

Estratégias de Ação Social no Ensino Superior

**Projeto financiado pelo Programa Operacional de
Assistência Técnica Fundo Social Europeu, no âmbito
do QREN**

POAFSE 000755402014 - Estratégias de Ação Social no Ensino Superior

Boguslaw Sardinha
Bráulio Marques
Otilia Dias
Raquel Pereira

Projeto financiado por:



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu



Julho de 2015

Declaração Universal dos Direitos Humanos

"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade."

Artigo 1.º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Índice

Índice de figuras.....	6
Índice de tabelas.....	8
Siglas	10
Resumo.....	12
Abstract	13
1. Introdução	14
1.1- Fundamentação do projeto	19
1.2- Objetivos do projeto	21
1.3 – Estrutura / Metodologia	23
2. Enquadramento do Ensino Superior no Sistema Educativo Português.....	25
2.1– Enquadramento Histórico.....	26
2.2 – Enquadramento histórico do Ensino Superior	30
2.2.1 - Ensino Superior Politécnico	34
2.3- Evolução da População Escolar.....	40
3- Organização do Ensino Superior em Portugal	45
3.1 – Rede de Ensino Superior.....	46
3.2 - Oferta formativa no Ensino Superior Português.....	50
3.1.1- Formação inicial Pós-Secundário	50
3.1.2- Formação inicial graduada.....	53
3.2- Oferta e procura no Ensino Superior	56
3.2.1 – Oferta e Procura: áreas de educação e formação	59
3.3- Frequência do Ensino Superior Português.....	62
3.3.1 – Portugal e a Europeia.....	65
3.4 - O financiamento público na Educação	68
3.4.1 - Despesas do Estado em Educação.....	69
3.4.2 – Receitas e Despesas do Estado com o Ensino Superior	70
4- Enquadramento histórico da Ação Social no Ensino Superior.....	74
4.1 - Igualdade e Equidade	82
4.1.1 - Igualdade de oportunidade no Ensino Superior.....	83
4.1.2 - Equidade e justiça social no Ensino Superior	85
5 - Benefícios sociais	87
5.1- Bolsas de estudo e empréstimos	88

5.2- Bolsas de estudo por mérito.....	91
5.3- Bolsas de Formação Avançada - Doutoramento.....	91
5.4 - Empréstimos com garantia mútua	94
5.5 - Apoios Excecionais	95
6 - Caso prático Ação Social no Ensino Superior Politécnico: o caso do Instituto Politécnico de Setúbal	97
6.1- Ação Social no Instituto Politécnico de Setúbal	97
6.2- Estudantes da CPLP no IPS	101
6.3- Ação Social no IPS para estudantes da CPLP	105
7 - Projeto de Investigação	107
7.1 - Objetivos da nossa investigação	108
7.2 - Metodologia.....	109
7.2.1 - Elaboração dos questionários às entidades	111
7.2.2 - Definição / Orientações metodológicas.....	112
7.3 - Limitações do projeto.....	117
8 - Resultados	119
8.1 - Caracterização da Amostra	119
8.2 - Condição perante o estudo e regime de estudo.....	121
8.3 - Tipos de curso	123
8.3.1 - Área científica.....	123
8.4 - Tipos de residência.....	125
8.5 - Fatores de escolha da instituição do Ensino Superior e curso	129
8.6 - Caracterização Familiar	135
8.6.1 - Caracterização académica dos pais	136
8.6.2 - Caracterização socioprofissional dos pais.....	138
8.7 - Apoios sociais.....	139
8.7.1 - Valor médio das bolsas de estudo.....	143
8.7.2 – Complementos à bolsa de estudos.....	145
8.7.3 - Outros tipos de apoios sociais.....	148
8.8 – Importância dos apoios sociais na perspetiva dos Estudantes Bolseiros	149
8.8.1 - Informação disponibilizada sobre apoios sociais	149
8.8.2 - Importância dos apoios sociais	150
8.9 - Despesas educativas.....	153
8.10 - E se não tivessem ingressado no Ensino Superior?.....	155
8.11 - Aspirações profissionais	156

8.12 - Benefícios Potenciais de um Curso Superior	159
8.13 – Análise Fatorial em Componentes Principais.....	166
8.13.1 – O modelo da AFCP	168
8.13.2 – Matriz de Correlações	170
8.13.3 – Qualidade do Modelo de AFCP	172
8.13.4 – Interpretação dos fatores retidos	175
8.13.5 – Consistência interna das variáveis latentes	177
8.13.6 – Aplicação IBM SPSS Amos	180
9 – Análise de Resultados.....	183
10- Conclusões.....	191
11- Perspetivas de novas áreas de investigação.....	194
13- Bibliografia.....	195
13- Anexos.....	202
Anexo I – Apresentação dos resultados em conferência Internacional.	203
Anexo II – Inquérito.....	204
Anexo III - Output SPSS: Análise Estatística dos resultados do Questionário aos estudantes Bolseiros.	205
Anexo IV - Output SPSS: Alpha de Cronbach das três variáveis latentes.	206
Anexo V – AMOS Output.	207
Anexo VI - Output SPSS: Análise Fatorial em Componentes Principais da Questão 44 do Questionário aos estudantes Bolseiros.	208
Anexo VII - Workshop-Papel do SAS no ES	209
Anexo VIII - ICCE.....	210
Anexo IX - JOCLAD	211

Índice de figuras

Figura 1 - Conjunto de ofertas de educação e formação para jovens e adultos no contexto do sistema educativo nacional.	26
Figura 2 – Distinção dos subsistemas de Ensino Superior, de acordo com os textos legislativos.	36
Figura 3 - Número de diplomados em CET em estabelecimentos de Ensino Superior por Género.	53
Figura 4 – Oferta de Cursos em Instituições de Ensino Superior, por subsistema e natureza institucional, 2013/2014.	54
Figura 5 – Número de vagas, colocados e matriculados por área de educação e formação em Portugal (2013).	58
Figura 6 – Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior no 1º ano, pela 1ª vez, por área de educação e formação.	61
Figura 7 – Número de Inscritos nas provas para maiores de 23 anos, aprovados e inscritos no Ensino Superior.	62
Figura 8 – Número de inscritos por área de educação e formação.	64
Figura 9 – Número de Inscritos por nível de formação.	65
Figura 10 – Taxa de escolarização (%) no Ensino Superior, por idades ^{a)}	65
Figura 11 – Percentagem de estudantes do sexo feminino no Ensino Superior (CITE 5-6). UE27.	67
Figura 12 – Evolução da despesa do Estado em educação em Portugal (2000-2013).	70
Figura 13 – Orçamento executado. Receitas gerais. (Continente, 2004-2013).	71
Figura 14 – Receitas de outras fontes de financiamento. Continente, 2005-2013.	72
Figura 15 – Despesas do MEC por natureza. Continente, 2001-2013.	72
Figura 16 – Propinas pagas pelos estudantes. Continente, 2005-2013.	73
Figura 17 – Número de estudantes matriculados em todos os graus do ensino (em milhares)... ..	75
Figura 18 – Despesa executada com Ação Social direta. (Continente, 2006-2013).	80
Figura 19 - Despesas com bolsas de Ação Social por subsistema do Ensino Superior em Portugal.	81
Figura 20 – Despesa executada com Ação Social indireta. (Continente, 2006-2013).	81
Figura 21 - Despesas da Ação Social indireta no Ensino Superior público por fontes em Portugal.	82
Figura 22- Número de Bolseiros do Ensino Superior por natureza Institucional.	89
Figura 23 - Bolseiros (%) relativamente ao total de inscritos no Ensino Superior, por natureza Institucional.	90
Figura 24 – Bolsas de doutoramento em execução em Portugal, no estrangeiro ou mistas.	92
Figura 25 – Bolsas de Doutoramento concedidas por domínio científico (1994-2012).	93
Figura 26 – Bolsas de Doutoramento – Comparação das bolsas concedidas com as bolsas em execução (200-2012).	93
Figura 27 – Proveniência da CPLP dos alunos de ES no IPS.	103
Figura 28 – Proveniência da CPLP dos alunos de CET.	103
Figura 29 – Cursos de ES preferenciais pelos alunos da CPLP no IPS.	104
Figura 30 – Mestrados preferenciais pelos alunos oriundos da CPLP no IPS.	104
Figura 31 – IES de origem dos estudantes inquiridos.	119
Figura 32 – Caracterização da Amostra, por género.	119
Figura 33 – Caracterização da amostra, por idade.	120
Figura 34 - Caracterização da condição perante o ensino.	121

Figura 35- Caracterização do Regime de estudo.	122
Figura 36 – Caracterização dos Tipos de Curso.	123
Figura 37- Área Científica por tipo de curso.	125
Figura 38 – Distribuição de estudantes deslocados.	125
Figura 39 – Tipos de Residência.	128
Figura 40 - Opinião de familiares/amigos.	131
Figura 41 - Fatores de escolha da IES/curso: resultados do ensino secundário.	131
Figura 42 - Fatores de escolha da IES/curso: localização da IES.	132
Figura 43 - Fatores de escolha da IES/curso: prestígio da IES.	132
Figura 44 - Fatores de escolha da IES/curso: despesas que iria suportar.	133
Figura 45 - Fatores de escolha da IES/curso: condições logísticas e de apoio da IES.	133
Figura 46 - Fatores de escolha da IES/curso: empregabilidade.	134
Figura 47 – Dimensão do agregado familiar.	135
Figura 48 – Número de irmãos.	135
Figura 49 – Escolaridade do pai.	136
Figura 50 - Escolaridade da Mãe.	137
Figura 51 - Situação Profissional do Pai.	138
Figura 52 - Situação Profissional da mãe.	139
Figura 53 – Apoio social no Ensino Secundário.	139
Figura 54 – Conhecimento prévio de Apoios Sociais no ES.	140
Figura 55 – Apoios sociais decisivos para a candidatura ao ES.	142
Figura 56 – Valor mensal da bolsa de estudos nos 4 Institutos Politécnicos	143
Figura 57 – Complementos à bolsa de estudo.	145
Figura 58 - Importância que atribui aos apoios sociais.	151
Figura 59 – Continuidade no Ensino Superior.	152
Figura 60 – Aspirações profissionais – Gostaria de trabalhar por conta de outrem.	157
Figura 61 - Aspirações profissionais – Gostaria de trabalhar por conta própria.	158
Figura 62 - Aspirações profissionais – Gostaria de continuar a minha formação.	158
Figura 63 - Aspirações profissionais – Pretendo emigrar.	159
Figura 64 – Benefícios de um curso superior – Melhorar o nível de rendimento.	162
Figura 65 - Benefícios de um curso superior – Facilidade de encontrar emprego.	163
Figura 66 - Benefícios de um curso superior – Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas.	163
Figura 67 - Benefícios de um curso superior – Realização profissional.	163
Figura 68 - Benefícios de um curso superior – Melhorar a qualidade de vida.	164
Figura 69 - Benefícios de um curso superior – Realização pessoal.	164
Figura 70 - Benefícios de um curso superior – Alcançar um estatuto social mais elevado.	164
Figura 71 - Benefícios de um curso superior – Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia.	165
Figura 72 - Benefícios de um curso superior – Melhorar o bem-estar pessoal e familiar.	165
Figura 73 - Benefícios de um curso superior – Contribuir para o bem-estar social.	165
Figura 74 - Benefícios de um curso superior – Contribuir para o desenvolvimento regional.	166
Figura 75 - Benefícios de um curso superior – Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade.	166
Figura 76 - Scree Plot.	169
Figura 77 – Análise confirmatória entre as variáveis latentes	181

Índice de tabelas

Tabela 1 – Rede de Ensino Superior por subsistema e natureza institucional (Portugal, 2013). ...	49
Tabela 2 – Número de Estabelecimentos de Ensino Superior (unidades orgânicas) por subsistema, natureza institucional e NUTS I e II, 2013.	49
Tabela 3 – Número de inscritos em CET por subsistema de ES e natureza institucional.	51
Tabela 4 – Inscritos em CET por área de educação e formação em estabelecimentos de ES Público e Privado.	52
Tabela 5 – Inscritos em CET no ES Público e Privado no 1º ano, pela 1ª vez, área de educação e formação.	52
Tabela 6 – Diplomados em CET no ES, por área de Educação e formação e natureza institucional.	52
Tabela 7 – Oferta de formação inicial graduada, 2013/2014.	53
Tabela 8 – Denominações de cursos por área de estudos e cursos oferecidos por uma só instituição, 2013/2014.	55
Tabela 9 – Cursos (n.º) em regime pós-laboral e de ensino a distância, por área de estudo, 2013/2014).	55
Tabela 10 – Relação entre a oferta e a procura no Ensino Superior público na 1ª fase do concurso, por áreas de educação e formação.	57
Tabela 11 – Vagas no Ensino Superior (regime geral de acesso) e inscritos pela primeira vez (2012/2013 ^a).	59
Tabela 12 – Vagas no Ensino Superior (regime geral de acesso) e inscritos pela primeira vez, por área de Educação e formação (2012/2013 ^a).	60
Tabela 13 – Inscritos no Ensino Superior (Público e privado) no 1º ano, pela 1ª vez, por nível de formação.	61
Tabela 14 – Número de Inscritos no 1º ano pela 1ª vez em cursos de formação inicial.	62
Tabela 15 – Número de Inscritos por natureza institucional e subsistema de ensino ^a).	63
Tabela 16 – Dados por género em todos os níveis de formação.	64
Tabela 17 – Percentagem de Estudantes do Ensino Superior por área de educação e formação (UE27 – 2010 e 2012)	66
Tabela 18 – Média de idade dos estudantes do Ensino Superior (CITE 5-6). UE27.	67
Tabela 19 – Despesas com bolsas de Ação Social por subsistema do Ensino Superior em Portugal.	80
Tabela 20 – Número de Bolseiros do Ensino Superior: Total e por natureza Institucional.	90
Tabela 21 – Evolução cumulativa de empréstimos a estudantes com garantia mútua.	94
Tabela 22 – Ação Social - IPS.	99
Tabela 23 – PAAS/IPS.	100
Tabela 24 – Evolução do número de alunos no IPS.	102
Tabela 25 – Evolução do número de alunos no IPS por escola.	102
Tabela 26 – Proveniência da CLP dos alunos do ES.	102
Tabela 27 – Caracterização da amostra – Idade.	120
Tabela 28 – Caracterização da amostra, por nacionalidade	121
Tabela 29 – Condições perante o ensino e Regime de estudo.	122
Tabela 30 – Caracterização da Área Científica do Curso.	124

Tabela 31 - Tipos de Curso – Área Científica do Curso	124
Tabela 32 – Estudante Deslocado – Local da IES	126
Tabela 33 – Residência Habitual – Local da IES	127
Tabela 34 - Tipos de Residência – Estudante Deslocado.	129
Tabela 35 – Fatores de escolha da instituição de ES.	130
Tabela 36 - Dados estatísticos dos fatores de escolha pela Instituição de ES.....	131
Tabela 37 – Fatores de escolha da IES/curso.	134
Tabela 38 - Níveis de Escolaridade a nível nacional, da faixa etária entre os 45 e os 59 anos ...	137
Tabela 39 – Informação sobre ação social no ES	141
Tabela 40 – Informação sobre a ação social por IES	142
Tabela 41 – Dados estatísticos do valor das bolsas.	143
Tabela 42 – Resultados do teste ANOVA (ao valor médio da bolsa de estudos nos 4 Institutos Politécnicos)	144
Tabela 43 – Valor Mensal da Bolsa de estudos por estudante Deslocado/Não Deslocado	144
Tabela 44 – Resultados do Teste T, para duas amostras independentes	145
Tabela 45 – Complementos à bolsa de estudo vs Estudante Deslocado	146
Tabela 46 – Complementos à bolsa de estudo vs Local do IES	147
Tabela 47 – Outros tipos de Apoios Sociais da IES.....	148
Tabela 48 – Outros Apoios Sociais	149
Tabela 49 – Tipo de outros apoios sociais.....	149
Tabela 50 – Dados estatísticos de informação sobre apoios sociais.	150
Tabela 51 – Dados estatísticos da informação sobre apoios sociais divulgada pela IES.....	150
Tabela 52 - Dados estatísticos da importância que atribui aos apoios sociais.....	151
Tabela 53 – Dados estatísticos sobre a hipótese de abandonar o Ensino Superior.	153
Tabela 54 – Dados estatísticos das despesas escolares assegurada pela bolsa.	153
Tabela 55 – Correlação do valor mensal das bolsas recebida e despesas escolares assegurada pela bolsa.	154
Tabela 56 – Despesas não cobertas pela bolsa.	154
Tabela 57 – Dados estatísticos das despesas escolares no total do rendimento do agregado...	155
Tabela 58 - Dados estatísticos da opinião dos bolseiros caso não tivessem ingressado o ES....	156
Tabela 59 – Dados estatísticos das aspirações profissionais.....	157
Tabela 60 - Benefícios da obtenção de um curso superior, por ordem de importância	160
Tabela 61 - Dados estatísticos dos possíveis benefícios da obtenção de um curso superior	162
Tabela 62 - Modelo da AFCP com dois fatores retidos	168
Tabela 63 - Modelo da AFCP com três fatores retidos	168
Tabela 64 – Matrizes de Componentes após rotação, com dois e três fatores retidos.....	170
Tabela 65 – Matrizes de Correlações das variáveis originais	171
Tabela 66 – Matrizes de Correlações das ordens das variáveis originais.....	172
Tabela 67 – Testes KMO e Bartlett	173
Tabela 68 - Matriz Anti-Imagem	174
Tabela 69 - Comunalidades	174
Tabela 70 - Matrizes de Componentes após rotação: três fatores principais.....	176
Tabela 71 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações Sociais	178
Tabela 72 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações Pessoais.....	179
Tabela 73 - Alpha de Cronbach da variável latente Motivações de Autoestima.....	180

Siglas

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ACP - Análise em Componentes Principais
AO - Análise Ordinal
BCE - Banco Central Europeu
CCISP - Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
CE - Comissão Europeia
CEF – Cursos de Educação e Formação
CET - Cursos de Especialização Tecnológica
CGA - Caixa Geral de Aposentações
CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação
COFOG - *Government Expenditure by Function*
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRP - Constituição da República Portuguesa
CTeSP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais
DET - Diploma de Especialização Tecnológica
DGES – Direção Geral do Ensino Superior
ECTS – *European Credit Transfer and accumulation System*
EF 2020 - *Educação e Formação para 2020*
EFA – Educação e Formação de Adultos
ENQA - Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior
ESCE - Escola Superior de Ciências Empresariais
ES – Ensino Superior
ES Politécnico - Ensino Superior Politécnico
ESTBarreiro - Escola Superior de Tecnologia do Barreiro
EU - União Europeia
EUA - Associação Europeia das Universidades
Eurostat – Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FMI - Fundo Monetário Internacional
FSE - Fundo Social Europeu
IES - Instituições de Ensino Superior

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPS - Instituto Politécnico de Setúbal

I&D - Investigação e Desenvolvimento

L.B.S.E. - Lei de Bases do Sistema Educativo

MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAAS/IPS - Programa de Atribuição de Apoios Sociais aos Estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal

PCA – Percursos curriculares alternativos

PIB – Produto Interno Bruto

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

POAT-FSE - Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu

POEFDS - Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

POPH - Programa Operacional do Potencial Humano

PPC - Paridade do Poder de Compra

PRODEP III - Programa Operacional Educação

QCA III - terceiro Quadro Comunitário de Apoio

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional

RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SAS - Serviços de Ação Social

SAS/IPS - Serviços de Ação Social do Instituto Politécnico de Setúbal

SEC2010 - Sistema de Contas Nacionais e Regionais

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

Resumo

Este relatório surge no âmbito de um projeto financiado pelo Fundo Social Europeu tendo sido proposto pelas Escolas Superiores de Ciências Empresariais e de Tecnologia do Barreiro do Instituto Politécnico de Setúbal, que visa estudar a Ação Social no Ensino Superior como um parceiro estratégico capaz de influenciar a igualdade de oportunidade no acesso e frequência deste tipo de ensino aos estudantes oriundos de agregados familiares com níveis de rendimento mais baixos.

As dificuldades financeiras que Portugal tem passado, influenciaram significativamente a capacidade de as famílias portuguesas suportarem os encargos financeiros associados a prosseguimento de estudos de muitos jovens, pelo que a Ação Social no Ensino Superior constitui uma ferramenta fundamental de política social, capaz de promover a igualdade de oportunidades e a equidade social no Ensino Superior, permitindo o acesso e frequência deste nível de ensino a um conjunto de jovens estudantes economicamente carenciados.

Verificamos pelos resultado do estudo que se trata de um número significativo de estudantes que sem este tipo de apoios ficaria excluído deste nível educacional e, consequentemente, impossibilitados de usufruir dos benefícios pessoais e profissionais que o Ensino Superior lhes pode proporcionar. Outro facto é que provêm de famílias com níveis de escolaridade inferiores à média nacional, constituindo portanto a Ação Social um veículo privilegiado de promoção da mobilidade social ascendente.

Abstract

This report comes under a project financed by the European Social Fund (Fundo Social Europeu - FSE), proposed by the Higher Schools of Business Administration (ESCE) and Barreiro Technology (ESTBarreiro) of the Polytechnic Institute of Setubal (IPS) with the goal of studying the Social Action in Higher Education as an strategic partner able to influence equal opportunity in access and attendance for this level of education for students from households with needs.

The financial difficulties in Portugal, has significantly influenced the further studies of many Portuguese and foreign students.

Thus, we find that the Social Action in Higher Education is a fundamental tool of social policy that promotes equal opportunities and social equity in higher education, allowing access and frequency of this level of education to a group of young students from economically disadvantaged households.

By the results of the project we acknowledge a significant number of students which, without this kind of support, would be excluded from this educational level and therefore unable to enjoy the personal and professional benefits that higher education can provide. Another fact is related with the academic degree of this families, significantly below the national average.

1. Introdução

A importância da Educação para o desenvolvimento das sociedades é inegável, mais concretamente a do Ensino Superior, não apenas para o Indivíduo, pelos impactos positivos que tem no seu percurso pessoal e profissional, mas também para a Sociedade que, por dotar os indivíduos de competências com maior capacidade de contribuir para a geração de riqueza, bem como os tornam cidadãos mais conscientes e interventivos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, participativa e equitativa.

O facto de os estudantes e respetivas famílias comparticiparem cada vez mais os custos do Ensino Superior levanta muitas vezes questões de acessibilidade, de igualdade de oportunidades e de equidade social. A Ação Social surge, desta forma, associada ao conceito da promoção da igualdade de oportunidades e, relacionado com igualdade, aparece o conceito de equidade social. Estes dois termos (igualdade e equidade) representam conceitos e ideias diferentes (Jerónimo, 2010), que importa clarificar.

A temática da Ação Social reveste-se de extrema pertinência, especialmente num momento de reestruturação do Ensino Superior, em que as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam novos e complexos desafios à escala global, nacional e local, que requerem novas e inovadoras respostas. O Ensino Superior nacional depara-se, neste momento, com dificuldades acrescidas de apoio social a estudantes crescentemente carenciados, agravadas pelos constrangimentos financeiros impostos pelas contingências da recente crise económico-financeira mundial e pela crescente autonomia atribuída às IES no financiamento através de recursos próprios, como forma de compensar a redução do financiamento do Estado

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013, de 5 de Março, no sobre as orientações estratégicas de intervenção para a área da Educação e Formação, é referido nas linhas de intervenção que se deve tornar mais eficaz a Ação Social direta e indireta, sobretudo no Ensino Superior. A Ação Social é, desta forma, considerada um aspeto essencial para a melhoria das condições de acesso, frequência e conclusão do Ensino Superior, no sentido de caminharmos para a meta de 40% de diplomados na faixa etária dos 30-34 anos, conforme preconizado na estratégia Europa 2020 (Governo de Portugal, 2014). Esta necessidade de garantir apoio e oportunidades a todos os jovens é igualmente enfatizada na Recomendação 6/2013, de 15 de julho sobre a condição estudantil no Ensino Superior, do Conselho Nacional da Educação, onde se refere que *“a Ação Social constitui um importante sistema de apoio à frequência do Ensino Superior para*

estudantes com comprovadas carências económicas, potenciando o aumento da qualificação nacional, a mobilidade social e o crescimento económico”.

Mais recentemente, nas Linhas de Orientação Estratégicas para o Ensino Superior divulgadas pelo Secretário de Estado do Ensino Superior (comunicação de 7 de maio de 2014, para as Instituições de Ensino Superior) é referido que nenhum cidadão português deve ser “*privado do acesso ao Ensino Superior por insuficiências económicas*”, reforçando a necessidade de continuar a aperfeiçoar a política de Ação Social de apoio a “*estudantes economicamente desfavorecidos com aproveitamento académico*” (Governo de Portugal, 2014a).

A Educação, em geral, e o Ensino Superior, em particular, têm uma importância crucial para o desenvolvimento socioeconómico dos cidadãos e para a evolução das sociedades. Cerdeira (2008) defende que *“a expansão do Ensino Superior e o aumento do nível educacional da população constitui uma das principais estratégias para o desenvolvimento da economia do conhecimento, como é reconhecido pelo World Bank (2002)”*¹. A autora cita um estudo da OCDE de 2004² sobre o valor da educação para o desenvolvimento económico, como sendo demonstrativo de como é *“muito importante promover e incentivar a acessibilidade no Ensino Superior, de modo que os benefícios e retornos da educação superior possam ser acessíveis a toda a população, potenciando desta forma o desenvolvimento de toda a sociedade”*. Também o estudo do IAU (2008) refere que a educação é um elemento fundamental de justiça, coesão e inclusão social na atual sociedade do conhecimento, sendo portanto imprescindível que as instituições de Ensino Superior e os governos atuem em parceria para criar mecanismos eficazes de apoio aos estudantes, especialmente aos mais carenciados que, de outra forma, ficarão excluídos do Ensino Superior.

A forma de financiar os custos do Ensino Superior levanta questões de acessibilidade, igualdade de oportunidades e equidade social, daí que a Ação Social seja vista como um veículo prioritário de promoção da igualdade de oportunidades no acesso e frequência do Ensino Superior, constituindo uma forma de “*reduzir as barreiras sociais que dificultam ou impedem o acesso dos estudantes mais carenciados ao Ensino Superior*” (Jerónimo, 2010).

De acordo com Striedinger (2008) os critérios de acesso ao Ensino Superior funcionam como uma seleção social que seleciona os estudantes pela sua origem social e situação socioeconómica, referindo-se a uma discriminação dos estudantes mais desfavorecidos. O autor defende a

¹ Citado por Cerdeira (2008): World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington D.C. World Bank Publication.

² Citado por Cerdeira (2008): OCDE (2004), CMEC-OECD, Conselho de Ministros da Educação, Canadá Seminar, Student Assistance: Eliminating Financial Barriers to Postsecondary Education, Quebec: 3,4 Maio.

necessidade de se atuar no sentido de reduzir as barreiras sociais que dificultam o acesso dos mais carenciados ao Ensino Superior.

A igualdade está na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem (UN, 1948), cujo Art.º 1º refere que *“todos os seres humanos nascem livres e iguais na dignidade e nos direitos”*. Também na Constituição da República Portuguesa (CRP) a igualdade constitui um dos princípios fundamentais, desde logo na definição do Princípio da Igualdade (Art.º 13º), segundo o qual *“todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”*, e *“ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”*.

No que respeita ao ensino, a CRP define que *“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (n.º 1 do Art.º 74º). A igualdade de oportunidades em educação significa, assim, garantir a todos os cidadãos o acesso e a obtenção de sucesso escolar, como forma de eliminar fenómenos de exclusão social, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento socioeconómico. Em particular, no Ensino Superior a CRP define que *“o regime de acesso à Universidade e às demais Instituições do Ensino Superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino”* (n.º 1 do Art.º 76º). Não sendo gratuito, a igualdade de oportunidades no Ensino Superior deve então ser assegurada de acordo com as condições socioeconómicas dos estudantes, devendo ser totalmente financiado no caso dos estudantes oriundos de agregados familiares carenciados.

Os apoios sociais no Ensino Superior estão também relacionados com o conceito de equidade como requisito básico de justiça social. De acordo com Jerónimo (2010) a equidade refere-se à qualidade de se ser imparcial ou justo, tendo em conta a diversidade e a satisfação das diferentes necessidades dos indivíduos. Assim sendo, *“a equidade é uma componente da justiça social que tem como objetivo o reconhecimento e a correção da discriminação recorrendo, nomeadamente, ao mecanismo de ação afirmativa”* (Jerónimo, 2010). Desta forma, a Ação Social é encarada como uma forma de *“discriminação”* positiva que pretende combater as injustiças no acesso e frequência do Ensino Superior, nomeadamente eliminando fatores de exclusão do Ensino Superior assentes nas condições socioeconómicas dos estudantes. A este respeito o relatório da OCDE (2010) refere que em educação a equidade significa, por um lado, que se deve garantir a todos os indivíduos o acesso à educação e o seu desenvolvimento potencial e, por outro lado, que o sistema educativo deve garantir a inclusão de todos os cidadãos, assegurando um mínimo de

educação generalizado. A igualdade e equidade são conceitos pertinentes para a melhor compreensão do tema deste projeto pelo que serão aprofundados individualmente nos capítulos mais adiante.

A obtenção de um curso superior promove, em teoria, o acesso a profissões de maior relevo social e, conseqüentemente, a níveis de rendimentos e estatuto social mais elevados, e como tal, importa ainda relacionar a Ação Social com as questões de mobilidade social. Ao proporcionar níveis de educação superior a estudantes oriundos de famílias economicamente desfavorecidas, os apoios sociais promovem a mobilidade social ascendente. Por outro lado, o aumento da educação da população permitirá à sociedade evoluírem no sentido das mais recentes correntes de desenvolvimento sustentável, onde os fenómenos de pobreza e exclusão social sejam minimizados, e a importância do capital humano, a valorização pessoal dos indivíduos, bem como a cidadania e democracia participativas estejam presentes.

Na opinião de Santos (2005)³ não existe democratização no acesso ao Ensino Superior Português, uma vez que a massificação deste nível de ensino trouxe uma forte segmentação do mesmo. O autor defende que o Ensino Superior deveria ser gratuito e complementado com a atribuição de bolsas de estudo aos estudantes mais carenciados, mostrando-se completamente contra a contração de empréstimos por parte dos estudantes para financiar os elevados custos do Ensino Superior.

Outros autores consideram que, uma vez que os benefícios da Educação Superior não são apenas coletivos, mas em grande parte individuais, deve haver uma partilha de custos entre o estado e os beneficiários individuais. Woodhall (2009) defende que o Ensino Superior deve ser um investimento público e privado, referindo-se à tendência recente de transferência dos custos do Ensino Superior dos contribuintes em geral para os indivíduos que o frequentam, através de mecanismos como o aumento de propinas e dos preços de alojamento e alimentação nas escolas, ou a substituição de bolsas de estudo por empréstimos aos estudantes. Segundo o mesmo autor, essa partilha de custos não é necessariamente um obstáculo ao acesso e frequência do Ensino Superior, desde que seja acompanhado por sistemas de apoio eficazes aos estudantes economicamente carenciados, através de bolsas de estudo ou mesmo empréstimos justos e flexíveis. Também Cerdeira (2008) considera que a partilha de custos no financiamento do Ensino Superior entre o Estado e as famílias é inevitável e conclui que essa partilha de custos deve ser

³ cit. In Jerónimo (2009); Santos, B. (2005). A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora

acompanhada por uma eficaz política de apoios sociais assente em bolsas de estudo, no sentido de minimizar problemas de equidade e acessibilidade, permitindo a frequência do Ensino Superior a todos os estudantes, independentemente da sua origem económico-social.

Lederman (2007) acrescenta ainda que uma das causas para o reduzido número de alunos de famílias carenciadas a frequentar o Ensino Superior é o desconhecimento dos sistemas de apoio disponíveis, argumentando que se deve apostar em ações que lhes disponibilizem toda a informação necessária para que possam ingressar no Ensino Superior com as condições necessárias.

Segundo o estudo da OCDE (2010), assistiu-se nas últimas duas décadas a uma expansão rápida do Ensino Superior, alargada a novos grupos sociais. O estudo evidencia diferenças entre países no que respeita à forma como o Ensino Superior é encarado, como um bem público ou privado, com consequências no nível de investimento público neste nível de ensino e, consequentemente, diferenças nos apoios sociais disponibilizados aos estudantes. O estudo considera cinco grupos de países:

- i. Países que baseiam o apoio aos estudantes exclusivamente em empréstimos públicos, sem atribuição de bolsas de estudo (Islândia e Noruega);
- ii. Países com sistemas mistos que combinam empréstimos públicos com bolsas de estudo (Austrália, Holanda, Japão, Nova Zelândia, Reino Unido e Suécia);
- iii. Países que combinam a atribuição de bolsas de estudo com empréstimos da banca comercial com garantia pública (Estónia, Finlândia, Polónia e **Portugal**);
- iv. Países que apresentam esquemas de apoios públicos tripartidos – empréstimos públicos, empréstimos da banca comercial e bolsas de estudo (Chile, China e Coreia);
- v. Países cujo apoio aos estudantes assenta exclusivamente em bolsas de estudo (Bélgica, Croácia, República Checa, México, Grécia, Rússia, Espanha e Suíça).

Numa análise comparativa a nível internacional, Cerdeira (2008) argumenta que o tipo de apoios sociais depende da visão social e cultural de cada País relativamente às obrigações dos pais em relação à educação dos filhos, sistematizando os principais modelos de apoios sociais aos estudantes do Ensino Superior em quatro grandes modelos:

- i. Modelo centrado no estudante: os estudantes são encarados como os principais responsáveis pelos custos dos seus estudos, estando os apoios sociais centrados no estudante e não nas suas famílias (Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos);

- ii. Modelo centrado na família: que os pais são moral e legalmente responsáveis por manter os jovens no Ensino Superior, sendo que os apoios tendem a ser substancialmente subsidiados por apoios fiscais e outros apoios às famílias, complementados com bolsas ou empréstimos cujos montantes tendem a ser mais reduzidos e calculados sobretudo de acordo com os rendimentos das famílias (Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Itália, Espanha e **Portugal**);
- iii. Modelo do estudante independente: os estudantes são vistos como independentes das suas famílias e, em geral, não há lugar ao pagamento de propinas, sendo os custos da educação integralmente suportados através de financiamento público (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia);
- iv. Modelo de compromisso: combina a aplicação de propinas com sistemas de apoios sociais que implicam um compromisso entre os estudantes serem independentes e o apoio dos pais para parte dos custos da educação superior (Países Baixos).

A autora conclui que *“o melhor modelo de apoio social poderá ser aquele que alia um sistema integrado de bolsas e empréstimos (...), sendo que as bolsas devem ser dirigidas para os estudantes carenciados, provindo de meios socioeconómicos que sem estes incentivos nunca, ou dificilmente, iriam frequentar o Ensino Superior, incrementando a equidade e acessibilidade, pressupostos fundamentais da mobilidade social, e que os empréstimos devem ajudar os estudantes com constrangimentos financeiros, mas que, através deste tipo de ajuda, podem participar nos custos do Ensino Superior”* (Cerdeira, 2008).

1.1- Fundamentação do projeto

A crescente taxa de desemprego revela que a situação está a afetar um número crescente de famílias pelo que se assiste a um número cada vez maior de pedidos de apoio social e, portanto, é fundamental saber se esses apoios constituem uma solução eficaz. Temos a noção que muitos dos estudantes que frequentam o Ensino Superior não teriam tido capacidade de aceder a este nível o de ensino se não tivessem a possibilidade de beneficiar de apoios sociais, seja pela forma de bolsas de estudo ou de outros apoios indiretos, mas será verdade? Surge ainda a dúvida se os apoios são em número suficientes e se são adequados para dar resposta ao direito que um cidadão tem de poder ingressar o Ensino Superior sem qualquer tipo de discriminação. São por estes motivos que o tema da Ação Social, mais concretamente, enquanto instrumento de acesso e frequência do Ensino Superior, nos careceu de especial interesse para a proposta deste projeto

no âmbito dos financiamentos POAT-FSE (Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu).

Achamos que este projeto, pode vir a oferecer um conhecimento mais abrangente acerca do sistema de Ação Social no Ensino Superior, mais concretamente no Ensino Superior Politécnico, que seja do interesse dos elementos envolvidos, tendo como intenção de fundo fornecer fundamentações para propostas que possam eventualmente contribuir para a melhoria do sistema e atualização de dados de outros trabalhos já efetuados.

Este é um assunto que se reveste de toda a importância dado que temos vindo a assistir nestes últimos anos a diversas reestruturações do Ensino Superior que assumem particular relevo no contexto presente de uma crise globalizada. Ninguém se pode alhear do facto de coexistirmos com cidadãos com carências de diversa ordem, nomeadamente aquelas de ordem económica, que podem constituir um impedimento para que se realizem plenamente e que, em simultâneo, possam dar o seu contributo válido para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem (Jerónimo, 2010).

Apesar de a temática da Ação Social no Ensino Superior ser uma preocupação recorrente em Portugal, remontando à fundação da própria Universidade Portuguesa, no século XII, verifica-se que, segundo Pedro (2008), esta área de investigação se encontra ainda apenas parcialmente estudada, não havendo um estudo aprofundado da história da Ação Social em Portugal.

No caso do presente estudo, tentámos acerbarmo-nos se o sistema vigente, através dos mecanismos que coloca ao seu dispor, acautela de forma eficaz a possibilidade dos cidadãos, numa perspetiva de igualdade de oportunidades, conseguirem prosseguir os seus estudos no Ensino Superior.

Os contextos demográficos e sociais como o português, em que as mudanças se desenvolvem em ritmo acelerado, têm uma repercussão nos diversos aspetos e ‘domínios de profundidade’ da nossa sociedade. Tal facto decorre da quebra acentuada da natalidade; da mobilidade geográfica (interna e internacional) da população; da diferenciação progressiva do nosso “*mosaico demográfico*”; das oportunidades de emprego criadas na vizinha Europa; das condições de acolhimento à população estrangeira (Arroteia, 2014). A crescente participação das famílias nos custos do Ensino Superior levanta questões de acessibilidade, de igualdade de oportunidades e de equidade social. O Ensino Superior nacional depara-se, neste momento, com dificuldades acrescidas de apoio social dado que as circunstâncias da recente crise económico-financeira teve como uma das consequências inevitáveis o aumento do número de estudantes carenciados.

Interessava pois à equipa do projeto dar resposta, confirmar ou verificar a evolução do contexto nacional na área social que outros autores identificaram previamente, como são o caso, entre outros, Jerónimo (2010), Pedro (2008), Cerdeira (2008) ou Lederman (2007).

1.2- Objetivos do projeto

Da definição de prioridades apresentadas no despacho n.º 4/2013, gestora do POAT-FSE, de 8 Julho de 2013, de acordo com o definido no Portugal 2020 – Programa Nacional de Reformas, o presente estudo apresenta enquadramento tanto na prioridade A *“Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais”*, como na prioridade B, objetivo *“Mais e Melhor Educação”*.

De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º11/2013, nas orientações estratégicas de intervenção, na área da Educação e Formação, nas linhas de intervenção é referido *“Tornar mais eficaz a ação social direta e indireta, sobretudo no ensino superior”*.

É igualmente de ter em consideração a Recomendação 6/2013 - sobre A condição estudantil no Ensino Superior, de 26 junho de 2013, do Conselho Nacional de Educação onde se refere o apoio e oportunidades a todos os jovens.

O Ensino Superior nacional apresenta assim, neste momento, uma dificuldade de apoio social aos seus alunos, que pelas contingências internas e externas, sofreu uma redução financeira no que respeita ao apoio direto do Estado.

Pretende-se, assim, analisar e definir quais as melhores estratégias de Ação Social no Ensino Superior, no sentido de encontrar respostas que respondam de forma eficaz às carências crescentes dos estudantes oriundos de agregados familiares com níveis de rendimento mais baixos. Considera-se que as Instituições de Ensino Superior nacionais além de disponibilizarem formações formais com vista ao desenvolvimento de competências fundamentais para o mercado de trabalho, devem igualmente garantir o enquadramento e inclusão social dos estudantes economicamente desfavorecidos, situação que por vezes tem sido difícil, tendo em consideração os índices de abandono devido às dificuldades dos alunos e respetivas famílias em fazer face às elevadas despesas que a frequência de um curso superior acarreta. Cada vez mais esta realidade é diária, sendo que os mecanismos existentes podem por vezes condicionar a intervenção rápida e eficaz em determinadas condições.

Os aspetos relacionados com a Igualdade de género foram igualmente base de análise. Neste âmbito importa referir a Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, onde é aprovado o IV Plano Nacional para a Igualdade - Género, Cidadania e não Discriminação, 2011-2013.

O estudo da igualdade de género nas suas diversas vertentes de análise foi igualmente um dos aspetos a ter em consideração, tendo como base a Resolução do Parlamento Europeu, de 8 de Março de 2011, sobre a igualdade entre homens e mulheres na União Europeia.

A 30 de Julho de 2013 no Jornal Oficial da União Europeia foi publicado um parecer do Comité das Regiões sobre o pacote - Emprego dos jovens (2013/C 218/01) onde é considerado fundamental a intensificação de medidas para combater o desemprego jovem, sendo uma das abordagens referidas apoiar e fornecer oportunidades a todos os jovens.

