

OS ESTUDANTES BOLSEIROS NA UNIVERSIDADE PORTUGUESA

Belmiro Gil Cabrito

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Lisboa

ABSTRACT

Nesta comunicação, a partir de um questionário de âmbito nacional que apliquei aos estudantes das universidades portuguesas, públicas e privadas, caracterizo em termos económicos e sociais os estudantes bolseiros (becarios), e comparo-os com os estudantes não bolseiros. Parto da hipótese de que os estudantes bolseiros são oriundos de famílias pobres possuidoras de fraco nível cultural, quando comparados com os outros.

De seguida, analiso os cursos (assinaturas) que eles mais procuram. Parto da hipótese de que os estudantes mais pobres procuram cursos económica e socialmente menos prestigiados, como as humanidades e as ciências da natureza.

Em terceiro lugar, verifico a origem social dos estudantes universitários que têm recorrido a empréstimos bancários. Parto da hipótese de que são os estudantes mais ricos aqueles que beneficiam desta ajuda financeira, em princípio destinada a financiar os estudos dos estudantes mais pobres.

Finalmente, e a partir das evidências anteriores, argumento com o facto de a universidade ser um instrumento de reprodução social, desempenhando hoje o papel que era atribuído à escola, nos anos 60/70.

Palavras chave: Desigualdade; Origem Económica e Social; Reprodução Social.

1. INTRODUÇÃO

Durante as décadas de 60 e 70 uma grande parte da investigação em educação focalizou-se na selecção que a escola (re)produziria entre os alunos oriundos de estratos sociais diferenciados. Assim, as investigações de Boudon (1973, 1979); Boudon e Lagneau (1980); Bourdieu e Passeron (1964, 1970); Bowles (1972a,b); Gintis (1972); Bowles e Gintis (1974); Baudelot e Establet (1971, 1977); Willis (1977); Levin (1976); Carnoy (1976); Edwards, Reich e Gordon (1975); Edwards (1978), mostraram que a escola reproduzia e perpetuava as desigualdades sociais que distinguíam os indivíduos.

Este debate não surge, hoje, a caracterizar a investigação em educação, em virtude das sucessivas reformas de que os sistemas educativos têm sido objecto (Carnoy & Levin, 1976), nomeadamente no que respeita ao alargamento progressivo da “escolaridade obrigatória”, à aproximação da escola às populações e, indiscutivelmente, ao processo de democratização da educação.

Em Portugal, desde meados da década de 70, que a escola se transformou no local de passagem obrigatória dos jovens, em consequência de um processo constituído por vertentes díspares mas simultâneas. Do lado da oferta, a democratização do país permitiu o desenvolvimento de uma consciência cívica que acredita no papel da escola na promoção e no desenvolvimento económico e social (Nóvoa, 1991), tendo-se reflectido na democratização do sistema educativo. Como consequência, indivíduos de todas as classes sociais passam a frequentar a escola, que perde parte da sua feição elitista.

Do lado da procura, e decorrente de uma associação muito forte verificável entre níveis académicos, inserção no mercado de trabalho, remuneração e mobilidade social, numa constatação prática dos princípios da teoria do capital humano de Becker (1964) e Schultz (1961), entre muitos outros, assiste-se à procura da escola por jovens de todos os estratos sociais.

Em consequência, nas últimas décadas observou-se, entre nós, o aumento explosivo da população escolar. Por um lado, a fixação da escolaridade obrigatória em nove anos, a partir de meados da década de 80, explica a incrível expansão física do sistema educativo; por outro lado, a oferta de um ensino obrigatório de natureza unificada parece apagar as diferenças sociais que caracterizam a população escolar deste nível de ensino. A escola passa a servir indivíduos oriundos de todos os estratos sociais, contribuindo para a redução das diferenças de capital cultural de que são portadores, ao oferecer a todos os indivíduos o mesmo conjunto de saberes e ao promover a aquisição e o desenvolvimento do mesmo conjunto de competências sociais.

A crença que se construiu na sociedade portuguesa desde a década de 50 (Grácio, 1986) da relação positiva que se estabelece entre a educação e o emprego, no âmbito da teoria do

capital humano, suscita uma procura acrescida de educação. De facto, a relação quase linear que parecia estabelecer-se entre educação, produtividade, remuneração e mobilidade social desde os anos 50 no continente europeu, reforçada em Portugal nos anos 70 (Tavares, 1991), contribui para que a escola seja identificada com o mais eficaz veículo de ascensão social e justifica a pressão social com que o sistema educativo se confrontou.

