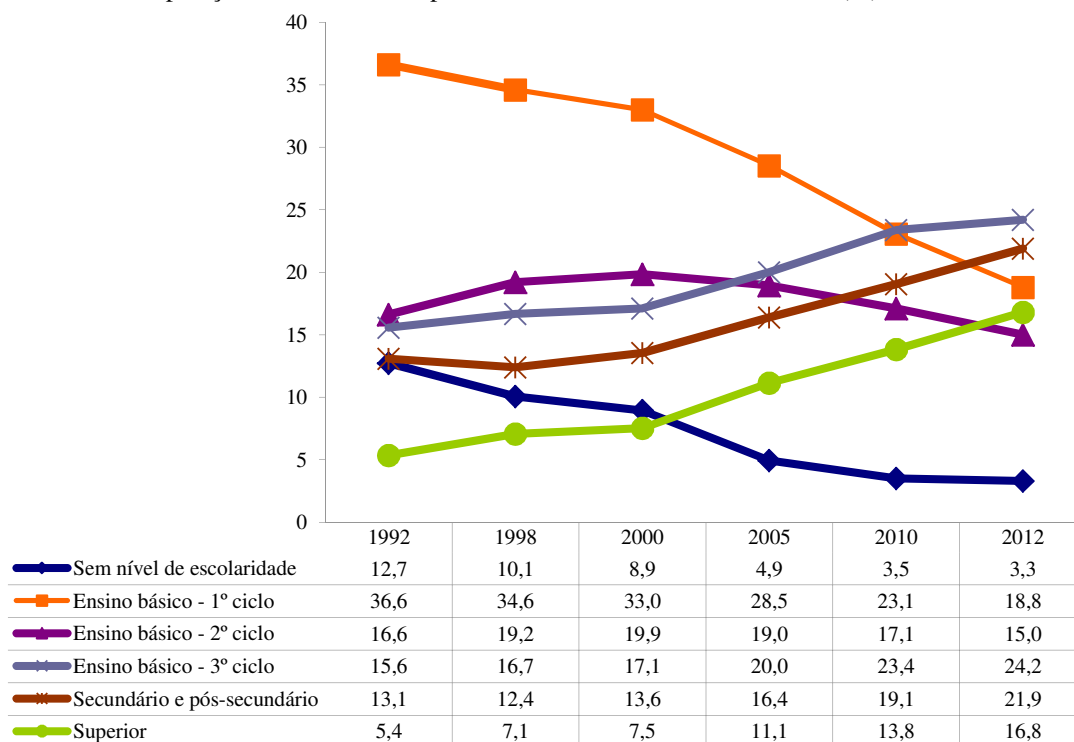
Fonte: Eurostat (Última atualização dos dados: 03.04.2013).

GRAFICO 1 - População residente com 15 e mais anos, segundo os Censos, sem nível de escolaridade por sexo, 1960-2011 (%)



Fonte: INE, X a XV Recenseamentos Gerais da População (dados 1960 a 2011).