Além do referido anteriormente consideramos que o presente estudo irá contribuir de alguma forma para os três vetores fundamentais do crescimento que a Comissão Europeia identificou na Estratégia de Crescimento da União Europeia – Europa 2020, tanto para o crescimento inteligente, como para o crescimento sustentável e crescimento inclusivo.

Com esta ligação a políticas nacionais e internacionais, perspetivamos que com base no presente estudo exista uma nova base de trabalho para as Instituições de Ensino Superior garantirem a melhor Ação Social possível para os alunos com estas necessidades de apoio.

Neste âmbito pretendemos desenvolver todos os intervenientes, desde alunos que beneficiam de apoio social, Instituições de Ensino Superior e serviços de Ação Social, ligadas às Instituições de Ensino Superior, de forma a analisar o que tem sido efetuado e o que pode ser considerado boas práticas.

Pretendíamos também averiguar se a informação sobre os sistemas de apoio social disponíveis chega aos alunos, tentando esclarecer a causa identificada por Lederman (2007) para o reduzido número de alunos proveniente de famílias carenciadas.

O estudo pretendia inicialmente abranger todas as Instituições de Ensino Superior Público, tanto na recolha de informação como na divulgação de resultados. No entanto, perante as respostas obtidas pelos responsáveis das Instituições na área social, restringimo-lo às Instituições de ES Politécnico Público. O estudo visou comparar as estratégias existentes, encontrar os pontos fortes, os pontos fracos e as oportunidades de melhoria em cada uma delas, permitindo que todas as partes interessadas vejam as vantagens em adotar um sistema global.

Gostaríamos que este projeto facultasse às Instituições de Ensino Superior nacional informação adequada e realista para a sua utilização na implementação das políticas de Ação Social e das políticas educativas, em geral.

1.3 – Estrutura / Metodologia

Sob o ponto de vista da estrutura, este trabalho iniciar-se-á com o enquadramento do ES no sistema educativo nacional no segundo capítulo. Será apresentada uma análise breve do contexto histórico do sistema educativo em Portugal e mais detalhadamente do Ensino Superior e ES Politécnico, seguida de uma síntese da evolução do Ensino Superior, em particular do Ensino Superior Politécnico, bem como da evolução da população estudantil. Este enquadramento económico e social no Ensino Superior pretende contextualizar as alterações que a sociedade portuguesa tem sofrido e seus impactos ao nível da educação terciária.

No terceiro capítulo apresentamos a forma de organização do Ensino Superior em Portugal, nomeadamente no que respeita à oferta formativa, à relação entre a oferta e a procura no Ensino Superior Público, bem como as questões de acesso e frequência do Ensino Superior e o financiamento público na Educação.

Os dois capítulos seguintes abordam as questões específicas da Ação Social no Ensino Superior, iniciando com o enquadramento histórico da Ação Social e os conceitos de igualdade e equidade no ES. Após este enquadramento, caracterizámos a Ação Social no Ensino Superior, descrevendo os seus objetivos e elencando as valências do sistema e sua forma de atuação, nomeadamente o tipo de benefícios sociais a que os estudantes do Ensino Superior podem aceder. Perante o estudo realizado, achamos que poderíamos fazer um breve estudo da Ação Social no IPS e no sexto capítulo apresentámos os resultados que obtivemos. Esta fase da revisão bibliográfica permitiu-nos o contacto com o referencial teórico para a nossa investigação. Contribuiu, igualmente, como suporte para a definição do procedimento metodológico a seguir e foi o que estabeleceu a ligação entre a delimitação do problema e a formulação da hipótese.

Paralelamente tentámos sempre enquadrar a revisão bibliográfica com alguma análise da legislação estruturante de modo a expor os princípios e os detalhes funcionais da Ação Social no Ensino Superior Português.

Posteriormente com o capítulo “*Projeto de Investigação*” o que pretendemos foi clarificar os objetivos da nossa investigação e descrever as metodologias científicas aplicadas no estudo que assentaram especialmente na recolha de informação junto de estudantes do ES Politécnico que beneficiam de apoio social, recolha essa baseada na resposta a um inquérito por nós elaborado e que pretendia, através de várias perguntas, responder a várias questões, nomeadamente:

1. De que forma e como está organizada a Ação Social no ES Politécnico em Portugal;

2. O *modus operandi* da Ação Social está adequado à sua missão e aos seus destinatários – os estudantes economicamente carenciados que frequentam o Ensino Superior;
3. Conhecer e caracterizar o contexto socioeconómico dos estudantes bolseiros e das suas famílias;
4. De que forma os apoios sociais concedidos influenciam o percurso académico dos estudantes;
5. Conhecer junto dos estudantes bolseiros a opinião relativa à Ação Social relativamente a apoios diretos e indiretos;
6. Averiguar se são suficientes os apoios concedidos aos estudantes para fazer face às despesas com a frequência do Ensino Superior;
7. Saber se os estudantes dispõem de toda a informação necessária que lhes permite serem candidatos aos benefícios que lhes estão disponibilizados

Estamos conscientes de que esta é uma questão multifacetada e que alguns dos aspetos relativos à Ação Social estão na ordem do dia. As respostas obtidas nos questionários foram posteriormente analisadas estatisticamente para uma análise adequada de resultados, no oitavo capítulo.

Ainda neste capítulo, serão analisados e apresentados, os resultados dos inquéritos recebidos de mais de 700 estudantes bolseiros de quatro Institutos Politécnicos Públicos portugueses. Tentámos analisar os resultados estatísticos resultantes dos inquéritos que visaram dar resposta aos itens acima referidos, inicialmente abrangendo todo o universo de instituições de Ensino Superior Público, mas devido à colaboração apenas dos Serviços de Ação Social (SAS) de quatro Institutos Politécnicos Públicos portugueses, cingimos o nosso estudo ao ES Politécnico, e a estas quatro Instituições. Para o tratamento dos dados relativos ao questionário, recorreremos à aplicação SPSS.

Com o capítulo “*análise de resultados*” pretendemos reunir e analisar o conhecimento produzido, tendo como referência o problema que tomámos como base.

Finalmente, no último capítulo, apresentamos as conclusões que resultaram do decurso da investigação e com as quais pretendemos dar uma resposta ao problema e aos objetivos que nos propusemos atingir.

Por fim, propomos novas linhas de investigação que, futuramente, permitam desenvolvimentos nesta temática

2. Enquadramento do Ensino Superior no Sistema Educativo Português

A Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecem que o Ensino em Portugal se organiza em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar (Capítulo III da Constituição Portuguesa e Capítulo IIº da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

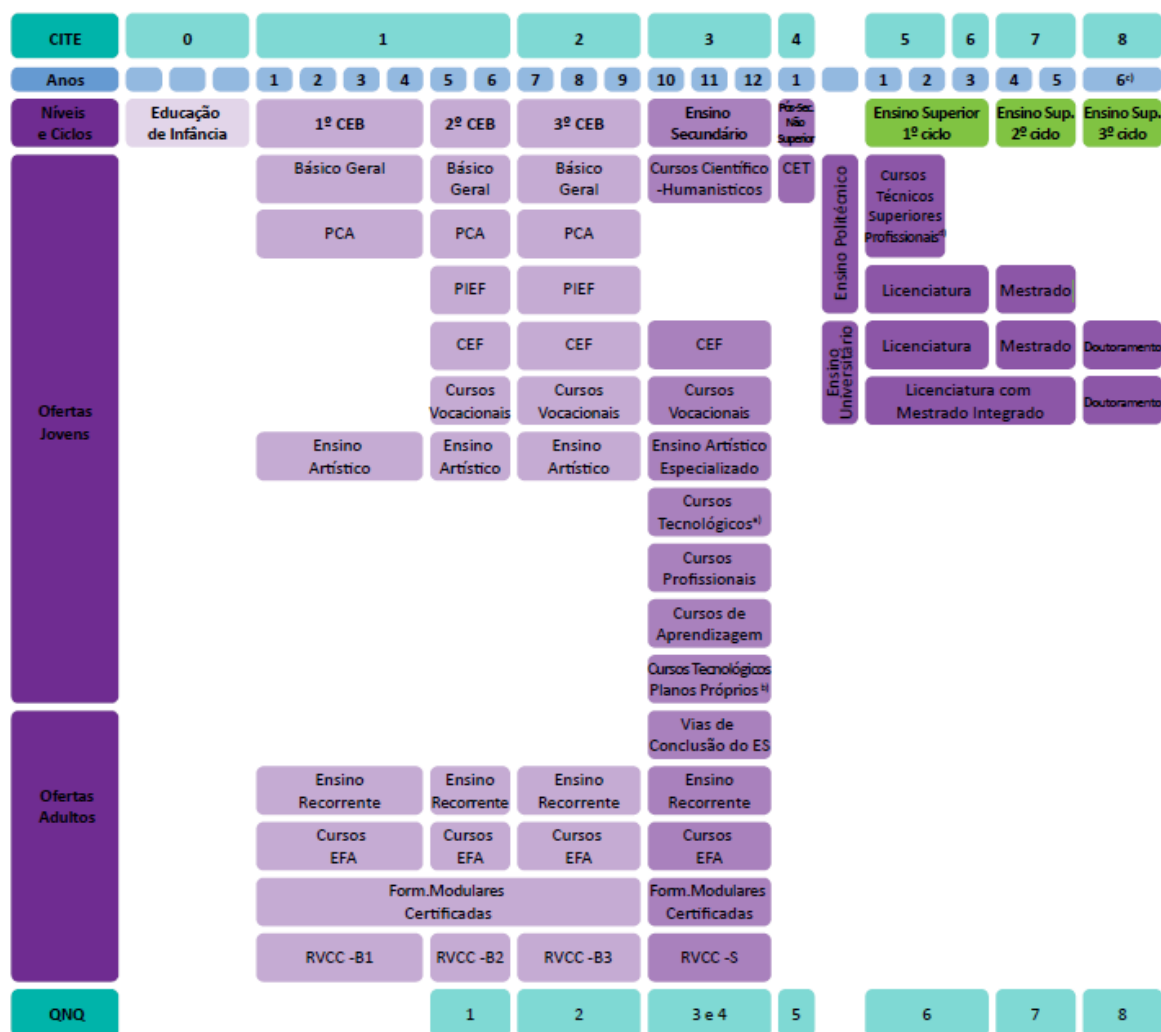
A figura 1 mostra um diagrama que traduz a ligação das diferentes ofertas à classificação internacional do tipo de educação, bem como ao Quadro Nacional de Qualificações.

O diagrama apresenta o conjunto de ofertas de educação e formação para jovens e adultos no contexto do sistema educativo nacional – até 2013/2014 e a introdução dos Cursos Técnico Superiores Profissionais que a partir do ano letivo 2014/2015, passaram a integrar a oferta formativa dos Institutos Politécnicos, e que apesar serem de Cursos Superiores não conducente à atribuição de grau académico.

Para além disso, na figura 1 podemos verificar como a Classificação Internacional do Tipo de Educação (CITE) está distribuída nos vinte e dois anos de ensino:

- Nível 0 – Educação de Infância;
- Nível 1 – Ensino Básico (1º e 2º ciclo);
- Nível 2 – Ensino Básico (3º ciclo);
- Nível 3 – Ensino Secundário e outros;
- Nível 4 – CET;
- Nível 5 – CteSP (Curso Superior que não atribui grau);
- Nível 6 – Licenciatura (Curso Superior com grau de Licenciado);
- Nível 7 – Mestrado (Curso Superior com grau de Mestre);
- Nível 8 – Doutoramento (Curso Superior com grau de Doutor).

No capítulo seguinte aprofundaremos a organização do Ensino Superior.



Legenda:

- a) Em vigor até ao final de 2013/2014
- b) Ao abrigo do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
- c) Parte curricular
- d) Aplicável a partir de 2014

CEF - Cursos de Educação e Formação
 CITE - Classificação Internacional Tipo da Educação
 EFA - Educação e Formação de Adultos
 PCA - Percursos curriculares alternativos
 PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
 QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

Figura 1 - Conjunto de ofertas de educação e formação para jovens e adultos no contexto do sistema educativo nacional.

Fonte: CNE (2013).

2.1– Enquadramento Histórico

A análise da história do Ensino em Portugal é bastante vasta e cheia de detalhes e cujo trabalho já foi desenvolvido por diversos autores tais como Pedro (2008), Jerónimo (2009), Urbano (2008), Arroteia (1996, 2008, 2014), Almeida (2008), entre outros. Assim, não tomamos como necessário realizar um enquadramento vasto nesta matéria e, ainda que resumidamente, focaremos um pouco mais, no enquadramento histórico do Ensino Superior. É certo que é indissociável o Ensino

Superior dos restantes níveis de ensino, e que, para o caso deste estudo é um fator chave para tentar compreender o percurso e as necessidades dos estudantes do Ensino Superior.

O Ensino Superior surge em Portugal apenas em 1290 com a fundação da Universidade Portuguesa, em Lisboa, por el-Rei D. Dinis, então designada por Estudo Geral, com os cursos de Artes, Direito Canónico, Direito Civil, Medicina e Teologia. Em 1537 a Universidade fixa-se em Coimbra (Pedro, 2008).

A Universidade Portuguesa permanecia inalterável, dispondo de um corpo docente reduzido, promovendo uma produção cultural irrelevante, incapaz de atrair professores ou estudantes estrangeiros e de evitar a saída dos estudantes portugueses para outras Universidades europeias (Gomes; Fernandes e Grácio, 1988: 22-23)⁴.

A saída dos estudantes, sobretudo clérigos, mereceu desde cedo o apoio quer da Igreja quer dos monarcas, concedendo-lhes bolsas de estudo, principalmente para apoiar estudos em áreas ainda não abrangidas pela oferta formativa nacional. É exemplo disso a Instituição de bolsas destinadas especificamente a estudantes de Teologia que pretendessem frequentar o Colégio de Santa Bárbara, em Paris (Pedro, 2008).

No século XVI foi fundado, em Coimbra, o Colégio das Artes onde funcionavam, além dos Estudos Superiores, as Escolas Menores. Ainda no mesmo século, a Companhia de Jesus instala-se em Portugal e, com o apoio da família real, bem como de outros benfeitores, desde logo conquista um lugar de destaque em diversos domínios, dedicando-se, acima de tudo, à expansão do ensino em todo o território Português. Os Jesuítas fundam diversos estabelecimentos de ensino, nomeadamente o Colégio de Jesus, em Coimbra (1542), o Colégio do Espírito Santo, em Évora (1551) e a Casa Professa de S. Roque, Centro das Atividades Apostólicas, em Lisboa (1553). Nestes Colégios o ensino é gratuito, sendo aí ministrado desde o Ensino Básico até ao Ensino Superior. Em 1559, é fundada a Universidade de Évora, que é entregue à Companhia de Jesus. Porém, o reformador Marquês de Pombal põe termo a toda esta atividade ao decretar, em 1759, a expulsão dos Jesuítas de todos os territórios portugueses. O Ensino é assim retirado das mãos da Companhia de Jesus sendo, conseqüentemente, extinta a única rede escolar orgânica e estável do País. Esta medida deixou, de facto, o ensino em Portugal numa situação caótica, sendo, por exemplo, extinta a Universidade de Évora, em 1759 (Gomes; Fernandes e Grácio, 1988: 38-39)⁴.

⁴ cit in Pedro, 2008; GOMES, Joaquim Ferreira, FERNANDES Rogério e GRÁCIO Rui (1988). *História da Educação em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.).

Esta medida permitiu ao Estado passar a controlar a Educação através de uma administração muito centralizada (Lima, 1992: 36)⁵.

Neste período, vivem-se momentos de grande instabilidade a nível universitário. A Universidade de Coimbra, única no País, continua a exercer todas as influências e pressões para evitar o aparecimento de outras Universidades (Carreira, 1996b: 431)⁶.

Em 1836, o regime liberal aprova, assim, uma nova organização do ensino, definindo graus ou níveis – primário, secundário liceal, superior e, a partir de 1852, passa a incluir o ensino técnico-profissional. Estes níveis de ensino manter-se-ão até ao fim do Estado Novo. Em 1837, são criadas por D. Maria I as Escolas Politécnicas de Lisboa e do Porto e as Escolas Médico-Cirúrgicas (Pedro, 2008).

No ano letivo de transição de século (1899-1900), dos cerca de 5.400.000 portugueses residentes, apenas frequentavam o Ensino Superior 2.736 estudantes, dos quais 1.118 estavam inscritos na Universidade de Coimbra e os restantes 1.618 estudantes frequentavam outros estabelecimentos de Ensino Superior (Teodoro, 2001:88)⁷.

Em 1911 são criadas duas novas Universidades em Portugal. Em 1913, é criado o Ministério da Instrução, órgão autónomo, que congrega serviços de Ensino anteriormente dispersos por quatro Ministérios (Pedro, 2008).

A Lei n.º 616, publicada a 16 de Junho de 1916, define as bases da autonomia universitária. Determina aquele diploma que as Faculdades e Universidades dispõem de património próprio. São definidas regras orçamentais, concorrendo as Faculdades e Escolas para as despesas gerais, estabelecidas pelo Senado. Em 1918, o Estatuto Universitário, publicado através do decreto, com força de lei, n.º 4 554, de 6 de Julho, alterado em 15 de Julho do mesmo ano, confirma a existência das três Universidades: Coimbra, Lisboa e Porto (Pedro, 2008).

Em 1927 o Ensino Primário foi dividido em elementar (7-11 anos) e complementar (11-13 anos), mas apenas o primeiro foi regulamentado, sendo reduzido para quatro anos, destinando-se os três primeiros a aprender a ler, escrever e contar corretamente (Magalhães et al., 2001) e o último

⁵ cit. In Pedro, 2008; LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

⁶ Cit In Pedro, 2008; CARREIRA, Henrique Medina (1996b). As Políticas Sociais em Portugal. In BARRETO, António (org.). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

⁷ cit. In Pedro, 2008; TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*, Porto: Edições Afrontamento.

ano, a transmitir conhecimentos complementares aos alunos que não prosseguissem estudos. O Ensino Primário complementar veio a ser abolido seis anos mais tarde.

Em 1930, volta a ser alargada a rede de Universidades portuguesas com a criação, através do Decreto n.º 19 081, de 2 de Dezembro, da Universidade Técnica de Lisboa, sendo os respetivos estatutos aprovados pelo Decreto n.º 19 848, de 2 de Junho de 1931 (Pedro, 2008).

Durante o período de vigência da Ditadura Nacional Portugal, continuava a registar níveis de alfabetização e de escolarização muito inferiores à generalidade dos países da Europa. Apesar disso, a expansão da Educação de nível superior começa progressivamente a fazer parte das preocupações políticas, nomeadamente na reforma de Veiga Simão, de início dos anos 70, que institui como um dos objetivos principais *“expandir e diversificar o sistema de Ensino Superior, procurando responder às necessidades de formação de recursos humanos qualificados adequados ao processo de desenvolvimento em curso”*, criando, em 1973, novas Universidades e Politécnicos em várias regiões do país (Castro et al., 2010, pág.43).

No Estado Novo a Educação não era para todos, sendo suficiente para a grande maioria da população saber ler, escrever e contar. No entanto, é durante este regime, já na década de 60, que se inicia uma tomada de consciência no que respeita ao atraso educacional do País (Lopes, 2013).

Após a Revolução do 25 de Abril, a Educação em Portugal sofreu uma profunda transformação. O acesso à Educação, até então privilégio de alguns, democratizou-se tendo o Estado procurado criar as condições necessárias para a igualdade de oportunidades de Educação para todos os cidadãos, independentemente do género, condição económica ou social (Arroteia, 1996)⁸.

Tal ficou consignado no artigo 73º da Constituição da República Portuguesa. Em consequência, assistiu-se a um crescimento acelerado da população escolar e da rede de estabelecimentos de ensino em todos os níveis educacionais. No que concerne ao Ensino Superior houve que dotar o sistema de uma rede de estabelecimentos que se mostrasse capaz de responder às expectativas de acesso à Educação Superior por um número cada vez mais crescente de aluno. No ano letivo 1973/1974, ano da Revolução de Abril, o número de estudantes inscritos no Ensino Superior era 56.608 e, trinta anos depois, no ano letivo 2002/2003 atingiria os 395.478 alunos (Leão, 2006). No entanto, em 2012/2013, segundo os dados do CNE (2013) a população no Ensino Superior atingiu os 371 000 alunos.

⁸ cit in Urbano, 2008; Arroteia, Jorge Carvalho (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.)

2.2 – Enquadramento histórico do Ensino Superior

O crescimento histórico que se verificou está relacionado com a perceção crescente da sociedade portuguesa das vantagens da formação de nível superior, da necessidade crescente dos diversos sectores económicos disporem de mão-de-obra qualificada e apta a competir com a abertura aos mercados internacionais.

Nesta última década e meia vem-se acentuando a perceção por parte dos responsáveis políticos, dos investigadores das questões da Ensino Superior em Portugal e dos dirigentes das instituições, que se é verdade que o sistema de Ensino Superior português foi capaz de responder ao crescimento da procura por parte dos jovens a que se assistiu após o 25 de Abril não será menos verdade que o crescimento rápido a que foi sujeito não permitiu a implementação de uma rede racional (embora extensa e diversificada), capaz de responder aos desafios que se lhe colocam no dealbar do Século XXI, que tornará inevitável que se lhe suceda um processo de reforma do próprio sistema (Magalhães, 2004⁹ e 2006).

Ao longo das últimas décadas houve uma expansão do Ensino Superior, à semelhança dos restantes níveis de ensino. No entanto, em Portugal, o Ensino Superior é talvez aquele que, nas últimas décadas, mais alterações sofreu. Alterações a nível estrutural, institucional, económico, demográfico, e social.

O crescimento do Ensino Superior nas últimas décadas em Portugal tem sido dos mais significativos a nível europeu.

A organização e ordenamento do Ensino Superior é um assunto que ganhou forma a partir de 2000, quando foi referida a necessidade de se proceder à reorganização e racionalização da rede de estabelecimentos e de cursos de Ensino Superior e de clarificar a diferente natureza dos subsistemas universitário e politécnico (Lei n.º 26/2000, de 23 de Agosto). A referida Lei assentava em quatro pilares, como assinalou o Conselho Nacional de Educação no seu parecer:

- i. Assumia uma lógica de “rede global” de Ensino Superior (considerando todas as instituições, públicas e privadas, universitárias e politécnicas), com o objetivo de racionalizar a rede do Ensino Superior,
- ii. A necessidade de garantir ao Ensino Superior politécnico um novo modelo de organização institucional assente no instituto e não nas escolas;

⁹ Cit In Almeida, 2008; Magalhães, A. (2004). *A Identidade do Ensino Superior – Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para Ciência e a Tecnologia.

- iii. A garantia de requisitos mínimos e comuns de qualidade para a criação de novas escolas e cursos;
- iv. A criação de um sistema de regulação independente capaz de assegurar a coordenação do sistema e a relevância social e garantia de relevância académica das suas formações (Almeida, 2008).

Em 2003, o processo de reforma é de novo retomado com a publicação da Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro (Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior) em que se procurou: clarificar a natureza de formação do binómio do Ensino Superior (Universitário e Politécnico), definir os princípios gerais a que deve obedecer a rede de estabelecimentos de Ensino Superior, os requisitos mínimos e comuns a que devem obedecer os cursos superiores conferentes de grau, os princípios gerais a que deve obedecer a avaliação e acreditação dos cursos, assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino, etc.

O documento *“Ensino Politécnico – algumas reflexões”*, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) reclamava a clarificação por via legislativa do campo de intervenção das universidades no âmbito do Ensino Superior politécnico e, mais tarde, em 5 de Janeiro de 2005, através do documento *“Princípios de Orientação Estratégica para o Ensino Superior”* veio defender publicamente um conjunto de medidas que considerava adequadas para romper com o que classificou, *“actual estado de incapacidade do sistema de Ensino Superior para dar resposta aos desafios de qualificação dos portugueses, sem cedências aos interesses corporativos que têm impedido o seu desenvolvimento”* (Almeida, 2008).

É possível constatar que nesta época verifica-se alguma consensualidade relativamente à leitura que o sistema de Ensino Superior em Portugal carecia de uma profunda reforma.

É perante este quadro que em 2004, o então Governo faz inserir no seu programa o propósito de dar prioridade à reforma do sistema de Ensino Superior português, que abrangerá:

- A rede de instituições e suas unidades orgânicas;
- A rede de cursos de graduação e de pós graduação, sujeitando-os a requisitos comuns de qualidade;
- A reforma das instituições de Ensino Superior em todas as suas dimensões, entre as quais se contam a reforma do seu sistema de governo em que se reforce a autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com estabelecimento dos mecanismos de controlo e prestação de contas;

- Travar a proliferação de instituições e cursos sem relevância social;
- Alterar a política de vagas no ensino público;
- Adequar a oferta de vagas à procura dos cursos pelos estudantes e das qualificações respetivas por parte do tecido económico e social, sem nunca esquecer a relevância científica e cultural das formações (Almeida,2008).

A reforma, segundo a mesma autora, propunha, ainda, promover um sistema nacional de garantia de qualidade assente em quatro eixos:

- i. Alargamento da avaliação ao desempenho das instituições;
- ii. Objetivação dos critérios da avaliação, a tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensão a dimensão, comparáveis entre si e a clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das escolas, quer para o seu financiamento;
- iii. A internacionalização do processo de avaliação;
- iv. Exigência de que universidades e politécnicos concretizem sistemas próprios de garantia de qualidade, passíveis de certificação.

Para sustentar a reforma que se propunha encetar, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) desencadeou, em novembro de 2005, três processos de avaliação internacional do Ensino Superior: a do sistema de Ensino Superior, enquanto sistema, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); a do sistema nacional de avaliação pela Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) e, finalmente, as das instituições de Ensino Superior, pela Associação Europeia das Universidades (EUA). São conhecidos os dois primeiros relatórios, particularmente críticos, e que formulam recomendações que vão no sentido de uma reorganização profunda do Ensino Superior em Portugal (Almeida,2008).

Podemos referir que perante um crescimento significativo em todos os subsistemas de Ensino Superior, o Ensino Superior Politécnico foi o que apresentou o maior acréscimo em termos de oferta de formação superior. Atualmente, e para todos os subsistemas de Ensino Superior, esse crescimento é nulo ou mesmo negativo. A crescente valorização do Ensino Politécnico surge confirmada pelo emergir gradual de um movimento de procura específica deste subsistema de ensino enquanto preferencial, constituindo-se como via alternativa para quem quer ingressar num nível de formação superior (Urbano, 2008).

A reforma do sistema de Ensino Superior português levada a cabo nos últimos 15 anos insere-se no movimento europeu de modernização do Ensino Superior, tendo por base o quadro definido pela Estratégia de Lisboa, que pretendia *“tornar a Europa na economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social”*¹⁰. O aumento da participação no Ensino Superior apresenta-se, assim, como uma prioridade na política educativa europeia, igualmente transposta para a apolítica educativa nacional, reconhecendo *“a importância fundamental deste nível de ensino para o crescimento económico, inovação e competitividade nas sociedades globais do conhecimento”* (Castro et al., 2010).

De acordo com estes autores, *“a centralidade do conhecimento passa a ser um desafio para as nações que devem promover as condições necessárias à sua inserção no mundo globalizado”*, sendo que a centralidade do Ensino Superior tem sido crescentemente reconhecida não apenas pelo seu contributo fundamental para o desenvolvimento económico e social, mas também pela sua *“contribuição para a formação ética e cultural mais ampla da cidadania democrática”*. As IES passam assim a ocupar uma posição estratégica na chamada nova agenda económica global, dada a sua crucial importância no atual *“modelo de desenvolvimento informacional, no qual a capacidade de produzir, interpretar, disseminar conhecimentos e informações passa a ser determinante para as vantagens competitivas entre os países”*.

Foi no contexto deste novo paradigma de desenvolvimento que a Comissão Europeia definiu, como novo referencial europeu para o Ensino Superior, na estratégia Europa 2020 a meta de conclusão de uma formação de nível de Ensino Superior por, pelo menos, 40% dos adultos na faixa etária entre os 30 e os 34 anos (Conselho da União Europeia, 2009). O programa *“Educação e Formação para 2020 – EF 2020”*, atualmente em curso, constitui o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação e pretende apoiar os Estados-Membros na continuação do desenvolvimento dos seus sistemas educativos e de formação. O programa define quatro objetivos estratégicos (Conselho da União Europeia, 2009):

- Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade – é necessário progredir na aplicação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento de quadros de qualificações nacionais ligados ao Quadro Europeu de

10

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>

Qualificações e vias de aprendizagem mais flexíveis. A mobilidade deve ser expandida e a Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade deve ser aplicada;

- Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação – todos os cidadãos devem poder adquirir competências essenciais e todos os níveis de educação e formação devem ser tornados mais atrativos e eficientes;
- Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa – a educação e a formação devem permitir que todos os cidadãos adquiram e desenvolvam aptidões e competências necessárias para a sua empregabilidade e promover o aprofundamento da sua formação, a cidadania ativa e o diálogo intercultural. As desigualdades no sistema educativo deverão ser combatidas através de um ensino pré-primário inclusivo de elevada qualidade;
- Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação – a aquisição de competências transversais por todos os cidadãos deve ser promovida e o funcionamento do triângulo do conhecimento (educação-investigação-inovação) deve ser assegurado. As parcerias entre empresas e estabelecimentos de ensino, bem como círculos mais amplos de aprendizagem que envolvam representantes da sociedade civil e outras partes interessadas devem ser incentivados.

2.2.1 - Ensino Superior Politécnico

Apesar de o âmbito inicial do trabalho ter sido apontado para o Ensino Superior, o facto é que apenas obtivemos resposta na área do Ensino Superior Politécnico. Assim, para melhor nos situarmos no contexto deste trabalho, e apesar de já o termos abordado no subcapítulo anterior, abordaremos de forma muito breve a organização do sistema de ES Politécnico português.

O ES Politécnico, sucedâneo do Ensino Superior de curta duração, foi criado pela reforma Veiga Simão (com a Lei nº5/73 e o Decreto-Lei nº402/73), tendo sido consagrado em definitivo com a designação do “*Ensino Superior de curta duração*” para “*Ensino Superior politécnico*” a partir do Decreto-Lei nº 513-T/79, com «*dignidade idêntica ao universitário*» (Urbano, 2008).

Não é de todo nossa ambição traduzir ou descrever todo o complexo subsistema em que o Ensino Superior Politécnico se caracteriza mas, de facto, há que entender que os subsistemas do Ensino Superior.

Historicamente, com a reforma do sistema, foi feita uma tentativa de reformulação da estrutura do sistema educativo Português. A ligação entre Ensino Politécnico e Ensino Universitário seria

feita a partir de um reconhecimento do bacharelato como formação que, através da frequência de ciclos especiais, permitiria a continuação dos estudos nas Universidades para obter o grau de licenciatura. Ao bacharelato corresponderiam estudos fundamentais, baseados essencialmente na experimentação e na aplicação. E pelo seu carácter e inserção regional, competiria assegurar um ensino de curta duração, de índole mais prática e em articulação com as atividades produtivas e as necessidades formativas da região em que se inserem (Urbano, 2008).

A opção binária na estrutura institucional do Ensino Superior português foi desenhada, em 1973, na reforma de Veiga Simão (com a Lei nº5/73 e o Decreto-Lei nº402/73), com a criação de estudos superiores de curta duração a realizar nos institutos politécnicos e nas escolas superiores (Castro et al., 2010). Após alguma resistência a este sistema dual em termos institucionais, durante o período revolucionário (1974-1976), com o argumento de que ele representaria alguma seletividade social, o Ensino Superior politécnico viria a ser consagrado em definitivo com a alteração da designação de “*Ensino Superior de curta duração*” para “*Ensino Superior politécnico*”. Com a Lei nº29/80, que retifica o Decreto-Lei nº 513-T/79, constitui-se a rede de Ensino Superior politécnico em Portugal. Contata-se que é uma rede fortemente regionalizada, fundamental para o desenvolvimento destas regiões, através da formação de técnicos com uma preparação prática, e em áreas científicas e económicas específicas de cada região, de acordo com as necessidades formativas do seu tecido empresarial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, vem consagrar a existência do Ensino Politécnico no Ensino Superior português, sendo este o marco legislativo da estrutura binária do Ensino Superior.

O Ensino Superior Politécnico surgia, então, com o objetivo de “*proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais*”. Por outro lado, “*o ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica*” (Urbano, 2008).

Analisando a Lei n.º 62/2007, verificamos que o artigo 6.º refere que “*As universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento*

experimental”. Ainda na mesma Lei, no artigo 7.º verificamos que “*Os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental*”.

Na figura 2 apresentamos esquemas estruturais que permitem visualizar as diferenças estabelecidas entre os dois subsistemas de Ensino Superior, de acordo com o quadro legislativo vigente.

É possível verificar que há dimensões que delineiam a fronteira entre os dois subsistemas: os objetivos, a profundidade científica, as componentes teóricas e prática, os domínios envolventes. A dicotomia conceção/exercício estaria na base da distinção mais nítida entre ambos os subsistemas de Ensino Superior, em que ao Universitário estaria reservado a capacidades mais conceptuais e ao Politécnico a capacidade pragmática.

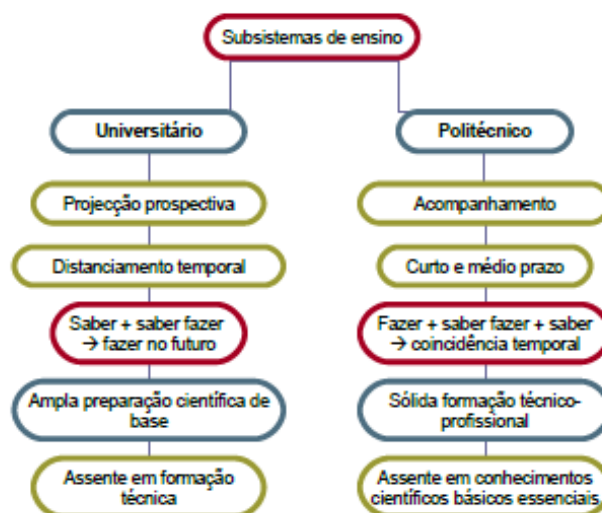


Figura 2 – Distinção dos subsistemas de Ensino Superior, de acordo com os textos legislativos.

Fonte: Urbano (2008)

Pretendia-se que o Ensino Politécnico, numa lógica de democratização, iria permitir o reforço de condições de igualdade de acesso ao Ensino Superior, atenuando a clivagem regional até então verificada. Com a democratização do acesso, e consequente diversificação Social de públicos envolventes, a natureza da formação Politécnica permitiria, também, a adequação das matérias e das práticas a diferentes grupos sociais, já que envolvia agora uma intenção mais prática e profissionalizante.

Reforçando a informação anterior, Grácio (1998)¹¹ refere que a implementação do Ensino Superior Politécnico foi, em parte, um modo de tentar gerir o crescimento do Ensino Superior, face ao crescimento demasiado rápido da procura.

Ou seja, o Ensino Politécnico veio colmatar a escassa democratização e a falta de diversificação do Ensino Superior existente na altura. Assim, para fazer face ao número crescente de alunos desde da década de 70 que pretendia aceder ao Ensino Superior, surgiu a institucionalização do Ensino Superior do Ensino Superior politécnico.

O RJIES define os Institutos Politécnicos, bem assim como outras Instituições de Ensino Politécnico, como instituições de alto nível que se orientam para criar, transmitir e difundir a cultura e o saber de natureza profissional, articulando o estudo, o ensino, a investigação orientada e o desenvolvimento experimental. A estas instituições é atualmente conferida a possibilidade de graduar licenciados e mestres. O ciclo de estudos que permite conferir o grau de licenciado tem, em regra, no caso dos Institutos Politécnicos, uma duração de seis semestres curriculares a que correspondem 180 créditos. No próximo capítulo procuraremos aprofundar os dados relativos ao Ensino Superior Politécnico.

No Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, é expresso que “*o desenvolvimento do ensino politécnico permitiu atrair mais alunos para o Ensino Superior, criar fileiras de Ensino Superior curto em Portugal e, em muitos casos, promover uma inserção regional do Ensino Superior em todas as regiões do País, com manifestos benefícios económicos e sociais*”. Não sendo esse o propósito deste projeto de investigação, não serão tidos em conta indicadores de avaliação do impacto do ensino politécnico na esfera económica e social. Contudo, entende-se que a análise de indicadores de oferta e procura de formação Politécnica, tendo como comparação o subsistema Universitário, possibilita a perceção da forma como o próprio Ensino Politécnico se foi construindo e definindo o que justifica em o Capítulo 3. De qualquer forma não queremos deixar de transcrever um artigo publicado no jornal Público a 1 de junho de 2015 e da autoria dos Presidentes dos Institutos Politécnicos de Lisboa, Porto e Coimbra, que resume o que aconteceu em Portugal com o surgimento dos Politécnicos no Ensino Superior.

“O sistema binário, Universitário e Politécnico, surgiu em 1979 na sequência da necessidade de alargar o acesso ao ensino superior. Mas esta necessidade económica e social não implicava, forçosamente, criar um sistema dual. A Coreia do Sul, por exemplo, decidiu, na mesma época,

¹¹ cit in Cerqueira e Martins (2011); Grácio, S.(1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal – 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

expandir o ensino superior, sem adotar um sistema binário, sendo, hoje, num dos países com a maior percentagem de cidadãos com formação a este nível.

Então, porque se optou em Portugal por um sistema binário? A opção foi seguramente condicionada pela estrutura social e cultural da sociedade portuguesa, aliada à ausência de quadros qualificados capazes de assegurar a expansão do sistema de ensino superior.

Os patamares de frequência de ensino superior que se pretendiam atingir como resposta à exigência de modernização da estrutura produtiva e serviços, numa aproximação aos níveis dos restantes países da OCDE, não eram alcançáveis com a oferta dos cursos tradicionais das universidades.

Ora, na época, a base conservadora e elitista da universidade portuguesa, não consentia que essas formações de natureza profissional — contabilidade, solicitadoria, educação de infância, professores do ensino básico, jornalismo, música, dança, enfermagem, serviço social, etc. — pudessem vir a ser realizadas no seu seio.

Esta foi a principal razão cultural para que a solução viável para a expansão do ensino superior tivesse que ser assegurada pela criação de dois subsistemas: um centrado nas formações tradicionalmente universitárias — medicina, direito, humanidades, engenharia de projeto, ciências, etc. — outro nas formações ditas “profissionalizantes”, no sentido técnico que as enformava. Esta diferença de estatuto académico entre os dois subsistemas era sublinhada pela designação e duração das respetivas formações iniciais: as primeiras, universitárias, designadas por licenciaturas com uma duração de 5 e 6 anos e as segundas, politécnicas, designadas por bacharelatos com duração de 3 e 4 anos.

Trinta e seis anos depois da criação do atual sistema binário, embora existam progressos assinaláveis, continuamos sem ter atingido plenamente o objetivo da massificação do ensino superior — em 2012, e de acordo com dados da OCDE (Education at a Glance, 2014, Tabela A1.3a.), 19% dos portugueses tinham um curso superior, quando a média deste indicador nos países da OCDE era de 32%, chegando o Canadá aos 53%. Só a Turquia, com 15%, estava pior do que Portugal.

Mas, neste período temporal, registaram-se mudanças profundas no ensino superior motivadas, essencialmente, pelas transformações progressivas dos modelos económicos e sociais (nacionais e globais), a consequente readequação da missão das instituições de ensino superior, a crise do

financiamento público, ou a regulação transnacional, em especial o chamado ‘processo de Bolonha’.

Com efeito, o processo de Bolonha veio uniformizar a duração e designação dos ciclos de estudo na Europa e, assim, acabar com uma das principais marcas da diferença entre universitário e politécnico: a designação e duração dos cursos. Hoje os dois subsistemas oferecem, em igualdade de circunstâncias, o 1º ciclo — Licenciatura — com 3 anos de duração e o 2º ciclo — Mestrado — com 3+2 anos de duração.

Simultaneamente, a pressão dos mercados e da sociedade e a competição para atrair o maior número de alunos possível, levaram as universidades a abrir progressivamente a sua oferta formativa a cursos de natureza profissionalizante, que antes declinara a receber. Hoje, com exceção da formação em enfermagem, todas as áreas de formação do politécnico são lecionadas em faculdades ou escolas universitárias (e não nos referimos aqui às escolas politécnicas existentes em algumas universidades).

A estas mudanças junta-se, ainda, a alteração ao estatuto das carreiras docentes do ensino superior universitário e politécnico que, desde 2009, passaram a ser análogas em termos de exigência de qualificação académica e de categorias profissionais. Em ambas as carreiras — universitária e politécnica — ingressa-se com o doutoramento e em ambas é necessário o título de agregado para atingir o topo da carreira, sendo os índices salariais os mesmos para as categorias equivalentes. Em consequência desta exigência a percentagem de doutorados no corpo docente dos institutos politécnicos aproxima-se, hoje, dos 50%, (número que as universidades portuguesas, recorde-se, só atingiram em 2002).

Em suma, tudo o que em 1979 poderia ter justificado a existência do sistema binário e diferenciava um politécnico de uma universidade, já não existe, já não se justifica ou está em vias de se tornar obsoleto.