Deste modo, desde os finais da década de 70 que a sociedade portuguesa se depara com uma procura de ensino secundário e superior a um ritmo nunca antes verificado (Arroteia, 1998; Amaral, 1999). Simultaneamente, a escola transforma-se num “instrumento de igualização”, pois durante todo o ensino básico e secundário os jovens são formados no sentido de poderem concorrer em igualdade de circunstâncias no mercado de trabalho ou no acesso à universidade. Assim, o sistema educativo parece ter-se transformado em veículo de construção de percursos académicos e profissionais igualizadores.

Todavia, este papel “igualizador” da escola não congrega a unanimidade dos investigadores. Como afirma Prost (1992), “a democratização do ensino não suprimiu as desigualdades, deslocou-as” (p. 12). Deste modo, a escola básica e secundária cederam o seu papel (re)produtor de desigualdades a outra insituição educativa: a universidade. Hoje, é a universidade, no contexto do acesso universal, que realiza o processo de selecção e de estratificação sociais que caracteriza a sociedade.

No mesmo sentido, outros investigadores defendem a deslocação, para a universidade, do processo de selecção que a escola realizava, iniciando-se esse movimento logo no processo de decisão sobre o curso a frequentar. Autores como Carnoy (1977), Bowles e Gintis (1995), Blaug (1993), Godet (1993), Levin (1995), Orivel (1993), entre outros, destacam o papel “desigualizador” que hoje caracterizaria a universidade.

Assim, o processo de selecção e de reprodução das diferenças económicas e sociais individuais já não se manifesta especificamente na escola mas, pelo contrário, na universidade, concretizado, por exemplo, na forma como os diferentes cursos universitários são seleccionados pelos estudantes ou na origem social dos estudantes que recorrem ao crédito.

Deste modo, a selecção que a escola sempre terá feito entre os jovens, no sentido da manutenção e distribuição de privilégios, terá transitado para a universidade. Por um lado, as ofertas universitárias reproduziriam as diferenças sociais, uma vez que os indivíduos portadores de fracos níveis de capital cultural e económico tenderão a frequentar cursos mais baratos (Orivel, 1993), não “herdáveis” nem (re)produtores de privilégios (Carnoy, 1977; Cabrito, 1999, para o caso português).

Por outro, as políticas de crédito não atraem os indivíduos para os quais esta forma de ajuda financeira foi preferencialmente criada (Woodhall, 1991; Barr, 1989; Barr *et al.*, 1996). Deste modo, verifica-se que o acesso ao crédito privilegia, muitas vezes, os estudantes oiundos

de estratos sociais mais elevados (Oosterbeek, 1998), tornando esta medida de apoio num instrumento altamente regressivo, mesmo no caso em que se pratica a modalidade de “empréstimo dependente do rendimento” (*income contingent loan*) discutido por Chapman & Harding (1993), Barr & Falkingham (1993), Barr & Crawford (1998) ou Williams (1998).

Neste artigo pretendo mostrar, exactamente, em que medida os argumentos destes autores testemunham a realidade portuguesa. Assim, partindo dos resultados de uma investigação que realizei, entre 1995-1999, junto dos estudantes universitários portugueses, tento explicitar: a) em que medida a escolha de determinado curso surge associada à factores de natureza económica e social; b) em que medida o crédito é uma política que tem beneficiado, fundamentalmente, os estudantes oriundos de estratos económicos mais favorecidos.

2. METODOLOGIA

A investigação, centrada na “análise socioeconómica do financiamento do ensino superior universitário, em Portugal” (Cabrito, 1999), privilegiou uma abordagem quantitativa, tendo-se fundamentado num questionário que apliquei a uma amostra representativa de âmbito nacional dos estudantes universitários, em 1995. Essa amostra foi construída em função das variáveis idade, sexo, curso e instituição.

Foram entrevistados 2026 estudantes, dos quais 1505 frequentavam universidades públicas e 521, universidades privadas. Este número correspondia a cerca de 10% dos estudantes que se encontravam a terminar os respectivos cursos e que ingressaram na universidade no 1991/1992.

Para garantir a dimensão e a composição da amostra, desloquei-me a todas as instituições e apliquei pessoalmente os questionários aos estudantes inquiridos. A aplicação foi aleatória, no sentido de que todos os indivíduos tiveram igual probabilidade de serem inquiridos.

