
INSTITUIÇÕES DE ENSINO E MERCADO DE EMPREGO: ENTRE A AUTONOMIA E A HETERONOMIA

Sérgio Grácio *

A partir do conhecimento da evolução, entre nós, de diversas instituições de ensino técnico, desde a monarquia Liberal até a actualidade, propõe-se um modelo explicativo dos diversos graus de autonomia ou heteronomia nas relações das instituições de ensino com as instituições económicas e o mercado de emprego. O modelo, essencialmente interactivo, destaca a importância do volume e da estrutura da procura de ensino, do próprio mercado de emprego, dos níveis de vida, do mercado escolar e matrimonial, dos regimes políticos, das preferências das empresas e da concorrência de ensino.

Introdução

A temática da autonomia/heteronomia das instituições de ensino, relativamente ao mercado de emprego e à economia, voltou a estar na última década frequentemente presente nas preocupações e no correspondente discurso dos responsáveis pelas políticas de ensino e pela sua administração e gestão. Quase sempre é denunciada a autonomia julgada excessiva das instituições e se refere a desejável heteronomia a promover. Estas tomadas de posição podem, é claro, acompanhar, justificando-as, a adopção de medidas destinadas àquela promoção.

É de todo o interesse para a ciência social averiguar o tipo de conhecimento dos processos sociais de autonomia/heteronomia implicado nas apreciações dirigentes. Não

* Da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

apenas numa perspectiva de sociologia do conhecimento em si mesma, mas igualmente, e sobretudo, para confrontar um tal conhecimento com aquele que a própria ciência social pode desenvolver desses mesmos processos. Trata-se afinal de um caso particular do confronto que é sempre possível tentar entre o conhecimento que os actores desenvolvem sobre as realidades que protagonizam, incluindo sobre a sua própria acção, os seus motivos, orientações e efeitos e o conhecimento a que a ciência social pode chegar sobre tais realidades.

A acumulação de estudos empíricos sobre estas matérias parece-nos aliás de um interesse teórico bastante genérico, porque remetem para questões como a da concepção do actor social e, de modo indissociável, a do alcance e limites da própria ciência social, apoiando devidamente a reflexão levada a cabo nesse âmbito¹. O nosso propósito não se situa porém nesse plano teórico e nem sequer pretende um confronto sistemático entre os dois tipos de conhecimento, o conhecimento dirigente e o que se pauta pelas normas científicas. Limitamo-nos a esboçar aqui o que nos parecem ser os traços essenciais do primeiro e a expor um pouco mais demoradamente alguns resultados da pesquisa empírica que efectuámos na perspectiva do segundo.

Em geral, quando a crítica da autonomia das instituições de ensino é acompanhada da identificação das suas causas, estas dividem-se em dois tipos. Ora remetem para a política de ensino anteriormente seguida, incapaz de responder às reais necessidades das empresas e do desenvolvimento. Ora, e talvez sobretudo, denunciam as preferências dos utilizadores do ensino, responsáveis por uma procura excessiva de curso e formações de nulo ou de reduzido interesse para as empresas e a economia. Cursos e formações de que, aliás, os respectivos diplomados, a braços com dificuldades no mercado de emprego (em encontrar emprego, face ao baixo estatuto económico e social dos empregos disponíveis), são as primeiras vítimas. Vítimas dos seus erros de estimativa das oportunidades existentes no mercado ou, e talvez sobretudo, vítimas da circunstância de subordinarem essas estimativas a indevidas aspirações e pretensões.

Veja-se a presença forte destes pontos de vista no caso da promoção do ensino politécnico. Apresentado como alternativa válida ao ensino universitário, os seus diplomados, especialmente dos cursos voltados para o mundo empresarial, são largamente correspondidos pelas preferências deste último. Sem que, lamenta-se, essa

¹ Vê-se como neste caso o prosseguimento de objectivos teóricos, de «ciência pura», pode corresponder assaz estreitamente a preocupações de ciência aplicada, e isto fora de qualquer intenção em estabelecer essa correspondência.

característica do mercado se traduza suficientemente nas preferências dos utilizadores do ensino superior, em virtude antes de mais das suas pretensões...