Reconhecer o esgotamento do sistema binário é assumir um facto crucial para que a necessária reorganização da rede de ensino superior — com formações excessivamente idênticas, numa rede demasiado extensa e pulverizada, pobre de conexões e fluxos que devem animar uma verdadeira rede — possa acontecer.

É imperioso que o exercício de repensar o sistema de ensino superior existente se foque em perceber como é que Portugal pode expandir, de forma equilibrada e inclusiva, os níveis de qualificação superior dos cidadãos. Este é o objetivo central que não pode ser escamoteado,

erigindo falsas distinções e barreiras que criam um véu opaco que desvia as atenções do essencial e impede uma visão clara e contextualizada do problema.

Libertos da falsa dicotomia universidade/politécnico, geram-se as condições para que o debate se centre sobre aquilo que consideramos urgente, ou seja:

- 1. Diferenciar as instituições, não pela sua natureza jurídica, mas pela natureza dos seus projetos educativos e formativos — universidades de investigação/ensino, globais /regionais, técnicas/ clássicas, ou outras — com perfis ajustados a necessidades e interesses distintos.*
- 2. Fomentar a partilha ou junção de instituições, segundo critérios de proximidade adequados a um autêntico redimensionamento da rede, ganhando escala e músculo, pela concentração de massa crítica, potencial investigativo e de articulação aprofundada com o meio, tornando as instituições mais competitivas, mais atrativas e diferenciadas.*
- 3. Gerar dinâmicas de valor acrescentado no posicionamento a nível internacional, quer na captação de estudantes internacionais, quer na participação em redes de ensino e investigação.*

Ficar tudo como está (ou mais ou menos, num toque de cosmética) é meter a cabeça na areia, empurrar com o problema para a frente, ignorando a situação limite de muitas instituições; desconhecer as macrotendências do mundo contemporâneo e o papel que pode caber a Portugal num horizonte global, aberto e altamente competitivo. É hipotecar o futuro ao preconceito, pondo em causa o futuro de muitos portugueses”.

2.3- Evolução da População Escolar

Historicamente, em 1910 frequentava o Ensino Primário apenas uma percentagem de 22,7% das crianças com idade indicada para o efeito. Destas, apenas 4,4% transitava para o Ensino Liceal, onde se encontravam inscritos 8.691 estudantes, dos quais apenas 27,7% atingia o Ensino Universitário, frequentado por 3.227 estudantes (Pedro, 2008).

No entanto, tal como mostraram os capítulos anteriores, houve um crescimento elevadíssimo no acesso ao ensino em geral e ao Ensino Superior, em particular, sendo que no ano letivo de 2012/2013, segundo os dados do CNE (2013), a população estudantil no Ensino Superior era de 371.000 estudantes.

Todavia, nos últimos anos tem-se verificado uma tendência de diminuição da população escolar com especial incidência no Ensino Básico. Desde 2007 que o número de crianças matriculadas

pela primeira vez na escolaridade obrigatória tem vindo a decrescer (CNE, 2013). Considerando a evolução das taxas de natalidade, não é previsível que essa tendência da população escolar venha a inverter-se de forma sustentada.

Com a quebra da natalidade, é cada vez mais urgente estruturar uma política integrada para a infância. A recente extensão da universalidade da educação pré-escolar, na rede pública, para crianças com 4 anos, em vez dos atuais 5, a partir do ano letivo 2016/2017, é disso exemplo.

No Ensino Básico existem sinais preocupantes de decréscimo da taxa real de escolarização, especialmente no 2º e 3º ciclo e nos últimos dois anos. A principal explicação para esta diminuição relaciona-se com o aumento da retenção escolar nos últimos dois anos, invertendo a tendência identificada desde a década de 90. As elevadas taxas de retenção naqueles dois ciclos de ensino não têm uma explicação evidente, mas uma das hipóteses que se colocam é o efeito de indução da avaliação externa sobre a avaliação interna, levando a que se desenvolvam práticas de seletividade visando assegurar uma maior proporção de aprovações em exame. Entretanto, o problema do elevado número de retenções no sistema de ensino Português tem uma dimensão educativa e social bem mais vasta que a descrita pelas estatísticas da educação. Para além de constituir um indicador da ineficiência educativa, a elevada percentagem de alunos com retenções acumuladas sugere a existência de uma cultura de retenção que legitima socialmente essa ineficiência (CNE, 2013).

Precisamos de promover culturas de sucesso e mobilizar a sociedade, as famílias e as escolas para que elas contribuam não só para gerações mais escolarizadas, mas melhor escolarizadas.

Em contrapartida, a redução do abandono escolar do sistema educativo português tem sido um caso exemplar no contexto da União Europeia. Um país como Portugal, que em pouco mais de duas décadas consegue reduzir o abandono precoce de cerca de 63% (1991) para menos de 20% (2013), dificilmente encontra no quadro europeu uma evolução equiparável (CNE, 2013).

Não podemos dissociar outros dados relevantes que recentemente foram publicados e que referem que Portugal tem a taxa de população emigrada mais alta da União Europeia (UE). Esta evolução das taxas de emigração e imigração reflete o impacto da crise financeira em países como Irlanda, Espanha, Grécia e Portugal que, em paralelo, estão entre os Estados-membros em que a taxa de emigração mais subiu e a taxa de imigração mais caiu desde 2008.

Outro dos pontos revelados é que Portugal, que entre 1986 e 2013, passou de um extremo ao outro na generalidade dos rankings de envelhecimento da UE, superando a média comunitária. A

adicionar a este problema temos o facto de, neste momento Portugal ser o terceiro Estado-membro no 'ranking' dos filhos únicos, mas caímos para 25.º lugar entre os países com dois filhos e descemos para o 27.º entre os que têm agregados familiares com três ou mais filhos, mas segundo a publicação dos dados, mesmo assim, Portugal fica acima da média europeia (Renascença, 2015).

À semelhança do que ocorreu nos restantes níveis de ensino, também o Ensino Superior português registou uma significativa transformação ao longo das últimas décadas. Aliás, o Ensino Superior é talvez aquele que, nesse período, mais alterações sofreu. Alterações a nível estrutural, institucional, económico, demográfico, e social. Braga da Cruz (1995)¹² enumera diferentes esferas causais da profunda transformação ocorrida no Ensino Superior desde a década de 60 em Portugal:

- a. Os cursos expandiram-se de modo significativo, deixando de se concentrar em domínios específicos e aumentando o leque de múltiplas áreas de conhecimento, que se estendem por todo o território nacional;
- b. Para além da criação de novos cursos e estabelecimentos, junta-se no quadro do Ensino Superior estabelecimentos que estavam fora dele, como é o caso do Ensino Médio;
- c. Aos aspetos referidos na alínea a) e b), junta-se o processo de diferenciação do Ensino Superior, com a materialização de dois subsistemas – o Universitário e o Politécnico;
- d. A oferta de Ensino Superior privado, que contribui igualmente para as transformações ocorridas, é, em parte, gerada pela existência de uma fração de procura manifestada que não chega a ser servida.

A realidade é que tem existido alguma abordagem na temática sociológica no Ensino Superior devido à importância que este nível de ensino tem assumido nas últimas décadas.

Castro *et al.* (2010: pág. 42) sistematiza em três períodos a evolução do Ensino Superior português ao longo da segunda metade do séc. XX, caracterizado pela passagem progressiva de um sistema elitista para um sistema de massas diversificado:

- i. Até 1976: período caracterizado por uma forte expansão do Ensino Superior, fruto da reforma de Veiga Simão;

¹² cit. In Urbano (2008); Cruz, Manuel Braga da, & Cruzeiro, Ma Eduarda (coord.) (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – Situação e Problemas de Acesso*. Estudo realizado pelo ICS, Lisboa: Ministério da Educação – DEPEGEF.

- ii. Entre 1977 e 1986: período marcado pela contenção do acesso ao Ensino Superior, com a generalização do *numerus clausus* em 1977 e consequente abrandamento do ritmo de crescimento;
- iii. Finais da década de 80 e primeira metade da década de 90: emergência de um Ensino Superior de massas, associado a uma diversificação e importantes mudanças no Ensino Superior.

O crescimento do Ensino Superior nas últimas décadas em Portugal tem sido dos mais significativos a nível europeu. Desde a década de 60, com um período de maior incidência nas décadas de 80 e 90, assiste-se a um aumento progressivo e substancial dos estudos sociográficos e sociológicos a nível local, regional e, sobretudo, nacional, consubstanciado em inúmeras publicações sobre os modos de ser, estar e frequentar o ensino superior em Portugal. Começam a surgir interrogações constantes acerca das origens sociais de um segmento específico da sociedade portuguesa – os estudantes do ensino universitário –, segmento esse que era, nas décadas anteriores a 1970, bastante particular, dado o carácter elitista que o envolvia, muito pela escassez de democratização no ingresso, ou inacessibilidade de determinados sectores sociais. Na década de 60, verifica-se que, para o conjunto do ensino superior, o subsistema universitário tem um peso de 95%, restando somente 5% para o não-universitário. De 1960 a 1973, o ensino politécnico teve pouca expressão a nível nacional, registando pequenos períodos de expansão e outros de retração, pouco significativos, na medida em que se desenrolava a uma taxa média anual de crescimento em torno dos 5,5% (Urbano, 2008).

A evolução recente do Ensino Superior português evidencia uma nova fase no seu processo de expansão, iniciado na segunda metade da década de 90 e intensificado na viragem do século, caracterizada por uma retração na procura e consequentemente pelo abrandamento do ritmo de crescimento, existindo uma redução do número de estudantes a frequentar o Ensino Superior a partir do ano letivo de 2003/2004, “*resultado da quebra demográfica, dada a redução das taxas de natalidade, conjugada com as reduzidas taxas de conclusão do ensino secundário*” (Castro et al., 2010: pág. 46). O mesmo autor refere ainda que esta redução da procura foi ainda acompanhada pelo condicionalismo que as mudanças nas condições de acesso ao Ensino Superior impuseram à oferta formativa, “*com a reintrodução, em 1998, do carácter eliminatório das provas de ingresso e o estabelecimento de uma nota mínima*” (idem).

São vários os indicadores que poderemos considerar para traçar o rumo que oferta e procura de formação superior têm seguido em Portugal nas últimas décadas: por um lado, a variação do

número de vagas; por outro lado, a evolução do volume de candidaturas, de candidaturas preferenciais, e o perfil escolar dos candidatos (através da nota de conclusão do ensino secundário e dos exames de acesso ao ensino superior). O resultado da conjugação das duas vertentes corresponderá às características do ingresso – volume de colocações e de colocações preferenciais (Urbano, 2008).

Podemos referir que perante um crescimento significativo em todos os subsistemas de Ensino Superior, o ES Politécnico foi o que apresentou o maior acréscimo em termos de oferta de formação superior. Atualmente, e para todos os subsistemas de Ensino Superior, esse crescimento é nulo ou mesmo negativo. A crescente valorização do Ensino Politécnico surge confirmada pelo emergir gradual de um movimento de procura específica deste subsistema de ensino enquanto preferencial, constituindo-se como via alternativa para quem quer ingressar num nível de formação superior (Urbano, 2008).

3- Organização do Ensino Superior em Portugal

No capítulo dois já referimos que o Ensino Superior em Portugal encontra-se organizado segundo um modelo binário:

- O Ensino Superior Universitário;
- O Ensino Superior Politécnico.

As instituições do Ensino Superior são dotadas de autonomia e podem ser de carácter público (o Estado Português é responsável pelo seu financiamento e funcionamento), ou de carácter privado.

Em 2007, foi publicado o novo sistema nacional de avaliação da qualidade (Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto) e o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro), que introduz profundas alterações ao modelo de organização e governo das instituições de Ensino Superior públicas e privadas, universitárias e politécnicas.

A Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro, Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior S) veio trazer um novo ordenamento ao Ensino Superior português introduzindo alterações substanciais à legislação anteriormente em vigor. Logo no artigo n.º 2, RJIES estabelece que o Ensino Superior tem como objetivo qualificar os portugueses a um alto nível, produzir e difundir o conhecimento, promover a formação cultural, artística, tecnológica e científica num quadro de referência internacional.

Estabelece-se igualmente que as instituições de Ensino Superior devem promover a formação intelectual e profissional dos estudantes tal como devem assegurar as necessárias condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam aceder ao Ensino Superior e à aprendizagem ao longo da vida. As instituições Ensino Superior devem promover a internacionalização e difusão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia mediante a realização de ações específicas para o efeito.

Esta lei determina ainda que, face à organização do Ensino Superior num sistema binário, o ensino universitário deverá orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas e o ensino politécnico deverá centrar-se essencialmente em formações de natureza vocacional e em formações técnicas avançadas, orientadas o exercício de uma profissão. Determina-se também que este sistema binário deverá corresponder a uma procura diversificada do Ensino Superior que

possa responder às necessidades de quem termina o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionais e profissionais, bem assim como a formação ao longo da vida (Jerónimo, 2010).

A política para o sector, segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), pretende garantir mais formação a mais estudantes, o reforço da abertura social do Ensino Superior a outras áreas da população jovem e à população ativa sendo objetivo proporcionar o apoio social necessário, promover o reforço da qualidade, a relevância das formações ministradas, a empregabilidade, uma ligação efetiva à economia, à sociedade e à cultura nacionais, incentivar a internacionalização das instituições e reforçar o papel da investigação científica na estratégia do desenvolvimento do Ensino Superior português.

3.1 – Rede de Ensino Superior

Tendo presente a situação registada entre nós nas últimas décadas, verifica-se que a expansão da rede do Ensino Superior (Universitário e Politécnico) ficou marcada, a partir dos anos oitenta, pela criação de novas instituições de ensino e investigação, sediadas nos centros urbanos, em especial nas capitais de distrito, e através de outras escolas superiores em cidades de maior dimensão. O alargamento da rede de instituições de ensino superior, conjugado com políticas educativas de promoção da educação em todos os níveis de escolaridade, conduziram a uma elevada oferta e procura do Ensino Superior, daí resultando também a melhoria das diferentes acessibilidades: física, social e cultural, que favoreceram a população estudantil e as suas famílias (Arroteia, 2014).

A análise da evolução recente do subsistema de Ensino Superior em Portugal realça um conjunto de mudanças decorrentes do processo de consolidação da rede do ensino universitário e do ensino politécnico bem como da aplicação das orientações de política educativa e investigação no espaço da UE.

Destas, sobressai a aplicação do Processo de Bolonha com as alterações que o mesmo veio a introduzir no sistema binário de Ensino Superior Português, traduzindo-se numa estruturação dos cursos e dos modelos de ensino, na construção de redes de investigação nacionais e estrangeiras, na internacionalização das instituições, na equiparação de ciclos de estudos e no incremento da mobilidade académica e profissional (Arroteia, 2014).

O Processo de Bolonha, iniciado em 1998 através da Declaração da Sorbonne, estabeleceu as bases para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, harmonizado e articulado, com vista à promoção da empregabilidade e mobilidade dos recursos humanos no espaço dos países da UE.

Este compromisso foi sendo melhorado em sucessivas reuniões: Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), as quais deram seguimento à agenda política delineada na cimeira de chefes de Governo dos países da UE realizada no nosso país - conhecida por “*Estratégia de Lisboa*” - e ao compromisso de tornar a Europa, sede da “*economia de conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, antes de 2010, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado por uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e uma maior coesão social*” (Arroteia, 2014).

Deste processo fazem parte a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE, (Lei nº 49/2005), e a publicação do Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior - Decreto-Lei nº 74/2006 -, o qual consagra um modelo de formação do ensino assente em três ciclos de formação (I, II e III ciclos), a adoção do sistema europeu de créditos (ECTS – *European Credit Transfer and accumulation System*), a diferenciação da formação no sistema binário (Universitário e Politécnico) e o estabelecimento das normas a seguir em relação à transição e ao seu desenvolvimento. Este decreto no entanto já se encontra alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro.

Com este novo formato em funcionamento, procedeu-se ao ajustamento do sistema às novas exigências definidas pelos países signatários no domínio das exigências e compatibilidade de formação. Para tal, seguiu-se a publicação de nova legislação relativa à avaliação da qualidade – RJIES (Lei nº 62/2007) e à criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES (Decreto-Lei nº 369/2007).

Estabelece-se igualmente que as instituições de Ensino Superior deverão valorizar a atividade dos seus investigadores, e dos seus funcionários docentes e não docentes, promover a formação intelectual e profissional dos estudantes tal como devem assegurar as necessárias condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam aceder ao Ensino Superior e à aprendizagem ao longo da vida.

O RJIES determina ainda que o Ensino Universitário deverá orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas e o Ensino Politécnico deverá centrar-se essencialmente em formações de natureza vocacional e em formações técnicas avançadas, orientadas o exercício de uma profissão. Determina-se também que este sistema binário deverá corresponder a uma procura diversificada do Ensino Superior que possa responder às necessidades de quem termina o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionais e profissionais, bem assim como a formação ao longo da vida (Jerónimo, 2010).

O Processo de Bolonha trouxe mudanças profundas no panorama educacional do ES, como por exemplo a abertura à equidade e à diversidade de públicos não-tradicionais que podem ingressar no ES e um reforço da aprendizagem ao longo da vida. Em 2006 surge a legislação que permite a entrada de indivíduos Maiores de 23 anos nas Instituições de ES, M23, substituindo os antigos exames *ad-hoc*.

O Decreto-Lei 64/2006 de 21 de Março regulamenta em Portugal as condições especiais de acesso e ingresso no Ensino Superior no que diz respeito às provas especialmente adequadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos Maiores de 23 (M23). Estas provas têm por objetivo alargar o acesso a este nível de ensino de indivíduos que, não estando habilitados a concorrer através do concurso geral de acesso, demonstrem possuir capacidade para a frequência do Ensino Superior, numa política de promoção de igualdade de oportunidades no acesso e de aprendizagem ao longo da vida, valorizando o currículo escolar e profissional dos candidatos. Podem candidatar-se cidadãos nacionais ou estrangeiros¹ com idade superior a 23 anos (completados até ao dia 31 de Dezembro do ano anterior à realização das provas).

Destacamos ainda os regulamentos que estabelecem as condições de acesso ao Ensino Superior a maiores de 23 anos (Decreto-Lei nº 64/2006) e a que criou os Cursos de Especialização Tecnológica – CET's (Decreto-Lei nº 88/2006). No entanto, os CET desaparecerão do contexto do Ensino Superior dado que foram criadas os Cursos Técnicos Superiores Profissionais, como formação superior de curta duração (dois anos) não conferente de grau (Decreto-Lei n.º 43/2014).

A rede de Instituições do Ensino Superior e suas unidades orgânicas encontra-se disseminada em todo o território nacional, com particular concentração nas regiões Norte e Lisboa onde o conjunto de instituições públicas e privadas representa 66,8% dos estabelecimentos existentes no País (CNE, 2013).

A rede de Ensino Superior público é constituída por Universidades, Institutos Universitários, Institutos Politécnicos e Escolas Universitárias ou Politécnicas não integradas, incluindo a Universidade Aberta e as Instituições de Ensino Superior militar e policial, num total de 40 Instituições (segundo dados de 2013), cada uma com diversos tipos de unidades orgânicas autónomas. As Universidades integram, em geral, Faculdades ou Institutos Superiores, e os Institutos Politécnicos as Escolas ou Institutos Superiores de acordo com os seus estatutos. A Tabela 1 descreve a rede de Ensino Superior em Portugal.

Subsistema de Ensino	Instituições Públicas	Entidades Instituidoras	Total
Ensino Universitário	19	34	53
Universidades	13	11	24
Institutos universitários	1	2	3
Escolas universitárias não integradas	5*	21	26
Ensino Politécnico	21	57	78
Institutos Politécnicos	15	2	17
Escolas politécnicas não integradas	6**	55	61
Total	40	91	131

* Instituições de ensino militar (4) e policial (1).

** Inclui uma instituição de ensino militar (Escola do Serviço de Saúde Militar).

Tabela 1 – Rede de Ensino Superior por subsistema e natureza institucional (Portugal, 2013).

Fonte: Guia de provas de ingresso 2014 – Ensino Público, Guia das provas de ingresso 2014 – Ensino Privado e Universidade Católica Portuguesa. DGES-MEC, 2014. Cit in CNE, 2013.

As Escolas de Enfermagem de Lisboa, Porto e Coimbra, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril e a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique não se encontram integradas em Institutos Politécnicos. Também a Escola do Serviço de Saúde Militar, enquanto instituição de ensino militar, goza de autonomia estatutária. Por outro lado, as Universidades de Aveiro e do Algarve, bem como a Academia Militar, a Academia da Força Aérea e a Escola Naval integram Escolas de Ensino Politécnico (CNE, 2013).

A rede de ES privado é constituída por estabelecimentos pertencentes a entidades privadas e cooperativas, nela se incluindo o ensino concordatário, representado pela Universidade Católica. O número de entidades instituidoras de estabelecimentos de ES privados ascende a 91, perfazendo, juntamente com as instituições públicas, um total de 131 estabelecimentos de ensino Universitário e Politécnico.

A maioria dos estabelecimentos estão concentrados nas regiões Norte, Centro e Lisboa, que possuem cerca de 86% dos estabelecimentos de Ensino Superior, verificando-se muito menor incidência nas regiões do Alentejo e Algarve. Também nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores o número de estabelecimentos de Ensino Superior é muito reduzido, dada a reduzida dimensão territorial e populacional (Tabela 2).

NUTS I e II	Portugal	Continente					R.A. Açores	R.A. Madeira
Subsistema		Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
Universitário	137	47	19	55	6	6	3	1
Público	80	21	12	35	4	4	3	1
Privado	57	26	7	20	2	2	-	-
Politécnico	161	56	39	41	14	6	2	3
Público	97	25	32	18	14	5	2	1
Privado	64	31	7	23	-	1	-	2
Total	298	103	58	96	20	12	5	4

Tabela 2 – Número de Estabelecimentos de Ensino Superior (unidades orgânicas) por subsistema, natureza institucional e NUTS I e II, 2013.

Fonte: Estatísticas da Educação 2012/2013. DGEEC-MEC, 2014. Cit in CNE, 2013

3.2 - Oferta formativa no Ensino Superior Português

3.1.1- Formação inicial Pós-Secundário

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), criados em Portugal em 1999 (Portarias nº 989/99 de 3 de Novembro, depois alterada pela Portaria nº 392/2002 de 12 de Abril e pelo Decreto-Lei n.º 88/2006 de 23 de Maio) tornaram-se numa aposta formativa para a qualificação de jovens e adultos em todo o País, visto que proporcionavam uma formação pós-secundária não superior e visavam promover um percurso formativo que integrasse os objetivos da qualificação e inserção profissional permitindo, ainda, o prosseguimento de estudos ao nível Superior. Estes cursos que visavam o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos numa determinada área de formação, enquanto formações de nível *pós-secundário*, conferiam a qualificação inicialmente de nível IV.

No desenvolvimento da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo no Decreto-Lei n.º 88/2006 de 23 de Maio regula esta formação. Entretanto na Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, que define os níveis de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), os CET passaram a ser uma formação pós-secundária não superior que visa conferir qualificação do nível V. Estes cursos que tinham por objetivo proporcionar a formação especializada de quadros intermédios no âmbito das formações pós-secundárias profissionalizantes, foram até ao corrente ano letivo ministrados em instituições de Ensino Superior, nomeadamente Institutos Politécnicos, e em instituições de formação de natureza diversa, designadamente escolas tecnológicas, escolas secundárias e profissionais, centros e instituições de formação profissional, com tutela dos ministérios da Economia, da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (CNE, 2013).

O plano de formação de um CET desenvolve-se em três componentes: formação geral e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. A formação geral e científica visa a aquisição de conhecimentos científicos de suporte às tecnologias próprias de uma determinada área profissional e a aquisição de competências relacionadas com o mundo do trabalho e da empresa; a formação tecnológica compreende a realização de atividades práticas e a resolução de problemas no âmbito do exercício profissional; a formação em contexto de trabalho visa aplicar os conhecimentos e saberes adquiridos às atividades práticas do respetivo perfil profissional e utilizar as técnicas, os equipamentos e os materiais necessários à produção de bens ou prestação de serviços. A duração de um CET é de aproximadamente 12 a 18 meses (entre 1200

e 1560 horas). A sua conclusão era certificada através da atribuição de um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) que pode permitir a continuação de estudos no Ensino Superior com creditação da formação realizada no plano de estudos do curso de Ensino Superior escolhido. A partir do ano letivo 2004/2005, os CET tiveram um rápido crescimento nas instituições de Ensino Superior, em particular no ensino politécnico, representando em 2013 mais de 87% da oferta existente de CET e um crescimento de cerca de 19% relativamente ao ano anterior (CNE, 2013). As áreas de Ciências Empresariais, Informática e Engenharia e Técnicas Afins registam a maior oferta de cursos por parte das instituições de Ensino Superior.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, que cria e regula os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), cursos superiores de 2 anos não conferentes de grau, os CET existentes no âmbito das Instituições de Ensino Superior cessarão progressivamente o seu funcionamento até 31 de dezembro de 2016, dando lugar, no ano letivo 2014/2015, aos CTeSP ministrados nas Instituições de Ensino Superior Politécnico. Estes cursos continuam a conferir uma qualificação de nível V do QNQ, tal como os CET que sejam ministrados de acordo com o Decreto-Lei n.º 88/2006 de 23 de Maio, artigo 19 alíneas a), c), d) e e) (apenas foi retirada a alínea b referente a Estabelecimentos de Ensino Superior públicos, particulares ou cooperativos).

Por análise da tabela 3, no final de 2013, é possível indicar que 83% dos alunos que frequentam CET o fazem em Instituições de Ensino Superior públicas, maioritariamente de Ensino Politécnico (95,6%). De referir ainda que nos últimos três anos, o crescimento de alunos inscritos neste tipo de formação foi pouco acentuado.

Subsistema de ensino	2004/2005	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ensino Superior Público	277	6 054	6 014	6 191
Universitário	217	527	355	337
Politécnico	60	5 527	5 659	5 854
Ensino Superior Privado	17	1 123	1 050	1 262
Universitário	0	884	935	1 110
Politécnico	17	239	115	152
Total	294	7 177	7 064	7 453

Tabela 3 - Número de inscritos em CET por subsistema de ES e natureza institucional.

Fonte: CNE (2013).

Tendo por referência o ano de 2004/2005, data em que se iniciou a recolha da informação referente aos CET, ministrados em instituições do Ensino Superior Público, verifica-se que as áreas de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” apresentam em 2012/2013 mais de metade dos inscritos relativamente ao conjunto das ofertas (Tabela 4).

Área de educação e formação	2004/2005		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Artes e Humanidades	76	17	388	136	366	133	437	131
Ciências Sociais, Comércio e Direito	55	0	1 133	380	1 132	322	1 313	362
Ciências, Matemática e Informática	69	0	975	138	799	126	837	208
Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção	65	0	1 995	149	2 082	132	2 094	104
Agricultura	0	0	317	0	343	8	417	24
Saúde e Proteção Social	0	0	298	81	357	132	359	142
Serviços	12	0	948	239	935	197	734	291
Sub-total	277	17	6 054	1 123	6 014	1 050	6 191	1 262
Total	294		7 177		7 064		7 453	

Tabela 4 – Inscritos em CET por área de educação e formação em estabelecimentos de ES Público e Privado.

Fonte: CNE (2013).

Relativamente às novas inscrições nestes cursos, ou seja, aos alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, podemos inferir que há uma certa estabilidade no número de inscritos, mantendo-se a tendência relativamente às áreas científicas predominantes (Tabela 5).

Área de educação e formação	2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Educação	-	-	-	-	-	-
Artes e Humanidades	278	108	280	117	320	121
Ciências Sociais, Comércio e Direito	841	342	781	257	962	315
Ciências, Matemática e Informática	717	113	517	83	611	194
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	1 481	112	1 489	119	1 453	99
Agricultura	297	-	297	8	381	24
Saúde e Proteção Social	228	69	265	110	263	127
Serviços	746	211	702	191	520	270
Sub-total	4 588	955	4 331	885	4 510	1 150
Total	5 543		5 216		5 660	

Tabela 5 – Inscritos em CET no ES Público e Privado no 1º ano, pela 1ª vez, área de educação e formação.

Fonte: CNE (2013).

Analisando os diplomados em CET realizados em Instituições de ES, em 2011/2012, verifica-se que uma parte significativa adquiriu um DET no conjunto das áreas de Engenharia (Tabela 6).

Área de educação e formação	2009/2010		2010/2011		2011/2012	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Educação	-	-	-	-	-	-
Artes e Humanidades	134	63	148	80	219	93
Ciências Sociais, Comércio e Direito	430	160	483	229	564	164
Ciências, Matemática e Informática	270	69	283	45	424	69
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	649	72	709	72	965	71
Agricultura	203	-	161	-	226	-
Saúde e Proteção Social	92	112	152	68	186	93
Serviços	296	98	331	129	438	109
Sub-total	2 074	574	2 267	623	3 022	599
Total	2 648		2 890		3 621	

Tabela 6 – Diplomados em CET no ES, por área de Educação e formação e natureza institucional.

Fonte: CNE (2013).

Relativamente ao género verifica-se que o sexo feminino sofreu um aumento de um ponto percentual, tendo passado de 37,6% em 2009/2010 para 38,6% em 2011/2012 (Figura 3).

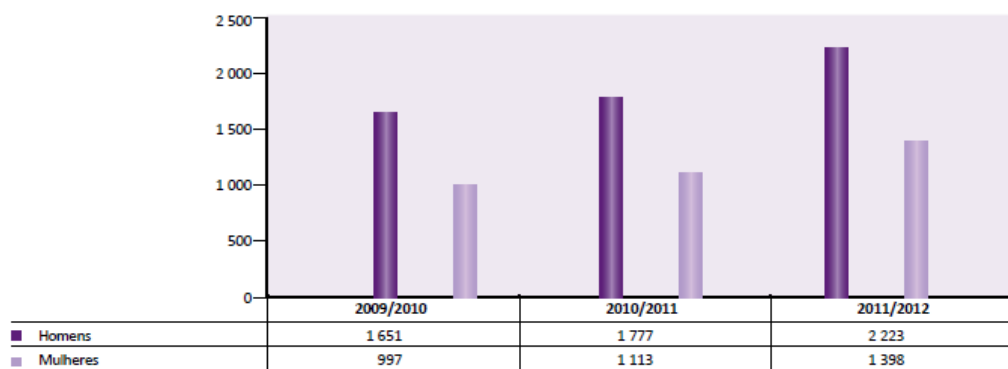


Figura 3 - Número de diplomados em CET em estabelecimentos de Ensino Superior por Género.

Fonte: CNE (2013).

3.1.2- Formação inicial graduada

No que se refere à oferta de formação inicial (licenciatura e licenciatura com mestrado integrado), os Guias de Acesso ao Ensino Superior de 2013/14 referem um total de 711 denominações de cursos, distribuídos por dez áreas de estudo, oferecidos pelo universo de Instituições do Ensino Superior (Tabela 7 e Figura 4).

Áreas de Estudo	Nº de denominações de cursos	Oferta de cursos			
		Público		Privado	
		Univ.	Politec.	Univ.	Politec.
Ciências	40	76	11	7	-
Saúde	37	31	86	20	72
Tecnologias	158	134	130	40	29
Agricultura e Recursos Naturais	23	18	24	3	1
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	72	45	34	46	10
Ciências da Educação e Formação de Professores	17	15	22	3	16
Direito, Ciências Sociais e Serviços	138	93	115	105	35
Economia, Gestão e Contabilidade	107	29	102	55	33
Humanidades, Secretariado e Tradução	51	52	14	16	3
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	68	22	51	22	14
Total	711				

Tabela 7 – Oferta de formação inicial graduada, 2013/2014.

Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos. DGES. www.dges.mec.pt

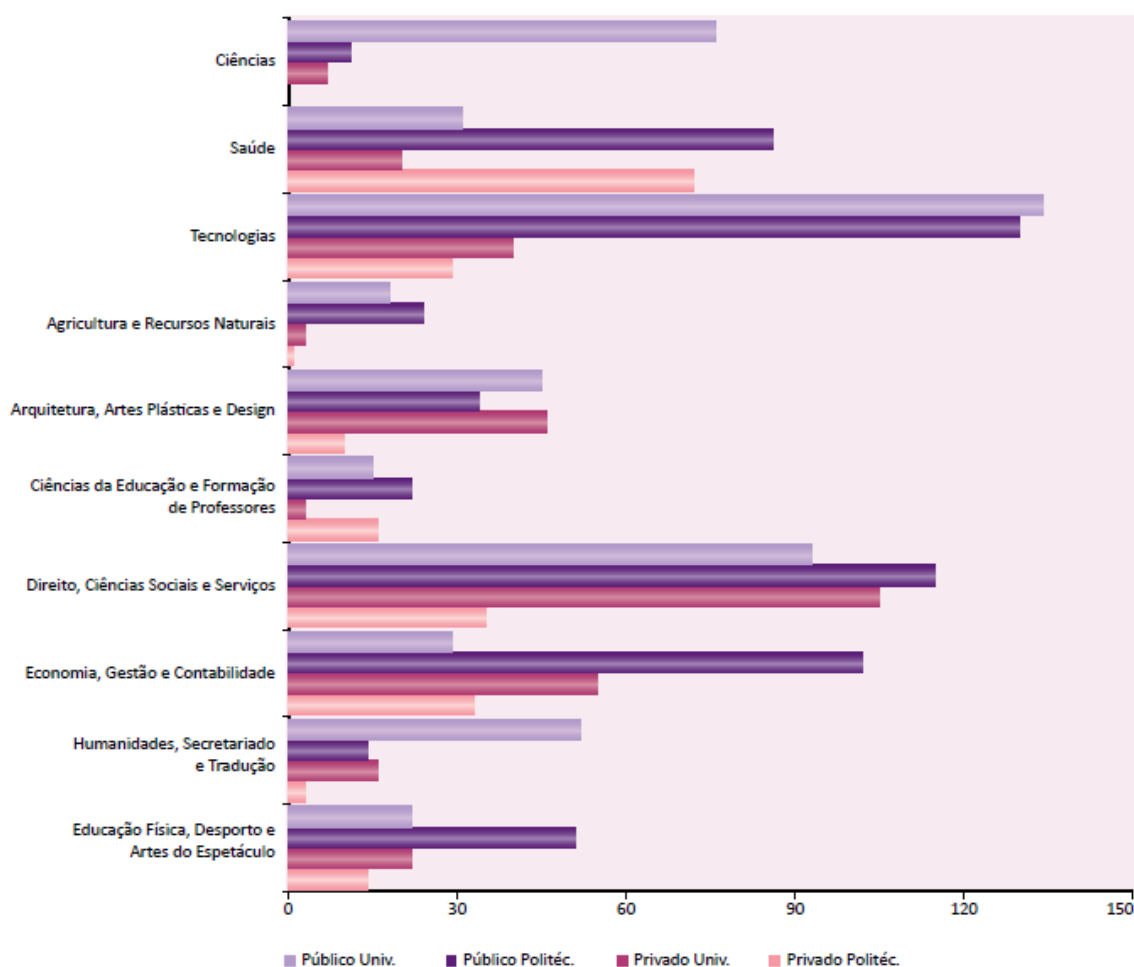


Figura 4 – Oferta de Cursos em Instituições de Ensino Superior, por subsistema e natureza institucional, 2013/2014.

Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos. DGES. www.dges.mec.pt

Ao analisarmos as Tabelas 8 e 9, do relatório do CNE (2013), podemos inferir os seguintes dados por áreas de estudo: a **área de estudos em Ciências** concentra 40 cursos, dos quais 23 são oferecidos por uma instituição, o que representa 57,5% do total da oferta; na **área de Saúde** existem 37 cursos, dos quais dez são oferecidos apenas por uma Instituição (27%); a **área das Tecnologias** concentra 158 cursos, dos quais 78 estão presentes em Universidades públicas e 24 em Universidades privadas. O Ensino Politécnico público concentra a oferta de 72 cursos, enquanto o Politécnico privado apenas oferece 19 destes cursos. No total dos cursos, 50 são cursos de Mestrado Integrado, representando 32% da oferta. Apenas 12 cursos são oferecidos em regime pós-laboral ou noturno. A **área da Agricultura e Recursos Naturais** abrange 23 cursos. Destes, Medicina Veterinária é o único curso de Licenciatura com Mestrado Integrado oferecido em seis Instituições Universitárias (quatro públicas e duas privadas), sendo o curso de Enfermagem Veterinária oferecido por seis Institutos Politécnicos públicos. A **área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design** concentra 72 cursos. Destes, os cursos de Arquitetura

distribuem-se por 28 Instituições, existindo cursos de Mestrado Integrado de Arquitetura em 23 Universidades (11 públicas e 12 privadas). A área de **Ciências da Educação e Formação de Professores** totaliza 17 cursos. Dos 17 cursos existentes, sete funcionam exclusivamente em Universidades e dez em Institutos Politécnicos; 70,6% dos cursos desta área funcionam apenas em uma Instituição. Na **área de Direito, Ciências Sociais e Serviços**, com 138 cursos registados. Do total de cursos existentes, 68,8% (95 cursos) são oferecidos apenas por uma instituição. Nas **áreas de Economia, Gestão e Contabilidade**, 27 dos cursos são oferecidos em regime pós-laboral ou noturno. Dos 107 cursos existentes, 83,2% realizam-se em Instituições de Ensino Politécnico (68 do público e 21 do privado). A oferta destes cursos apenas por uma Instituição representa cerca de 80% (85 cursos). Nas **áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução**, dos 51 cursos existentes, a maioria concentra-se em Universidades públicas e privadas (34), sendo que 72,5% funcionam apenas numa Instituição (37). A **área de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo** concentra 68 cursos. Do total, 25 cursos são oferecidos por Universidades e os restantes por Instituições de Ensino Politécnico (43 cursos). Os cursos cuja oferta está restrita a uma Instituição somam 53, o que representa perto de 78% da oferta existente (Tabela 8).

Áreas de Estudo	Nº de denominações de cursos	Cursos oferecidos por uma só instituição	
		Nº	%
Ciências	40	23	57,5
Saúde	37	10	27,0
Tecnologias	158	119	75,3
Agricultura e Recursos Naturais	23	16	69,6
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	72	56	77,8
Ciências da Educação e Formação de Professores	17	12	70,6
Direito, Ciências Sociais e Serviços	138	95	68,8
Economia, Gestão e Contabilidade	107	85	79,4
Humanidades, Secretariado e Tradução	51	37	72,5
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	68	53	77,9

Tabela 8 – Denominações de cursos por área de estudos e cursos oferecidos por uma só instituição, 2013/2014.

Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos. DGES. www.dges.mec.pt

Áreas de Estudo	Regime pós-laboral	Ensino a distância
Ciências	2	-
Saúde	-	-
Tecnologias	12	-
Agricultura e Recursos Naturais	1	-
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	5	-
Ciências da Educação e Formação de Professores	3	1
Direito, Ciências Sociais e Serviços	22	4
Economia, Gestão e Contabilidade	27	2
Humanidades, Secretariado e Tradução	6	-
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	7	-
Total	85	7

Tabela 9 – Cursos (n.º) em regime pós-laboral e de ensino a distância, por área de estudo, 2013/2014).

Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos. DGES. www.dges.mec.pt

3.2- Oferta e procura no Ensino Superior

O acesso ao Ensino Superior processa-se através de três modalidades principais: o *regime geral*, com fixação de vagas, quer para o concurso nacional de acesso (CNA) ao Ensino Superior público, quer para os concursos institucionais realizados pelos estabelecimentos de Ensino Superior privado; os *regimes especiais*, para candidatos bolseiros dos PALOP, atletas de alta competição, filhos de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal, oficiais das Forças Armadas e portugueses bolseiros ou em missão no estrangeiro, e naturais de Timor-Leste; e os *concursos especiais*, da iniciativa de cada instituição, a que podem concorrer os maiores de 23 anos, os titulares de CET e de outras formações, bem como os titulares de grau de licenciado para acesso a Medicina (CNE, 2013 e DGES, 2015).

Na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior público encontram-se definidos contingentes especiais aos quais são atribuídas determinadas percentagens de vagas do contingente geral que acrescem às vagas fixadas:

- Candidatos oriundos da R. A. dos Açores – 3,5% das vagas;
- Candidatos oriundos da R. A. da Madeira – 3,5% das vagas;
- Candidatos emigrantes portugueses e familiares – 7% das vagas;
- Candidatos militares em regime de contrato – 2,5% das vagas;
- Candidatos portadores de deficiência física ou sensorial – 2% das vagas. (Portaria n.º 197-B/2015 de 3 de julho)

Quanto aos regimes especiais, as vagas atribuídas não devem ultrapassar 10% das vagas fixadas para a 1ª fase do concurso.

Entre 2011 e 2013, as vagas disponíveis para ingresso no Ensino Superior público diminuíram 3,8%, o número de candidatos em primeira opção representou menos 13,3%, e os alunos matriculados em 2013 foram menos 10,6% relativamente a 2011. Em termos absolutos, na 1ª fase do concurso de 2013 ficaram por ocupar 10 156 vagas, ou seja, cerca de 20% das vagas existentes (Tabela 10).