A fim de caracterizar os estudantes utilizei a tipologia de classes sociais proposta por Almeida, J. F., Costa, A. F. e Machado, F. L. (1988), que afecta os indivíduos a determinados lugares de classe, em função das respectivas “situação face à profissão” e “categoria profissional”.

Para facilitar a análise dos dados, realizei algumas adaptações naquela tipologia, tendo agregado os estudantes nas quatro fracções sociais que caracterizo de seguida:

- Burguesia (B): inclui os patrões, os administradores de empresa e os quadros dirigentes da função pública;
- Pequena Burguesia de Enquadramento (PBE): inclui os trabalhadores independentes e trabalhadores por conta de outrem portadores de escolaridade de

nível superior (professores, investigadores, médicos, advogados, engenheiros, economistas, enfermeiros, técnicos de saúde, etc.) e ainda indivíduos a exercerem funções de chefia;

- Pequena Burguesia (PB): inclui os trabalhadores por conta de outrem do comércio, serviços e da administração em funções que não exigem escolaridade de nível superior e os pequenos agricultores;
- Operariado (O): inclui os trabalhadores por conta de outrem que exercem a sua actividade nos sectores agrícola e industrial.

3. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Origem social dos estudantes bolsiros

Em primeiro lugar, observe-se, no quadro 1, o número de estudantes que se encontravam na situação de bolsiro (becario).

Quadro 1 – Os estudantes bolsiros

| Instituição | Número | % |
|----------------|--------|-------|
| Univ. públicas | 342 | 98.0 |
| Univ. privadas | 7 | 2.0 |
| Total | 349 | 100.0 |

Uma das conclusões que se pode retirar do quadro 1 é a quase inexistência de estudantes bolsiros no ensino privado. Esta situação é, aliás, previsível, tendo em atenção que o nível médio de rendimentos do agregado familiar dos estudantes do ensino privado é muito superior aos do ensino público e que a atribuição de uma bolsa faz parte das políticas sociais de apoio aos estudantes mais carenciados. Observe-se o quadro 2.

Quadro 2 – Rendimento médio mensal do agregado familiar dos estudantes universitários (em milhares de escudos)

| Instituição | Total de inquiridos | Bolsiros |
|----------------|---------------------|----------|
| Univ. públicas | 261.4 | 118.3 |
| Univ. privadas | 343.9 | 244.2 |

Os valores do quadro 2 retratam uma situação “normal”, tendo em atenção os objectivos dos estabelecimento públicos e privados, de que resultam direitos de escolaridade dos estabelecimentos privados oito a dez vezes superior aos que se pagam no ensino público. Por

outro lado, a política de concessão de bolsas e outras ajudas financeiras aos estudantes nos estabelecimentos do ensino privado é praticamente inexistente, em virtude dos objectivos lucrativos destas instituições.

A situação exposta indicia para uma forte desigualdade relativamente à origem económica e social dos estudantes do ensino público e privado, evidenciando já uma primeira situação de reprodução social. De facto, os estudantes oriundos dos estratos sociais mais ricos podem frequentar o ensino privado e, dessa forma, não se preocupar com os exames de acesso à universidade. Pelo contrário, os estudantes mais pobres, impossibilitados de pagar elevados direitos de escolaridade, têm como única hipótese, garantir um lugar no ensino superior público.

O quadro 3 apresenta o lugar de classe do grupo doméstico dos estudantes bolseiros e da totalidade dos inquiridos.

Quadro 3 - Lugar de classe do grupo doméstico dos estudantes universitários

| Classe | Bolseiros (1) | Total dos inquiridos (2) | (2)/(1) |
|--------|---------------|--------------------------|---------|
| B | 7.2 | 17.6 | 2.45 |
| PBE | 10.1 | 30.9 | 3.06 |
| PB | 45.1 | 39.0 | 0.86 |
| O | 37.6 | 12.5 | 0.33 |

A análise dos valores do quadro é significativa da situação de manifesta injustiça social que caracteriza a universidade portuguesa. Os estudantes bolseiros pertencem, maioritariamente, à Pequena Burguesia e ao Operariado, isto é, aos estratos sociais menos favorecidos. Todavia, a situação geral é, exactamente, a inversa: a maioria dos indivíduos que frequentam a universidade são oriundos dos estratos mais favorecidos da sociedade, evidenciando a natureza elitista ainda presente nas universidades portuguesas.