Um quadro de análise

Nos desenvolvimentos seguintes recorre-se largamente à história das instituições de ensino entre nós. Escolheram-se instituições de ensino técnico por estarem vocacionadas, na sua definição social, para a realização da própria heteronomia. A verdade das situações históricas foi uma excelente base empírica para construir os quadros teóricos de análise dos processos de autonomia/heteronomia, que adiante expomos, mas somente nos seus traços essenciais. No âmbito deste trabalho também não é possível fornecer toda a informação que seria relevante na matéria. Em vez dessa sistematicidade, espera-se apenas que as ilustrações evocadas sejam suficientemente sugestivas quanto a algumas das características essenciais dos processos em causa.

Quer a autonomia quer a heteronomia das instituições de ensino, relativamente ao mercado de emprego, nunca existem plenamente. A autonomia é relativa porque há sempre alguma interacção entre as instituições de ensino e o mercado de emprego, ele próprio depende do andamento da economia e das preferências das empresas. Os diplomas são valorizados pelas empresas e administração pública, e uma parte pelo menos da população virtualmente utilizadora do ensino conhece mais perto as modalidades dessa valorização. De qualquer modo, todos sabem que mais educação escolar aumenta as oportunidades de obter em troca de trabalho uma melhor remuneração material e simbólica. Isso cria sempre alguma interdependência entre o estado do mercado e a procura de ensino. Quanto à heteronomia, a partir do momento em que a formação considerada tem lugar em instituições de ensino, há nestas, sempre e necessariamente, alguma forma de afirmação dos valores escolares, de distanciamento, ainda que moderado, face às realidades temporais, por vezes animado da intenção explícita de as modificar. A observação mostra aliás como as instituições mais «heterónomas» tendem em geral a dotar-se de alguma legitimidade escolar, como forma de autopromoção e/ou de reforço da sua posição face a instituições concorrentes².

² Uma formalização mais completa dos processos de autonomia/heteronomia das instituições de ensino devia considerá-los ainda nas suas ligações com o Estado e outras instituições políticas, e por intermédio deles também com grupos sociais susceptíveis de intervir nas questões de ensino. Sobre esta última questão, ver Sérgio Grácio, 1993. Sobre a articulação entre os dois aspectos, para o caso do ensino superior, ver Burton, R., Clark, T., 1983, pp. 136-45. Para as instituições políticas, ver José Resende,

Convém distinguir dois aspectos do funcionamento e da evolução das instituições de ensino. O primeiro, que designamos de morfológico, é de âmbito quantitativo e respeita essencialmente às redes escolares, ao número de professores em serviço, à capacidade de acolhimento dos estabelecimentos. O segundo aspecto, dito institucional, contempla, do ponto de vista da problemática que nos ocupa:

- a) a extensão e organização temporal das formações, como o peso das disciplinas de âmbito geral, específico ou de aplicação (oficinas, por exemplo, ou, mais geralmente, todas as formas voltadas para antecipar, recriar ou simular os contextos de produção no contexto escolar), o papel que é atribuído a essa repartição, os saberes valorizados, etc.;
- b) a presença/ausência de processos *directos* de ligação do ensino ao mundo empresarial. Os dois aspectos permitem analisar de forma mais completa os processos de autonomia/heteronomia. Assim, a autonomia manifestar-se-á, por exemplo na vertente morfológica, por uma não resposta do lado da oferta ao acréscimo da procura de ensino, ou pela realização de uma oferta de ensino sem acréscimo prévio da correspondente procura; e a heteronomia de modo contrário, claro está. Na vertente institucional a heteronomia manifestar-se-á por exemplo pelo acréscimo do peso das disciplinas de âmbito tecnológico e prático ou por formas de cooperação entre escolas e empresas.

A partir daqui pretende-se essencialmente responder a duas questões. Saber: a) se, até que ponto e de que forma, o aparecimento de um dinamismo transformador no mercado de emprego afecta as instituições de ensino, e b) se, até que ponto e de que forma, o aparecimento de um dinamismo nas instituições de ensino foi induzido pelo mercado de emprego (o que cobre parcialmente a interrogação [a]).