Área de Educação e Formação	Vagas iniciais				Candidatos em 1ª opção				Matriculados			
	2011	2012	2013	Variação 2011-2013	2011	2012	2013	Variação 2011-2013	2011	2012	2013	Variação 2011-2013
Educação	1 753	1 468	1 227	- 30%	1 154	988	685	- 40,6%	1 468	1 264	958	- 34,7%
Artes e Humanidades	5 772	5 753	5 859	+ 1,5%	5 041	4 862	4 629	- 8,2%	5 211	5 127	5 038	- 3,3%
C. Sociais, Comércio e Direito	15 436	15 045	14 701	- 4,8%	14 136	14 726	14 012	- 0,9%	13 532	13 389	12 686	- 6,2%
Ciências, Matemática e Informática	4 776	4 646	4 746	- 0,6%	3 120	3 495	3 310	+ 6,1%	4 101	4 035	3 983	- 2,9%
Engª, Ind. Transformadoras e Construção	12 651	12 423	12 038	- 4,8%	8 660	7 556	6 982	- 19,4%	10 261	8 820	8 293	- 19,2%
Agricultura	1 186	1 250	1 357	+ 14,4%	803	802	616	- 23,3%	763	702	657	- 13,9%
Saúde e Proteção Social	8 132	8 044	7 940	- 2,4%	10 860	9 739	7 594	- 30%	7 718	7 567	7 048	- 8,7%
Serviços	3 764	3 619	3 518	- 6,5%	2 816	2 887	2 543	- 9,7%	3 105	2 990	2 757	- 11,2%
Desconhecido ou não especificado	30	50	55	+ 83,3%	52	38	48	- 7,7%	30	50	55	+ 83,3%
Total	53 500	52 298	51 461	- 3,8%	46 642	45 093	40 419	- 13,3%	46 189	43 944	41 305	- 10,6%

Tabela 10- Relação entre a oferta e a procura no Ensino Superior público na 1ª fase do concurso, por áreas de educação e formação.

Fonte: DGES-MEC- Acesso ao Ensino Superior, Estatísticas do Concurso Nacional por ano. Cit. In CNE (2013).

As áreas de Educação e Formação que em 2013 registam maiores discrepâncias entre as vagas iniciais e o número de candidatos em primeira opção são Agricultura, e Educação (Formação de Professores e Ciências da Educação) e Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção.

O curso de licenciatura Estudos Gerais, criado em 2011 e ministrado pela Universidade de Lisboa (Faculdade de Letras em associação com a Faculdade de Belas Artes e a Faculdade de Ciências) integra a área de estudo *Desconhecido ou não especificado*, apresentando uma relação numérica exata entre vagas e alunos matriculados.

Os números para 2013 divulgados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) dão-nos conta da existência de 131 instituições de Ensino Superior, das quais um terço são públicas e os restantes dois terços são de entidades instituidoras de carácter privado. Da mesma fonte sabemos que existem 5128 cursos acreditados dos quais cerca de metade são de 2º ciclo (mestrado) e 696 de doutoramento.

A Figura 5 apresenta a relação entre número de vagas, candidatos colocados e alunos matriculados no Concurso Nacional de Acesso para o ano letivo de 2013/2014.

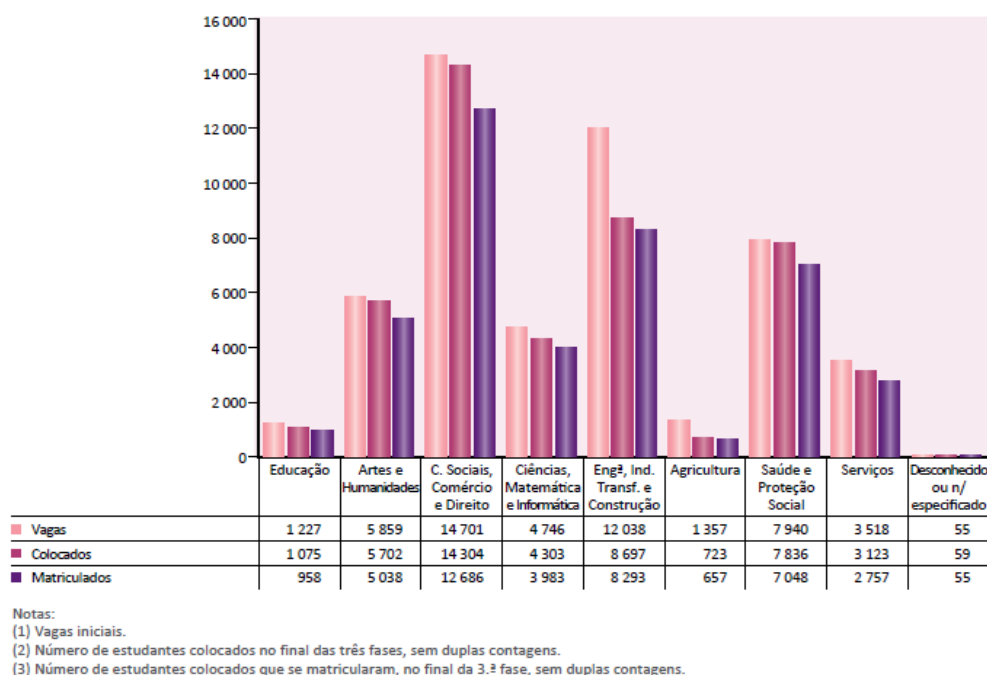


Figura 5 – Número de vagas, colocados e matriculados por área de educação e formação em Portugal (2013).

Fonte: CNE (2013).

Os dados mostram que desde o ano letivo 2010/2011 o número de matriculados pela primeira vez tem vindo a diminuir, alargando o diferencial entre o número daqueles que estão em condições de frequentar um curso superior e os que se matriculam efetivamente. Para explicar esta nova tendência, poderemos admitir que se trata de um fenómeno conjuntural decorrente do agravamento das condições de vida de muitas famílias portuguesas, mas não é também de menosprezar a hipótese dessa quebra resultar de uma crescente desvalorização social das formações superiores, aliada às alterações demográficas.

Sem pôr em causa o princípio básico da liberdade de escolha dos cursos que cada cidadão deseja frequentar, importa questionar se as formações oferecidas representam ou não um contributo para o desenvolvimento económico, social e cultural do país que justifique o esforço nacional de as sustentar. Um dos casos mais preocupantes é a redução da procura das áreas tecnológicas quando se mantêm a um nível elevado especialidades com reduzidas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Coloca-se a pertinência, com estes dados de serem elaborados estudos práticos do contexto real onde cada instituição de Ensino Superior está inserida para a sustentabilidade do Ensino Superior.

Quando se fala da crescente emigração de jovens altamente qualificados, será razoável a interligação do pretexto da crise económica e financeira com o papel de uma oferta de Ensino Superior e o seu eventual desajuste à procura e às necessidades formativas do País.

O certo é que esta problemática está identificada e o Conselho Nacional de Educação atribui à reflexão sobre esta questão a prioridade absoluta da sua ação e, considerando a diversidade da sua composição, deseja manifestar a maior disponibilidade para que se encontrem as melhores soluções. Refere inclusive que o pior que poderá acontecer é iludirmo-nos com o ruído das polémicas e deixarmos que o problema se agrave e se prolongue atingindo, direta ou indiretamente, todo o subsistema de Ensino Superior (CNE, 2013).

3.2.1 – Oferta e Procura: áreas de educação e formação

Em 2012/2013 o número de vagas fixadas pelo regime geral de acesso ao Ensino Superior apresenta dados que merecem algumas considerações quando comparadas com os alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através de todos os regimes de acesso.

No Ensino Superior público universitário, as inscrições representaram cerca de 110 % das vagas fixadas, enquanto no Ensino Superior Politécnico público esse valor foi cerca de 99%; no Ensino Superior privado universitário as inscrições representam 48,8% das vagas, enquanto no Ensino Superior Politécnico privado foram de 31,9%. Assim, apenas no ensino universitário público, o número de alunos inscritos através de todos os regimes é superior ao número de vagas fixadas (Tabela 11).

Ensino Superior	Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez
Público	52 890	43 771	44 069	58 143
Universitário ^{b)}	28 620	26 619	26 801	34 151
Politécnico ^{d)}	24 270	17 152	17 268	23 992
Privado	28 990	7 114	7 404	12 371
Universitário ^{b)}	18 460	5 356	5 571	9 008
Politécnico ^{d)}	10 530	1 758	1 833	3 363
Total	81 880	50 885	51 473	70 514

NOTAS:

a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos de formação inicial. Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta.

b) Inclui instituições não integradas em universidades.

c) Inclui instituições não integradas em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Tabela 11 – Vagas no Ensino Superior (regime geral de acesso) e inscritos pela primeira vez (2012/2013 ^{a)}).

Fonte: CNE (2013).

As áreas de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” são as que apresentam maior número de vagas postas a concurso. Quanto aos estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através do regime geral de acesso são as áreas de “Educação”, “Agricultura” e “Serviços” que registam menos alunos inscritos face ao número de vagas fixadas, 53,5%, 54% e 55,5%, respetivamente. As áreas de “Ciências, Matemática e Informática”, “Saúde e Proteção Social” e “Artes e Humanidades” apresentam as percentagens mais altas de alunos inscritos, 70,2%, 64,9% e 64,7% (Tabela 12).

Área de educação e formação	Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através de todos os regimes
Educação	2 673	1 430	1 442	1 952
Artes e Humanidades	9 588	6 199	6 260	8 156
Ciências Sociais, Comércio e Direito	26 427	16 253	16 505	23 485
Ciências, Matemática e Informática	5 923	4 155	4 162	5 439
Engª, Ind. Transformadoras e Construção	15 185	9 531	9 551	13 494
Agricultura	1 450	783	783	1 318
Saúde e Proteção Social	13 665	8 866	9 042	11 246
Serviços	6 529	3 623	3 683	5 366
Desconhecido ou não especificado	440	45	45	58
Total	81 880	50 885	51 473	70 514

NOTA:

a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos de formação inicial. Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta

Tabela 12 - Vagas no Ensino Superior (regime geral de acesso) e inscritos pela primeira vez, por área de Educação e formação (2012/2013 ^{a)}).

Fonte: CNE (2013).

Em cada uma das áreas, os estudantes inscritos através de todos os regimes foi inferior ao número de vagas fixadas inicialmente.

Entre 2001/2002 e 2012/2013, as áreas de formação que registam maior crescimento são a de Ciências Sociais, Comércio e Direito, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Artes e Humanidades, enquanto a área de Educação é a que apresenta o maior decréscimo, com uma redução de 48% (Figura 6).

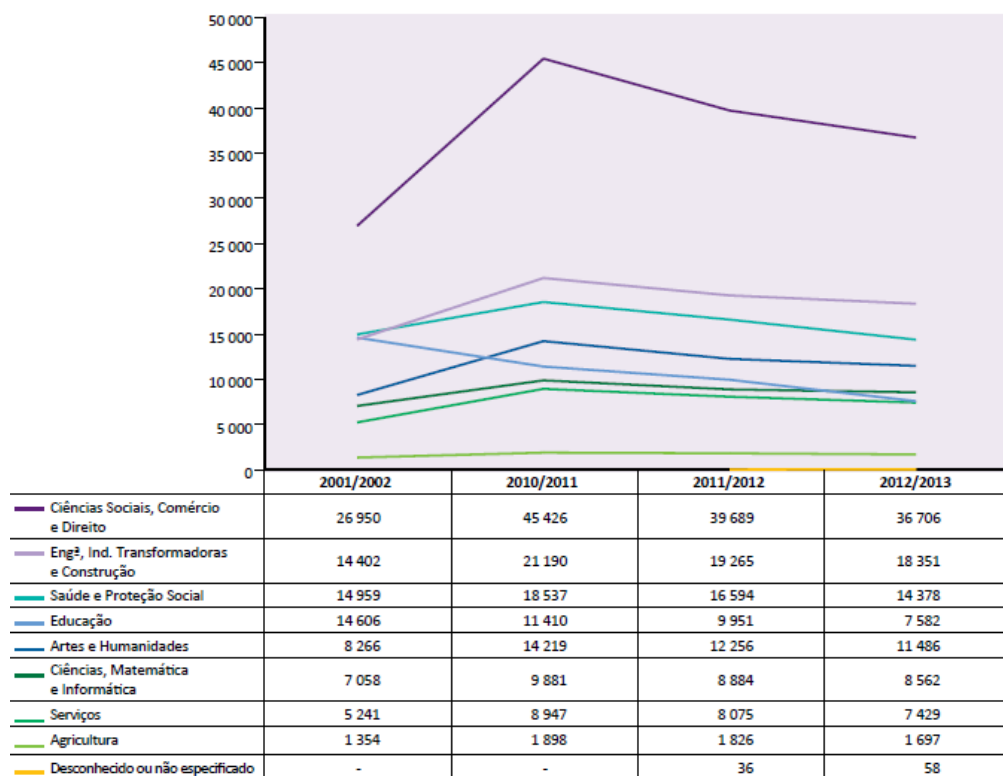


Figura 6 – Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior no 1º ano, pela 1ª vez, por área de educação e formação.

Fonte: CNE (2013).

Relativamente aos níveis de formação, são os cursos de mestrado (2º ciclo) que apresentam maior diminuição de procura entre 2010/2011 e 2012/2013 (menos 22%), seguidos pelos cursos de licenciatura com menos 18,7% de inscritos e os de doutoramento com menos 13,7% (Tabela 13).

Os cursos de complemento de formação e os de mestrado e doutoramento com organização anterior ao Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março (Processo de Bolonha), encontram-se em extinção (CNE, 2013).

Nível de formação	2010/11	2011/12	2012/13
Licenciatura - 1º ciclo	74 397	65 150	60 462
Complementos de formação a)	186	21	0
Especializações b)	3 846	3 308	2 091
Mestrado Integrado	11 978	11 595	11 238
Mestrado - 2º ciclo	35 788	31 277	27 922
Mestrado c)	10	8	3
Doutoramento - 3º ciclo	5 255	5 213	4 533
Doutoramento - 3º ciclo d)	48	4	0
Total	131 508	116 576	106 249

NOTAS:

a) Inclui os cursos de complemento de formação e os cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas. Cursos criados nalgumas áreas destinados à obtenção do grau de licenciado por bacharéis nessas áreas (exemplo: enfermagem, educadores de infância): Grau de licenciado.

b) Inclui os cursos de especialização pós-licenciatura e pós-bacharelato. Cursos não conferentes de grau, que visam a especialização de titulares do grau de licenciado e, nalguns casos do grau de bacharel: Diploma ou certificado não conferente de grau.

c) Cursos de mestrado, com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (em extinção): Grau de mestre.

d) Cursos de doutoramento, com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (em extinção): Grau de doutor.

Tabela 13 – Inscritos no Ensino Superior (Público e privado) no 1º ano, pela 1ª vez, por nível de formação.

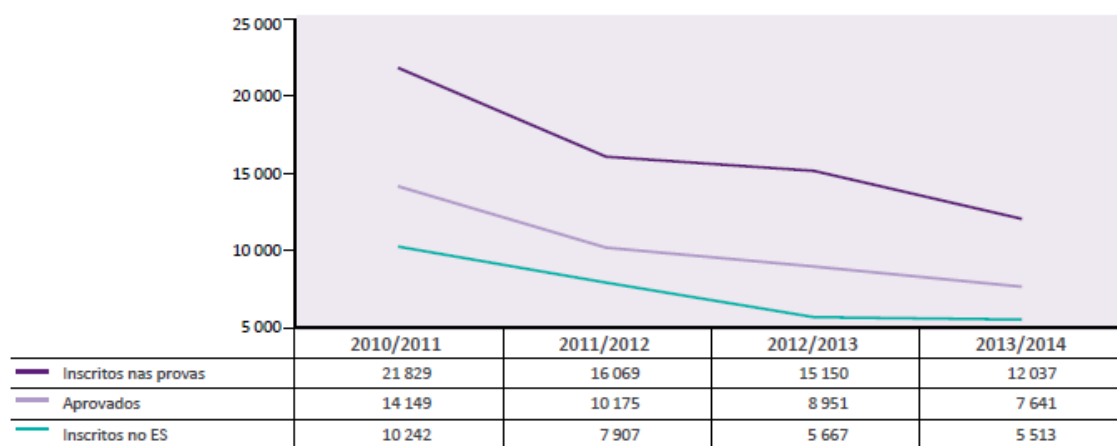
Fonte: Inquérito ao Registo de alunos inscritos e diplomados do Ensino Superior. DGEEC-MEC, 20-12-2013. Cit in CNE (2013).

Dos 68 040 alunos inscritos em cursos de formação inicial em 2012/2013 (não incluindo a Universidade Aberta e o ensino militar e policial), a grande maioria (50 885) ingressaram através dos concursos gerais de acesso, o que representa menos 13,3% que em 2010/2011. Relativamente aos alunos que ingressaram através das provas para maiores de 23 anos, os quais representam 8,3% face aos novos alunos em 2012/2013, verifica-se que entre 2010/2011 e 2012/2013 houve um decréscimo de inscrições (Tabela 14 e Figura 7)

Origem	2010/11	2011/12	2012/13
Concursos gerais de acesso	58 710	53 044	50 885
Provas para maiores de 23	10 242	7 907	5 667
Outras origens	14 681	12 473	11 488
Total	83 633	73 424	68 040

Tabela 14 – Número de Inscritos no 1º ano pela 1ª vez em cursos de formação inicial.

Fonte: GPEARI-MEC, Junho 2011. GGEEC-MEC, 20-12-2013. Cit in CNE (2013).



NOTA:

Previsão do número de alunos a admitir em 2013/2014.

Figura 7 – Número de Inscritos nas provas para maiores de 23 anos, aprovados e inscritos no Ensino Superior.

Fonte: Inquérito às provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos e inquéritos RAIDES12, DGEEC-MEC. Cit in CNE, 2013.

3.3- Frequência do Ensino Superior Português

Quando fazemos um balanço da frequência escolar no subsistema de Ensino Superior podemos constatar, ao nível dos alunos, um aumento da população académica durante o terço final do século passado e que continuou a aumentar até ao início do atual, em resultado:

- Do acréscimo das acessibilidades físicas, socioeconómicas e culturais resultantes do alargamento da rede de estabelecimentos de Ensino Superior, das condições de apoio social aos alunos e também da melhoria das condições de vida e dos níveis de instrução da população portuguesa;

- Do “efeito de onda” decorrente do processo de democratização do ensino e do acréscimo da população escolar no ensino básico e secundário, que levou ao aumento da “esperança de vida” escolar e à matrícula seguinte no Ensino Superior;
- Da existência de uma “reserva demográfica” considerável da população jovem decorrente dos valores de natalidade e da fecundidade feminina, ainda significativas, registados em anos anteriores (Arroteia, 2014).

Acedendo ao relatório do CNE (2013) podemos constatar que em 2012/2013 encontravam-se inscritos no Ensino Superior 378 453 estudantes, em que 7453 estavam a frequentar os CET. Dos 371 000 alunos inscritos em formações de nível superior, cerca de 66 % frequentavam o Ensino Superior universitário. A diminuição de alunos que frequentam formações graduadas é de 25 268 (6,4%) face a 2010/2011 (Tabela 15).

Ensino Superior	2010/11	2011/12	2012/13
Público	307 978	311 574	303 710
Universitário	193 106	197 912	197 036
Politécnico	114 872	113 662	106 674
Privado	88 290	78 699	67 290
Universitário	60 452	55 147	48 716
Politécnico	27 838	23 552	18 574
Total	396 268	390 273	371 000

NOTA

a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Tabela 15-Número de Inscritos por natureza institucional e subsistema de ensino ^{a)}.

Fonte: CNE (2013).

As áreas das Ciências Sociais, Comércio e Direito, Engenharia, Indústrias Transformadoras, e de Saúde e Proteção Social, são as que reúnem maior número de estudantes face a 2010/2011 e observa-se que se mantêm estáveis apesar de algum decréscimo (Figura 8).

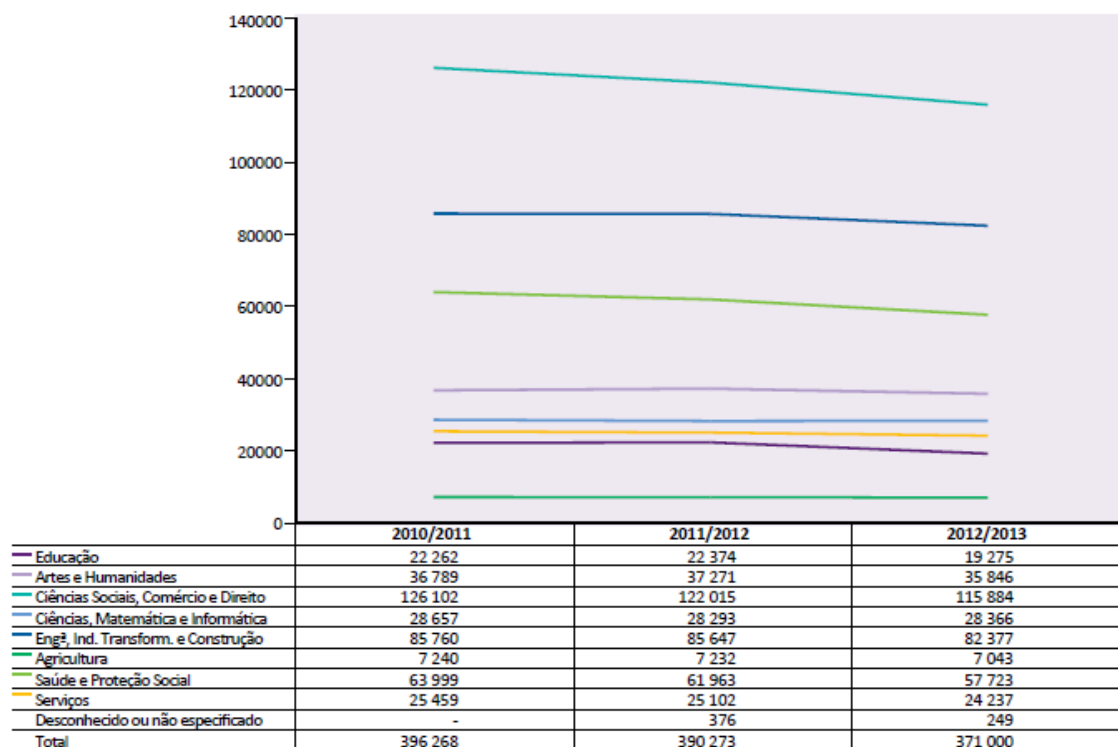


Figura 8 – Número de inscritos por área de educação e formação.

Fonte: CNE (2013).

Uma das fases de análise deste projeto será, também, o de caracterizar a população estudantil que está a usufruir dos apoios sociais e como tal, interessa observar a tabela 16 que analisa os dados por género que se encontram inscritos por níveis de formação. Verifica-se um ligeiro predomínio das estudantes do sexo feminino (cerca de 53%), mantendo-se essa proporção estável nos últimos três anos letivos, ainda assim inferior à registada no ano 2001/2002.

	2001/02		2010/11		2011/12		2012/13	
Sexo	N	%	N	%	N	%	N	%
Homens	170 488	43,0	184 627	46,6	181 515	46,5	173 745	46,8
Mulheres	226 113	57,0	211 641	53,4	208 758	53,5	197 255	53,2
Total	396 601	100	396 268	100	390 273	100	371 000	100

Tabela 16 – Dados por género em todos os níveis de formação.

Fonte: CNE (2013).

A frequência de formações pós-graduadas, mestrado, doutoramento e outras representa 37,6% do total de alunos inscritos em 2012/2013, verificando-se um ligeiro aumento relativamente a 2010/2011 (Figura 9).

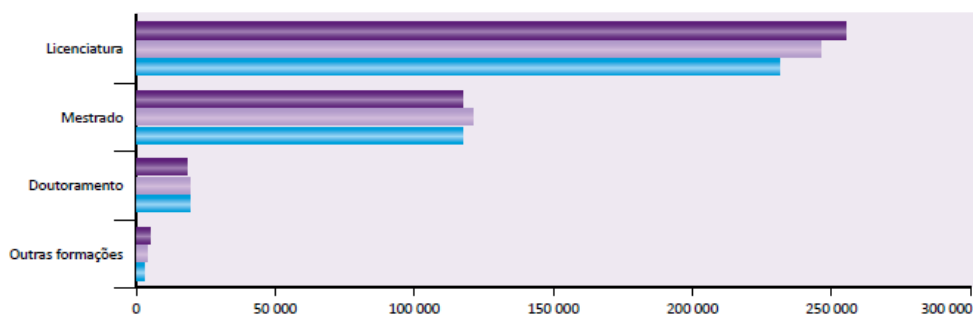
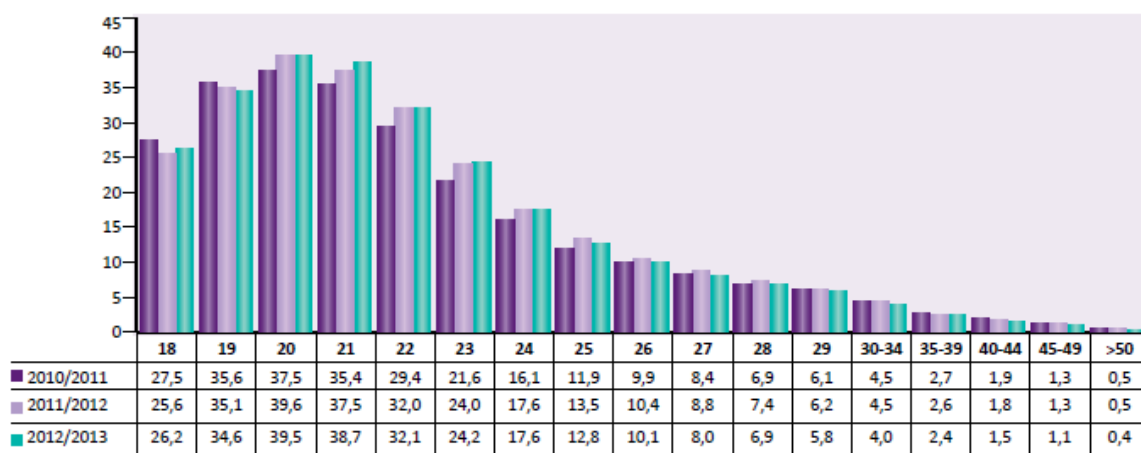


Figura 9 – Número de Inscritos por nível de formação.

Fonte: Inquérito ao registo de alunos inscritos e diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC, 20-12-2013. Cit in CNE (2013).

Entre 2010/2011 e 2012/2013, a evolução da taxa de escolarização no Ensino Superior por idades (Figura 10), relativamente à população com idade correspondente, mantém a tendência já observada anteriormente de aumento da participação dos jovens entre os 18 e os 22 anos a frequentarem o Ensino Superior, com mais de 39% dos jovens de 20 anos a frequentarem este nível de ensino.



NOTA:

a) Inscritos no Ensino Superior, excluindo CET

Figura 10 – Taxa de escolarização (%) no Ensino Superior, por idades ^{a)}

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC e estimativas anuais da população residente, INE. Cit in. CNE (2013).

3.3.1 – Portugal e a Europa

Dado que, em boa parte, as políticas nacionais traduzem a transposição para a realidade nacional das preocupações, estratégias e objetivos da União Europeia, achamos pertinente uma pequena síntese da comparação Europeia por área de educação e formação.

A tabela 17 mostra que a percentagem de alunos portugueses a frequentar a área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção é superior à média da UE27, em 2010 e em 2012, e apenas superada pela Finlândia e Roménia.

Do mesmo modo, em 2012, as áreas de Saúde e Proteção Social e de Serviços registam diferenças positivas face às respetivas médias europeias. Contudo, a maior diferença negativa situa-se na área de Ciências, Matemática e Informática, seguida pela área de Artes e Humanidades e pela área de Educação, embora, nestas duas últimas áreas, se registre uma ligeira evolução positiva entre 2010 e 2012.

Na distribuição dos alunos dos diferentes países pelas oito grandes áreas de educação e formação em 2012, verifica-se que na área de Educação, a Polónia e a Eslováquia têm percentagens relativas mais elevadas de alunos que escolhem esta área para fazerem os seus estudos; na área de Artes e Humanidades, são o Reino Unido e a Irlanda; na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito, a Roménia e a Hungria; na área de Ciências, Matemática e Informática, a Irlanda e a Grécia; na área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, surgem a Finlândia e a Roménia; na área da Agricultura e Veterinária, a Grécia e a Roménia; na área de Saúde e Proteção Social, a Dinamarca e o Reino Unido; na área de Serviços, a Hungria e a Polónia (CNE, 2013).

	Total alunos (em milhares)		Educação		Artes e Humanidades		C. Sociais, Comércio e Direito		Ciências, Matemática e Informática		Eng.º, Ind. Transform. e Construção		Agricultura e Veterinária		Saúde e Proteção Social		Serviços	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012
EU27	19841,20	20088,60	8,1	8,2	12,5	12,4	34,7	33,2	10,2	10,6	14,7	15,2	1,8	1,8	13,9	14,5	4,1	4,2
Alemanha	2555,60	2939,50	7,2	7,7	13,7	12,9	26,3	25,9	14,2	14,6	16,5	18,3	1,4	1,5	17,9	16,5	2,8	2,6
Dinamarca	240,5	275	10,4	9,6	14,1	12,7	31,9	33,9	8,6	8,3	10	10,8	1,5	1,5	21,1	20,8	2,3	2,4
Eslováquia	234,5	221,2	12,5	12,5	6,9	7,5	30,7	30,6	8,4	8,4	15	14,8	2,1	2,2	18,2	17,8	6,2	6,2
Espanha	1879,00	1965,80	10,9	11,1	10,7	11	31,6	31,6	9,2	9,5	17,4	16,9	1,7	1,5	12,6	12,8	5,8	5,5
Finlândia	303,6	308,9	5	5	14,3	13,8	22,8	23,2	10,2	9,9	24,9	24,1	2,2	2,2	15,6	16,5	5,1	5,4
França	2245,10	2296,30	2,4	2,6	14,2	13,5	37,3	38,3	12,3	11,6	13,2	13,4	1,2	1,1	16	16,1	3,4	3,4
Grécia	641,8	663,7	5,9	6,3	12,8	14,3	33,2	31,5	13,8	15,1	18,4	17,6	5	4,5	8,1	7,9	2,7	2,8
Hungria	389	380,8	6,6	6,8	9,6	9,1	40,4	39,4	7,1	7,4	14	15,2	2,4	2,5	9,3	9,7	10,5	10
Irlanda	194	192,6	6,4	5,5	17	17,2	27,5	25,6	14,6	16,5	13	11,8	1,5	1,8	16	17,3	4	4,3
Itália	1980,40	1925,90	5,1	5,6	15,7	14,8	36,5	34,5	8,3	8,1	16,9	16,6	2,2	2,3	12,5	15,2	3	2,9
Polónia	2148,70	2007,20	13,6	13	9,2	9	39,7	36,9	8,1	8	13,2	14,7	1,9	1,7	7,7	8,5	6,7	8,1
Portugal	383,6	390,3	5,4	5,7	8,9	9,6	31,8	31,3	7,3	7,3	22,1	22	1,8	1,9	16,3	15,9	6,4	6,4
Reino Unido	2479,20	2495,80	9,5	8,4	17	17,3	29	29,7	14	14,4	8,9	8,8	1	1,1	18,7	18,4	1,8	1,8
Roménia	999,5	705,3	1,6	2	7,8	8,5	55	43	4,9	5,8	17,9	22,8	2,1	2,6	7,5	10,8	3,3	4,5

Tabela 17 – Percentagem de Estudantes do Ensino Superior por área de educação e formação (UE27 – 2010 e 2012)

Fonte: CNE (2013).

Comparativamente à percentagem de estudantes do sexo feminino no Ensino Superior (Figura 11) observa-se que, em 2002, apenas a Polónia, a Dinamarca e Portugal registavam 57% ou mais de frequência de mulheres. Em 2012, a relação alterou-se, sendo a Polónia (59,9%) e a Eslováquia

(59,6%) que apresentam taxas de frequência superiores. Portugal, por sua vez, passou a ter uma taxa de frequência feminina inferior à média da UE27 desde de 2010.



Figura 11 – Percentagem de estudantes do sexo feminino no Ensino Superior (CITE 5-6). UE27.

Fonte: CNE (2013).

A comparação com a média de idade dos estudantes do sexo feminino que frequentam o Ensino Superior na UE27 em 2012 (Tabela 18) mostra que em Portugal os estudantes se encontram na média de idade europeia, sendo a Finlândia (25 anos) e a Dinamarca (24,5 anos) os países que apresentam médias de idade mais elevadas no conjunto das suas alunas.

	2002	2010	2011	2012
UE27	22	22,1	22,1	22,1
Alemanha	24	23,1	23,3	23,4
Dinamarca	24,8	24,8	24,6	24,5
Eslováquia	21	22,3	22,3	22,2
Espanha	21,7	22,5	22,6	22,4
Finlândia	24,2	24,7	24,9	25
França	20,6	20,6	20,6	20,6
Grécia	20,6	23,5	23,6	23,9
Hungria	22,1	22,1	22,1	22,2
Irlanda	20	20,3	20,4	20,4
Itália	22,4	22,2	22,1	22,2
Polónia	21,6	21,7	21,7	21,7
Portugal	22,2	22,1	22,1	22
Reino Unido	22,9	22	21,8	21,6
Roménia	20,8	22,3	21,9	21,8

Tabela 18 – Média de idade dos estudantes do Ensino Superior (CITE 5-6). UE27.

Fonte: Eurostat (database). Tertiary education participation. Extraído em 17-05-2014. Cit in CNE (2013).

3.4 - O financiamento público na Educação

O ano de 2013 em Portugal, à semelhança do ano anterior, foi marcado pela concretização das medidas constantes do programa de assistência financeira, previstas no Memorando de Entendimento celebrado com o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Europeia (CE) e o Banco Central Europeu (BCE).

O presente capítulo considera os dados relativos às despesas com os ensinos superior e não superior, inclui o financiamento com origem na UE e traduz o orçamento executado em cada um dos anos em análise e para tal a principal base bibliográfica utilizada foi o relatório CNE de 2013.

No caso particular do sistema educativo, as medidas para o sector constantes do Memorando não seriam aparentemente gravosas dado que enunciavam orientações de reforma que há muito sustentavam as políticas educativas orientadas para a qualificação das aprendizagens e o aumento da eficiência na afetação dos recursos públicos.

O problema fundamental, se assim o pudermos colocar, centrava-se na estratégia de consolidação orçamental visando o equilíbrio das contas públicas e na redução da despesa e na introdução de reformas que conferissem sustentabilidade ao esforço de reajustamento.

Neste contexto, a despesa pública em educação transformava-se inevitavelmente num pilar privilegiado desse processo de ajustamento, dado que representa uma das maiores parcelas do Orçamento Geral do Estado, mas também pela particular dinâmica de adequação de uma oferta educativa tendencialmente expansiva a uma procura estruturalmente contractiva.

Face ao contexto nacional de crise era perceptível que as políticas educativas teriam de encontrar o equilíbrio adequado para cumprir com os objetivos de redução da despesa e ainda assegurar o normal funcionamento do serviço público de educação.

Depois de atingir um máximo em 2009, registou-se nos quatro anos seguintes uma redução de 1,4 mil milhões de euros, o que, em termos relativos, representa uma redução de 5,6% para 4,9% do PIB. Fundamentalmente esta redução deve-se a:

- Em primeiro lugar, o efeito das medidas de redução do rendimento disponível dos funcionários da administração pública. Para um Ministério que tutela o maior contingente de empregados públicos, representando as despesas com pessoal 74% do total, este conjunto de medidas explica idêntica proporção da redução;
- Em segundo lugar e perante um tão elevado contingente de funcionários, é natural que a gestão da despesa se oriente para o controlo dos saldos entre saídas e entradas. o saldo

é claramente favorável às saídas: entre 2011 e 2013 o número de professores, a nível nacional, terá sofrido uma quebra de cerca de 22 mil efetivos (CNE, 2013).

Entre os restantes fatores geralmente identificados como contributos para a redução da despesa em educação, importa lembrar que a maior parte deles não têm efeitos diretos e imediatos. Quer o reordenamento da rede escolar, a constituição dos agrupamentos de escolas, os ajustamentos curriculares ou o aumento do número máximo de alunos por turma, entre os mais invocados, produzem um efeito diferido sobre a despesa que apenas será observável a médio e longo prazo.

Existe, porém, uma consequência imediata que importa referir: com o menor influxo de novos professores, o corpo docente está a ficar envelhecido e projeta-se até 2030 uma profunda renovação deve ser planeada e criteriosamente concretizada.

É de salientar que entre 2000 e 2013, as políticas de Educação e Formação foram financiadas, numa primeira fase, pelo Programa Operacional Educação (PRODEP III) e pelo Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), do terceiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA III) e, posteriormente, pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) (CNE, 2013).

3.4.1 - Despesas do Estado em Educação

Há semelhança de outros sectores, a possibilidade de utilização de metodologias de cálculo diferentes, pode, de alguma forma, justificar a variação nos valores em causa.

Interessa então tentar realizar um pequeno enquadramento das metodologias aplicadas segundo o CNE (2013):

- A OCDE utiliza o indicador *Government Expenditure by Function* (COFOG) e considera as despesas da Administração Central, Regional e Local, bem como os fundos sociais. Tem como base de informação o Sistema de Contas Nacionais e Regionais (SEC2010) para Portugal.
- A EUROSTAT utiliza o indicador *Expenditure on education in current prices* e considera as despesas a preços correntes com educação em Paridade do Poder de Compra (PPC) para Portugal. Utilizando as mesmas fontes e metodologia de cálculo da OCDE as pequenas diferenças detetadas decorrem da ponderação pelos índices PPC.
- O INE utiliza a Despesa Total das Administrações Públicas (COFOG) - Função Educação. Tem por base as Contas Nacionais e Regionais (UE_SEC 2010) que serve de base aos cálculos da OCDE e EUROSTAT.

- A PORDATA/DGO utiliza a fonte de informação proveniente da Conta Geral do Estado que tem como base os pagamentos efetuados segundo classificação funcional das despesas públicas, Função Educação para Portugal (Cód.2.01).
- O MEC considera as despesas efetivas do Ministério da Educação e Ciência. Utiliza o orçamento executado e tem em conta os períodos nos quais a Ciência e o Ensino Superior dependiam de tutelas diferentes.

Perante esta diversidade, consideramos, tal como o relatório do CNE (2013), que é pertinente disponibilizar os valores disponibilizados pelas diferentes entidades (Figura 12).

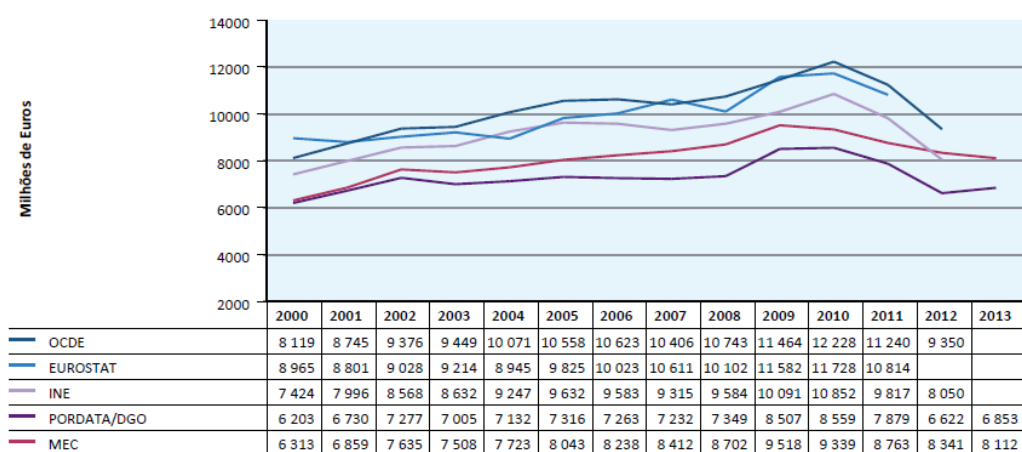


Figura 12 – Evolução da despesa do Estado em educação em Portugal (2000-2013).

Fonte: OCDE; Eurostat, PORDATA/DGO; DGPGE-MEC, 200-2013. Cit in CNE (2013).

Apesar da diferença de valores das diferentes metodologias é possível constatar que todas as fontes consideradas revelam uma tendência de crescimento modesto ou de estabilização das despesas do Estado em Educação até 2008. Entre 2008 e 2010 regista-se um crescimento ligeiramente mais significativo destes montantes. Em 2011 a inversão desta tendência, verificando-se uma redução da despesa do Estado em Educação, que resultou fundamentalmente das medidas de contenção geral da despesa, designadamente o congelamento de carreiras, a redução salarial na Administração Pública e as medidas específicas no sector da educação (ex. redução do número de docentes).

3.4.2 – Receitas e Despesas do Estado com o Ensino Superior

O financiamento do Ensino Superior obedece a critérios objetivos, indicadores de desempenho e valores padrão relativos à qualidade e excelência do ensino ministrado, e assenta numa relação tripartida entre:

- o Estado e as instituições de Ensino Superior;

- os estudantes e as instituições de Ensino Superior;
- e o Estado e os estudantes. (Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

A estas fontes acresce o financiamento da União Europeia.