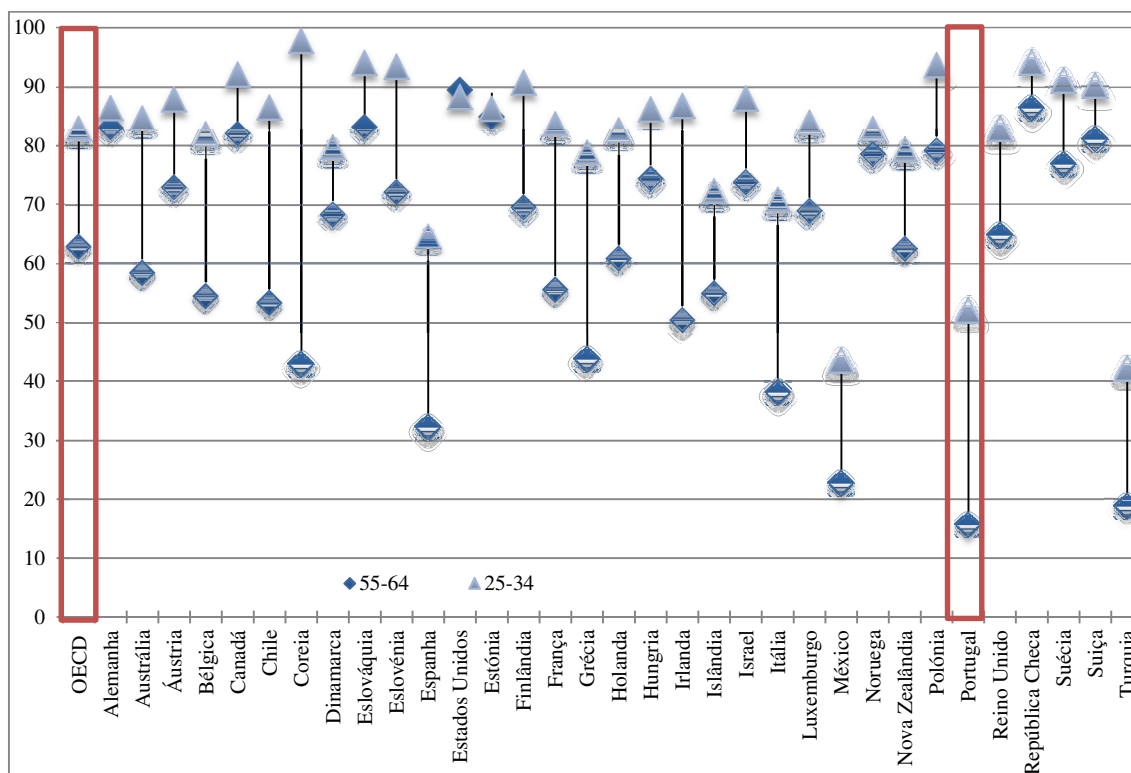
GRÁFICO 2 - População dos 15-64 anos, por nível de escolaridade, 1992-2012, (%)



Fonte: INE, Inquérito ao Emprego (série de 1998), 1998-2012.

Nota: Quebra de série em 1998 e 2011.

GRÁFICO 3 - População com ensino secundário em duas gerações, 25-34 anos e 55-64 anos, 2010 (%)



Fonte: OECD, Regards sur l'éducation, 2012.

QUADRO 3 - Evolução da taxa de escolarização no ensino superior em Portugal (%)

Evolução da taxa de escolarização no ensino superior	
Anos	%
1994/1995	15,1
1995/1996	16,9
1996/1997	21,1
1997/1998	22,7
1998/1999	24,1
1999/2000	24,4
2000/2001	25,9
2001/2002	26,0
2002/2003	27,1
2003/2004	27,2
2004/2005	27,2
2005/2006	27,2
2006/2007	27,1
2007/2008	28,1
2008/2009	29,7
2009/2010	30,6
2010/2011	31,5
2011/2012	32,2

©INE, I.P., Portugal, 2012. Informação disponível até 30 de setembro de 2012.

Fonte: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

QUADRO 4 - Alunos inscritos no ensino superior em Portugal, por tipo de estabelecimento

Alunos inscritos, no ensino superior, por tipo de estabelecimento			
	Total	Público	Privado
1990/1991	186 780	135 350	51 430
1991/1992	218 317	149 667	68 650
1992/1993	246 082	164 433	81 649
1993/1994	269 982	176 202	93 780
1994/1995	290 348	186 286	104 062
1995/1996	313 415	198 774	114 641
1996/1997	334 125	212 726	121 399
1997/1998	347 473	226 642	120 831
1998/1999	356 790	238 857	117 933
1999/2000	373 745	255 008	118 737
2000/2001	387 703	273 530	114 173
2001/2002	396 601	284 789	111 812
2002/2003	400 831	290 532	110 299
2003/2004	395 063	288 309	106 754
2004/2005	380 937	282 273	98 664
2005/2006	367 312	275 521	91 791
2006/2007	366 729	275 321	91 408
2007/2008	376 917	284 333	92 584
2008/2009	373 002	282 438	90 564
2009/2010	383 627	293 828	89 799
2010/2011	396 268	307 978	88 290
2011/2012	390 273	311 574	78 699

© INE, I.P., Portugal, 2012. Informação disponível até 30 de setembro de 2012.