Na Monarquia Liberal e I República

Relativamente ao ponto b), refira-se alguns processos em que a evolução do ensino apresenta uma larga autonomia relativamente ao mercado de emprego. Os casos da Escola do Exército (EE) e da Escola Naval (EN), em primeiro lugar. A EE é fundada em 1837 e desde o seu início proporciona um curso de artilharia e um curso de engenharia militar, de três anos, e um curso de engenharia civil, de dois anos (indicando

Maria Manuel Vieira, 1992. Para o mercado de emprego, ver Stephen R. Stoer, Helena Costa Araújo, 1992, especialmente pp. 83-203. Sobre a oposição entre os valores escolares e os valores temporais como um dos princípios de estruturação do campo das instituições de ensino superior. Ver Pierre Bordieu, 1989.

aqui o termo «civil» uma engenharia não militar). Ao lado destes cursos havia outros de menor duração, não de engenharia. Durante anos a débil frequência em engenharia civil mostra o estado do mercado de emprego dos engenheiros na época. Mais tarde, a criação de um «quadro» estatal de públicas (1852) irá lentamente alargando aquele mercado, aumentando entretanto a frequência e as conclusões na engenharia na EE. Este mercado não existia para o caso da EN, fundada em 1845, e cujos principais cursos era o de oficial da marinha e de engenheiro construtor naval. Na concepção da EN, já depois com ela a funcionar, houve uma controvérsia sobre os conteúdos do seu ensino, opondo a escola politécnica, que, ministrava os preparatórios para a EN, aos oficiais superiores e aos oficiais da armada. Para estes últimos, a matemática e a história natural de nada serviam ao comandante de um navio de guerra. Os planos de estudos resultaram de um compromisso entre as duas tendências. Mais tarde a controvérsia voltou a estalar, agora já com oficiais divididos. Ao contrário da EN, a EE não teve dificuldades em se organizar desde o início segundo princípios escolares, em detrimento dos princípios temporais, mais voltados para o ensino de aplicação, isto desde cedo porque a EE assegurava o acesso dos engenheiros militares (e mais tarde dos engenheiros civis) aos quadros de obras públicas, onde deviam ombrear com engenheiros formados no estrangeiro, em especial nas grandes escolas francesas. Configurava-se assim, um mercado particularmente exigente, não tanto tecnicamente mas antes simbolicamente. Na EN e nos seus primeiros tempos, a valorização da formação dos oficiais não estava orientada para sustentar o seu estatuto social: pelo contrário este até ficaria reduzido com gerações de futuros oficiais mais escolarizados. As sucessivas gerações terão assim progressivamente favorecido o reforço da componente escolar: no final do século na ENE, os cursos de oficial da marinha e engenheiro construtor naval passam de dois para três anos quase ao mesmo tempo, na EE, os cursos de engenharia militar e civil passam para três e quatro anos, o que corresponde também a um aumento de um ano em cada um deles³.

É difícil sustentar que estas transformações tenham sido induzidas por um novo estado do mercado do emprego devido à adopção de novas tecnologias nas engenharias militar e civil. Estas, a serem importantes, deveriam quando muito alterar os conteúdos de ensino, que, com os preparatórios, já eram bastante extensos, mas não prolonga-los ainda mais. O prolongamento resulta antes de um processo de auto-promoção e de

³ Ver Alfredo Pereira da Conceição, 1950; J. M. de Oliveira Simões em 1892; Tancredo de Moraes e Fernando de Oliveira Pinto, ambos in AAVV, 1945. Ver também Pedro José da Cunha, 1936.

concorrência entre as duas escolas. Teve lugar a *favor* do crescimento da frequência dos cursos devido à lenta expansão do mercado de emprego estatal, não foi uma resposta a transformações desse mercado.

Uma lógica muito semelhante a esta está presente na génese e evolução inicial do Instituto Superior Técnico (IST). O IST é criado em 1911, oito meses após a implantação da República. Ao mesmo tempo, desaparece a engenharia civil da EE cujos cursos são todos reduzidos para dois anos, incluindo o de engenharia militar, que fica com características exclusivamente militares. O IST apresentava pela primeira entre nós, no ensino superior, um leque de modernas especializações em engenharia: minas, civil, mecânica, electrotécnica e química-industrial. O seu ensino jogou forte nas duas vertentes, temporal e escolar, numa combinação única na época. Se valorizava muito a experimentação nos laboratórios e nas oficinas, e os projectos feitos pelos alunos, permitindo não ficar pela simples retenção de factos que outros observaram e interpretaram, também apresentava um curso geral de dois anos, de carácter selectivo, frontalmente assumido e baseado nas ciências fundamentais. No total, qualquer um dos cursos durava cinco anos. A criação do IST tem um lugar com elevada autonomia relativamente às forças da economia e do mercado de emprego, onde em vão se buscará qualquer dinamismo suficientemente importante para induzir transformações na esfera do ensino. Resulta das concepções e da vontade dos dirigentes republicanos. Do seu cientismo e da sua aposta genuína no progresso sem limites, progresso que só poderia aliás favorecer a sua reprodução como grupo.