3.2. Os cursos escolhidos pelos estudantes bolseiros e não bolseiros

Uma das hipóteses de partida do estudo que realizei, retirada de Carnoy (1977) era a de que os estudantes mais pobres procuram cursos económica e socialmente menos prestigiados, como as humanidades, as ciências da natureza ou as engenharias. São cursos que não exigem uma “tradição” familiar e que, ao garantir um diploma socialmente reconhecido, contribuem para a mobilidade social destes jovens. Na situação inversa encontrar-se-iam os estudantes oriundos das classes sociais mais favorecidas, que procuram cursos como os de medicina, arquitectura ou advocacia, em que os filhos seguem o caminho dos pais, herdando “nome” e estatuto social, clientes e consultórios, num verdadeiro processo de reprodução social.

Quadro 4 - Distribuição dos estudantes bolsiros por área científica (%)

| Área | % do total bolsiros | % do total inquiridos | Área | % do total bolsiros | % do total inquiridos |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|--------------|---------------------|-----------------------|
| Humanidades | 24.6 | 18.1 | Medicina | 1.2 | 2.1 |
| Advogacia | 5.3 | 13.2 | C. Terra | 4.7 | 3.1 |
| Psicologia e Educação | 1.5 | 1.6 | Arquitectura | 0.9 | 1.9 |
| Ciências | 14.9 | 14.1 | C. Sociais | 7.9 | 7.8 |
| Engenharia | 23.4 | 15.3 | Economia | 12.0 | 19.3 |
| Farmácia | 1.8 | 1.8 | C. Desporto | 2.3 | 1.9 |

A análise dos valores do quadro comprova bem a hipótese de partida. De facto, onde se verificam grandes diferenças entre a percentagem de estudantes bolsiros e de estudantes em geral é nas áreas de Humanidades, Ciências e Engenharia, por um lado, e de Advogacia, Medicina e Arquitectura, por outro. Isto é, a universidade constitui, hoje, uma entidade que contribuirá para a reprodução social das desigualdades existentes entre os indivíduos, ao atrair os indivíduos dos estratos mais favorecidos para as áreas de estudo social e laboralmente mais prestigiadas e, ao contrário, ao atrair os estudantes pertencentes às famílias mais pobres para cursos que são menos favorecidos em termos sociais e no mercado de trabalho.

3.3. O crédito e os estudantes universitários

Em Portugal, as políticas do Estado de ajuda aos estudantes não contemplam, ainda, a oferta generalizada de crédito bonificado. Em consequência, as modalidades de crédito disponíveis para os estudantes são as oferecidas pela banca comercial, do tipo “empréstimo hipotecário” (*mortgage loan*). São empréstimos concedidos para períodos curtos e a taxas de juro elevadas, apesar de mais baixas do que as praticadas nos empréstimos em geral.

Neste quadro de “empréstimos caros”, é natural que a procura de crédito pelos estudantes do ensino superior, em Portugal, seja reduzida. Por outro lado, e considerando a experiência dos outros países, também é natural que sejam os indivíduos oriundos de estratos sociais mais favorecidos, aqueles que mais aproveitem as ofertas de crédito existentes.

Observe-se, então, o quadro 5, que nos informa sobre o número de indivíduos, de entre os 2026 inquiridos, que procuraram crédito para fazer face às despesas inerentes à frequência da universidade.

Quadro 6 – Os inquiridos e o crédito

| Inquiridos | Número | % |
|-------------|--------|-------|
| Já pediu | 85 | 4.2 |
| Nunca pediu | 1937 | 95.8 |
| Total | 2022 | 100.0 |

Como se pode verificar, o número de estudantes que afirmaram já ter recorrido ao crédito é muito reduzido. Questionados sobre as razões por que nunca recorreram ao crédito, as respostas foram as inscritas no quadro 7:

Quadro 7 – Razões por que os estudantes universitários nunca recorreram ao crédito

| Razão | Número | % |
|--------------------------|--------|-------|
| Nunca precisou | 1407 | 75.6 |
| Desconhecia a existência | 127 | 6.8 |
| Não quer dívidas | 327 | 17.6 |
| Total | 1861 | 100.0 |

Para além do conhecimento das razões por que os estudantes não recorreram ao crédito, é importante perceber se os indivíduos dos diferentes estratos sociais referem as várias razões ou se, pelo contrário, se existe alguma associação específica entre origem social e razão indicada. O quadro 8 revela-nos, exactamente, a natureza dessa associação:

Quadro 8 – Razões por que os estudantes universitários nunca recorreram ao crédito, por fracção de classe

| Razão | Fracção de classe |
|--------------------------|-------------------|
| Nunca precisou | B, PBE |
| Desconhecia a existência | PB, O |
| Não quer dívidas | PB, O |

Deste modo, são os indivíduos originários das fracções sociais menos privilegiadas que referem nunca ter recorrido ao crédito porque não querem endividar-se ou por desconhecimento, razões que se inscrevem num quadro social que, dando atenção a Eicher (1998), beneficia os mais ricos e melhor informados, em detrimento daqueles que precisam, de facto, de ser ajudados. Deste modo, são os indivíduos mais carenciados aqueles que menos beneficiam desta fonte de financiamento.