Fonte: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

QUADRO 5- Alunos inscritos no ensino superior por área de estudo e sexo

Alunos inscritos no ensino superior por sexo												
Sexo	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012
H	166 661	170 488	173 971	173 567	168 884	164 520	168 821	175 177	174 000	179 151	184 627	181 515
M	221 042	226 113	226 860	221 496	212 053	202 792	197 908	201 740	199 002	204 476	211 641	208 758
HM	387 703	396 601	400 831	395 063	380 937	367 312	366 729	376 917	373 002	383 627	396 268	390 273

© INE, I.P., Portugal, 2012. Informação disponível até 30 de setembro de 2012.

Fonte: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

QUADRO 6 - Diplomados no ensino superior em Portugal por sexo

Diplomados no ensino superior em Portugal por sexo												
Sexo	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2010/2011
H	20 092	21 051	22 491	23 448	24 345	24 840	32 130	33 900	31 185	31 354	34 541	34 541
M	41 048	43 047	46 020	45 220	45 642	46 988	51 146	50 109	45 382	47 255	52 588	52 588
HM	61 140	64 098	68 511	68 668	69 987	71 828	83 276	84 009	76 567	78 609	87 129	87 129

© INE, I.P., Portugal, Informação disponível até 30 de setembro de 2012.

Fonte: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

QUADRO 7- Doutoramentos realizados e reconhecidos em Portugal, em valores acumulados, por sexo, entre 1970 e 2012

Doutoramentos realizados e reconhecidos em Portugal, em valores acumulados, por sexo, entre 1970 e 2012																
Sexo	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
H	628	2 018	5 195	5 675	6 179	6 709	7 264	7 847	8 460	9 087	9 856	10 604	11 378	12 134	12 957	13 970
M	141	813	2 833	3 213	3 617	4 072	4 545	5 048	5 633	6 311	7 018	7 792	8 613	9 523	10 545	11 741
HM	769	2 831	8 028	8 888	9 796	10 781	11 809	12 895	14 093	15 398	16 874	18 396	19 991	21 657	23 502	25 711

Fonte: Inquérito estatístico ao Registo Nacional de Temas de Tese de Doutoramento em Curso e Doutoramentos Concluídos do Ensino Superior, DGEEC/MEC.

QUADRO 8 - Doutoramentos realizados em Portugal, em percentagem do total anual, por domínio científico e tecnológico, entre 1970 e 2012

Doutoramentos realizados em Portugal, em percentagem do total anual, por domínio científico e tecnológico, entre 1970 e 2012																	
Domínio científico e tecnológico	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1. Ciências Exactas e Naturais	17%	25%	27%	29%	31%	27%	30%	29%	28%	27%	31%	29%	27%	27%	24%	27%	23%
2. Ciências da Engenharia e Tecnologia	11%	23%	22%	22%	21%	21%	23%	24%	25%	24%	19%	20%	24%	21%	21%	21%	19%
3. Ciências Médicas e da Saúde	39%	20%	17%	11%	12%	12%	11%	10%	9%	11%	11%	11%	12%	12%	15%	14%	14%
4. Ciências Agrárias	7%	6%	5%	4%	4%	6%	7%	4%	4%	3%	3%	2%	3%	3%	3%	2%	1%
5. Ciências Sociais	8%	11%	15%	22%	16%	19%	18%	20%	21%	22%	24%	24%	24%	25%	26%	25%	29%
6. Humanidades	19%	15%	13%	13%	16%	13%	11%	12%	12%	13%	13%	13%	12%	12%	12%	12%	14%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Inquérito estatístico ao Registo Nacional de Temas de Tese de Doutoramento em Curso e Doutoramentos Concluídos do Ensino Superior, DGEEC/MEC.

Notas:

A atribuição de área científica tem por base a Classificação de Domínios Científicos e Tecnológicos - 2007 (FOS) na tradução portuguesa da «Revised Classification of Fields of Science and Technology» do Manual de Frascati de 2002, versão de maio de 2006. A classificação é feita tendo em conta o ramo e especialidade do curso de doutoramento e na falta desta informação recorrendo ao título da tese.

QUADRO 9 - Doutoramentos realizados e reconhecidos no ISCTE-IUL, por sexo, entre 1970 e 2012

Doutoramentos realizados e reconhecidos no ISCTE-IUL, por sexo, entre 1970 e 2012																	
Sexo	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
H	-	10	38	6	6	8	17	12	23	16	29	25	26	19	18	41	294
M	-	3	19	7	9	7	10	19	10	25	18	20	35	30	28	24	264
HM	-	13	57	13	15	15	27	31	33	41	47	45	61	49	46	65	558

Fonte: Inquérito estatístico ao Registo Nacional de Temas de Tese de Doutoramento em Curso e Doutoramentos Concluídos do Ensino Superior, DGEEC/MEC.