Entretanto, em 1915, é criada no Porto uma faculdade técnica com os mesmos cursos do IST, mas com a particularidade de durarem 6 e não 5 anos. Ora, em 1918, aquando das reformas do ensino técnico, os cursos do IST, como em eco, passam igualmente para 6 anos⁴...

A modernidade das iniciativas da I República no domínio dos ensinamentos técnicos não se fica aliás pelo ensino superior, onde, além do IST, houve outras criações institucionais que não podemos aqui mencionar. A legislação republicana para as escolas industriais e comerciais procurava implicar e mobilizar empresas e outras instituições locais no funcionamento, desenvolvimento e na própria concepção do ensino. Esta orientação é bem espelhada nos relatórios do inspector do ensino técnico António Arroio e estivera já presente fugazmente durante a Monarquia, graças à

⁴ Ver A. Luciano de Carvalho, 1908; Alfredo Bensaude, 1947 e 1948; Rafael Ávila de Azevedo, 1982, Bernardino de Barros Machado, 1948. Legislação vária, omitida por razões de espaço.

passagem pelo governo de Bernardino Machado, em 1893. Num caso e noutro teve consequências muito modestas, por não ser correspondida pela iniciativa local⁵.

No Estado Novo

O Estado Novo vai favorecer a autonomia das instituições de ensino. Uma autonomia que, neste caso, não se baseia tanto na acção dos estabelecimentos, mas na do Estado, de acordo com as concepções e práticas do regime: o autoritarismo e a centralização, esta, por definição, pouco sensível às realidades locais, formam aqui um par funcional, uma vez que a segunda serve o primeiro. Durante décadas a estrutura da oferta de ensino técnico irá autoritariamente contrariar a estrutura da procura. Pelos anos 30, e primeira metade dos anos 40, a procura dirige-se sobretudo para as escolas técnicas, mas são as instalações dos liceus as grandes beneficiadas. A partir da primeira metade dos anos 50 a situação inverte-se ponto por ponto: a procura vai agora aceleradamente para os liceus, mas é a rede das escolas técnicas que se desenvolve vigorosamente.

A autoridade do Estado vai ainda encontrar na promoção dos valores escolares, na organização do ensino, uma forma de se afirmar. Veja-se por exemplo a preparação da reforma do ensino técnico elementar de 1948. Solicitado um conjunto de importantes empresas da época a pronunciarem-se, poucas o fazem, e de qualquer modo pedem o reforço da componente oficial da formação, com redução da componente escolar.

A Associação Industrial Portuguesa mostra maior empenho, com uma proposta consistente. Entende que as empresas devem dar mais apoio ao ensino técnico, a troco da possibilidade de poderem intervir na sua definição, igualmente considerada demasiado escolar e pouco prática. Ora a reforma, embora reforçando a componente oficial, reforçará sobretudo a componente escolar, alongando os tempos de formação e contrariando assim frontalmente o ponto de vista das empresas e da AIP⁶. Aliás na primeira metade dos anos 70, aquando da discussão na Assembleia Nacional das propostas de reforma do ensino da época, que apontavam para retirar do sistema de ensino uma grande parte das formações profissionais de nível secundário, remetendo-as para as instituições económicas, ou para instituições estatais que com elas colaborassem estreitamente, os deputados mais conservadores pronunciaram-se a favor de um ensino

⁵ Ver Bernardino Machado, 1899; António Arroio, 1911 e 1916. Legislação vária.

⁶ Ver AAVV, 1947; Carlos Proença, 1971. Legislação vária

técnico elementar que garantisse os valores escolares, condenando vigorosamente uma formação subordinada aos interesses empresariais⁷.

Nos anos 50 e 60 a expansão da economia e do mercado de emprego dos diplomados das escolas industriais e comerciais poderia ter favorecido uma maior heteronomia, com segmentos de patronato a interferir na definição do ensino. Tal não sucederá, essencialmente devido ao enquadramento político da época. De certo modo, quando existiam as condições políticas durante a I República, faltava dimensão e pujança ao patronato, e quando este se transforma e afirma faltam aquelas condições... Um resultado importante destes sucessivos contextos, de consequências ainda presentes na actualidade, foi o de nunca se ter constituído entre nós uma tradição firme de intervenção patronal nas questões do ensino.