De acordo com os montantes fixados na lei do Orçamento de Estado em cada ano económico, o Ministério financia o orçamento de funcionamento base das atividades de ensino e formação das instituições. Paralelamente a este financiamento, há uma comparticipação por parte dos estudantes traduzida no pagamento à instituição onde estão matriculados de uma taxa de frequência, designada por propina.

O Estado, através da Ação Social, pretende garantir que nenhum estudante seja excluído do Ensino Superior por incapacidade financeira, a fim de atingir os objetivos da UE anteriormente referidos para 2020 - aumentar para pelo menos 40% a percentagem da população na faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do Ensino Superior (Governo de Portugal, 2014).

Através da análise da figura 13 verificamos que os valores das receitas gerais de funcionamento têm sofrido um decréscimo desde 2010, com um ligeiro crescimento em 2013. A quebra verificada entre 2011 e 2012 poderá ser justificada, em parte, pela diminuição das despesas com pessoal.

Nas despesas gerais de investimento a tendência dos últimos anos (desde 2009) é de decréscimo, com estabilização nos últimos dois anos.

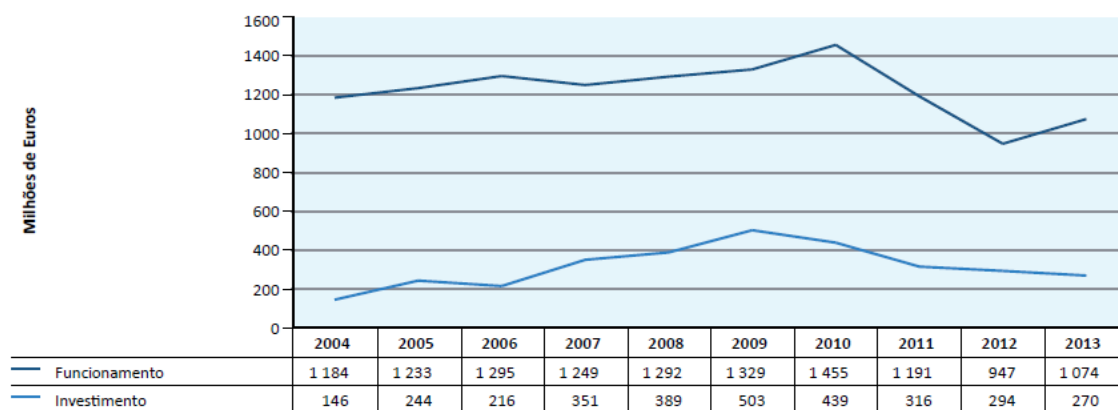


Figura 13 – Orçamento executado. Receitas gerais. (Continente, 2004-2013).

Fonte: CNE (2013).

Apesar de a evolução temporal demonstrar uma tendência de crescimento das receitas de Investigação e Desenvolvimento (I&D) e outras receitas, resultante de um esforço por parte das IES de aumentar as receitas próprias, o financiamento direto do Estado continua a representar

praticamente o dobro do valor daquelas. No que se refere às *Infraestruturas*, mantém-se a tendência regular para a diminuição (Figura 14).

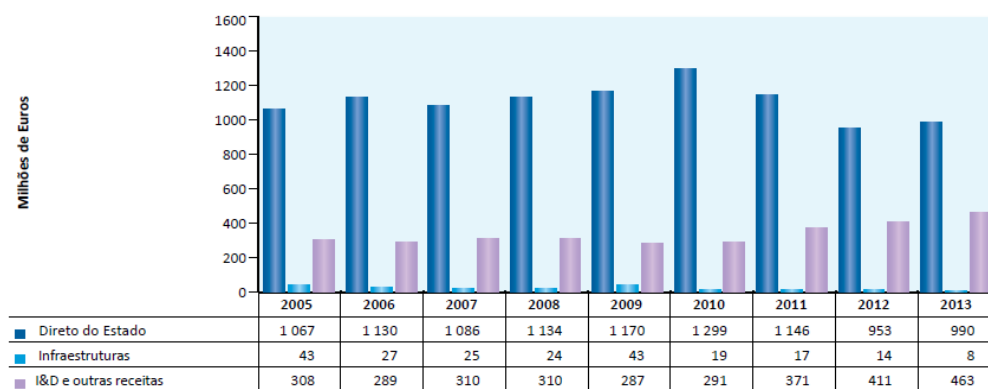


Figura 14 – Receitas de outras fontes de financiamento. Continente, 2005-2013.

Fonte: CNE (2013).

A diminuição das *despesas com o pessoal* em 2011 e 2012 decorre das medidas de restrição da progressão nas carreiras no Ensino Superior e ainda das medidas gerais aplicadas à Administração Pública (Figura 15). Por outro lado, o ligeiro aumento da despesa em 2013 decorre, da reposição do pagamento dos subsídios de férias e de Natal determinada pelo Tribunal Constitucional e do aumento da contribuição para a Caixa Geral de Aposentações (CGA) (CNE, 2013).

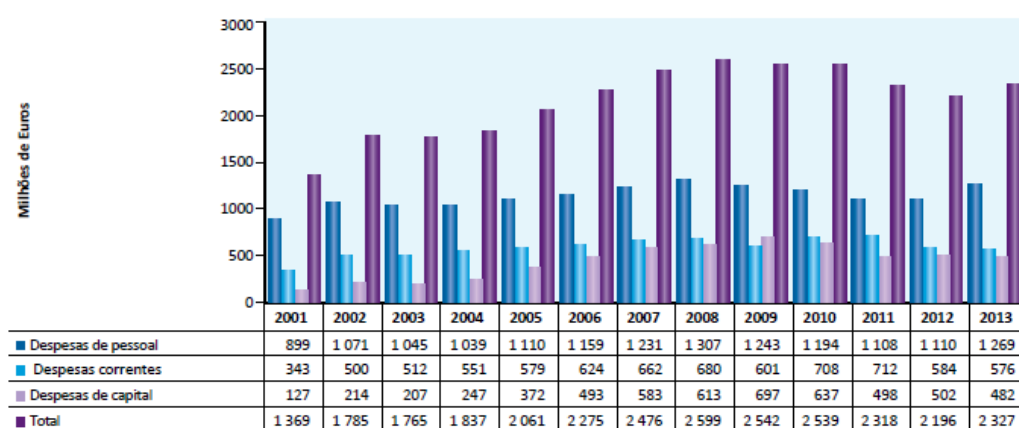


Figura 15 – Despesas do MEC por natureza. Continente, 2001-2013

Fonte: GGF-ME relatórios de Execução Orçamental/Despesa Autorizada, de 2000 a 2001; Conta Geral do Estado, 2002 (Inclui Serviços integrados e Serviços e Fundos Autónomos); SIGO, 2003-2011, (dados referentes aos serviços e fundos autónomos); DPGF-MEX, a partir de 2011. Cit in CNE (2013).

Na Figura 16 temos os valores de propinas pagas pelos estudantes entre 2005 e 2013, e dada a pertinência para o tema deste projeto, referimos o aumento, em 2013, de 64% nos valores pagos a título de propinas pelos estudantes relativamente ao valor registado no ano de 2005.

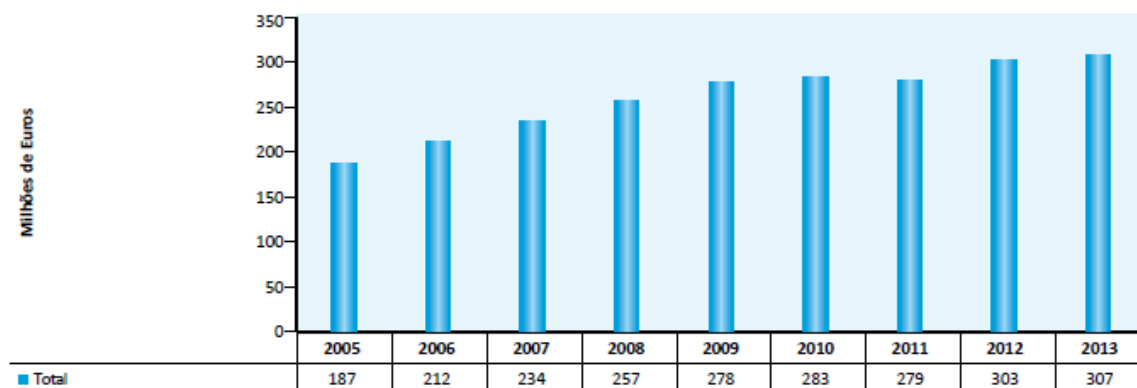


Figura 16 – Propinas pagas pelos estudantes. Continente, 2005-2013.

Fonte: DGPGF – MEC. Execução orçamental, 2005-2013. Ci in CNE (2013).

4- Enquadramento histórico da Ação Social no Ensino Superior

Para melhor compreender a evolução do sistema de Ação Social decidimos efetuar uma caracterização periodológica sintética. A par desta evolução, tentamos enquadrar alguns dos regulamentos e outros documentos oficiais que afetassem os utilizadores do sistema de Ação Social.

Neves (2001)¹³ define a Ação Social nos seguintes termos: «Num sentido restrito, designa, por vezes também sob a denominação de apoio social ou de inserção social, um conjunto de meios, que visam concretizar objetivos específicos de proteção social em situações de necessidade social de pessoas, famílias ou grupos sociais, que tendem a gerar situações de marginalização e de exclusão social. A ação social concretiza-se fundamentalmente em apoios personalizados através de serviços e de equipamentos sociais, de apoio individual e familiar, bem como de intervenção comunitária, mas integra também ajudas pecuniárias sob a forma de subsídios eventuais». Já Jerónimo (2010) refere que a Ação Social no Ensino Superior surge como resposta a problemas de igualdade de oportunidades, de superação de desigualdades económicas de estudantes e de famílias, de uma sociedade, com um percurso histórico concreto e de um país que é o nosso.

Historicamente, a preocupação com a situação económica e social dos estudantes surgiu após a fundação da Universidade Portuguesa, por parte de el-Rei D. Dinis. Passados 19 anos, em 1309, o monarca deu o primeiro passo para a criação de um sistema de Ação Social no Ensino Superior ao aprovar a *Charta Magna Privilegiorum*. Este documento pode ser entendido como sendo os primeiros estatutos da Universidade de Coimbra e a primeira Lei de Bases da Ação Social do Ensino Superior. Este apoio abrangeu a proteção social do Rei aos estudantes e respetivas famílias (Vaz, 2005).

Fora da escola, a Igreja procurava compelir a população mais abastada a utilizar os seus bens a favor do ensino, acolhendo e alimentando estudantes mais carenciados e auxiliando economicamente os seus estudos.

Em 1392, é estabelecido que os estudantes deveriam comparticipar no pagamento das quantias a pagar aos professores com uma distinção entre estudantes ricos, estudantes mediantemente abonados e estudantes pobres. Em meados do século XVI, os Jesuítas instalam-se em Portugal e começam, desde logo, a assumir um notável papel ao nível da educação. Por exemplo, a

¹³ cit. In Pedro (2008); NEVES, Ilídio (2001). *Dicionário Técnico e Jurídico de Protecção Social*, Coimbra:Coimbra Editora

Companhia de Jesus contribui para atenuar as desigualdades sociais ao ministrar um ensino aberto a todas as classes sociais (Pedro, 2008).

Entre 1870 e o início da Ditadura Nacional (1926), várias foram as reformas que contemplaram, ao nível do ensino primário, a assistência social escolar. Só a partir do final da década de setenta, o Estado determina a instituição de comissões paroquiais de beneficência e ensino e de caixas económicas escolares como instrumentos para combater as causas do absentismo escolar (Grácio, 1973)¹⁴. A reforma de 1870 determinava a constituição de uma «*comissão escolar*», com o objetivo de «*promover a frequência, o vestuário para as crianças necessitadas, livros gratuitos aos alunos, a venda de livros na freguesia e mais assuntos relativos ao bem da educação e instrução primária*» (Pedro, 2008).

Ao nível universitário em 1911 é aprovado as bases da Constituição Universitária e cria bolsas de estudo liceais, universitárias e de aperfeiçoamento no Estrangeiro. Em 1930, é publicado o Estatuto da Instrução Universitária, que regulamenta a atribuição de bolsas de estudo aos estudantes universitários, submetendo a sua concessão a critério uniforme, procurando, desta forma, atender às necessidades de assistência escolar. Durante o Estado Novo, essencialmente nas primeiras décadas, o *Estado* entrega a assistência social às famílias e a grupos que envolviam toda a população portuguesa, como é o caso da Obra das Mães para a Educação Nacional, a Mocidade Portuguesa Masculina, a Mocidade Portuguesa Feminina e a Legião Portuguesa (Pedro, 2008).

Durante a ditadura nacional, o Ensino Superior não mereceu a devida atenção do Estado, mesmo quando se verificava um aumento gradual da população estudantil, tendo, inclusive, triplicado, entre 1934 e 1974 (Figura 17).

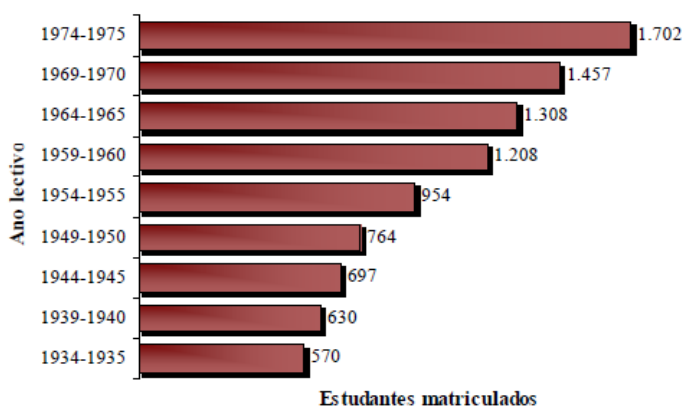


Figura 17 – Número de estudantes matriculados em todos os graus do ensino (em milhares).

Fonte: INE (s.d.) Portugal: 1935-1985. Lisboa Imprensa Nacional Casa da Moeda. Cit in Pedro (2008).

¹⁴ cit in Pedro, 2008; GRÁCIO, Rui (1973). *Educação e Educadores*, 2.ª ed., Lisboa: Livros Horizonte.

Segundo Pedro (2008), neste período histórico o regime político manifestou preocupações, não uniformes, pela implementação de medidas que visassem o bem-estar económico e social dos estudantes do Ensino Superior. Em linhas gerais, foram identificados dois momentos fundamentais: um primeiro momento, com início em 1933 e término na década de sessenta, período em que o Estado entrega a Ação Social escolar às instituições particulares de assistência e às famílias, procurando envolver toda a comunidade, assumindo, ele próprio, uma função meramente supletiva ou subsidiária e tutelar e um segundo momento, que culmina com o 25 de Abril de 1974, evidenciando-se uma maior abertura do Estado relativamente às medidas de política referentes à formação, educação e, consequentemente, à Ação Social no Ensino Superior, assumindo o Estado um papel mais interventivo neste domínio.

Era notório a necessidade de resposta para expandir e diversificar o Ensino Superior, acompanhado por um sistema de Ação Social que se pretendia mais inclusivo.

Apesar de, neste período, se ter registado uma tendência crescente do número de estudantes a frequentar o Ensino Superior, com o fim do período ditatorial, o Ensino Superior em Portugal ainda refletia a estrutura elitista da sociedade.

Em 1965, é oficialmente instituída a estrutura jurídica do Centro Universitário do Porto e, no ano seguinte, são criados os Serviços Sociais das Universidade de Coimbra, Lisboa e Técnica de Lisboa que têm como objetivo proporcionar aos estudantes as devidas condições para se dedicarem ao estudo e a outras atividades complementares (Pedro, 2008).

É possível constatar indícios de “*Ação Social*” durante o Estado Novo e até anteriormente embora tenha tomado outras proporções no período Pós 25 de Abril.

O Decreto-Lei n.º 129/93 de 22 de Abril criou os Serviços de Ação Social tal como eles existem. O Regulamento refere que a Ação Social no Ensino Superior tem por objetivo proporcionar aos estudantes melhores condições de estudo, mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios.

O Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril, com as sucessivas alterações incorporadas, estabelece as bases do sistema de Ação Social no âmbito das instituições de Ensino Superior (IES), designadamente os objetivos deste sistema e a sua abrangência. Quanto á sua abrangência, consagrado no artigo 4.º, n.º 2 do decreto-lei supra referido, destaque-se o regime de bolsas de estudo, a alimentação, o alojamento, concessão de empréstimos, acesso a serviços de saúde e atividades desportivas.

Quanto aos objetivos do sistema, apesar de ligeiras variações e interpretações dos diversos SAS, a legislação acima referenciada, realça que a Ação Social tem o intuito de “*proporcionar aos estudantes melhores condições de estudo*” (FAP, 2012).

Refira-se que o decreto referido foi alterado alterada pelo Decreto-Lei nº 204/2009 de 31 de Agosto e pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) (Lei n.º 62/2007 - RJIES, 2007), não na sua génese (missão e objetivos) mas do ponto de vista organizacional e de papel no seio de cada Instituição de Ensino Superior, sendo que os princípios a que deve obedecer se encontram plasmados na Lei de bases do financiamento do Ensino Superior.

Segundo o estudo “*Education Today: The OECD Perspective*” de 2009 assistiu-se a uma expansão muito rápida do Ensino Superior o que significa, segundo esta publicação que, em vez de ser uma experiência exclusiva de uma minoria privilegiada, tem vindo a tornar-se numa experiência alargada a novos grupos sociais. Segundo o mesmo, há mais jovens adultos no Ensino Superior do que há uma década atrás, sendo que a generalidade dos países da OCDE está a estabelecer metas de 50% relativamente aos jovens que deverão ingressar nos próximos anos no Ensino Superior, mas que entretanto sublinha a existência de uma elevada taxa de abandono escolar nos níveis que antecedem o Ensino Superior. Este estudo visava apresentar uma perspetiva atual do Ensino Superior e das formas de apoio aos estudantes em países da OCDE.

Reforçando ou esclarecendo um pouco mais as definições de Neves (2001) e Jerónimo (2010) relativamente à Ação Social, Vaz (2005) refere que a Ação Social assenta nos princípios: **justiça social**, traduzindo-se no apoio direto a estudantes mais carenciados sob a forma de auxílio financeiro; o da **universalidade**, dado que se destina a todos os estudantes em geral; o da **complementaridade** mediante a concessão de apoios de ordem financeira e outros que possam contribuir para a superação das desigualdades económicas ao conjugarem-se com os rendimentos das famílias de que provém o estudante; e o princípio da **equidade** que se traduz na possibilidade de aplicação de justiça social a casos concretos. No mesmo documento o intuito da Ação Social no Ensino Superior é que permita a frequência do Ensino Superior a todos os estudantes, independentemente das suas condições socioeconómicas, através da prestação de serviços e da concessão de apoios, nomeadamente: bolsa de estudo, acesso a alojamento em residências próprias, serviços de alimentação e outros, que descreveremos adiante.

Há autores que consideram que, uma vez que os benefícios da educação superior não são apenas coletivos, mas em grande parte individuais, deve haver uma partilha de custos entre o estado e os beneficiários individuais. Woodhall (2009) defende que o Ensino Superior deve ser um

investimento público e privado, referindo-se à tendência recente de transferência dos custos do Ensino Superior dos contribuintes em geral para os indivíduos que o frequentam, através de mecanismos como o aumento de propinas e dos preços de alojamento e alimentação nas escolas, ou a substituição de bolsas de estudo por empréstimos aos estudantes. Segundo o autor, essa partilha de custos não é necessariamente um obstáculo ao acesso e frequência do Ensino Superior, desde que seja acompanhado por sistemas de apoio eficazes aos estudantes economicamente carenciados, através de bolsas de estudo ou mesmo empréstimos justos e flexíveis.

Assim, e para tentar enquadrar e contextualizar Portugal, verificámos que na análise comparada, a OCDE (2010) considerou existirem 5 grupos de países:

- Aqueles que baseiam o apoio aos estudantes em empréstimos públicos sem bolsa de estudo – Islândia e Noruega.
- Os que combinam um sistema de empréstimos público com um esquema de bolsas de estudo com financiamento público – Austrália, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Suécia e o Reino Unido.
- Um terceiro grupo que difere do anterior exceto porque o sistema de empréstimos é assegurado por bancos comerciais, com um subsídio público e / ou garantia pública – Estónia, Finlândia, Polónia e **Portugal**.
- Aqueles que oferecem uma ampla gama de escolhas que incluem uma mistura de fundos públicos de empréstimo, bancos comerciais e bolsas de estudo – Chile, China e Coreia.
- Finalmente, um quinto grupo que não tem sistema de empréstimos, baseado o apoio aos estudantes em bolsas de estudo – Comunidade Flamengo da Bélgica, Croácia, República Checa, México, Grécia, Rússia, Espanha e Suíça (OCDE, 2010).

O Ensino Superior na sua essência deve ser o local que representa valores democráticos e ambientes inovadores. Não poderá ser considerado mais como um benefício da elite mas sim considerado como um nível normal da educação em cujo acesso deve ser livre para a população que o deseje frequentar. Como temos vindo a referir o acesso ao ensino superior não deverá ser negado a alguns grupos e, como referem Mälzer *et al* (2008), qualquer obstáculo que possa vir a surgir na decisão de prosseguir os estudos no ensino superior deverá ser removido fornecendo a todas as pessoas condições iguais para obter educação, incluindo a educação no ensino superior. Esta é a visão em certa medida aceite nas sociedades democráticas modernas.

Em Portugal, está estabelecido o princípio segundo o qual a sociedade, através do Estado, considera importante para o seu desenvolvimento, a aposta nos estudantes que frequentam o Ensino Superior. No entanto, sabemo-lo, nem todos reúnem condições económicas para suprir as necessidades que estão associadas a essa frequência. É desta forma que o Estado se propõe, através de um sistema de Ação Social para o Ensino Superior, assegurar o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais (Jerónimo, 2010).

No caso concreto de Portugal a comparticipação dos estudantes nos gastos públicos com o Ensino Superior cobre apenas 10% daquele valor, havendo também diferenças significativas no que respeita ao apoio financeiro que lhes é concedido (Jerónimo, 2010).

Do sistema de Ação Social no Ensino Superior beneficiam a panóplia de estudantes que se encontram enquadrados ou elegíveis na Secção II do regulamento.

Ou seja, através da Ação Social promove-se o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais.

O sistema contempla apoios diretos - as bolsas de estudo, os apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência e os auxílios de emergência – e indiretos, traduzidos no acesso à alimentação e ao alojamento, aos serviços de saúde, a atividades culturais e desportivas e a outros apoios educativos, nomeadamente, serviços de informação, reprografia e material escolar e bibliográfico em condições de preço especiais (CNE, 2013 e Lei nº 37/2003 de 22 de Agosto com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

A atribuição de bolsas de estudo foi regulada pelo Despacho 8442-A/2012 de 22 de Junho e com as diversas retificações e alterações encontra-se agora republicada pelo Despacho n.º 7031-B/2015, de 24 de junho de 2015.

Dado que se pretende analisar também a relação entre o Estado e a Ação Social no Ensino Superior, problema subjacente à nossa investigação, torna-se necessário verificar como tem sido a evolução na componente social no Ensino Superior nos últimos anos.

Neste enquadramento, os dados relativos ao ano de 2013 mostram uma ligeira subida do orçamento destinado à Ação Social direta (Figura 18) relativamente ao ano anterior, mantendo-se a contribuição significativa de fundos europeus nos montantes disponíveis.

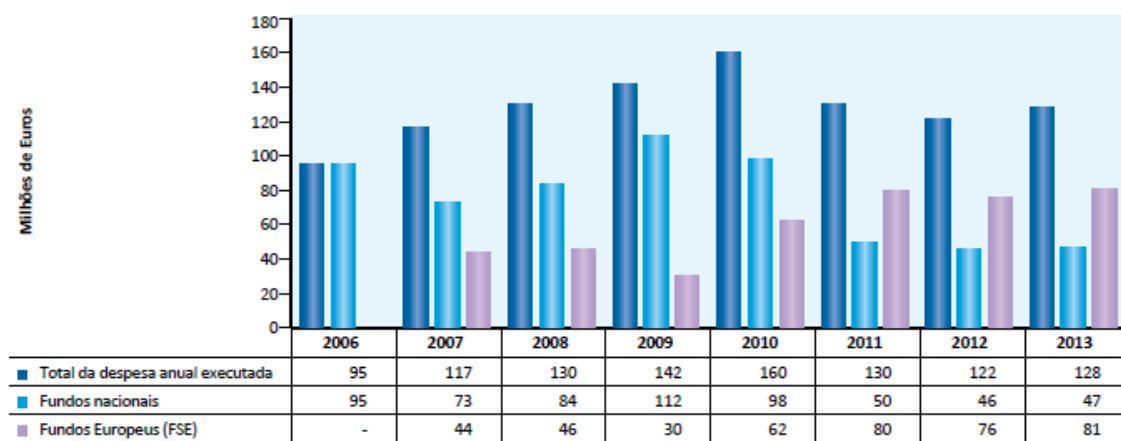


Figura 18 – Despesa executada com Ação Social direta. (Continente, 2006-2013).

Fonte: CNE (2013).

Anos	Subsistema de ensino		
	Total	Público	Privado
1990	6.814.826,3	6.814.826,3	-
2000	80.064.113,0	56.649.454,8	23.414.658,2
2001	84.559.853,2	59.354.859,8	25.204.993,4
2002	83.063.796,2	58.123.547,0	24.940.249,2
2003	78.362.451,4	54.317.933,0	24.044.518,4
2004	89.054.313,7	65.145.740,9	23.908.572,8
2005	88.967.157,3	68.023.430,7	20.943.726,6
2006	88.405.754,7	67.788.505,0	20.617.249,7
2007	116.466.917,4	93.065.755,0	23.401.162,4
2008	124.043.315,7	99.526.252,0	24.517.063,7
2009	126.551.100,0	106.357.926,0	20.193.174,0
2010	163.287.567,0	135.844.914,0	27.442.653,0
2011	130.657.929,0	112.976.764,0	17.681.165,0
2012	120.081.037,0	108.388.809,0	11.692.228,0
2013	126.129.186,2	112.514.443,9	13.614.742,2
2014	125.169.884,8	114.576.123,3	10.593.761,6

Tabela 19 – Despesas com bolsas de Ação Social por subsistema do Ensino Superior em Portugal.

Fonte: DGES/MEC, PORDATA; Última atualização: 2015-06-26; Acedido a 16-07-2015.

A tabela 19 demonstra os dados mais recentes da evolução que tem vindo a ocorrer nos últimos 34 anos na despesa com bolsas de Ação Social no Ensino Superior. Por análise da tabela ou da figura 19 é possível destacar três momentos (2000, 2007 e 2010) em que a despesa aumentou consideravelmente no seu total. Por outro lado, salientamos o facto do recuo da despesa nesta área no período entre 2011 e 2012, altura em que a sociedade já vivia momentos de crise.

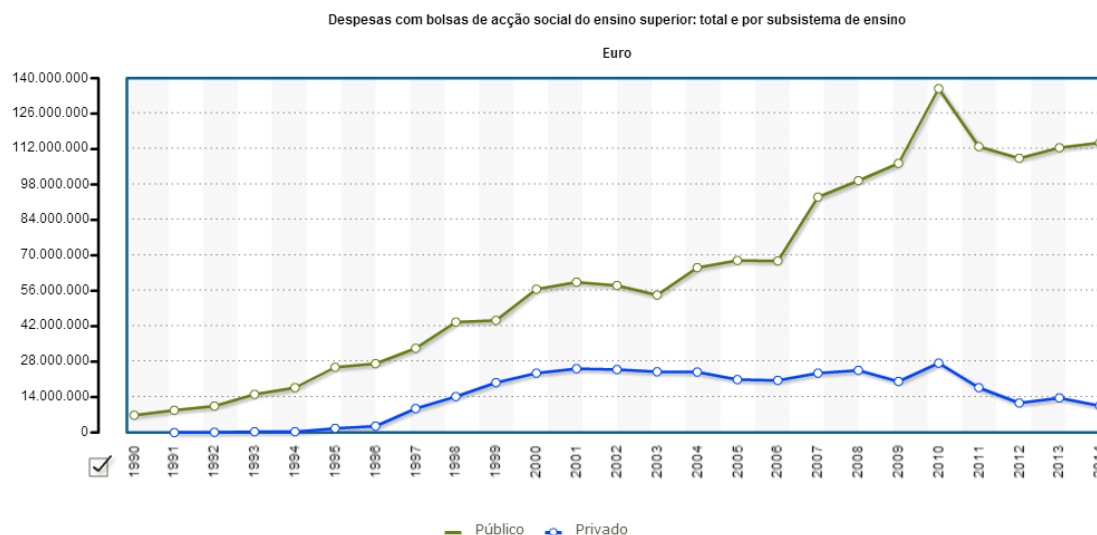


Figura 19 - Despesas com bolsas de Ação Social por subsistema do Ensino Superior em Portugal.

Fonte: DGES/MEC, PORDATA; Última atualização: 2015-06-26; Acedido a 16-07-2015.

Acedendo ao relatório do Estado da Educação (CNE, 2013) é possível analisar pela figura 20 a evolução da despesa executada com Ação Social indireta. E constata-se que “os montantes permanecem iguais consolidando-se a tendência da diminuição do contributo do financiamento do Estado verificada nos últimos anos”, apresentando similaridades com a tendência dados acedidos à PORDATA da qual resultou a figura 21.

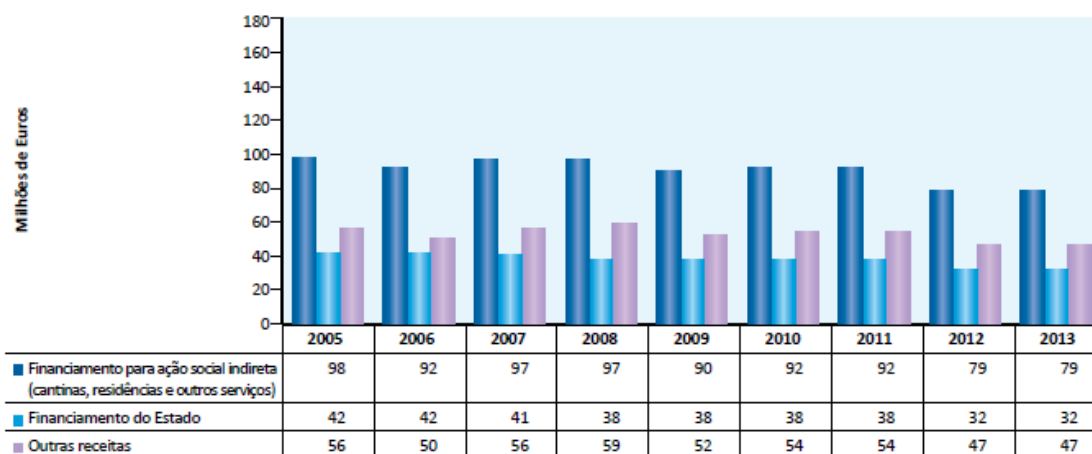


Figura 20 – Despesa executada com Ação Social indireta. (Continente, 2006-2013).

Fonte: CNE (2013).

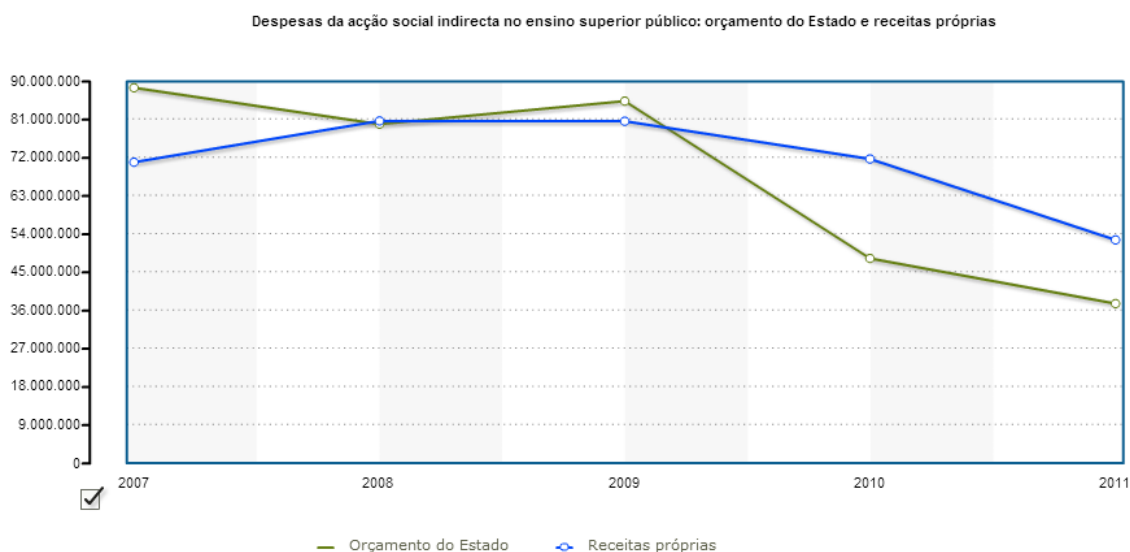


Figura 21 - Despesas da Ação Social indirecta no Ensino Superior público por fontes em Portugal.

Fonte: DGES/MEC, PORDATA; Última atualização: 2015-06-26; Acedido a 16-07-2015.

A figura 21 demonstra quanto se gasta, de receitas próprias ou de receitas gerais do Estado, em alimentação, alojamento e outros apoios indirectos a estudantes do ensino universitário e politécnico público, excluindo as bolsas.

4.1 - Igualdade e Equidade

A democratização e o objetivo de igualdade de oportunidades careciam de um suporte para tais políticas, de modo a permitir responder aos problemas específicos resultantes, quer do alargamento da base social de captação de estudantes, quer da abertura do Ensino Superior a novos públicos (Jerónimo, 2010).

Constatamos que todo este percurso permitiu trazer para o ensino e em particular para o Ensino Superior, novos públicos. Segundo Vaz (2005) o Ensino Superior era apenas para classe de elite da sociedade e com este percurso histórico, abriram-se as portas para que, até certo ponto, as pessoas com contexto social mais desfavorecido pudessem também ingressar o Ensino Superior em igualdade de circunstâncias. A Ação Social surge, assim, associado aos conceitos de promoção da igualdade de oportunidades e de equidade.

Seja na legislação produzida, referência bibliográficas ou em outras fontes de informação que abordam o tema, a sua presença é evidente e, assim sendo, tornou-se necessário uma análise das

múltiplas facetas que revestem estes conceitos. Assim sendo passaremos a enquadrar sinteticamente os conceitos de igualdade e equidade.

4.1.1 - Igualdade de oportunidade no Ensino Superior

O conceito de igualdade pode assumir significações distintas consoante o contexto a que se refere. Por exemplo, no campo da lógica ou da matemática, significa a equivalência entre duas grandezas ou entre duas proposições.

No ponto 1 do artigo 13º (princípio da igualdade) da Constituição da República Portuguesa encontramos referências à igualdade: *“Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”*. No ponto 2 – *“Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”*. Para além deste, há muitos outros artigos da Constituição que também se referem à igualdade, como por exemplo, o Artigo 26º – Outros Direitos Pessoais; o Artigo 47º – Liberdade de escolha de profissão e acesso à função pública.

A igualdade está na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem (UN, 1948), cujo Art.º 1º refere que *“todos os seres humanos nascem livres e iguais na dignidade e nos direitos”*.

Dentro da igualdade de oportunidades, interessa-nos esclarecer a igualdade de oportunidades na Educação. Segundo o art.º 74 da Constituição Portuguesa:

“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;*
- b) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;*
- c) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;*
- d) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;(…)”*

Ora com este artigo pretende-se não só que o Estado garanta a igualdade de oportunidades (também ele referido no artigo 75) no acesso à Educação, mas que também permita um alargamento progressivo da gratuitidade de todos os níveis de ensino.

O conceito de igualdade tem gerado vários significados de acordo com a situação em que se insere:

- Numa perspetiva política refere-se ao direito de acesso de todos os cidadãos aos cargos públicos, segundo uma seleção feita em função das competências individuais;
- Mas se formos para a igualdade material, já significa que todos os homens dispõem dos mesmos recursos. A segurança económica e social tem sido assegurada à população por benefícios da segurança social nomeadamente por meio de pensões sociais, saúde sem custos para todo o cidadão e ensino obrigatório e gratuito. No entanto, a globalização e as crises económicas e financeiras fizeram com que os alguns dos Países fossem mais rigorosos nestes benefícios, tendo em alguns casos, sido devolvido aos cidadãos a responsabilidade por assegurar em alguma percentagem estes apoios de forma a incrementar o crescimento de uma classe média moderada.

A igualdade de oportunidades é assim a ausência de discriminação com base em atributos pessoais involuntários. A promoção desta igualdade de oportunidades surge nas democracias modernas como promovendo a distribuição justa dos benefícios e encargos sociais pelos seus membros. Com esta igualdade de oportunidades, aparece uma ascensão social e económica, que eram exclusivos de certos grupos sociais e assenta no princípio que fatores externos às capacidades individuais não podem influenciar o percurso de vida de uma pessoa (Jerónimo, 2010).

Para este projeto interessa-nos falar da igualdade e equidade de oportunidades no Ensino Superior mas, também da igualdade de oportunidades de permanência e sucesso.

Voltando ao art.º 74 da Constituição Portuguesa é visível na alínea e) que embora o ensino em Portugal seja obrigatório e gratuito até ao 12º ano, no Ensino Superior essa gratuidade deverá ser conseguida de forma progressiva. A realidade é que esta gratuidade deverá estar em consonância com as condições económicas e sociais do agregado familiar do estudante, de modo a garantir a referida igualdade de oportunidades de acesso.

Importa então salientar que o Ensino Superior em Portugal não é gratuito: os custos de um estudante neste nível de ensino são suportados pelo Estado e em parte, pelo estudante através do pagamento de propinas. As questões de equidade, relativas ao acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior deverão ser resolvidas mediante uma alteração da política de financiamento da Ação Social (Cerdeira, 2008).

4.1.2 - Equidade e justiça social no Ensino Superior

O conceito de equidade surge na maior parte das vezes associado à justiça, a situações no âmbito social – justiça social - que tem como objetivo o reconhecimento e a correção da discriminação: género, racial, étnico, religiosos, culturais ou económicos.

Os apoios sociais no Ensino Superior estão também relacionados com o conceito de equidade como requisito básico de justiça social. De acordo com Jerónimo (2010) a equidade refere-se à qualidade de se ser imparcial ou justo, tendo em conta a diversidade e a satisfação das diferentes necessidades dos indivíduos. Assim sendo, segundo o mesmo autor, *“a equidade é uma componente da justiça social que tem como objetivo o reconhecimento e a correção da discriminação recorrendo, nomeadamente, ao mecanismo de ação afirmativa”*.

Desta forma, a Ação Social é encarada como uma forma de *“discriminação”* positiva que pretende combater as injustiças no acesso e frequência do Ensino Superior, nomeadamente eliminando fatores de exclusão do Ensino Superior assentes nas condições socioeconómicas dos estudantes. A este respeito o relatório da (OCDE, 2009) refere que em educação a equidade significa, por um lado, que se deve garantir a todos os indivíduos o acesso à educação e o seu desenvolvimento potencial e, por outro lado, que o sistema educativo deve garantir a inclusão de todos os cidadãos, assegurando um mínimo de educação generalizado.

A obtenção de um curso superior tende a promover o acesso a profissões de maior relevo social e, supostamente, a níveis de rendimentos e estatuto social mais elevados, o que importa ainda relacionar a Ação Social com as questões de mobilidade social. Ao tentarmos proporcionar níveis de educação superior a estudantes oriundos de famílias economicamente desfavorecidas, os apoios sociais tendem promover a mobilidade social ascendente. Entenda-se a mobilidade social pode ser: vertical, ascendente ou descendente, quando a posição social do filho é, respetivamente, superior ou inferior à do pai; horizontal quando pai e filho pertencem a profissões diferentes mas do mesmo nível social; e hereditariedade social, quando pai e filho têm exatamente a mesma profissão e o mesmo nível hierárquico (Carmo, 2008). Que para este caso em concreto é considerado mobilidade intergeracional e que tentaremos também abranger no âmbito deste estudo.

Outra definição, em certa medida similar, refere que a mobilidade social é a mudança de posição social do indivíduo, a qual pode ser ascendente por melhoria das condições de vida; descendente se o efeito for o oposto; ou horizontal, implicando uma alteração que não acarreta perdas ou ganhos substanciais para o indivíduo (Albuquerque, 2008 e 2013). Citando a mesma autora, *“estas*

noções estão associadas ao conceito de trajetória social, que permite “interligar uma dada posição social com um percurso individual [devendo] ser subdividido em trajetórias individuais, quando deparamos com processos isolados de movimentação Social e, mais globalmente, trajetórias de classe [que] captam, precisamente, as mobilidades de tipo coletivo, históricas e estruturadas”.

Um dos objetivos da evolução do grau de educação é permitir que a sociedade evolua no sentido do desenvolvimento sustentável, fazendo com que os fenómenos de pobreza e exclusão social sejam minimizados.