De seguida, apresento as razões por que os estudantes não recorrem ao crédito. Observe-se o quadro 9:

Quadro 9 – Razões que não promovem o crédito (%)

| | |
|---|------|
| Salário futuro insuficiente | 33.7 |
| Demasiado tempo para conseguir o 1º emprego | 33.7 |
| Prazo de amortização curto | 7.1 |
| Taxa de juro elevada | 18.3 |
| Possibilidade de não terminar estudos | 3.1 |

Deste modo, é a incerteza no futuro que tem dificultado a procura de crédito pelos estudantes da universidade. Curiosamente, essa incerteza não diz respeito às capacidades

próprias dos indivíduos –já que apenas uma minoria receia não terminar os seus estudos- mas às condições no mercado de trabalho e no mercado de capitais. Estas condições do mercado influenciam as decisões dos estudantes, porque eles não as podem dominar. Naturalmente, a inexistência de uma política social de crédito, que ofereça bonificações, maiores prazos de amortização, apoios aos estudantes enquanto não conseguirem o primeiro emprego, etc., não contribui para minorar a situação existente.

A fim de perceber melhor em que medida a política de crédito existente em Portugal é socialmente injusta e regressiva, analisei os pedidos de empréstimo em função da origem social dos estudantes. Observe-se o quadro 10:

Quadro 10 – Pedidos de empréstimo por fracção social

| Fracção social | % |
|----------------|-------|
| B | 33.3 |
| PBE | 34.6 |
| PB | 21.9 |
| O | 10.2 |
| Total | 100.0 |

A análise dos valores do quadro é bastante significativa. A grande maioria dos estudantes que já recorreram ao crédito para financiamento dos estudos é constituída por jovens oriundos das fracções de classe mais ricas, isto é, a Burguesia e a Pequena Burguesia de Enquadramento, exactamente aqueles que menos precisam deste recurso, em virtude do nível de rendimento dos respectivos agregados familiares.

Finalmente, analisei o número de pedidos de empréstimo, em função da situação de bolseiro/não bolseiro. As respostas são apresentadas no quadro 11:

Quadro 11 – Pedidos de empréstimo em função da situação face às bolsas

| | |
|--------------|----|
| Bolseiro | 3 |
| Não bolseiro | 82 |

Os valores do quadro 11 testemunham de forma exemplar a injustiça subjacente à “política de crédito” em Portugal. Considerando que os estudantes na situação de bolseiro são aqueles que são provenientes das famílias mais pobres, era natural que os pedidos de empréstimo fossem realizados, preferencialmente, por eles. Todavia, as situações de desconhecimento da existência de créditos bonificados e receio do futuro condicionam estes jovens, verificando-se que os indivíduos que mais recorrem ao crédito são aqueles que não necessitam. Em consequência, pode afirmar-se que a política de crédito actual é altamente regressiva, não promovendo igualdade de oportunidades entre os indivíduos em geral.

4. CONCLUSÃO

A análise realizada demonstra bem a validade das hipóteses formuladas. Deste modo, verificou-se que:

- os estudantes bolsheiros são originários dos estratos sociais mais pobres da sociedade portuguesa;
- os estudos mais procurados pelos estudantes bolsheiros são os relacionados com actividades socialmente menos prestigiadas, que não se “herdam” de pais para filhos, como se constituíssem um bem patrimonial;
- os indivíduos que mais recorrem ao crédito são originários das fracções sociais mais prestigiadas e cujas famílias apresentam maior nível de rendimentos;
- de entre os indivíduos que afirmaram já ter recorrido ao crédito para financiamento dos estudos superiores, apenas três se encontrava na condição de bolsheiro.