Durante aquelas duas décadas de transformações decisivas, a evolução do ensino técnico elementar faz-se assim no sentido do crescimento pronunciado, como consequência de uma procura crescente, não apresentando alterações institucionais – que podemos considerar como particularmente significativas para definir as coisas no sentido de heteronomia. Este novo contexto é apenas capaz de trazer modificações institucionais no caso dos cursos universitários de engenharia, reduzidos, a nível nacional e no final dos anos 60, para 5 anos, em virtude da relativa escassez de engenheiros no mercado de emprego. E a favor das concepções da AIP, que achava que as formações em engenharia deviam ser ainda de mais curta duração⁸.

Após 1974

Após o 25 de Abril, o período de crescimento económico pronunciado que se verifica desde meados dos anos 80 até 1992 voltou a reunir condições favoráveis à heteronomia. Com efeito, e como já foi sugerido para o caso das décadas de 50 e 60, a descompressão do mercado de emprego pode tornar raras algumas formações, a expansão das acções de investimento e de inovação organizacional e estratégica das empresas pode solicitar novos tipos de competências. Tudo isto foi obviamente reforçado pela intensificação da concorrência económica, devida à integração na CEE e pela expectativa do mercado único, a par da própria vontade dos governos em promover a heteronomia.

⁷ Ver Rita Pinto Leite (org.), 1973, pp.335-6 e 449-51.

⁸ Legislação vária, 1968, p. 158.

A iniciativa de algumas instituições de ensino superior, multiplicando formas de ligação ao mundo económico, tem tido alguma correspondência das empresas. A sua análise terá necessariamente de levar em conta uma eventual maior concorrência entre estabelecimentos, a favor da recomposição do conjunto do ensino superior, cujo novo surto expansivo seguiu de perto o relance da expansão económica e é largamente sustentando pelo ensino privado e politécnico (público e privado)⁹.

As escolas profissionais (Eps) são uma notável tentativa de realização da heteronomia. Como é conhecido, a partir de um certo número de parâmetros de organização curricular comuns a todas as Eps, e definidos centralmente, a criação das Eps implica a iniciativa e a participação de instituições locais, como empresas e organizações empresariais, na definição do ensino praticado, mediante realizações de contratos entre o GETAP – o organismo de gestão das Eps – e os promotores da escola. A própria expansão das redes das Eps mostra alguma efectiva implantação deste ideal de heteronomia. Ideal que, em alguns traços essenciais, retoma as ideias de Arroio, de Bernardino Machado e dos dirigentes republicanos. Certo, fá-lo com a importante salvaguarda dos valores escolares e da componente escolar, garantidos centralmente. No entanto, essa componente escolar não aparece aqui como um meio de contribuir para uma formação independente de objectivos económicos. Destina-se explicitamente a promover a aquisição de disposições que levem a uma intervenção inovadora dos diplomados das Eps nos seus futuros locais de trabalho, para fazer deles agentes conscientes de modernização¹⁰. De qualquer modo, uma coisa é o conjunto de intenções que presidiu ao projecto formativo das Eps, outra é a interpretação e a utilização pelas empresas das qualificações dos seus diplomados. Em particular, o estatuto relativamente importante que, de acordo com o projecto, cabe ao seu papel nos locais de trabalho, e as correspondentes expectativas dos jovens, tem de contar com as estratégias de gestão do pessoal das empresas. Estratégias em grande parte orientadas para formas de integração social baseadas na criação interna de carreiras com valorização da antiguidade, logo adversas à promoção rápida de recém-recrutados. Isto, tendo especialmente em conta

⁹ A formação de um importante sector privado no ensino (universitário e politécnico), onde é maior a concorrência entre estabelecimentos, poderá impelir muitos destes para formas de ligação ao mundo económico, o que acabará por se repercutir dentro do sector público.

¹⁰ Legislação vária. Ver, por exemplo, Joaquim Azevedo, 1991. Ver também a colecção GETAP, Boletim de Informação. Na mencionada reforma do ensino técnico elementar de 1948 também se valorizou o papel económico da componente escolar de formação. Mas enquanto na altura se lhes atribua a missão de aumentar a adaptabilidade e a versatilidade dos trabalhadores, com as Eps é igualmente a capacidade de inovar que ele deve promover.

que diplomas do final do secundário não conferem suficiente legitimidade àquela promoção. Na falta de dados não é possível, por ora, ajuizar até que ponto numa realização fortemente marcada por uma clara intenção de heteronomia resultou de certo modo afinal numa manifestação de autonomia escolar.