5 - Benefícios sociais

Com o enquadramento histórico da Ação Social no Ensino Superior, com os conhecimentos consolidados acerca dos conceitos de equidade e igualdade e ainda com a tomada de consciência da evolução económica do sector da educação, importa agora analisar diversas formas mediante as quais a Ação Social cumpre os seus objetivos de apoio aos estudantes que frequentam o Ensino Superior. Vamos tentar esclarecer de um modo mais aprofundado em que consiste os benefícios sociais diretos e indiretos e ainda como têm evoluído ao longo dos anos estes apoios.

Para tal, em primeiro lugar os tipos de benefícios relativamente à Ação Social, que são postos à disposição dos destinatários são caracterizados por:

- Os que se destinam a suprir carências económicas e que constituem, assim, uma fonte de rendimento complementar ao das famílias de onde provém o estudante. (exemplo de práticas: isenção ou redução de propinas, as Bolsas de Estudo e outros tipos de apoios financeiros previstos no sistema, podendo estes assumir a forma de subsídios a fundo perdido ou de empréstimo);
- Outros estão voltados para facultar ou facilitar o acesso dos estudantes a certos serviços essenciais como por exemplo o alojamento;
- Outros assumem essencialmente uma natureza universal e, portanto, destina-se à generalidade da população estudantil deste nível de ensino, independentemente da sua condição económica (Jerónimo, 2010).

Quer a **Ação Social direta**, quer a **Ação Social indireta**, estão a ser alvo de análise e discussão pública, numa altura em que, por um lado, o sistema de atribuição de bolsas de estudo e de auxílios de emergência tem sido determinante para a prossecução dos ciclos de estudo de inúmeros estudantes, e por outro lado, os subsídios de alimentação e alojamento se tornaram incontornáveis para garantir a participação e a qualidade das experiências académica, pessoal e social dos jovens que se encontram no Ensino Superior (FAP, 2012).

Os apoios de **Ação Social direta** implicam a atribuição de bolsas de estudo (no quadro da Ação Social no Ensino Superior) e auxílios de emergência enquanto que os serviços e/ou apoios de **Ação Social indireta** compreendem a promoção do acesso à alimentação, ao alojamento e a serviços de saúde, bem como implicam o apoio a atividades de natureza cultural, desportiva e/ou outra(s)

que, pela sua natureza, potencie (atendendo aos fins gerais de Ação Social no Ensino Superior) a integração e o sucesso académico dos estudantes (FAP, 2012 e Despacho n.º 7031-B/2015).

A legislação vigente referente aos apoios diretos mais relevante é, indubitavelmente, o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior, publicado no Despacho n.º 7031-B/2015, que define o processo de atribuição de bolsas de estudo no âmbito do sistema de apoios sociais para a frequência de cursos ministrados em Instituições de Ensino Superior.

No que toca à Ação Social indireta, os SAS proporcionam aos estudantes, particularmente àqueles que estão inscritos nas suas Instituições, acesso a alojamento, atendendo às suas condições económicas, ou outras relacionadas com a distância ou dificuldade de transporte, durante o ano letivo. Neste âmbito têm, por norma, prioridade na atribuição do alojamento os estudantes bolseiros dos SAS. Do mesmo modo, e considerando a necessidade (nas condições atuais, de forma generalizada) de uma parte substancial dos estudantes fazer refeições fora de casa, os SAS disponibilizam serviços de restauração diversos, com refeições a baixo custo (FAP, 2012).

De seguida, descrevem-se as formas que pode revestir a Ação Social no seu papel de apoio aos estudantes.

5.1- Bolsas de estudo e empréstimos

As **Bolsas de Estudo**, grosso modo, podemos defini-las como apoios que são concedidos a estudantes que não tenham, por si ou através do seu agregado familiar, condições económicas que lhes permitam realizar os seus estudos, sendo, assim, considerados economicamente carenciados (Jerónimo, 2010).

A **Bolsa de Estudo** é *“uma prestação pecuniária anual para comparticipação nos encargos com a frequência de um curso ou com a realização de um estágio profissional de carácter obrigatório, atribuída pelo Estado, a fundo perdido, sempre que o agregado familiar em que o estudante se integra não disponha de um nível mínimo adequado de recursos financeiros”* (Despacho n.º 7031-B/2015).

As Bolsas de Estudo atribuídas aos estudantes economicamente carenciados constituem um dos apoios diretos com maior repercussão no sistema de ação social para o ensino superior público. O processo de atribuição deste apoio direto, no ensino superior público é da responsabilidade da DGES, que todos os anos analisa os processos dos estudantes que se candidatam, para aferir a possibilidade de atribuição de bolsa (FAS, 2014).

Os estudantes inscritos em Cursos de Especialização Tecnológica, de Licenciatura, de Mestrado Integrado e de Mestrado, no Ensino Superior público e privado, podem beneficiar da atribuição de bolsa de estudo, cujas condições se encontram definidas no Regulamento supramencionado.

O valor da bolsa de referência é igual a 11 vezes o valor do indexante dos apoios sociais em vigor no início do ano letivo (419,22€ em 2013), acrescido do valor da propina paga até ao limite do valor máximo fixado para o 1º ciclo de estudos do Ensino Superior público (1065,72€ em 2013/2014) (CNE, 2013).

As regras para o valor da Bolsa de referência encontram-se definidas pelo Despacho n.º 7031-B/2015.

Na Figura 22 podemos verificar a evolução do número de bolseiros do Ensino Superior por natureza institucional e podemos verificar uma tendência de diminuição do número no Ensino Superior Privado.

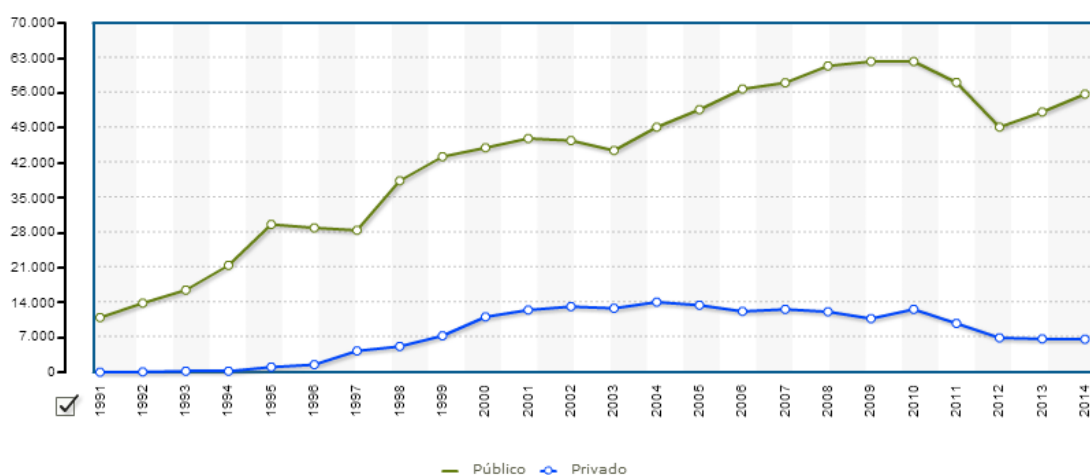


Figura 22- Número de Bolseiros do Ensino Superior por natureza Institucional.

Fonte: DGES/MEC, PORDATA; Última atualização: 2015-06-26; Acedido a 16-07-2015

A Tabela 20 contém o número de bolseiros do Ensino Superior (Total e por Tipo de Instituição se público ou se privado) desde 1991 até 2014. A evolução do número de bolseiros do Ensino Superior a partir de 2010/2011 (Figura 23) regista um decréscimo para os 17% em número absoluto de alunos apoiados e de menos 2,2% relativamente ao total de estudantes inscritos no Ensino Superior. É no Ensino Superior privado que mais se faz sentir a diminuição de estudantes apoiados (menos 4,3% de estudantes apoiados entre 2010/2011 e 2012/2013).

Anos	Subsistema de ensino		
	Total	Público	Privado
1991	10.943	10.919	24
2000	56.046	44.994	11.052
2001	59.296	46.846	12.450
2002	59.643	46.463	13.180
2003	57.248	44.442	12.806
2004	63.190	49.109	14.081
2005	66.008	52.609	13.399
2006	68.964	56.743	12.221
2007	70.603	58.010	12.593
2008	73.493	61.361	12.132
2009	73.063	62.290	10.773
2010	74.935	62.304	12.631
2011	67.850	58.089	9.761
2012	56.017	49.109	6.908
2013	58.818	52.116	6.702
2014	62.312	55.701	6.611

Tabela 20 - Número de Bolseiros do Ensino Superior: Total e por natureza Institucional.

Fonte: DGES/MEC, PORDATA; Última atualização: 2015-06-26; Acedido a 16-07-2015

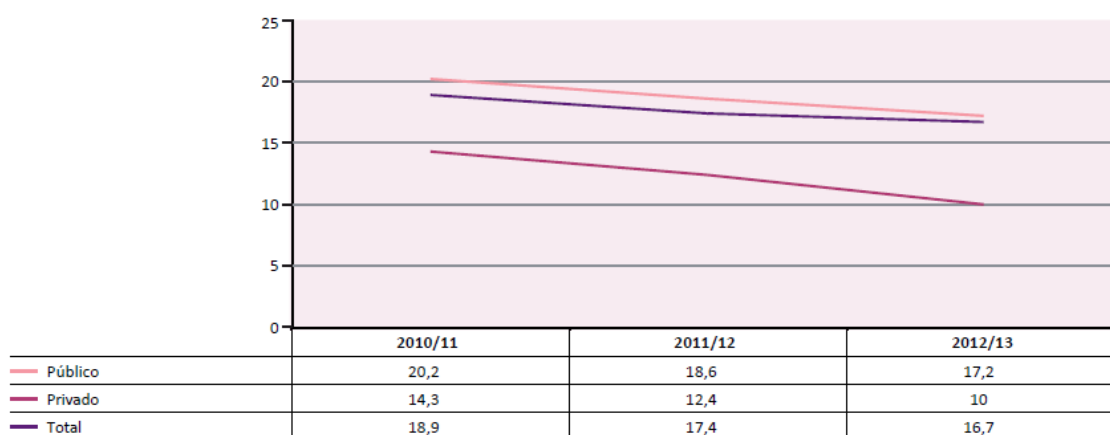


Figura 23 - Bolseiros (%) relativamente ao total de inscritos no Ensino Superior, por natureza Institucional.

Fonte: DGEES-MEC. Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e diplomados do Ensino Superior. Consultado em CNE (2013).

5.2- Bolsas de estudo por mérito

Uma outra forma de apoio a estudantes são as **Bolsas de Estudo por Mérito**. A atribuição de **bolsas de mérito** aos estudantes do Ensino Superior foi introduzida em 1998 e são atribuídas pelos estabelecimentos de Ensino Superior público aos estudantes com aproveitamento escolar excecional, independentemente da sua situação socioeconómica.

As bolsas de estudo por mérito estão reguladas pelo Despacho nº 13 531/2009, de 9 de junho - Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito a Estudantes de Instituições de Ensino Superior. São atribuídas pelas Instituições de Ensino Superior público e privado aos estudantes que cumulativamente tenham tido aproveitamento em todas as disciplinas do ano anterior e cuja média seja de 16 valores, independentemente dos seus rendimentos, num montante anual igual a cinco vezes o valor da retribuição mínima mensal garantida em vigor no início do ano letivo em que é atribuída. Cabe à Direção Geral do Ensino Superior (DGES) proceder à transferência das verbas necessárias para pagamento destas bolsas.

Ainda que por lei deveriam estar publicados o número de bolsas atribuídas, não conseguimos ter acesso aos dados estatísticos sobre o número de bolsas de mérito atribuídas tal como também é referido por CNE (2013).

5.3- Bolsas de Formação Avançada - Doutoramento

Existem diversas **Bolsas de Formação Avançada** definidas pelo Regulamento de Bolsas de Investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT). Podemos resumir as bolsas de formação avançada nos seguintes tipos:

- Bolsas de cientista convidado
- Bolsas de pós-doutoramento
- Bolsas de doutoramento
- Bolsas de doutoramento em empresas
- Bolsas de investigação
- Bolsas de iniciação científica
- Bolsas de estágio em organizações científicas e tecnológicas internacionais
- Bolsas de técnico de investigação
- Bolsas de mobilidade
- Bolsas de licença sabática (FCT, 2015).

O Regulamento de Bolsas de Investigação da FCT - 2015 está publicado em Diário da República e aprovado pelo Regulamento nº 234/2012, publicado na II Série do Diário da República de 25 de junho de 2012, alterado e republicado pelo Regulamento nº 326/2013, publicado na II Série do Diário da República de 27 de julho de 2013 e alterado pelo Regulamento nº 339/2015, publicado na II Série do Diário da República de 17 de junho de 2015.

No entanto, apenas iremos analisar as bolsas de doutoramento que se destinam a quem satisfaça as condições necessárias ao ingresso em ciclo de estudos conducente à obtenção do grau académico de doutor, e que pretenda desenvolver trabalhos de investigação conducentes à obtenção do grau académico de doutor.

A duração da bolsa é, em regra, anual, renovável até ao máximo de quatro anos, não podendo ser concedida por períodos inferiores a três meses consecutivos. Podem ser realizadas/atribuídas no País, mistas ou no estrangeiro, consoante o plano de trabalhos decorra integralmente, parcialmente ou não decorra em instituições nacionais. No caso de bolsas mistas, o período do plano de trabalhos que decorra numa instituição estrangeira está dependente de disponibilidade orçamental da entidade financiadora, não podendo em caso algum, ser superior a dois anos, salvo se, ao tempo da celebração do contrato, fosse legalmente possível duração superior e, cumulativamente, a redução comprometer a conclusão do plano de trabalhos previamente aprovado.

O financiamento destes estudos é assegurado pela FCT. Entre 2010 e 2013 registou-se um decréscimo de 13% no número de bolsas em execução, tendo passado de um total de 8636 para 7520 (Figura 24).

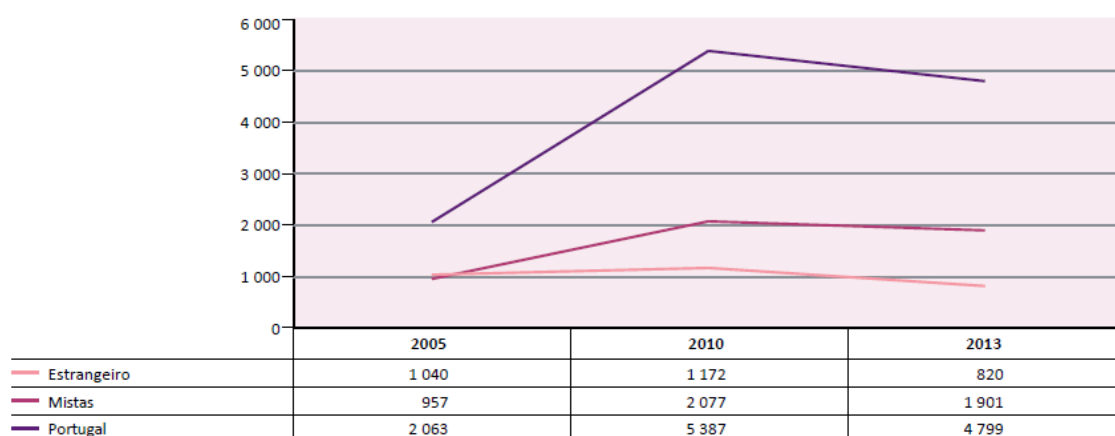


Figura 24 – Bolsas de doutoramento em execução em Portugal, no estrangeiro ou mistas.

Fonte: FCT, Conselho Diretivo, em 22-01-2014. Disponível em CNE (2013).

Por análise da figura 25 é possível constatar que, de um modo geral, tem existido uma tendência decrescente nas bolsas de doutoramento concedidas e, com a análise da figura 25 verificamos quais os domínios científicos onde se faz sentir mais a quebra, sendo as “Humanidades” a mais afetada. Interessa ainda verificar a relação entre as bolsas concedidas e as que ainda estão em execução para uma leitura mais adequada do contexto das bolsas de doutoramento (figura 26)

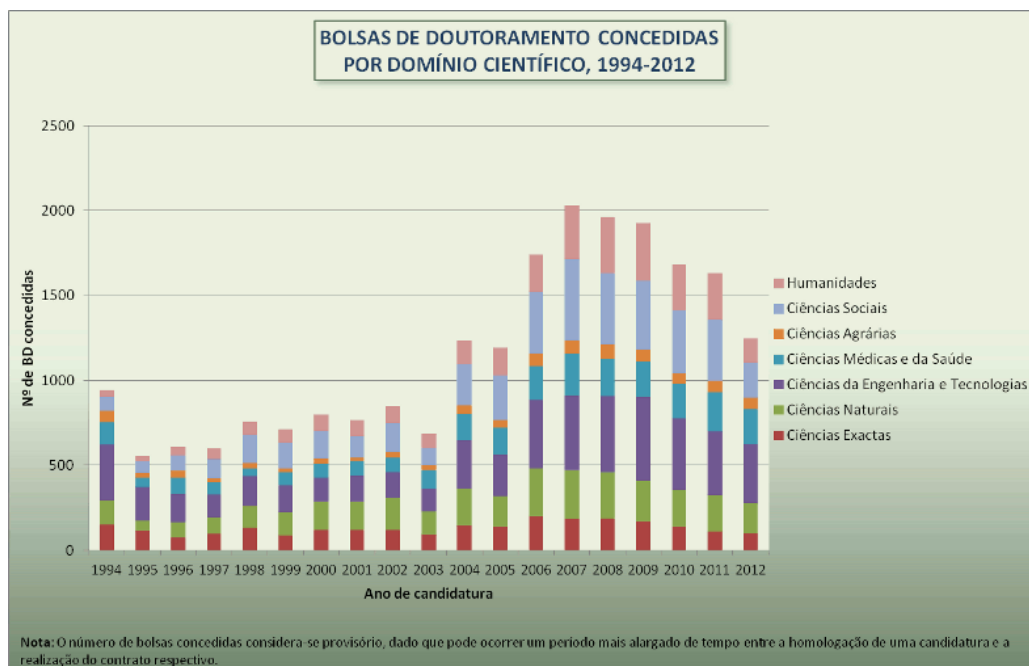


Figura 25 – Bolsas de Doutoramento concedidas por domínio científico (1994-2012)

Fonte: FCT, Conselho Diretivo, à data de 22 de Janeiro de 2014.

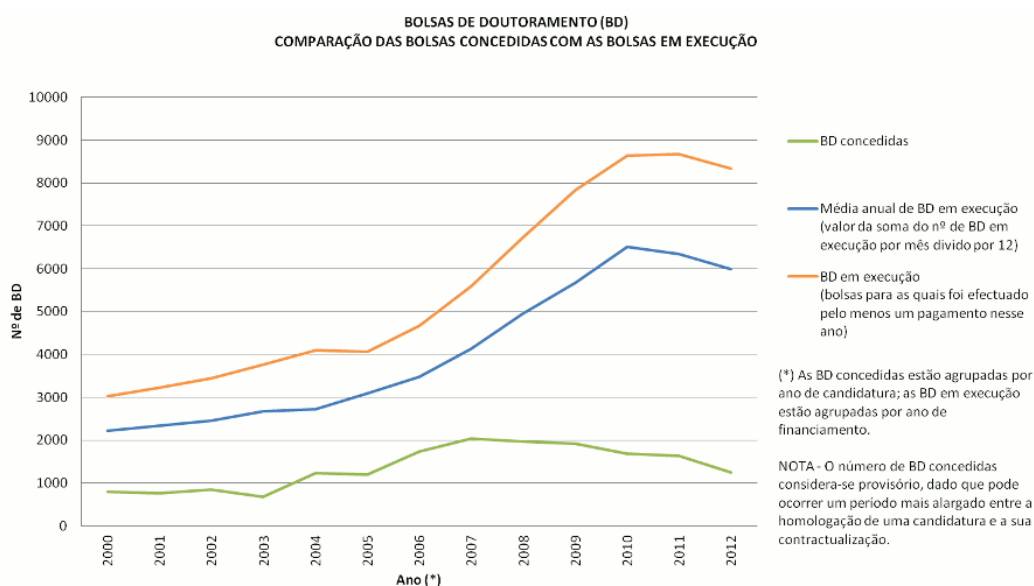


Figura 26 – Bolsas de Doutoramento – Comparação das bolsas concedidas com as bolsas em execução (200-2012).

Fonte: FCT, Conselho Diretivo, à data de 22 de Janeiro de 2014.

5.4 - Empréstimos com garantia mútua

A **abertura de uma linha de crédito** reservada a estudantes do Ensino Superior foi contratualizada em 2007 numa parceria entre o Ministério da Educação e Ciência, o Sistema Nacional de Garantia Mútua, gerido pela SPGM-Sociedade de Investimento, e sete instituições bancárias. Estes empréstimos destinam-se a financiar a realização de estudos nos diferentes graus de Ensino Superior, beneficiando os estudantes de uma taxa de juro mínima com um *spread* máximo de 1% para estudantes com média inferior a 14 valores, reduzido a 0,2% para os que têm média igual ou superior a 16. O montante do empréstimo pode variar entre 1000 e 5000 euros por ano, até um máximo total de 25 000 EUR, dependendo da duração dos cursos. Os empréstimos são reembolsáveis entre seis a dez anos após a conclusão do curso (CNE,2013).

Até ao final de 2013, um total de 19 572 estudantes recorreram a estes empréstimos. O valor total do crédito contratado ascendia a 224,8 milhões de Euros, tendo sido efetivamente utilizados cerca de 154 milhões de Euros (tabela 21). Face às dificuldades nacionais e o incumprimento dos compromissos das famílias interessa referir que os dados gerais disponibilizados apontam para uma taxa de incumprimento acumulada ao longo dos sete anos desta linha de crédito de cerca de 4% dos valores contratados. Enquanto sistema que facilita a diversificação das fontes de rendimento dos estudantes e promove a sua autonomia, estes empréstimos são cumuláveis com outros subsídios públicos e desempenham um papel complementar em relação a bolsas de estudo atribuídas através do sistema de Ação Social direta. Contudo, menos de um terço dos estudantes que contraíram empréstimos beneficia de bolsas de estudo (CNE, 2013).

Dada a conjuntura atual do emprego de jovens diplomados, tem vindo a ser defendida a necessidade de introduzir maior flexibilidade nas condições em que se realizam os empréstimos, o que poderá passar pelo alargamento dos prazos de carência uma vez concluídos os estudos, articulando o pagamento do empréstimo e dos juros com a entrada no mercado de trabalho.

Anos	Nº de empréstimos	Valor do crédito contratado (em EUR)	Valor efetivamente utilizado (em EUR)	Incumprimentos (em EUR)	% de incumprimento com base na contratação
2007/2008	3 302	36 513 696	32 746 862	1 539 932	4,22%
2008/2009	3 886	44 097 135	37 726 563	1 000 775	2,27%
2009/2010	4 074	47 147 583	35 209 577	283 226	0,60%
2010/2011	4 537	52 102 335	26 493 329	60 857	0,12%
2011/2012	1 951	22 561 214	5 565 983	n.d.	n.d.
2012/2013	1 822	22 300 000	1 625 769	n.d.	n.d.
Total	19 572	224 800 000	154 000 000		

Nota: n.d. - não disponível

Tabela 21 – Evolução cumulativa de empréstimos a estudantes com garantia mútua.

Fonte: SPGM – Sociedade de investimentos, 2013. Disponível em CNE (2013).

5.5 - Apoios Excecionais

A Ação Social no Ensino Superior pode também conceder outros tipos de apoio, que anteriormente referimos como apoios sociais indiretos.

Incluem-se neste caso os **Apoios Excecionais** que se destinam a fazer face a situações graves e imprevistas que possam ocorrer ao longo do letivo e não possam ser enquadráveis, quer nos prazos, quer na legislação relativa à atribuição de bolsa de estudo.

O Despacho n.º 7031-B/2015 apresenta uma secção para situações especiais que se poderão apresentar e para tal considera no artigo 22.º os **“Auxílios de emergência”** que podem ser atribuídos aos estudantes auxílios, de natureza excecional, face a situações económicas especialmente graves que ocorram durante o ano letivo e que não sejam enquadráveis no âmbito do processo normal de atribuição de bolsas de estudo. Esses auxílios podem ter a natureza de um complemento excecional da bolsa de estudo atribuída ou de um apoio excecional a estudantes não bolseiros no quadro de um requerimento de atribuição de bolsa de estudo.

Relativamente às questões da alimentação, importa referir que a legislação vigente a inclui nas formas de apoio a conceder aos estudantes. Preconiza-se uma política alimentar com uma variedade dietética diversificada oferecida aos estudantes a custos inferiores aos praticados pelo mercado. Esta forma de apoio indireto visa contribuir para o desenvolvimento equilibrado dos jovens estudantes e tem como objetivo último contribuir para a promoção de um estilo de vida saudável, e consequentemente, para o sucesso escolar.

Outros apoios considerados incluem o **alojamento em residências universitárias**, sublinhando-se o facto de terem um custo inferior aos preços praticados pelo mercado em geral. Estas residências são administradas pelos Serviços de Ação Social de cada Instituição de Ensino Superior.

Segundo o Artigo 19.º do referido despacho (Complemento de alojamento — Ensino público), os estudantes bolseiros deslocados do Ensino Superior público a quem tenha sido concedido alojamento em residência dos serviços de Ação Social beneficiam, no período letivo de atribuição da bolsa de estudo, de um complemento mensal, igual ao valor base mensal a pagar pelos bolseiros nas residências, até ao limite de 17,5 % do indexante dos apoios sociais.

Outro apoio existente corresponde ao **Benefício anual de transporte** que abrange os alunos bolseiros quando os cursos em que se encontrem inscritos não sejam, à data de ingresso, congéneres de cursos existentes no respetivo local de residência dando o direito à atribuição do benefício anual de transporte, consubstanciado no pagamento de uma passagem aérea ou

marítima de ida e volta entre o local de estudo e o local da sua residência habitual, em cada ano letivo, os estudantes bolseiros.

Também as questões relacionadas com a saúde dos estudantes são responsabilidade da Ação Social. Nessa medida, são postos à disposição dos utilizadores, por parte de alguns Serviços de Ação Social, **cuidados médicos** aos estudantes, como é o caso, entre outros, do Instituto Politécnico de Setúbal.

Existe ainda outra vertente que é possível constatar também neste Instituto, o apoio às **atividades desportivas e culturais**.

Por fim, há ainda outros benefícios que poderão ser facultados a estudantes com **necessidades educativas especiais**. Ou seja, beneficiam de estatuto especial na atribuição de bolsa de estudo os estudantes bolseiros portadores de deficiência física, sensorial ou outra, nos termos legais em vigor, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, devidamente comprovada através de atestado de incapacidade passado por junta médica. Com este estatuto, a entidade competente pode decidir sobre a possibilidade de:

- Atendendo à situação específica e às despesas que o estudante tenha que realizar, definir, até ao limite do valor da bolsa de referência, o valor da bolsa base anual a atribuir, bem como o valor dos eventuais complemento de alojamento e benefício anual de transporte;
- Atribuir um complemento de bolsa que visa contribuir para a aquisição de produtos e serviços de apoio indispensáveis ao desenvolvimento da atividade escolar, até ao montante de três vezes o indexante dos apoios sociais por ano letivo (Despacho n.º 7031-B/2015).

6 - Caso prático Ação Social no Ensino Superior Politécnico: o caso do Instituto Politécnico de Setúbal

Como referido, este é um projeto no âmbito dos financiamentos do POAT-FSE coordenado pelo Instituto Politécnico de Setúbal e, nesse prisma, consideramo-nos em posição privilegiada para aprofundar um pouco mais a informação sobre os serviços de Ação Social acessíveis aos alunos que ingressam no Ensino Superior Politécnico.

Assim, paralelamente a este estudo foi realizado um pequeno estudo da realidade da Ação Social no Instituto Politécnico de Setúbal, mais concretamente com os alunos provenientes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), tendo os resultados sido apresentados (Ver Anexo I) em duas conferências internacionais e publicadas:

- Otília Dias e Pedro Dominginhos - *Novos desafios do Instituto Politécnico de Setúbal para o séc.XXI* – Livro de Resumos do XXV Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Universidade Língua Portuguesa, Praia, Cabo Verde, 15 a 17 de julho de 2015 (20 páginas, a publicar).
- Otília Dias, Boguslaw Sardinha e Raquel Pereira - *Ação Social no Ensino Superior: Um caso de estudo no Instituto Politécnico de Setúbal* - CD das Atas da 4ª Conferência da FORGES, Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa realizado na Universidade Agostinho Neto, Luanda e Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Lubango – novembro de 2014, ISBN: 978-989-97890-4-3, (14 páginas), 2014.

Embora sejam em uma área que ultrapassa o âmbito inicial do projeto, alunos bolseiros portugueses do ES, como aumentou o número de alunos no Ensino Superior provenientes de países da CPLP, consideramos que esta análise pode vir a complementar e talvez, consolidar alguma informação ajudando a fundamentar algumas conclusões com o cruzamento de dados. Iremos apresentar assim neste capítulo os resultados apresentados nas duas comunicações que referimos.

6.1- Ação Social no Instituto Politécnico de Setúbal

Os Serviços de Ação Social do Instituto Politécnico de Setúbal (SAS/IPS) foram criados pelo Decreto-lei n.º 129/93, de 22 de Abril e têm como fim promover a execução da política de ação social no âmbito do Ensino Superior. Dotados de autonomia administrativa e financeira, são um serviço transversal do IPS, com o objetivo de proporcionar as melhores condições de estudo,

mediante a concessão de apoios sociais diretos aos estudantes carenciados (bolsas de estudo), bem como a prestação de serviços aos estudantes em geral, tais como alojamento, alimentação, serviços de saúde e apoio a atividades desportivas e culturais (IPS - SAS, 2014)

No entanto tem-se verificado que as medidas da tutela na ação social não são suficientes para abranger todos os estudantes em situação de carência socioeconómica e potenciar o seu sucesso académico prevenindo, em simultâneo, o abandono escolar. Assim, e num esforço conjunto entre o IPS, os SAS/IPS e a Associação Académica em 2010 foi criado o Programa de Atribuição de Apoios Sociais aos Estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal, PAAS/IPS, destinado a apoiar estudantes que, por motivos diversos, não podem beneficiar da concessão de bolsas de estudo atribuídas ao abrigo da legislação em vigor, nomeadamente estudantes provenientes dos Países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), mas cuja situação socioeconómica não permite suportar condignamente os custos inerentes à frequência do ensino superior, proporcionando a todos os estudantes do IPS (que cumpram os requisitos exigidos) condições favoráveis à frequência e conclusão dos seus estudos.

Financeiramente suportado pelas Escolas Superiores do IPS e pelos SAS/IPS, este Programa engloba duas medidas distintas como se pode ler o art.º3 do seu regulamento:

1. Concessão do benefício de pagamento de propina reduzida;
2. A concessão de outros apoios em géneros ou bens e bolsa de horas (IPS - SAS, 2014).

Com este Programa foi já possível apoiar cerca de 450 estudantes do IPS, de entre os inscritos em cursos de Licenciatura e Mestrado de 2011/2012 a 2013/2014.

Na tabela 22 apresentamos os resultados de utentes que utilizaram as várias valências do SAS/IPS (excluindo consultas) ao longo dos últimos 4 anos letivos, isto é, desde que entrou em funcionamento o PAAS/IPS.

1. Bolsas de Estudo/IPS					2. PAAS/IPS				
	2010/2011	2011/20	2012/20	2013/2014		2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
1.1. Candidatos	2062	1638	1494	1298	2.1. Beneficiários propina reduzida	86	109	146	101
1.2. Taxa de candidatura	33%	26%	24%	21%	2.2. Beneficiários propina diferenciada	8	0	8	0
1.3. Bolseiros	1109	810	828	826	2.3. Beneficiários auxílios de emergência	0	0	0	3
1.5. Taxa de aprovação	54%	49%	55%	64%	2.4. Prestadores de contrapartidas	0	0	22	18
1.6. Taxa de cobertura	18%	13%	13%	13%	2.5. Encargo financeiro associado	€ 26 555,5	€ 29 375,5	€ 40 069	€ 27 957,5
3. Alojamento					4. Desporto				
	2010/2011	2011/20	2012/20	2013/2014		2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
3.1. Candidatos	356	332	363	326	4.1. Total Inscrições		1838	1814	1794
3.2. Residentes	271	244	255	260	4.1.1. Por modalidade				
3.2.1 Bolseiros	140	125	110	97	Aulas de grupo		150	174	180
3.2.2. Não Bolseiros	114	107	133	145	Musculação		507	610	703
3.2.3. ERASMUS/Santander	17	12	12	18	CardioFitness		688	620	499
3.3. Taxa de ocupação	92%	83%	87%	88%	Só inscrição anual de membro		493	410	374
3.3.1. Taxa de bolseiros residentes (total IPS)	10%	16%	16%	12%	TFS e Cross Training				38
3.3.2. Taxa de não bolseiros residentes (Total IPS)	2,2%	1,9%	2,4%	2,6%	4.1.2. Por tipologia de utente				
3.3.3. Taxa de bolseiros residentes (total residentes)	51,7%	51,2%	43,1%	37,3%	Estudantes		1428	1525	1533
3.3.4. Taxa de não bolseiros residentes (total residentes)	42,1%	43,9%	52,2%	55,8%	Docentes/Não docentes		75	51	52
3.3.5. Taxa de mobilidade residentes (total residentes)	6,3%	4,9%	4,7%	6,9%	Externos		335	238	209

Tabela 22 – Ação Social - IPS.

1. Bolsas de estudo

Nota-se nitidamente que para além da diminuição de candidaturas, também há uma grande diminuição de bolseiros. Tal facto deve-se, por um lado, à diminuição do número de estudantes que ingressam no IPS e, por outro, ao estreitamento dos critérios para atribuição de bolsas de estudo, sendo evidente a canalização dos recursos financeiros para os estudantes em situação de maior fragilidade económica;

2. PAAS/IPS

Ainda que necessite de ser mais divulgado, sobretudo junto dos estudantes da CPLP, faz-se um balanço muito positivo da implementação do programa: em 2013/2014, por exemplo, o facto do número de estudantes beneficiários ter decrescido não traduz, necessariamente, uma diminuição do seu impacto junto da comunidade estudantil, mas reflete o efeito positivo que uma alteração legislativa (a desconsideração de dívidas ao Estado) teve na atribuição de apoios sociais diretos (antes exclusivamente abrangidos pelo PAAS/IPS, os estudantes com dívidas passaram a ter direito a bolsa de estudo);

3. Alojamento

- A Residência de Estudantes de Santiago está situada a 2 km do campus do IPS e tem capacidade para alojar 294 alunos. O aluno poderá usufruir das instalações da Residência de Estudantes desde o início de Setembro até ao fim de Julho, sendo para isso necessário efetuar uma candidatura anual.

- b. Tem-se constatado que quem utiliza a Residência são estudantes provenientes de outros Países, nomeadamente CPLP, que têm primazia ao estudante português (não bolseiro). Neste ano letivo, dos residentes, apenas 37% eram bolseiros e 56% não bolseiros.
4. Desporto
- a. O Clube Desportivo do IPS encontra-se no campus de Setúbal, havendo no campus do Barreiro uma sala preparada para a prática do CardioFitness.
 - b. Cerca de ¼ dos estudantes do IPS estão inscritos no Clube Desportivo e a modalidade mais procurada é a musculação seguida de CardioFitness. Verifica-se que os funcionários (docentes e não docentes) que estão inscritos no Clube são residuais havendo mais externos, o que o que podia ser estranho, mas a maioria dos externos inscrevem-se no clube para utilizar a área principal de jogo (futsal) durante a noite e são maioritariamente homens.

O IPS tem a noção que o PAAS/IPS necessita de ser mais divulgado. Mesmo assim, faz-se um balanço muito positivo da implementação do programa: em 2013/14, por exemplo, o facto do número de estudantes beneficiários ter decrescido não traduz, necessariamente, uma diminuição do seu impacto junto da comunidade estudantil, mas reflete o efeito positivo que uma alteração legislativa (a desconsideração de dívidas ao Estado) teve na atribuição de apoios sociais diretos (antes exclusivamente abrangidos pelo PAAS/IPS, os estudantes com dívidas passaram a ter direito a bolsa de estudo).

Podemos constatar esta alteração na tabela 23 onde temos a evolução da implementação do programa, desde o início, 2010/11 até 2013/14 quer em número de estudantes envolvidos, quer em despesa afeta.

	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
EST Setúbal	20	5 650,00 €	20	5 390,00 €	16	4 731,50 €	11	2 725,50 €
ESE	13	3 672,50 €	37	9 971,50 €	33	8 804,50 €	30	7 726,50 €
ESCE	47	13 277,50 €	40	10 780,00 €	64	17 997,50 €	39	10 391,00 €
EST Barreiro	4	1 130,00 €	2	539,00 €	6	1 617,00 €	2	539,00 €
ESS	10	2 825,50 €	10	2 695,00 €	27	6 918,00 €	18	4 851,00 €
IPS	94	26 555,50 €	109	29 375,50 €	146	40 068,50 €	100	26 233,00 €

Tabela 23 – PAAS/IPS.

A explicação do aumento da despesa em 2012/13 é simples: foi quando o SAS começou a incluir nos beneficiários os que estavam indeferidos das bolsas por dívidas. Em 2013/14 o valor não subiu:

- O IPS diminuiu o número de estudantes, o que fez diminuir o nº de candidatos a bolsa e, logo, o número de beneficiários de PAAS/IPS;
- O regulamento de bolsas foi novamente alterado e a questão do indeferimento por dívidas passou a ser restrita aos próprios estudantes, pelo que os que em 2012/13 foram apoiados pelo PAAS/IPS, genericamente passaram a ser bolseiros.

As dificuldades financeiras que Portugal tem enfrentado, influenciaram drasticamente o prosseguimento de estudos de muitos estudantes portugueses. Por outro lado, com a vinda de estudantes da CPLP ao abrigo de várias parcerias entre instituições, constatou-se que muitos deles não têm uma estrutura económica capaz de suportar condignamente o custo associado à frequência do ensino superior em Portugal e concluir com êxito o ciclo de estudos que se propõem realizar. Com a aprovação do Estatuto do Estudante Internacional perspetivamos, a atração de um número significativo de candidatos da CPLP, o que poderá agudizar esta situação.

6.2- Estudantes da CPLP no IPS

O Instituto Politécnico de Setúbal é um Instituto Politécnico de ES público que leciona Mestrados e Licenciaturas, Pós-Graduações, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e Cursos Breves, nomeadamente: Mobilidade, Preparação para o exame das Provas dos Maiores de 23 anos, Preparação para o exame de entrada na Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas. O IPS está sediado em Setúbal e é constituído por 5 unidades orgânicas em 2 campus:

- Campus de Setúbal: Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE), Escola Superior de Educação (ESE), Escola Superior de Saúde (ESS), Escola Superior de Tecnologia de Setúbal (ESTSetúbal);
- Campus do Barreiro: Escola Superior de Tecnologia do Barreiro (ESTBarreiro).

Ao longo dos últimos anos o IPS tem aumentado o número de estudantes provenientes dos Países da CPLP, nomeadamente através de vários contactos e parcerias entre instituições de ensino angolanas. Com a aprovação pela tutela do regulamento do estatuto do estudante internacional (Decreto-Lei n.º 36/2014, 2014) sabemos que essa procura irá aumentar.

Com estes pressupostos o IPS aposta na internacionalização do Ensino Superior português, onde *“Study in Setúbal”* é o novo portal do IPS para estudantes internacionais (IPS - GI.Com., 2014).

Nas Tabelas 24 e 25 temos a evolução dos estudantes do IPS ao longo dos últimos 3 anos letivos e onde se constata que o número de estudantes a ingressar tem vindo a diminuir, e essa diferença deve-se essencialmente às licenciaturas e mestrados nas duas escolas de tecnologia.

	2011/2012	2012/2013	2013/2014
CET	170	311	399
Licenciatura	5454	5135	4435
Mestrado	754	725	587
PG	154	53	56
	6532	6224	5477

Tabela 24 – Evolução do número de alunos no IPS.

Unidade Orgânica:	2013/2014	2012/2013	2011/2012
ESCE	1888	2165	2157
ESE	735	884	925
ESS	600	621	736
ESTBarreiro	499	594	701
ESTSetúbal	1755	1960	2013
	5477	6224	6532

Tabela 25 – Evolução do número de alunos no IPS por escola.

Dos 5477 estudantes do IPS em 2013/2014, 223 provinham da CPLP (excluindo Portugal) e a sua distribuição está na Tabela 26.

País:	Unidade Orgânica					Total
	ESCE	ESE	ESS	ESTBarreiro	ESTSetúbal	
Angola	35	5		52	31	123
Brasil	7		4	3	15	29
Cabo Verde	11	3	3	16	14	47
Guiné-Bissau	4	1	1	1	1	8
Moçambique				1	1	2
São Tomé e Príncipe	2			3	8	13
Timor-Leste				1		1
Total	59	9	8	77	70	223

Tabela 26 – Proveniência da CLP dos alunos do ES.

Verifica-se no Figura 27, que com exceção da ESS, o país da CPLP de onde provém mais estudantes é Angola.