As conclusões acima remetem-nos para uma situação que se caracteriza pela existência de uma universidade ainda elitista, e por condições de frequência que não promovem nem o aumento do acesso dos indivíduos mais pobres nem a diversificação das suas escolhas escolares. Como consequência, julgo ser possível afirmar que, em Portugal, o ensino superior ainda não se encontra disponível para todos, e que, em consequência, a universidade desempenha um papel de reprodução das desigualdades que, até há pouco tempo, eram cometidas à escola.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. F., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1988). Famílias, Estudantes e Universidade. *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 4, 11-44.
- Amaral, A. (1999). Relatório da Evolução do Acesso ao Ensino Superior. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Arroteia, J. (1998). Aspectos Recentes do Ensino Superior. *População e Sociedade*, nº 4, Separata, pp. 7-15.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1977). *L'école primaire divise*. Paris: Maspero.
- Becker, G. (1964). *Human Capital - A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Barr, N. (1989). *Student Loans: the next steps*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Barr, N. & Crawford, I. (1996). *Student Loans - Where are we now?*. London: London School of Economics and Political Science, CVCP, Occasional Paper.

- Barr, N. & Crawford, I. (1998). Funding Higher Education in a Age of Expansion. *Education Economics*, volume 6, nº 1, Abril, pp. 45-70.
- Barr, N. & Falkingham, J. (1993). *Paying for Learning*. London: London School of Economics and Political Science, Discussion Paper WSP/94.
- Blaug, M. (1993). Education and the Employment Contract. *Education Economics*, volume 1, nº 1, 21-33.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Pluriel.
- Boudon, R. (1979). *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF.
- Boudon, R. & Lagneau, J. (1980). L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe Occidentale. *Perspectives*, nº 2, 196-203.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Les Éd. Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Les Éd. Minuit.
- Bowles, S. (1972a). Schooling and Inequality from generation to Generation. In W. Schultz (Ed.), *Investment in Education. The Equity-Efficiency Quandary* (pp. 178-217)]. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bowles, S. (1972b). Unequal education and the Reproduction of the Social Division of Labor. In M. Carnoy (Ed.), *Schooling in a Corporate Society* (pp. 36-64). New York: David McKay.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1974). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Cabrito, B. (1999). *Análise Socioeconómica do Financiamento do Ensino Superior Universitário, em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Carnoy, M. (1976). The Role of Education in a Strategy for Social Change. In M. Carnoy & H. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp. 269-290). New York & London: Longman.
- Carnoy, M. (1977). *L'éducation et l'emploi: une étude critique*. Paris: UNESCO.
- Chapman, B. & Hardin, A. (1993). *Australian Student loans*. Canberra: ANU Discussion Papes 287.
- Edwards, R. (1978). *Contested Terrain: The transformation of the workplace in the 20th century*. New York: Basic Books.
- Edwards, R., Reich, M. & Gordon, D. (1975). *Labor Market Segmentation in American Capitalism*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.

- Eicher, J.-C. (1998). The Costs and Financing of Higher Education in Europe. *European Journal of Education*, volume 33, nº 1, 31-39.
- Gintis, H. (1972). Towards a Political Economy of Education. *Harvard Educational Review*, 42, nº 1, 70-96.
- Godet, M. (1993). La Maladie du Diplôme. *Futuribles*, 173, 23-46.
- Grácio, S. (1986). Política educativa como tecnologia social. *As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oosterbeek, H. (1998). An Economic Analysis of Student Financial Aid Schemes. *European Journal of Education*, volume 33, nº 1, Março, pp. 21-29.
- Levin, H. (1976). Educational Reform: Its Meaning?. In M. Carnoy & H. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp. 23-51). New York & London: Longman.
- Levin, H. (1995). Work and Education. In M. Carnoy (Ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education*, second edition (pp. 10-19). Cambridge: Pergamon.
- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé?*. Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (1991). Da identidade à pluralidade das Ciências da Educação (e vice-versa). In A. Nóvoa, B. Campos, J. Pedro Ponte & M. E. Brederode Santos (orgs.), *Ciências da Educação e Mudança* (pp. 19-67). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Orivel, F. (1993). L'allocation des ressources para élève dans le système éducatif français: point de vue d'un économiste. *Révue Française de Pédagogie*, nº 105, 5-17.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, nº 51, 1-16.
- Tavares, L. (1991). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos - Modelos e perspectivas*. Lisboa: ME-GEP.
- Williams, G. (1998). Current Debates on the Funding of Mass Higher Education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, volume 33, nº 1, Março, pp. 77-87.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing.
- Woodhall, M. (1991). *Student Loans in Higher Education*. Paris: UNESCO.