Num aspecto, o contexto actual desfavorece a promoção da heteronomia. Com efeito, a estrutura da procura de ensino traz consigo, em certos casos, uma evolução da frequência e dos diplomados particularmente desajustada às necessidades e preferências do mundo empresarial. Assinalemos duas das suas manifestações.

Os cursos universitários de engenharia e os cursos de engenharia dos institutos superiores de engenharia (ISEs) são muito desigualmente procurados, com larguíssima preferência dos primeiros – quando tudo indica que uma oferta mais equilibrada, ou mesmo de estrutura inversa dos dois tipos de diplomados, seria mais vantajosa para as empresas¹¹. Durante os anos 30, e aproximadamente até meados dos anos 40, a procura de cursos «médios» de engenharia, professados nos institutos industriais (IIs) e antecessores dos cursos dos ISEs, excede a dos cursos universitários. A procura destes ganha vantagem na passagem para os anos 50 e só a perde momentaneamente, e a curta distância dos cursos rivais, na última metade da década de 1960. A distância entre as duas procuras nunca é tão grande como desde 1974/5 até à actualidade. Está evolução é aproximadamente explicada por um modelo de custos/benefícios da procura de ensino¹². A probabilidade de enveredar pelos cursos universitários de engenharia em vez dos cursos dos IIs/ISEs depende: 1) do suplemento de investimento em anos de estudo dos primeiros relativamente aos segundos; 2) das vantagens económicas e de estatuto social dos primeiros face aos segundos; 3) dos níveis de vida das famílias, que comandam a estimativa subjectiva dos custos do suplemento de investimento. Assim, a partir da primeira metade dos anos 50, o aumento dos níveis de vida deverá ter favorecido definitivamente os cursos universitários. Se, como referimos, isso não sucede aproximadamente de 1965 a 1970, é porque o excelente acolhimento reservado pelas empresas aos diplomados dos IIs e a sua escassez relativa aumentou a procura destes cursos. Na primeira metade dos anos 70 há dois acontecimentos decisivos: a redução para 5 anos dos cursos universitários de engenharia e o acesso ao ensino superior dos ex-II e agora ISEs. A distância que desde então se cava entre as duas

¹¹ Essencialmente porque a raridade relativa dos diplomados dos ISEs face à procura das empresas impede que estas, por via da pressão sobre os salários, tirem pleno partido do seu recrutamento.

¹² Ver, por exemplo, André Page, 1971, pp. 95-101.

procuras seria aliás ainda maior se o mercado escolar fosse completamente livre e não regulado pelas notas de acesso aos cursos.

Conduta bastante semelhante, a qual também se aplica o modelo de custos/benefícios, foi a dos utilizadores do ensino secundário. Já referimos, com efeito, a estrutura da procura de cursos técnicos e liceais: preferencialmente dirigida para os primeiros, nos anos 30 e parte dos anos 40, preferindo cada vez mais os segundos a partir da primeira metade dos anos cinquenta, momento em que se inicia o acréscimo sustentado dos níveis de vida. A situação que então se desenha prolonga-se na actualidade sobretudo a partir de meados dos anos 80, com uma estrutura semelhante da procura de ensino técnico-profissional – «via de ensino» – o que introduz autonomia no desenvolvimento do sistema de ensino¹³.

O modelo de custos/benefícios não explica porém tão satisfatoriamente um outro aspecto da estrutura da procura de ensino desfavorável à heteronomia, e também ele objecto de considerações críticas dos responsáveis pelas políticas de ensino. A procura de ensino dirigir-se-ia «demasiado» para os cursos do ensino superior de ciências sociais e humanidades, que já originaram uma «inflação» de diplomados, em vez de preferir os cursos que exigem uma preparação básica na matemática e nas ciências da natureza. Ao que parece isto será particularmente pronunciado nas alturas em que a procura de ensino se expande fortemente. Para o explicar parece-nos necessário sobretudo ter em conta que entre o *mercado de emprego* e as escolhas dos utilizadores do sistema de ensino se intercala o *mercado escolar*. Mercado esse com os seus efeitos discriminantes não apenas em termos de aproveitamento global, mas ainda no aproveitamento nas diversas disciplinas. Ora, sabe-se como este último é largamente responsável pela estrutura por áreas de estudo da frequência após o 9º ano de escolaridade, e, em consequência, mais adiante nas trajectórias escolares, pela estrutura da procura de ensino superior¹⁴.