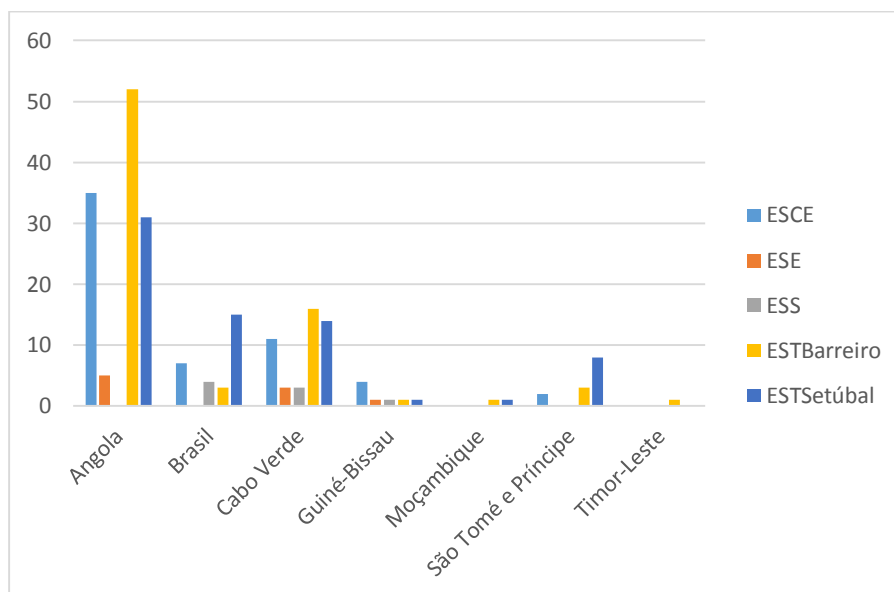


Figura 27 – Proveniência da CPLP dos alunos de ES no IPS.

Na Figura 28 verificamos que nos CET os dois cursos com mais estudantes (4 angolanos e 4 brasileiros) são o CET Construção e Obras Públicas (CETCOP) e CET de Telecomunicações e Redes, seguidos pelos Automação e Instrumentação Industrial e Técnicas de Laboratório.

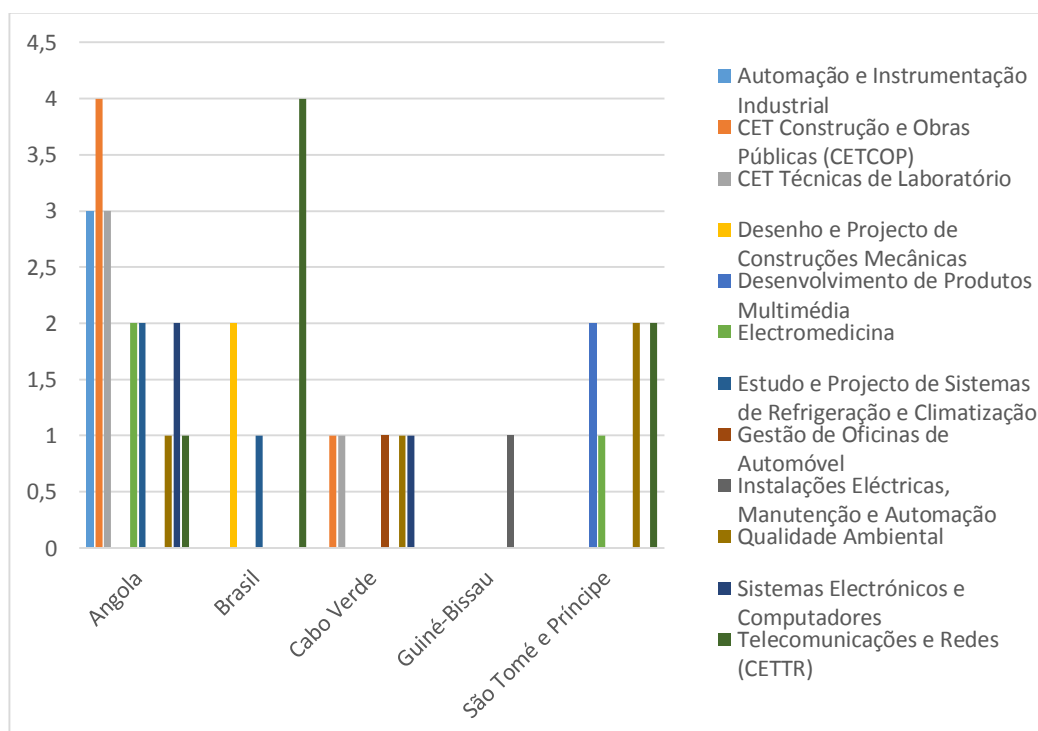


Figura 28 – Proveniência da CPLP dos alunos de CET.

Quanto aos cursos de Licenciatura verificamos que os que mais se destacam são a Engenharia Química e a Engenharia Civil e os estudantes provêm de Angola, embora o curso de Licenciatura em Engenharia Civil também seja muito escolhido pelos estudantes oriundo de Cabo Verde, como se constata na Figura 29.

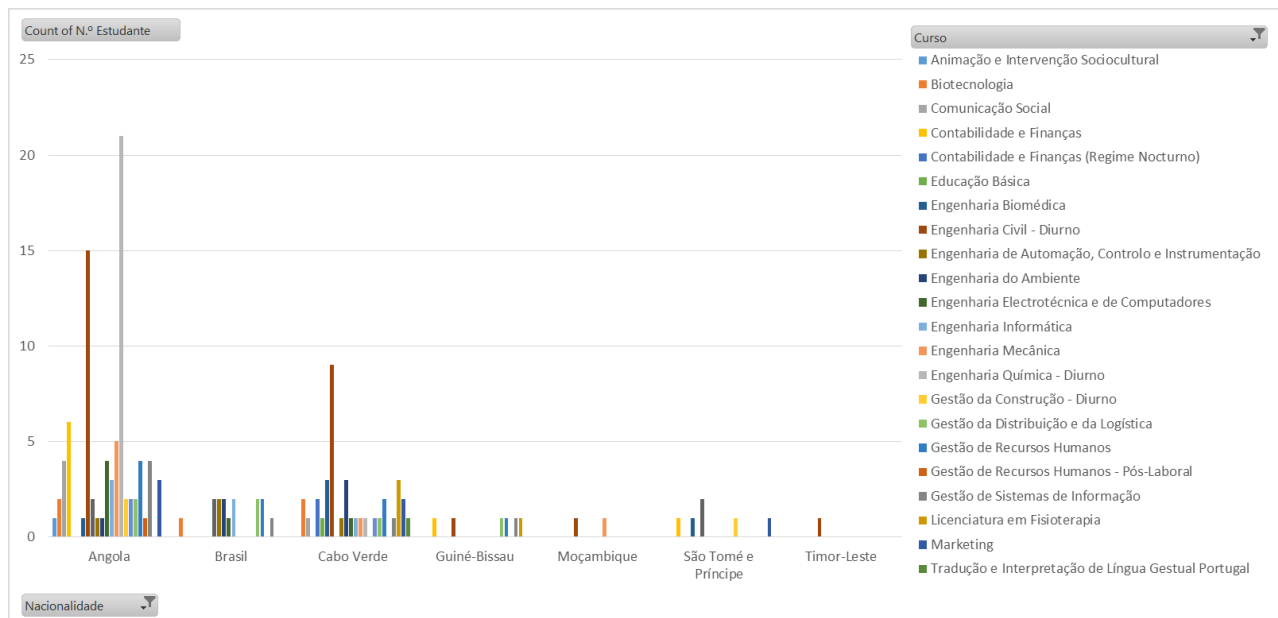


Figura 29 – Cursos de ES preferenciais pelos alunos da CPLP no IPS.

Por fim, no que diz respeito a Mestrados na Figura 30 mostra que o curso mais procurado é o Mestrado em Contabilidade e Finanças e 12 estudantes provêm de Angola.

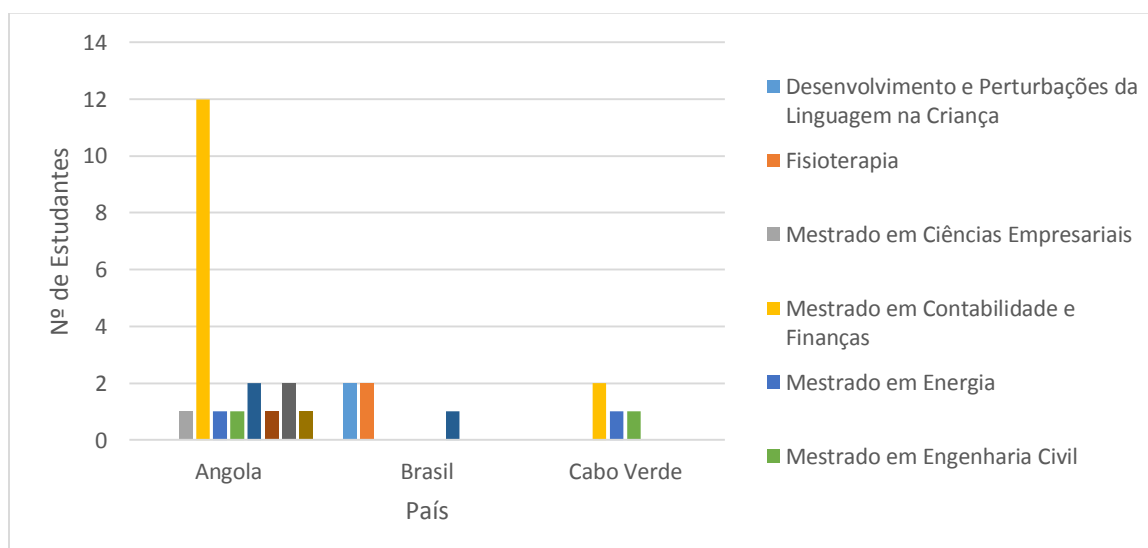


Figura 30 – Mestrados preferenciais pelos alunos oriundos da CPLP no IPS.

6.3- Ação Social no IPS para estudantes da CPLP

Como referimos anteriormente compete aos SAS/IPS proporcionar as melhores condições de estudo aos estudantes, sobretudo aos carenciados, através da disponibilização de um conjunto de apoios diretos e indiretos ou através de programas específicos, como o PAAS/IPS, um programa financiado exclusivamente por receitas próprias e que se destina a apoiar estudantes em situação de carência socioeconómica que, por motivos diversos, não podem beneficiar da concessão de bolsas de estudo - nomeadamente os estudantes oriundos da CPLP que não cumpram os requisitos de nacionalidade fixados na legislação em vigor para atribuição desse benefício social direto.

O PAAS/IPS engloba duas medidas:

- Concessão do benefício de pagamento de propina reduzida;
- A concessão de outros apoios em géneros ou bens e bolsa de horas.

Sendo uma realidade ainda muito recente, o IPS encontra-se a estudar o melhor enquadramento legal que permita apoiar estes estudantes. Não obstante, a entrada em vigor já este ano letivo de uma nova medida do PAAS/IPS aberta a todos os estudantes, independentemente da sua condição financeira ou estatuto associado (a criação de uma bolsa de horas para prestação voluntária de trabalhos dentro das unidades orgânicas, com a contrapartida de atribuição de bens e géneros enquadráveis na atividade letiva, como senhas de refeição, mensalidades na Residências, apoio médico gratuito, entre outros) é já uma primeira resposta do IPS a esta nova realidade.

Em 2014/2015, os estudantes provenientes da CPLP que beneficiaram do PAAS/IPS distribuíram-se da seguinte forma:

- Na utilização da residência estudantil - 65 estudantes provenientes dos PALOP e 16 do Brasil;
- 3 auxílios de emergência, no valor unitário de 485 €.

Dos 223 estudantes provenientes da CPLP, cerca de 30 são Bolseiros Nacionais dos Países de origem e muitos dos que ingressaram por concursos especiais usufruem de uma redução de propina através do PAAS/IPS.

Por outro lado não nos podemos esquecer que o regulamento do estudante internacional no seu art.º10 (Ação Social) diz que “*Os estudantes internacionais beneficiam exclusivamente da ação social indireta*” e no art.º 11 (Financiamento) “*Os estudantes internacionais não são considerados*

para efeitos de financiamento das instituições de ensino superior públicas pelo Estado". Sendo assim, atualmente o que um estudante com o estatuto de estudante internacional pode ter são ações sociais indiretas (alojamento, alimentação, serviços de saúde e apoio a atividades desportivas e culturais, em igualdade de circunstâncias com os restantes estudantes). Sendo uma realidade ainda muito recente, o IPS encontra-se a estudar o melhor enquadramento legal que permita apoiar estes estudantes. Não obstante, a entrada em vigor já este ano letivo de uma nova medida do PAAS/IPS aberta a todos os estudantes, independentemente da sua condição financeira ou estatuto associado (a criação de uma bolsa de horas para prestação voluntária de trabalhos dentro das unidades orgânicas, com a contrapartida de atribuição de bens e géneros enquadráveis na atividade letiva, como senhas de refeição, mensalidades na Residências, apoio médico gratuito, entre outros) é já uma primeira resposta da instituição a esta nova realidade.

Para além disso, dado que o IP de Setúbal é um dos casos de estudo, julgamos que esta informação apenas pode acrescentar valor ao relatório dado que se apresentará uma realidade aos leitores além do preconizado no âmbito do projeto.

De facto, a informação acima descrita é um dado com que vivemos todos os anos e confirma a necessidade de aprofundar mais este tema na prossecução dos objetivos europeus e, acima de tudo, na prossecução dos direitos de igualdade de oportunidades.

7 - Projeto de Investigação

Em Portugal, o sistema de Ensino Superior é composto por Universidades e Politécnicos (públicos e privados), que têm traçado percursos distintos. No entanto, algumas políticas educativas acabaram por produzir uma convergência de sentidos entre os dois subsistemas de ensino que ocorreu nos movimentos de oferta e procura de formação. O Processo de Bolonha abriu (ou legitimou) as instituições de ensino politécnico novos campos de ação.

Com objetivos traçados para o nível de escolaridade que Portugal deverá atingir e, sendo essa um dos caminhos que também achamos fundamental, a aposta da formação dos Portugueses, pudemos verificar que os números de estudantes é muito superior há de uma década atrás e, perante o contexto socioeconómico que o País atravessa achámos que este estudo teria toda a pertinência em avaliar de que forma os estudantes do Ensino Superior consideram que o Estado os ajuda a ingressar e a subsistir no Ensino Superior.

As razões que tem levado a uma redução recente do número de alunos que ingressam no Ensino Superior, podem ser de várias ordens: diminuição da natalidade, aumento do número de desempregados de jovens licenciados, descredibilização por parte do mercado de trabalho com os licenciados oferecendo vencimentos cada vez mais baixos (Cardoso et al, 2012) e incompreensíveis, dificuldades económicas das famílias,Estas e outras razões podem nos fazer suscitar uma série de questões relacionadas com os apoios sociais no Ensino Superior, como por exemplo:

1. Será que os apoios sociais existentes são suficientes?
2. Será que poderão ser agilizadas?
3. Será que chega para todos os mais necessitados?
4. Será que provoca a diminuição do desequilíbrio social que se verificou no passado?
5. Será que o Ensino Superior ainda mantém o estatuto elitista de outrora, mesmo com a definição de políticas de Ação Social?
6. Será possível integrar novas medidas ou complementar as já existentes?

São estas questões às quais este trabalho pretende vir a dar resposta. As pretensões iniciais do projeto pretendiam que o universo de estudo abraçasse o binómio do Ensino Superior, as Universidades e os Politécnicos. No entanto, dado que este tipo de estudos depende sempre da vontade e disponibilidade de participação dos intervenientes, o universo de entidades

participantes reduziu consideravelmente. Face ao convite efetuado a todas instituições do Ensino Superior, apenas tivemos resposta positiva de quatro Institutos Politécnicos.

Apesar de termos tido uma ambição inicial elevada, com esse facto, passámos a considerar que este estudo se aplicaria ao Ensino Superior Politécnico o que, em certa medida, facilitou a integração das realidades de outras instituições com missões similares ao do Instituto Politécnico de Setúbal.

7.1 - Objetivos da nossa investigação

Dado o contexto socioeconómico nacional e a diminuição de alunos no Ensino Superior, julgámos necessário estudar a perspetiva dos alunos bolseiros do Ensino Superior para as diferentes formas de apoios sociais existentes.

Paralelamente, estudámos as necessidades adicionais que poderão existir e quais os riscos emergentes da possível ausência ou diminuição dos apoios sociais.

Com estas premissas delineámos alguns objetivos gerais, sendo um deles, como já foi referido, o de avaliar de que forma os estudantes do Ensino Superior consideram que o Estado os ajuda a ingressar e a subsistir no Ensino Superior.

Pretendíamos obter respostas e dados que nos pudessem enquadrar no panorama nacional dos alunos bolseiros do Ensino Superior público, para mais adequadamente fundamentarmos a questão principal do projeto. Com a formulação de diversas questões aos alunos bolseiros procurámos caracterizar:

- 1- A população bolseira (género, idade, nacionalidade, regime de estudo, tipos de residência, etc.).
- 2- Os tipos de curso e áreas científicas dos bolseiros.
- 3- Os fatores de escolha dos bolseiros para ingressar a Instituição de Ensino Superior.
- 4- A situação familiar dos estudantes bolseiros.
- 5- Se os bolseiros já estiveram abrangidos por apoios sociais e de como tiveram conhecimento dos mesmos.
- 6- A importância dos apoios sociais para o ingresso no Ensino Superior.
- 7- Que tipo de complementos sociais são utilizados pelos bolseiros.
- 8- O tipo de despesas educativas e se consideram que os apoios sociais são suficientes.
- 9- A opinião dos bolseiros caso não tivessem ingressado o Ensino Superior.
- 10- As suas aspirações profissionais.

11- Os benefícios potenciais da obtenção de um curso superior.

Com o adquirir desta informação a nossa pretensão foi a de vir a compreender se os apoios sociais existentes são suficientes ou se necessitam de ser agilizados.

De igual modo, tentaremos descortinar o tema do elitismo associado à frequência do Ensino Superior e se, efetivamente, há uma diminuição do desequilíbrio social que se verificou no passado e maior igualdade de oportunidades.

7.2 - Metodologia

Num mundo em permanente evolução, a investigação científica representa um papel fundamental no aumento sistemático dos conhecimentos a respeito de fenómenos já conhecidos e/ou na descoberta de novos fenómenos. Em ciência não existem posições definitivas, irrevogáveis e não formuláveis pois toda a verdade científica é autónoma, independente, pura, provisória e suscetível de revisão, aperfeiçoamento e de reposição total. Ou seja, ao realizar-se um trabalho de investigação científica não se pretende alcançar uma verdade absoluta mas adquirir conhecimentos progressivamente mais fundamentados, possibilitando um controlo crescente do ambiente envolvido. Partindo desta definição, facilmente se compreende que o método científico permite a aquisição de conhecimentos, encontrando resposta para questões que necessitam de indagação, de forma ordenada e sistemática. *“A investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual vivemos!”* (Fortin, 1999).

Como refere Lastrucci (1967), o método científico consiste num método objetivo, lógico e sistemático de análise dos fenómenos, construído de modo a permitir a acumulação de conhecimentos verdadeiros.

Este capítulo tem como objetivos descrever sucintamente os passos desenvolvidos e identificar as estratégias utilizadas na elaboração do estudo.

A escolha da metodologia de investigação é uma etapa fundamental em qualquer projeto de investigação. Ela deve ser coerente com o paradigma de investigação, com os métodos escolhidos e especialmente, deve ser capaz de alcançar com sucesso os objetivos previamente definidos (Bryman, 2012; Saunders, 2009; Carmo e Ferreira, 2008). De acordo com Lalande (1998) é cada vez mais consensual a importância de uma abordagem pluri-metodológica como sendo uma estratégia eficaz na compreensão e clarificação dos fenómenos sociais.

O modelo de investigação a adotar, que conjuga, como já foi anteriormente referido, os métodos indutivo e dedutivo, só será possível de aplicar através de uma pesquisa científica mista, com recurso à triangulação metodológica¹⁵, implicando a utilização simultânea das abordagens quantitativa e qualitativa. Assim sendo, e relativamente à metodologia de recolha e análise de dados, será utilizada uma abordagem mista que integra métodos qualitativos e quantitativos, pois considera-se ser a melhor forma de cumprir os objetivos geral e específicos propostos para o presente projeto de investigação, garantindo a confiabilidade, replicação e validade, critérios apresentados por Bryman (2012) como essenciais em qualquer pesquisa social.

Para alcançar os objetivos descritos, delinearam-se metodologias específicas. Para o cumprimento geral dos objetivos consideramos necessário:

- Analisar, através de pesquisa bibliográfica e de leitura comparada dos principais resultados de estudos já efetuados.
- Estudar práticas comuns com recurso à bibliografia.
- Pesquisa de bases de dados.
- Verificar informação existente através de contacto com as áreas sociais das Instituições de Ensino Superior Público.
- Seleção das entidades a envolver no estudo / Parcerias (casos de estudo) dentro do universo do Ensino Superior Público.
- Delinear um questionário dirigido à população bolseira do Ensino Superior público de forma a obter as perceções sobre a realidade.
- Tratamento estatístico dos resultados dos questionários utilizando diversas metodologias.
- Análise de conteúdo dos questionários realizados.
- Analisar criticamente os resultados.

¹⁵ A triangulação refere-se à observação do objeto de estudo feita através de, pelo menos, dois pontos de vista diferentes (Jerónimo, 2010: 221). Neste caso a triangulação metodológica consiste no cruzamento de métodos diferentes, com o objetivo de maximizar a validade da investigação.

7.2.1 - Elaboração dos questionários às entidades

Para a definição do questionário tentámos, numa primeira fase reunir e assimilar um conjunto de informação referente ao tema em análise. Com essa informação e a sensibilidade da experiência profissional da equipa do projeto para esta temática, achámos que já possuímos ferramentas necessárias para a construção de um questionário inicial para melhor compreender o ponto de vista dos alunos bolseiros.

O questionário foi elaborado de forma a ser sucinto mas onde constassem as questões consideradas fundamentais para dar resposta ao pretendido neste estudo. Procurámos ainda, que as perguntas fossem claras e concisas e na generalidade fechadas. Este instrumento foi pensado e elaborado para servir de ferramenta para recolha de informação referente à proveniência socioeconómica dos inquiridos, motivações para frequência e escolha de um curso de Ensino Superior, despesas inerentes à frequência do curso, tipo e importância dos apoios sociais de que os estudantes bolseiros beneficiam, aspirações profissionais dos mesmos e benefícios potenciais da obtenção de um curso superior

O questionário foi construído através do GoogleDocs (Anexo II), sendo respondido *on-line*, com total garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, permitindo um acompanhamento em tempo real dos resultados, à medida que as respostas vão sendo submetidas. Trata-se de um questionário maioritariamente constituído por questões fechadas, para permitir uma melhor sistematização de informação relevante para a investigação, mas com pelo menos uma questão aberta, no sentido de obter críticas e sugestões de melhoria dos serviços de apoios sociais atualmente existentes, por parte dos estudantes bolseiros que deles beneficiam. O tempo previsto para o preenchimento do questionário era de 15 minutos.

O questionário foi distribuído inicialmente aos estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal que funcionou como medida para algumas correções do inquérito. Com o inquérito revisto, realizaram-se contactos com todos os serviços de Ação Social de Ensino Superior Politécnico do País, para que estes pudessem ser disponibilizados a todos os estudantes bolseiros do Ensino Superior Politécnico português

Numa segunda fase, o inquérito foi lançado em junho até outubro de 2014 para abranger os estudantes bolseiros do ano letivo 2013/2014.

Recolhemos 708 repostas de bolseiros do ES Politécnico de todo País sendo a maior parte de quatro Institutos Politécnicos; Viseu, Setúbal, Braga e Bragança.

Infelizmente, dado o contexto intrínseco de cada instituição, esta equipa de investigação não teve hipótese de aceder diretamente aos alunos bolsheiros, conforme será descrito no subcapítulo “*limitações do projeto*”, pelo que o nosso estudo será baseado nas quatro Instituições referidas anteriormente.

7.2.2 - Definição / Orientações metodológicas

À semelhança do que tem sido feito em investigações recentes em ciências sociais, pretende-se adotar uma abordagem eclética, capaz de ultrapassar a dicotomia entre a investigação quantitativa e qualitativa, em que o “*investigador procura recolher a maior quantidade possível de informação obtida neste contexto de métodos cruzados, sem que se abandone a essência dos respetivos pressupostos epistemológicos*” (Jerónimo, 2010). A combinação dos dois métodos resulta, assim, numa complementaridade da informação recolhida e consequentemente numa melhoria dos resultados alcançados com a investigação.

A escolha das metodologias de investigação, nomeadamente das técnicas de observação e dos instrumentos de recolha de dados é fundamental para se aumentar a probabilidade de se obterem resultados e conclusões satisfatórios. Citando Jerónimo (2010), “*a validade de um estudo é definida, segundo Jupp (2006)¹⁶, como a medida em que as conclusões obtidas a partir de uma investigação nos fornecem uma descrição precisa do que aconteceu ou do que acontece e porquê.*”

O mesmo autor refere que essa validade pode ser analisada segundo três aspetos:

- A validade da medição: em que medida os instrumentos de investigação utilizados conseguem efetivamente medir o que se pretende medir;
- A validade da explicação, ou validade interna: até que ponto as conclusões obtidas estão de acordo com os objetivos definidos;
- A validade da generalização, ou validade externa: em que medida essas conclusões podem ser generalizadas a outras pessoas ou a outros contextos.

Se, por um lado, a análise quantitativa permite, através da estatística descritiva, técnicas experimentais, estudos de amostras ou outras técnicas, uma medição rigorosa, controlada e fiável de dados sólidos e replicáveis, com o objetivo de comprovar os fatos ou as causas dos fenómenos sociais (Cook e Reichardt, 2005). Por outro lado, o método qualitativo permite uma conceção mais global, holística, naturalista, humanística e interpretativa dos fenómenos sociais, através de uma abordagem objetiva, sistemática e qualitativa dos mesmos (Carmo e Ferreira, 2008). Neste

¹⁶ Citado por Jerónimo (2010): Jupp, V. (2006) *Validity*, In Juup, V., *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 311-312), London: Sage Publications.

sentido, as metodologias quantitativas acabam por ser reforçadas com informações qualitativas, melhorando significativamente a qualidade das conclusões a retirar.

A abordagem quantitativa incluiu a análise descritiva de dados recolhidos em documentos oficiais das Instituições de Ensino Superior portuguesas, do Ministério da Educação e Ciência e Tecnologia, bem como dos resultados dos questionários aos estudantes bolseiros e aos serviços de Ação Social. Há uma abordagem exploratória qualitativa baseada na revisão de alguma literatura relevante sobre a temática em estudo (como por exemplo as teses de doutoramento realizadas na área dos apoios sociais no Ensino Superior: Jerónimo, 2010; Cerdeira, 2008), e, como já referido, em alguns documentos oficiais sobre Ação Social no Ensino Superior português (como por exemplo, o Regulamento de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do Ensino Superior).

Esta fase exploratória permitiu compreender melhor o funcionamento dos apoios sociais diretos e indiretos no Ensino Superior português, aspeto fundamental para se definirem os objetivos geral e específicos da investigação.

Após a revisão bibliográfica compreendemos que em Portugal existem escassos estudos nesta área, daí a importância deste projeto e da necessidade que sentimos, que deve ter continuidade. No entanto recorremos, frequentemente, ao uso de bibliografia existente, até porque consideramos que este poderá ser um trabalho complementar aos já efetuados.

Por outro lado, este conhecimento preliminar do objeto de estudo revelou-se primordial no desenvolvimento dos instrumentos de investigação a utilizar na recolha de dados: inquérito por questionários, inquérito por entrevista e pesquisa documental.

Qualquer questionário deve ser fiável, isto é, se cada vez que é aplicado, carece de erros de medição, o resultado é consistente. Os erros de medição estudados na fiabilidade são aqueles não submetidos a controlo e são inevitáveis no processo de inquirição, seja físico, seja químico ou psicológico (muitas vezes as diferenças ocorridas entre a uma aplicação e outra do questionário, não dependem apenas destes erros, mas são devidos a alterações ocorridas nos indivíduos). Um teste não será fiável se em cada dia der origem a resultados diversos de uma variável que se considere estável.

Existem vários métodos para determinar o coeficiente de fiabilidade:

- Método das Formas paralelas;
- Teste-Retest;
- Método das Duas Metades;

- Coeficiente de Alfa de Cronbach.

Com o prazo que tínhamos para a realização deste projeto não utilizámos nenhum método estatístico pelo que não temos um indicador da consistência interna do teste. No entanto fizemos apenas algumas correções/adaptações ao questionário inicial, com o objetivo de perceber se os vários itens do questionário estavam explícitos ou se haveria alguma questão que se destacasse pela incoerência, dificuldade de aplicação.

Foi realizado um inquérito com 44 questões e enviado aos Serviços de Ação Social das 14 Instituições do ES Politécnico Público, para que estas reenviassem para os respetivos estudantes bolseiros. Obtivemos 708 respostas oriundas do Instituto Politécnico de Bragança, do Instituto Politécnico de Cávado e Ave, do Instituto Politécnico de Setúbal e do Instituto Politécnico de Viseu. Neste questionário, de natureza confidencial, para além da caracterização pessoal e familiar também foram inquiridas questões referentes aos apoios sociais e às aspirações profissionais e expectativas dos estudantes bolseiros.

Os métodos selecionados para recolha de dados no âmbito da presente investigação colocam-na no domínio da análise estatística dos inquéritos realizados. Trata-se portanto de um estudo das características e opiniões da população alvo, através de uma representatividade estatística.

A opção metodológica assumida assentou muito na perspetiva compreensiva, interpretativa (o ponto de vista dos sujeitos), ou seja no campo da investigação qualitativa, contribuindo para a construção de um corpo de hipóteses, ainda que um olhar desatento possa concluir que o uso de gráficos e de estatísticas considere esta pesquisa do âmbito quantitativo.

No tratamento dos dados foram tidos em conta dois tipos de abordagem metodológica para caracterizar a informação recolhida, por um lado, a abordagem qualitativa (frequências e percentagens), por outro, a quantitativa, pois pretendemos fundamentar algumas decisões.

O tratamento dos dados numéricos recolhidos nos questionários foi feito com recurso a *software* de análise estatística para as ciências sociais – SPSS, *Statistical Package for Social Sciences*, que permite para além da análise das frequências, médias, medianas das variáveis, também realizar cruzamento de variáveis, análise de componentes principais ou análise fatorial, entre outras potencialidades (Anexo III). Foi privilegiado o recurso a tabelas, gráficos e diagramas sempre que se considerou relevante na sistematização e apresentação dos dados e resultados. A análise dos dados realizada com o *software*, começou por uma breve caracterização da amostra, seguindo-se a análise das relações entre as variáveis que nos pareciam interessantes, após conversa com a

administradora do SAS IPS e em reuniões com o grupo de investigadores envolvidos, aplicando os coeficientes de correlação adequados. Depois de analisada as hipóteses que pretendíamos ver testadas aplicámos dois testes paramétrico: teste de significância sobre coeficientes de correlação, teste t e One-Way ANOVA (Análise da Variância).

Assim, para além da utilização da estatística descritiva, recorremos à inferência estatística, que é uma análise estatística onde se infere acerca dos parâmetros da população de onde foi obtida a amostra em estudo, validando hipóteses que fundamentam a nossa teoria, e também utilizámos análise exploratória multivariada, Análise Fatorial em Componentes Principais (AFCP) em variáveis com uma maior complexidade. A análise em AFCP foi complementada com a aplicação de testes de hipótese KMO e Bartlett, para avaliar a qualidade do modelo obtido, e Alpha de Cronbach (Anexo IV), no sentido de averiguar a consistência interna das variáveis latentes. Recorremos ainda IBM SPSS Amos que é um *software* de modelização de equações estruturais (SEM) e que permitiu suportar a nossa investigação e os estudos efetuados através da extensão dos métodos mais comuns de análise multivariada, apresentando o nosso modelo através de um diagrama intuitivo para mostrar as hipotéticas relações entre variáveis (Anexo V).

O estudo efetuado por recurso à análise multivariada apenas incidiu sobre a variável 44: “*Em que medida considera que a obtenção de um curso superior o vai ajudar em cada um dos seguintes aspetos?*” Esta questão foi respondida considerando a resposta a 12 itens, numa escala que vai de (1) *Nada influente* a (5) *Muitíssimo influente* (Anexo VI).

Sabendo que a AFCP é uma técnica que pode ser aplicada apenas a variáveis quantitativas, e que neste estudo temos 12 variáveis (V44A, V44B,..., V44L) qualitativas medidas numa escala ordinal, aplicámos uma variante desta conhecida técnica – a Análise Ordinal (AO).

Os resultados obtidos elucidam sobre o conhecimento dos fatores principais que explicam as respostas dos inquiridos, relativamente às expectativas futuras. Além disso, a análise exploratória dos dados ajuda também a perceber o tipo de opinião dos bolseiros sobre Ação Social e constitui uma base de apoio para o diagnóstico conducente a melhorar o nível desse serviço.

As questões abertas dos questionários serão alvo de análise qualitativa, nomeadamente com recurso à técnica de análise de conteúdo, a qual, através da categorização dos conteúdos em categorias e unidades de análise pré-definidas, permite uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa dos dados recolhidos, possibilitando a passagem da descrição à interpretação dos mesmos (Vala, 1986).

No estudo descritivo colocámos em evidência características da população bolseira das quatro Instituições do ES em estudo bem como o estabelecimento de relações entre variáveis, que peritos na área consideravam mais relevantes. Com o estudo em causa pretendemos recolher descrição detalhada de variáveis existentes e usar os dados para justificar, avaliar condições e práticas corretas de fazer planos otimizados na Ação Social do ES.

O estudo exploratório tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. A metodologia exploratória utilizada neste estudo, inclui análises fatoriais. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximada, acerca da Ação Social no ES Politécnico.

À recolha e organização dos dados documentais associou-se informação obtida através de inquérito por questionário e por entrevista, que procurámos planificar de forma adequada, minimizando, assim, determinadas preconcepções passíveis de enviesar os dados obtidos.

De referir ainda que não se pretendeu generalizar os resultados obtidos no decurso do presente trabalho de investigação para o contexto nacional, tanto mais que o universo não é representativo dos estudantes bolseiros do Ensino Superior.

No entanto, é da nossa compreensão que apresenta um certo nível de significância e que fornece indícios consistentes a respeito do fenómeno em estudo e que poderá vir a constituir objeto de base para estudos futuros.

Na sequência do projeto foram realizadas diversas apresentações em conferências apresentando os resultados do projeto e análises aos mesmos. Como já foi referido ocorreu uma conferência em Luanda através do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Também foi realizado um *workshop* que decorreu no IPS a 5 de Junho de 2015 com a participação do Prof. Dr. Miguel Jerónimo da qual enaltecemos o apoio e presença (Anexo VII).

Para além destes eventos, pudemos ainda realizar apresentações dos resultados na V conferência Internacional *“Critical Education titled Analyse, Educate, Organize. Critical Education for Social and Economic Justice”* na *University of Lower Silesia* em cooperação com a *University of Wroclaw* na Polónia (Anexo VIII). Na EST Barreiro do IPS foi realizado as XXII Jornadas de Classificação e Análise de Dados onde também realizámos uma apresentação do projeto (Anexo IX).

7.3 - Limitações do projeto

Neste projeto servimo-nos de um misto metodológico que considerámos pertinente para atingir os objetivos relacionados com o estudo da Ação Social no ensino.

Apesar de ser um tema com elevada relevância no contexto nacional, deparámo-nos que este é um tema que carece de uma maior nível de estudo pois deparámo-nos com alguma limitação bibliográfica no que toca a sua diversidade e estado de atualização. Contudo, há trabalhos desenvolvidos que verificámos ser de referência e, por essa mesma razão, são citados inúmeras vezes na execução deste projeto.

Algumas estratégias de recolha de dados, delineadas no início deste projeto, tiveram que, ao longo do tempo, ser redefinidas e reajustadas.

Salientamos que, não foi possível à equipa investigadora ter acesso às fontes alvo deste projeto, os alunos bolseiros. De facto, as Instituições à qual os alunos pertenciam, apenas podem ser contactados pelos serviços de Ação Social da respetiva instituição para salvaguardar o direito de confidencialidade do aluno. Nesse sentido, sentimo-nos impelidos a manifestar uma palavra de agradecimento à Administradora do Serviço de Ação Social do IPSetúbal, Dra. Andreia Lopes.

Por isso, e apesar de um número aceitável de respostas obtidas, consideramos que com uma ligação mais direta da equipa investigadora com os serviços de Ação Social e alunos bolseiros poderia ter sido vantajoso para uma amostra ainda mais significativa e, quiçá, para uma tomada de consciência mais fiável da realidade. Para além disso, este facto originou ainda alguns atrasos ao projeto.

Um questionário poderá ser sempre sujeito a respostas evasivas mas, consideramos ter ultrapassado esse problema com a definição de um Pré-questionário que foi analisado, alterado e, posteriormente, confirmado com os resultados estatísticos dos dados.

Com o pedido direcionado a diversas Instituições, seguiram-se longos e intermináveis períodos de espera não havendo, para alguns deles, qualquer resposta.

Tal constatação não deixou de nos surpreender dado o elevado interesse que carece um tema tão emblemático como o da Ação Social.

Depois de encerrado o estudo empírico rececionámos ainda diversos questionários, o que nos obrigou a tomar a difícil decisão de já não os considerar tendo em conta que implicaria uma reanálise de todos os dados, podendo comprometer o respeito pelo prazo de entrega da presente projeto. Por outro lado, como não assumimos uma perspetiva global e representativa do universo

português, observamos os questionários rececionados recentemente e verificámos que em pouco ou nada produziram informação de valor, quando já estava estabelecido que pretendíamos basear o nosso estudo ao ano letivo 2013/2014. Para além disso também não considerámos respostas de outros IP pois por não terem significado estatístico comparando com as respostas recebidos dos outros quatro IP.

8 - Resultados

Perante o universo inicialmente pretendido apenas foram considerados para análise as respostas provenientes de quatro Instituições de Ensino Superior Politécnico que são o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA, Braga), o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), o Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e o Instituto Politécnico de Viseu (IPV) e relativas ao ano 2013/2014, respetivamente com 179, 134, 196 e 190 respostas (Figura 31).

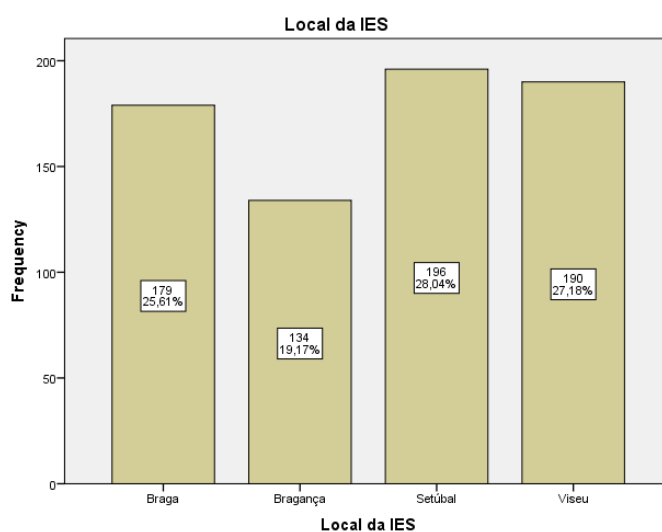


Figura 31 – IES de origem dos estudantes inquiridos

8.1 - Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 699 estudantes bolseiros do ensino politécnico português, maioritariamente do sexo feminino (72%).

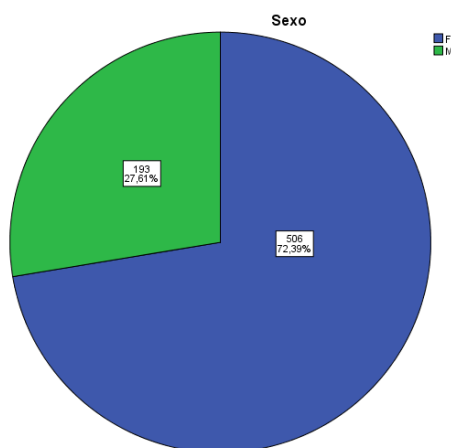


Figura 32 – Caracterização da Amostra, por género

Com uma média de idades de cerca de 23 anos e compreendidas entre os 18 e os 59 anos. 75% dos estudantes bolsеiros que responderam ao questionário têm até 23 anos (Tabelas 27 e Figura 33).

N	Valid	691
	Missing	8
Mean		22,89
Median		21,00
Mode		20
Minimum		18
Maximum		59
Percentiles	25	20,00
	50	21,00
	75	23,00

Tabela 27 - Caracterização da amostra – Idade.