QUADRO 10 - Alunos inscritos em doutoramento no ISCTE-IUL, por curso e sexo, nos anos letivos 2010-2011;2011-2012;2012-2013

Alunos inscritos em doutoramento por curso									
Cursos	2010-2011			2011-2012			2012-2013		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Serviço Social	12	2	10	32	5	27	28	4	24
História Moderna e Contemporânea	29	20	9	30	21	9	24	13	11
Sociologia	134	52	82	122	47	75	92	33	59
Estudos Africanos	28	13	15	32	17	15	26	14	12
Políticas Públicas	8	3	5	39	23	16	46	24	22

Fonte: DGEEC, Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES); 2010-2011; 2011-2012;2012-2013.

QUADRO 11 - Diplomados em doutoramento por curso e sexo (2010-2011;2011-2012;2012-2013)

Diplomados por curso e sexo									
Cursos	2009-2010			2010-2011			2011-2012		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Serviço Social	2	1	1	1	0	1	4	0	4
História Moderna e Contemporânea	3	1	2	4	3	1	1	1	0
Sociologia	13	5	8	14	6	8	19	9	10
Estudos Africanos	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Políticas Públicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: DGEEC, Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES); 2009-2010; 2010-2011;2011-2012.

ANEXO 2- Guião de entrevista

PESSOAL

Indicadores sociodemográficos

- Idade
- Naturalidade
- Local de residência e trajetória residencial
- Estado Civil/de facto
- Com quem vive/composição do agregado familiar
- Região de residência do agregado familiar
- Recursos escolares dos pais, nível de qualificação escolar dos pais
- Recursos profissionais dos pais (condição perante o trabalho, situação na profissão e indicador socioprofissional de classe dos pais)
- Recursos escolares e profissionais do cônjuge (se aplicável)
- Recursos financeiros. Principal meio de vida

Trajectoria e desempenho escolar

- Percurso escolar: Trajeto de escolhas e opções.
- Desempenho escolar: Reprovações e razões das reprovações.
- Motivos/razões e influências para a escolha de prosseguimento de estudos para doutoramento
- Razão para frequentar o doutoramento
- Expectativas quanto ao doutoramento
- Expectativas quanto à universidade
- Momento do abandono/suspensão

Relação com a família

- Posicionamento/Influências dos pais face ao percurso escolar do aluno.
- Acompanhamento familiar na vida escolar
- Aspirações e expectativas dos pais

LABORAL

Situação profissional

- Condição perante o trabalho
- Situação na profissão (vínculo profissional).
- Expectativas profissionais
- Relação entre o doutoramento e a atividade profissional

Conciliação trabalho /estudo e vida familiar

- Frequência do curso em que regime (laboral/pós-laboral)
- Ritmos de trabalho/estudo. Períodos reservados para estudar
- Avaliação do tempo disponível para o estudo

INSTITUCIONAL

Pedagógico – Docentes

- Satisfação, qualidade do relacionamento e opinião quanto à qualidade dos docentes
- Desempenho pedagógico dos docentes
- Iniciativa própria para a aprendizagem

Pedagógico – Curricular

- Estrutura curricular do doutoramento
- Atratividade do doutoramento
- Dificuldades no desempenho
- Volume de trabalho exigido

Relação com os colegas

- Nível de interação e entajuda proporcionado por discussões de grupo, debate de problemas encontrados no plano teórico e metodológico

Extracurricular

- Participação em atividades extracurriculares organizadas pela instituição (atividades socioculturais – congressos, conferências, concertos, espetáculos, etc.

Equipamentos/serviços

- Acesso ou qualidade dos serviços e equipamentos gerais

CONTEXTO ABANDONO

Razões do abandono

- Caracter pessoal/familiar
- Psicológicas/Dificuldades de progressão no doutoramento, de conceção do projeto
- Saúde
- Financeiras
- Pedagógicos-Institucionais

Impactos/implicações do abandono

- Aos níveis pessoal (autoconceito pessoal) e familiar
- Ao nível profissional
- Intenções de reingresso