Correspondência: Sérgio Grácio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1000 Lisboa

¹³ Quanto às questões de método relacionadas com as estimativas da procura de ensino, tanto no caso dos ensinos de engenharia como no dos ensinos secundários: partiu-se dos perfis das suas frequências, tendo em conta que eles são uma função do volume das classes etárias correspondentes, das redes e instalações escolares – e das procuras de si mesmas.

¹⁴ Para além dos efeitos do mercado escolar, deve notar-se que a própria propensão dos utilizadores do sistema de ensino, para levar em conta ou antecipar o estado do mercado de emprego nas suas escolhas, varia segundo a origem social e o sexo (neste último caso sob o efeito de um terceiro mercado: o matrimonial) ver David Post, 1990, 258-171 e Philippe Cibois, Jean-Jacques Droesbeck, 1988.

Bibliografia

- AAV (1947) «Estudos preparatórios da reforma do ensino técnico», *Escolas Técnicas*, nº 3-4.
- ARROIO, A. (1911) *Relatórios sobre o Ensino Elementar Industrial e Comercial*, Lisboa.
- ARROIO, A. (1914) *Relatório sobre a Situação da Escola Industrial Campos Melo da Covilhã*, Lisboa.
- ARROIO, A. (1916) *Relatórios sobre a Reorganização do Ensino Elementar Industrial e Comercial em Setúbal e Alenquer*, Lisboa.
- AZEVEDO, J. (1991) «Ensino técnico-profissional. Papel do Estado e sociedade civil», *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Técnico-Profissional*, Porto.
- AZEVEDO, R. Ávila de (1982) «Da Academia Real da Marinha à Academia Politécnica do Porto», *Revista de História*, separata.
- BENSAUD, A. (1947 e 1948) «Notas histórico-pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico», *Técnica*, nº 170 a 1881.
- BORDIEU, P. (1989) *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Minit.
- CARVALHO, L. (1908) «Evolução da engenharia civil em Portugal», in *Notas sobre Portugal*, vol. I., Lisboa.
- CIBOIS, P. e DROESBEKE, Jean-Jacques (1988) «La croissance du nombre de bacheliers est-elle modélisable et prévisible?», *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp. 425-445.
- CLARK, B. R. (1983) *The Higher Education System. Academic Organisation in Cross National Perspective*, Berkeley, Univ. of California Press.
- CONCEIÇÃO, A. Pereira de (1950) *A Escola do Exército. Sua fundação e evolução histórica*, Lisboa.
- CUNHA, P. J. (1936), *A Escola Politécnica de Lisboa. Breve notícia histórica*, Lisboa.
- GRÁCIO, S. (1993) «Uma interpretação da política de ensino na I República», *Fórum Sociológico*, nº 2.
- LEGISLAÇÃO VÁRIA (1968) *Indústria Portuguesa*, n.º 493
- LEITE, R.P. (org.) (1973) *A reforma do sistema educativo*, Lisboa, M.E.N.
- MACHADO, B. (1899) *O ensino profissional*, Coimbra.

- MACHADO, B. B. (1948) «O Ensino da Engenharia na Universidade do Porto», *II Congresso Nacional de Engenharia*, Porto.
- MORAIS, Tancredo de, e PINTO, F. O. (1945) Escola do Mar, Escola Naval», in AAV, *Os primeiros cem anos da Escola Naval*, Lisboa
- PAGE, A. (1971), *L'économie de l'éducation*, Paris, PUF.
- POST, D. (1990) The Social Demand for Education in Perú: Student's Choices and the State Autonomy», *Sociology of Education*, 63.
- PROENÇA, C. (1971) «Uma reforma de ensino técnico e o seu desenvolvimento», *Idem*, nº43, Separata.
- RESENDE, J. e VIEIRA, M. M. (1992) «Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino politécnico em Portugal», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 11.
- SIMÕES, J. M. (1982) *A Escola do Exército. Breve notícia da sua história e da sua situação actual*, Lisboa.
- STOER, S. R. e ARAÚJO H. C. (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*, Lisboa, Escher.