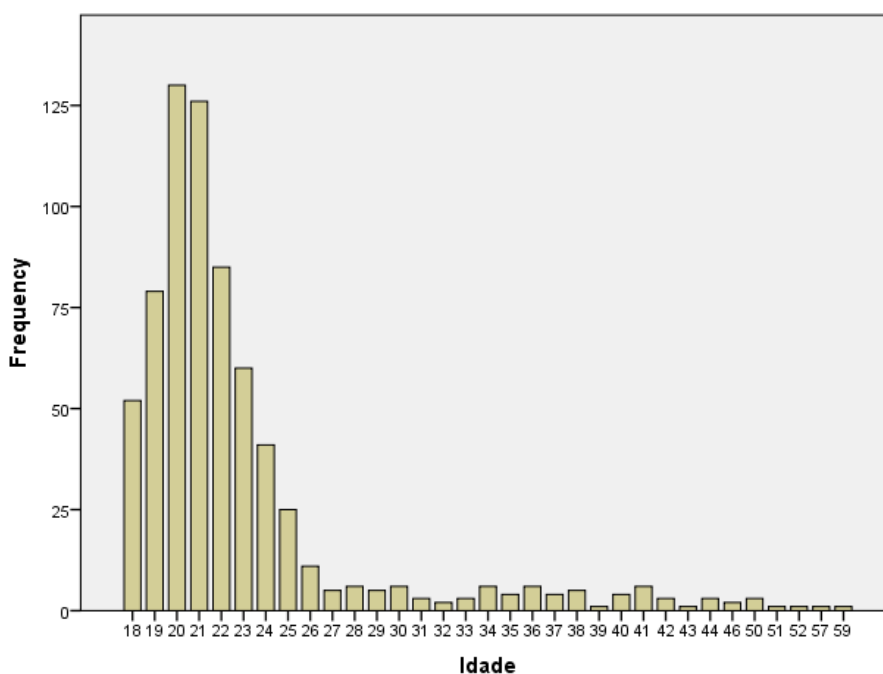


Figura 33 – Caracterização da amostra, por idade

Quanto à nacionalidade, os estudantes bolsеiros que responderam são maioritariamente estudantes de nacionalidade portuguesa (96%) ou com dupla nacionalidade (19 estudantes), sendo que apenas 6 dos estudantes que responderam ao questionário são estrangeiros (3 brasileiros, 1 bielorrusso, 1 francês e 1 suíço) (Tabela 28).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bielorussa	1	,1	,1	,1
	Brasileira	3	,4	,4	,6
	Francesa	1	,1	,1	,7
	Portuguesa	671	96,0	96,4	97,1
	Portuguesa, Angolana	4	,6	,6	97,7
	Portuguesa, Brasileira	1	,1	,1	97,8
	Portuguesa, Cabo verdiana	1	,1	,1	98,0
	Portuguesa, Caboverdiana	1	,1	,1	98,1
	Portuguesa, Canadiana	1	,1	,1	98,3
	Portuguesa, espanhola	1	,1	,1	98,4
	Portuguesa, francesa	1	,1	,1	98,6
	Portuguesa, Francesa	3	,4	,4	99,0
	Portuguesa, guineense	1	,1	,1	99,1
	Portuguesa, Guineense	1	,1	,1	99,3
	Portuguesa, Moldava	1	,1	,1	99,4
	Portuguesa, Santomense	1	,1	,1	99,6
	Portuguesa, Suíça	1	,1	,1	99,7
	portuguesa/angolana	1	,1	,1	99,9
	Suíça	1	,1	,1	100,0
	Total	696	99,6	100,0	
Missing	20	3	,4		
Total		699	100,0		

Tabela 28 - Caracterização da amostra, por nacionalidade

8.2 - Condição perante o estudo e regime de estudo

A larga maioria dos estudantes inquiridos apenas estuda, sendo que apenas 13% são trabalhadores estudantes. Da mesma forma que, em relação ao regime de estudo, a grande maioria é estudante em tempo integral, com apenas 13% dos inquiridos a frequentar o ensino superior em regime de tempo parcial (Figuras 34 e 35).

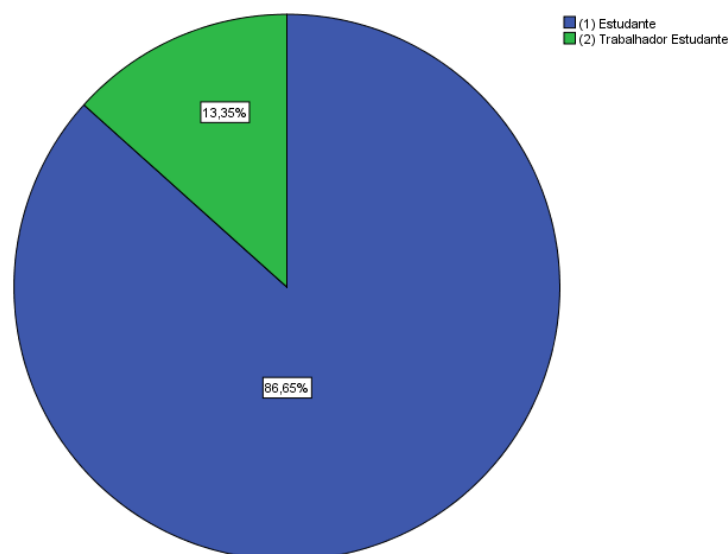


Figura 34 - Caracterização da condição perante o ensino.

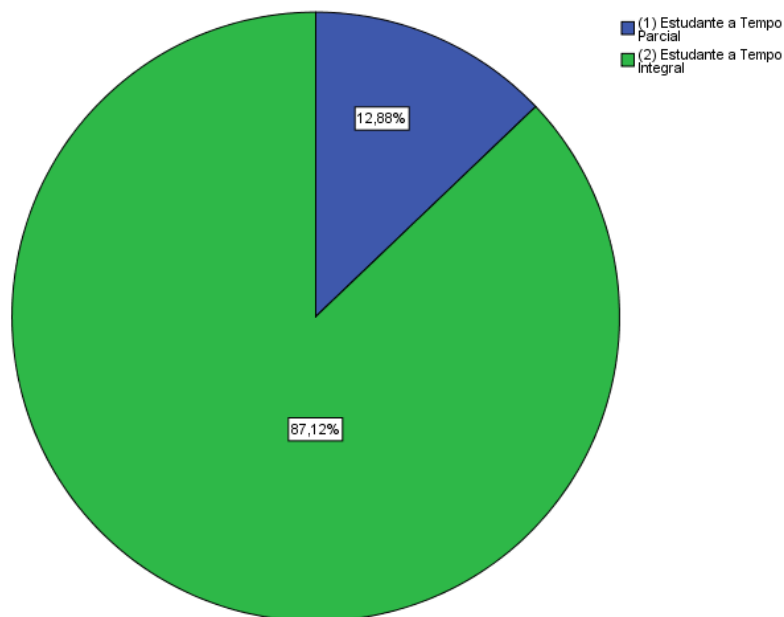


Figura 35- Caracterização do Regime de estudo.

Quando analisamos apenas o grupo dos trabalhadores estudantes, a percentagem dos trabalhadores estudantes que se encontra em regime de tempo parcial aumenta para 26%, enquanto dos estudantes que não conciliam os estudos com o trabalho, apenas 11% optou pelo regime de estudo parcial (Tabela 29).

			Regime de estudo		Total
			(1) Estudante a Tempo Parcial	(2) Estudante a Tempo Integral	
Condição perante o ensino	(1) Estudante	Count	64	520	584
		% within Condição perante o ensino	11,0%	89,0%	100,0%
		% within Regime de estudo	73,6%	88,7%	86,8%
	(2) Trabalhador Estudante	Count	23	66	89
		% within Condição perante o ensino	25,8%	74,2%	100,0%
		% within Regime de estudo	26,4%	11,3%	13,2%
Total	Count	87	586	673	
	% within Condição perante o ensino	12,9%	87,1%	100,0%	
	% within Regime de estudo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 29 - Condições perante o ensino e Regime de estudo.

8.3 - Tipos de curso

Relativamente ao tipo de curso que frequentam, na Figura 36 vimos que cerca de 82% dos estudantes bolsheiros inquiridos encontra-se a frequentar licenciaturas, aproximadamente 12% Mestrados ou Mestrados Integrados e apenas 6,5% Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

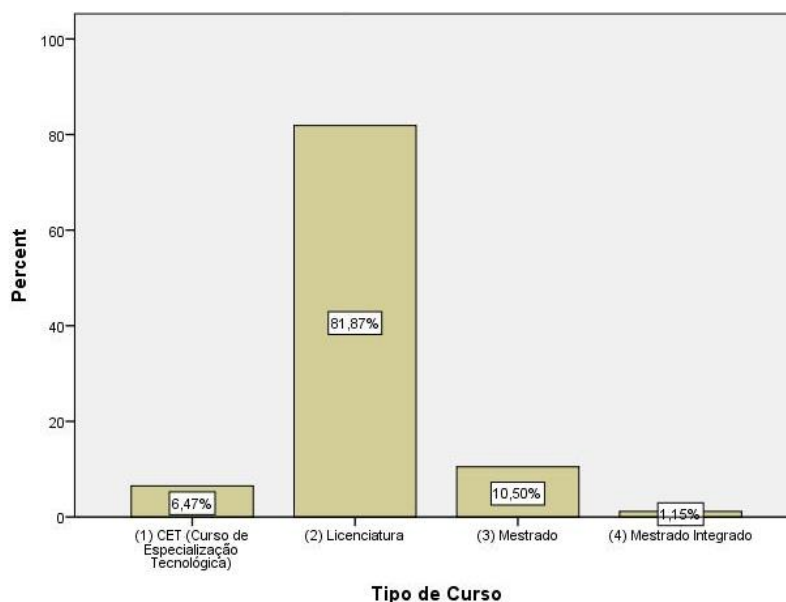


Figura 36 – Caracterização dos Tipos de Curso.

8.3.1 - Área científica

No que respeita às áreas científicas, a Tabela 30 mostra-nos que predominam os cursos das áreas da Economia, Gestão e Ciências Empresariais, com cerca de 31% dos estudantes inquiridos, seguindo-se a área da Educação (18%), as Engenharias e outros cursos técnicos (13%), a Enfermagem e outras profissões de saúde (13%), as Artes, Humanidades, Línguas e afins (12%), as Ciências Sociais e Direito (10%). A área da Medicina, Medicina Dentária e Farmácia conta com apenas 1 estudante.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	(1) Artes, Humanidades, Línguas e afins	86	12,3	12,4	12,4
	(2) Ciências Exatas/Naturais	15	2,1	2,2	14,5
	(3) Economia, Gestão e Ciências Empresariais	214	30,6	30,8	45,3
	(4) Ciências Sociais e Direito	71	10,2	10,2	55,5
	(5) Engenharia e outros cursos técnicos	93	13,3	13,4	68,9
	(6) Educação	127	18,2	18,3	87,2
	(7) Medicina, Medicina Dentária e Farmácia	1	,1	,1	87,3
	(8) Enfermagem e outras profissões de saúde	88	12,6	12,7	100,0
	Total	695	99,4	100,0	
Missing	9	4	,6		
Total		699	100,0		

Tabela 30 - Caracterização da Área Científica do Curso.

Cruzando o tipo de curso com a área científica, podemos verificar na Tabela 31 e na Figura 37 que a área de Economia, Gestão e Ciências Empresariais predomina nas licenciaturas, enquanto nos mestrados e mestrados integrados predomina a área da Educação e nos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) a área predominante é a Engenharia e outros cursos técnicos, o que reflete a oferta formativa no ensino superior politécnico português.

Tipo de Curso * Área Científica do Curso Crosstabulation

Count		Área Científica do Curso								Total
		(1) Artes, Humanidades, Línguas e afins	(2) Ciências Exatas/Naturais	(3) Economia, Gestão e Ciências Empresariais	(4) Ciências Sociais e Direito	(5) Engenharia e outros cursos técnicos	(6) Educação	(7) Medicina, Medicina Dentária e Farmácia	(8) Enfermagem e outras profissões de saúde	
Tipo de Curso	(1) CET (Curso de Especialização Tecnológica)	3	6	8	4	17	6	0	0	44
	(2) Licenciatura	76	9	182	57	66	88	1	88	567
	(3) Mestrado	5	0	22	10	10	25	0	0	72
	(4) Mestrado Integrado	0	0	0	0	0	8	0	0	8
Total		84	15	212	71	93	127	1	88	691

Tabela 31 - Tipos de Curso – Área Científica do Curso

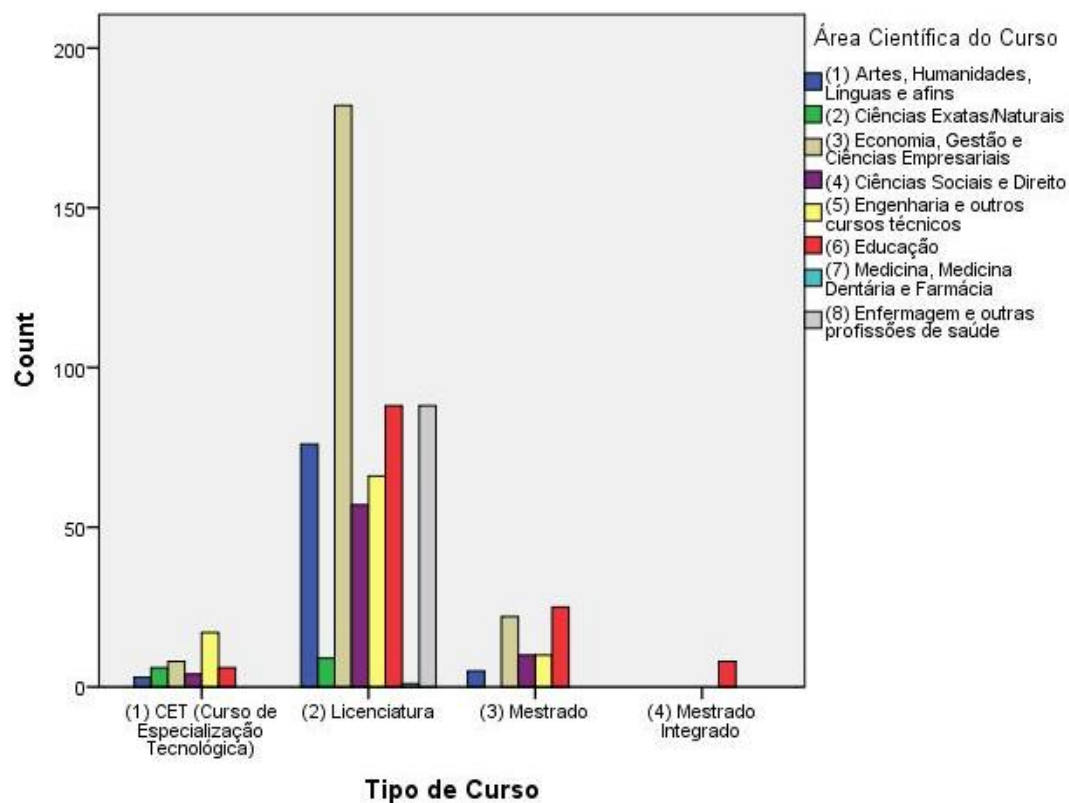


Figura 37- Área Científica por tipo de curso.

8.4 - Tipos de residência

Quanto à residência, mais de metade dos estudantes bolseiros inquiridos reside na sua residência habitual, havendo uma elevada percentagem de estudantes deslocados da sua residência (44%), como se percebe na Figura 38.

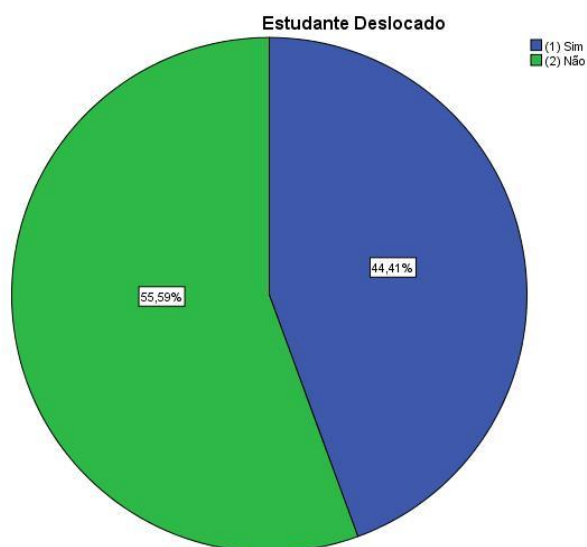


Figura 38 – Distribuição de estudantes deslocados.

Analisando a distribuição dos estudantes deslocados pelos quatro Institutos Politécnicos em estudo, Tabelas 32 e 33, podemos verificar que é no Instituto Politécnico de Bragança que o número de estudantes bolsiros deslocados é mais elevado, com cerca de 81% dos estudantes, o que reflete a interioridade desta instituição de Ensino Superior e a necessidade de atrair estudantes de outras regiões do país, nomeadamente do Porto, de Braga, de Vila Real, de Viseu e de Viana do Castelo. Também o Instituto Politécnico de Viseu apresenta uma maior proporção de estudantes bolsiros deslocados do que de não deslocados, com 64% dos estudantes deslocados, captando estudantes de outras regiões, especialmente de Aveiro, Guarda e Porto.

Nos Institutos Politécnicos do Cávado e Ave e de Setúbal a percentagem de estudantes deslocados é muito mais baixa e muito inferior aos não deslocados, representando os estudantes deslocados, respetivamente, 21% e 22% do total de estudantes bolsiros inquiridos. No Instituto Politécnico do Cávado e do Ave os estudantes deslocados vêm maioritariamente dos distritos limítrofes do Porto e Viana do Castelo. No caso do Instituto Politécnico de Setúbal predominam os estudantes oriundos de Lisboa.

De realçar ainda que dos estudantes bolsiros que responderam ao questionário, apenas 13 são oriundos dos arquipélagos da Madeira e dos Açores, distribuídos pelos 4 politécnicos, com maior incidência no Instituto Politécnico de Setúbal (5 estudantes), sendo que, do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave apenas 1 dos estudantes é oriundo dos arquipélagos.

Estudante Deslocado * Local da IES Crosstabulation

			Local da IES				Total
			Braga	Bragança	Setúbal	Viseu	
Estudante Deslocado	(1) Sim	Count	37	109	44	120	310
		% within Estudante Deslocado	11,9%	35,2%	14,2%	38,7%	100,0%
		% within Local da IES	20,7%	81,3%	22,4%	63,5%	44,4%
	(2) Não	Count	142	25	152	69	388
		% within Estudante Deslocado	36,6%	6,4%	39,2%	17,8%	100,0%
		% within Local da IES	79,3%	18,7%	77,6%	36,5%	55,6%
Total	Count	179	134	196	189	698	
	% within Estudante Deslocado	25,6%	19,2%	28,1%	27,1%	100,0%	
	% within Local da IES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 32 – Estudante Deslocado – Local da IES

Residência Habitual ^ Local da IES Crosstabulation

Count		Local da IES				Total
		Braga	Bragança	Setúbal	Viseu	
Residência Habitual	Aveiro	3	1	2	23	29
	Beja	0	0	1	0	1
	Braga	135	20	0	8	163
	Bragança	0	50	0	0	50
	Castelo Branco	0	0	0	3	3
	Coimbra	0	1	0	6	7
	Évora	0	0	3	1	4
	Faro	0	1	2	1	4
	Guarda	1	3	0	17	21
	Leiria	0	0	0	3	3
	Lisboa	0	0	18	2	20
	Portalegre	0	0	1	1	2
	Porto	17	33	0	10	60
	Região Autónoma da Madeira	1	1	3	2	7
	Região Autónoma dos Açores	0	3	2	1	6
	Santarém	2	2	2	0	6
	Setúbal	0	0	160	0	160
	Viana do Castelo	15	5	0	0	20
	Vila Real	1	8	0	1	10
	Viseu	3	6	1	111	121
Total		178	134	195	190	697

Tabela 33 – Residência Habitual – Local da IES

Quanto ao tipo de residência dos estudantes bolsеiros, 43% do total de estudantes inquiridos continua a residir com os pais e 33% vive em apartamento partilhado ou quarto arrendado, sendo que apenas 11% reside em residência de estudantes o que é estranho, uma vez que estamos a tratar de estudantes bolsеiros. Os restantes possuem casa própria (7%) ou residem em casa de outros familiares ou amigos (6%), registando-se ainda o caso de 3 estudantes que se encontram institucionalizados (Figura 39).

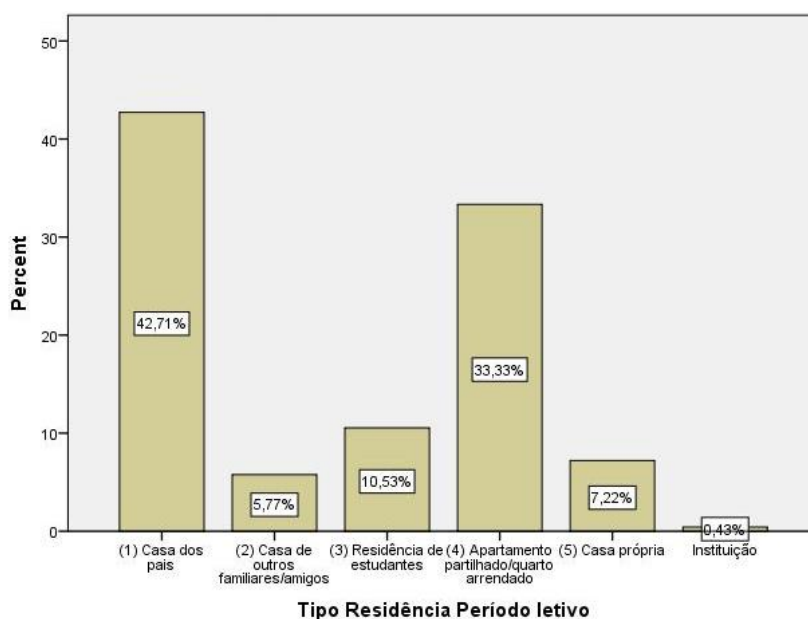


Figura 39 – Tipos de Residência.

Achando estranho o facto de o número de bolseiros que vivem em residência de estudantes ser pequena, quisemos saber se o facto de se ser deslocado influencia ou não o facto de ir para uma residência de estudantes. Cruzando o tipo de residência com o facto de o estudante se encontrar ou não deslocado da sua residência habitual, Tabela 34, podemos verificar que, dos estudantes deslocados, a maioria reside em apartamento partilhado ou quarto arrendado (68%), uma percentagem muito superior à dos estudantes deslocados que residem em residências de estudantes (21%). Dos estudantes que residem na sua residência habitual, a sua grande maioria vive em casa dos pais (73%) ou em casa própria (12%).

Parece-nos que os estudantes bolseiros ao não estarem a usufruir de um dos benefícios que poderiam ter do Serviço da Ação Social, alojamento, deveria servir como um alerta, e dever-se-ia aprofundar melhor as causas dessa não adesão.

Tipo Residência Período letivo * Estudante Deslocado Crosstabulation

			Estudante Deslocado		Total
			(1) Sim	(2) Não	
Tipo Residência Período letivo	(1) Casa dos pais	Count	16	280	296
		% within Tipo Residência Período letivo	5,4%	94,6%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	5,2%	73,1%	42,8%
	(2) Casa de outros familiares/amigos	Count	15	25	40
		% within Tipo Residência Período letivo	37,5%	62,5%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	4,9%	6,5%	5,8%
	(3) Residência de estudantes	Count	65	8	73
		% within Tipo Residência Período letivo	89,0%	11,0%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	21,0%	2,1%	10,5%
	(4) Apartamento partilhado/quarto arrendado	Count	210	20	230
		% within Tipo Residência Período letivo	91,3%	8,7%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	68,0%	5,2%	33,2%
	(5) Casa própria	Count	3	47	50
		% within Tipo Residência Período letivo	6,0%	94,0%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	1,0%	12,3%	7,2%
	Instituição	Count	0	3	3
		% within Tipo Residência Período letivo	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	0,0%	0,8%	0,4%
Total		Count	309	383	692
		% within Tipo Residência Período letivo	44,7%	55,3%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 34 - Tipos de Residência – Estudante Deslocado.

8.5 - Fatores de escolha da instituição do Ensino Superior e curso

Quando questionados acerca dos fatores que influenciaram a sua **escolha da Instituição de Ensino Superior e do curso**, os estudantes destacaram como o fator mais influente **as despesas** que iriam suportar, desde logo pelo valor médio das respostas de 3.41, valor bastante elevado numa escala de 1 a 4, respetivamente de *Não influente* a *Muito influente*. Por outro lado, pelo facto de 90% dos estudantes considerar as despesas *influentes* ou *muito influentes*, sendo que 55% indica mesmo como sendo um fator *muito influente*. Apenas 3% dos estudantes considera que as despesas que iriam suportar *não influenciou* a sua escolha da instituição e curso.

O segundo fator indicado como mais relevância na escolha da Instituição de Ensino Superior e do curso é a **localização da Instituição**, com um valor médio das respostas de 3.07. Neste caso, 76% dos inquiridos consideram a localização como um fator *influyente* (37%) ou *muito influente* (39%).

A localização da Instituição de Ensino Superior está relacionada com as despesas a suportar, apresentando estas duas variáveis um coeficiente de correlação de *Spearman* de 0,5, com significância estatística a um nível de significância de 0,01, que indica que existe uma **relação significativa entre a localização da Instituição de Ensino Superior e as despesas que irá ter**.

Podemos ainda realçar a **empregabilidade** como um dos fatores que influencia a escolha da instituição/curso dos estudantes, apresentando um valor médio de 2.99, com cerca de 49% dos estudantes a considerar *influyente* e 29% *muito influyente* a possibilidade de encontrar emprego após terminar o curso.

As variáveis **Resultados do ensino secundário**, **Prestígio da IES** e **Condições logísticas** e de apoio da IES apresentam respostas médias semelhantes, entre os 2.70 e os 2.81, mostrando ser aspetos com alguma influência na escolha da instituição e do curso mas não tão significativa como as variáveis anteriormente referidas.

A **opinião de familiares e amigos** aparentemente é o fator **menos relevante** na opção da instituição/curso do ensino superior, com uma média de 2.39, e cerca de 50% dos inquiridos a considerarem *pouco* ou mesmo *nada influyente* na sua decisão. Este é, aliás, o fator considerado por mais estudantes como não tendo influenciado a sua escolha (21%). É também o fator considerado como muito influyente por menos estudantes (apenas 10%).

As Tabelas 35e 36 e as Figuras de 40 a 46 demonstram o que acabámos de escrever.

	Não influyente		Pouco influyente		Influyente		Muito influyente	
	Count	Table N %	Count	Table N %	Count	Table N %	Count	Table N %
Opinião de familiares/amigos	146	21,2%	201	29,1%	271	39,3%	72	10,4%
Resultados do ensino secundário	88	12,7%	155	22,4%	323	46,7%	125	18,1%
Localização da IES	62	8,9%	99	14,3%	260	37,5%	272	39,2%
Prestígio da IES	61	8,8%	175	25,3%	344	49,7%	112	16,2%
Despesas que iria suportar	23	3,3%	47	6,8%	243	35,0%	381	54,9%
Condições logísticas e de apoio da IES	56	8,1%	145	21,0%	360	52,2%	128	18,6%
Empregabilidade	52	7,5%	103	14,9%	338	48,8%	200	28,9%

Tabela 35 – Fatores de escolha da instituição de ES.

		Opinião de familiares/amigos	Resultados do ensino secundário	Localização da IES	Prestígio da IES	Despesas que iria suportar	Condições logísticas e de apoio da IES	Empregabilidade
N	Valid	690	691	693	692	694	689	693
	Missing	9	8	6	7	5	10	6
Mean		2,39	2,70	3,07	2,73	3,41	2,81	2,99
Median		2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
Mode		3	3	4	3	4	3	3
Percentiles	25	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00
	50	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00

Tabela 36 - Dados estatísticos dos fatores de escolha pela Instituição de ES.

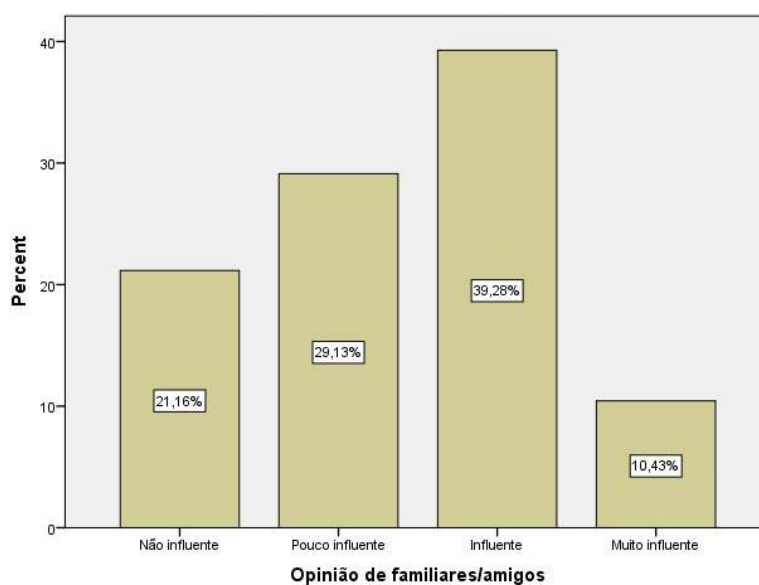


Figura 40 - Opinião de familiares/amigos.

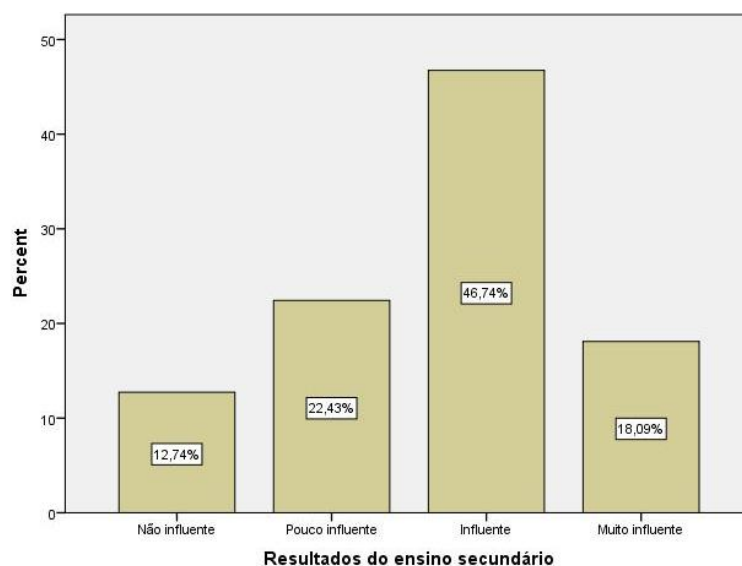


Figura 41 - Fatores de escolha da IES/curso: resultados do ensino secundário.

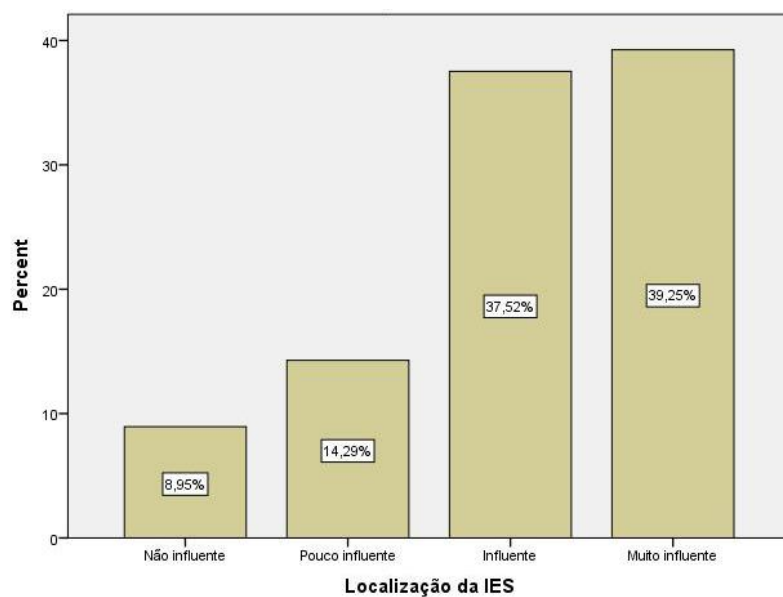


Figura 42 - Fatores de escolha da IES/curso: localização da IES.

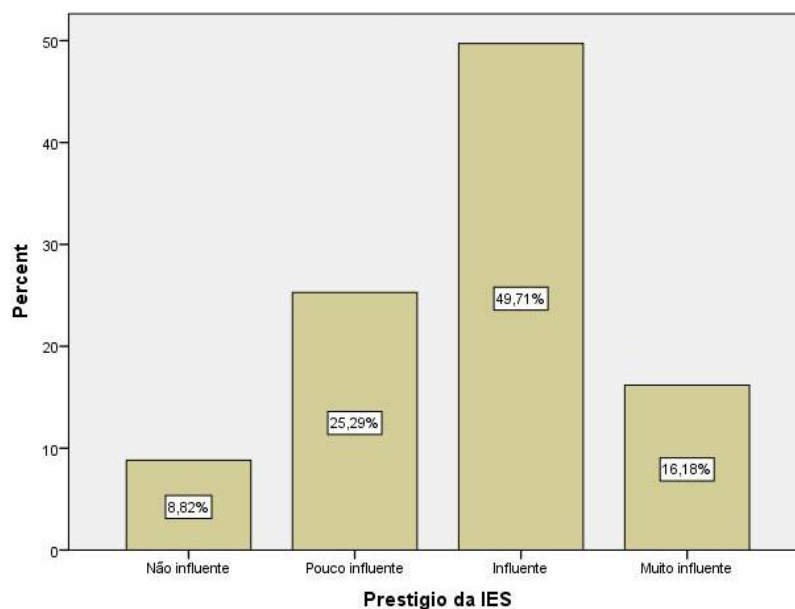


Figura 43 - Fatores de escolha da IES/curso: prestígio da IES.

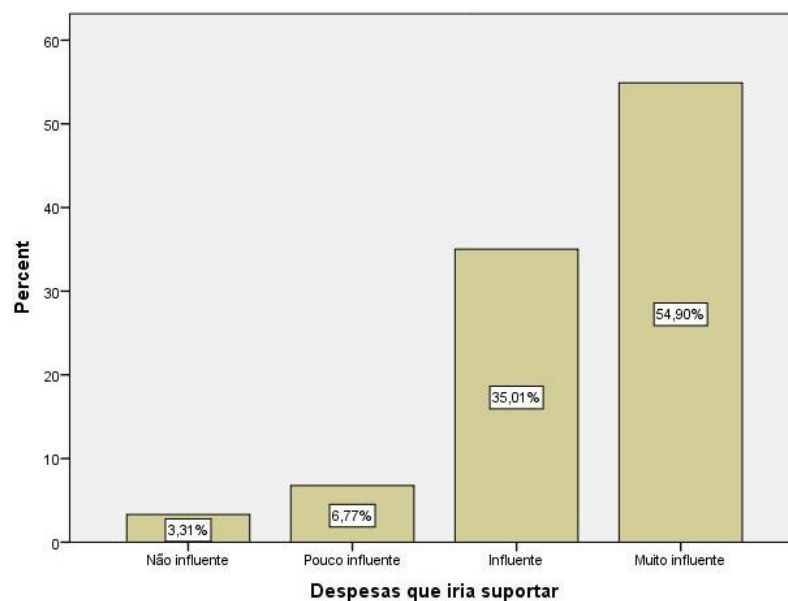


Figura 44 - Fatores de escolha da IES/curso: despesas que iria suportar.

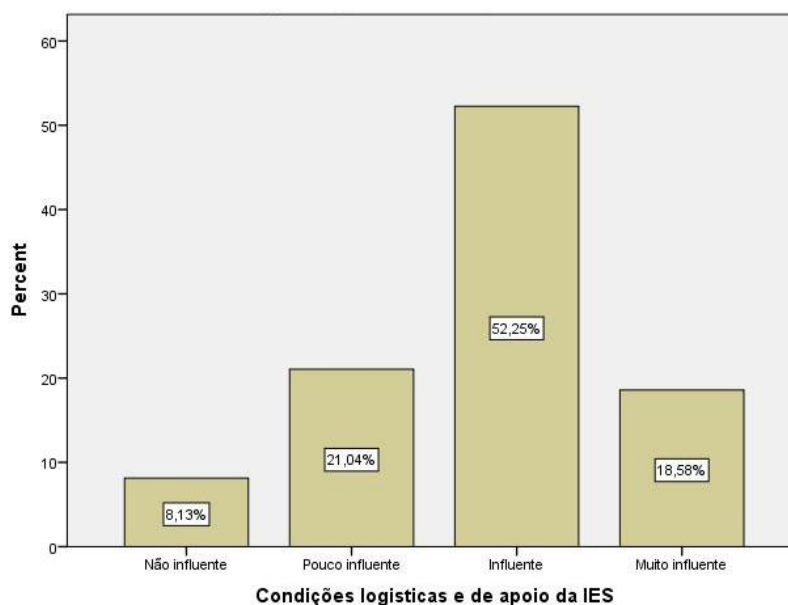


Figura 45 - Fatores de escolha da IES/curso: condições logísticas e de apoio da IES.

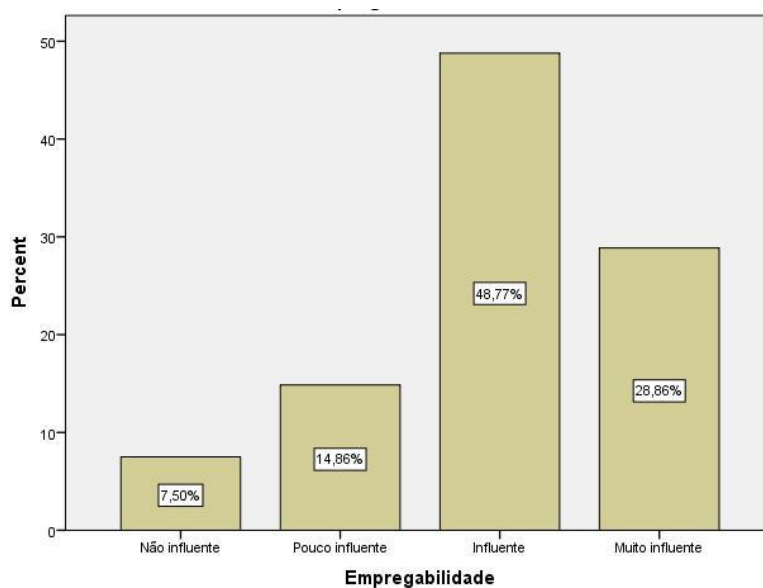


Figura 46 - Fatores de escolha da IES/curso: empregabilidade.

A matriz de correlação entre estas 7 variáveis consideradas como eventuais aspetos a ter em conta na escolha da instituição e curso apresenta correlações baixas, a grande maioria com coeficientes de correlação de *Spearman* inferiores a 0,3, revelando portanto relações fracas entre as variáveis em análise, sendo que a única relação razoável é a já mencionada entre as despesas a suportar e a localização da IES (Tabela 37).

			Correlações						
			Opinião de familiares/amigos	Resultados do ensino secundário	Localização da IES	Prestígio da IES	Despesas que iria suportar	Condições logísticas e de apoio da IES	Empregabilidade
rô de Spearman	Opinião de familiares/amigos	Coeficiente de Correlação	1,000	,251**	,105**	,246**	,098**	,218**	,142**
		Sig. (2 extremidades)	.	,000	,006	,000	,010	,000	,000
		N	690	687	689	690	688	687	689
	Resultados do ensino secundário	Coeficiente de Correlação	,251**	1,000	-,021	,068	-,015	,072	,094*
		Sig. (2 extremidades)	,000	.	,580	,074	,686	,061	,014
		N	687	691	689	689	690	687	689
	Localização da IES	Coeficiente de Correlação	,105**	-,021	1,000	,193**	,500**	,166**	,139**
		Sig. (2 extremidades)	,006	,580	.	,000	,000	,000	,000
		N	689	689	693	691	691	688	690
	Prestígio da IES	Coeficiente de Correlação	,246**	,068	,193**	1,000	,166**	,430**	,388**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,074	,000	.	,000	,000	,000
		N	690	689	691	692	690	689	691
	Despesas que iria suportar	Coeficiente de Correlação	,098**	-,015	,500**	,166**	1,000	,324**	,249**
		Sig. (2 extremidades)	,010	,686	,000	,000	.	,000	,000
		N	688	690	691	690	694	688	690
	Condições logísticas e de apoio da IES	Coeficiente de Correlação	,218**	,072	,166**	,430**	,324**	1,000	,431**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,061	,000	,000	,000	.	,000
		N	687	687	688	689	688	689	688
	Empregabilidade	Coeficiente de Correlação	,142**	,094*	,139**	,388**	,249**	,431**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,000	,014	,000	,000	,000	,000	.
		N	689	689	690	691	690	688	693

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Tabela 37 – Fatores de escolha da IES/curso.

8.6 - Caracterização Familiar

A maioria dos estudantes bolsheiros inquiridos vem de agregados familiares pouco numerosos, Figura 47 entre os 3 e os 4 elementos. Cerca de 55% dos inquiridos tem apenas um irmão(o), 19% indica ter 2 irmãos e 14% é filho único. Apenas 6% têm 3 irmãos, sendo menos comum 4 ou mais irmãos (Figura 48).

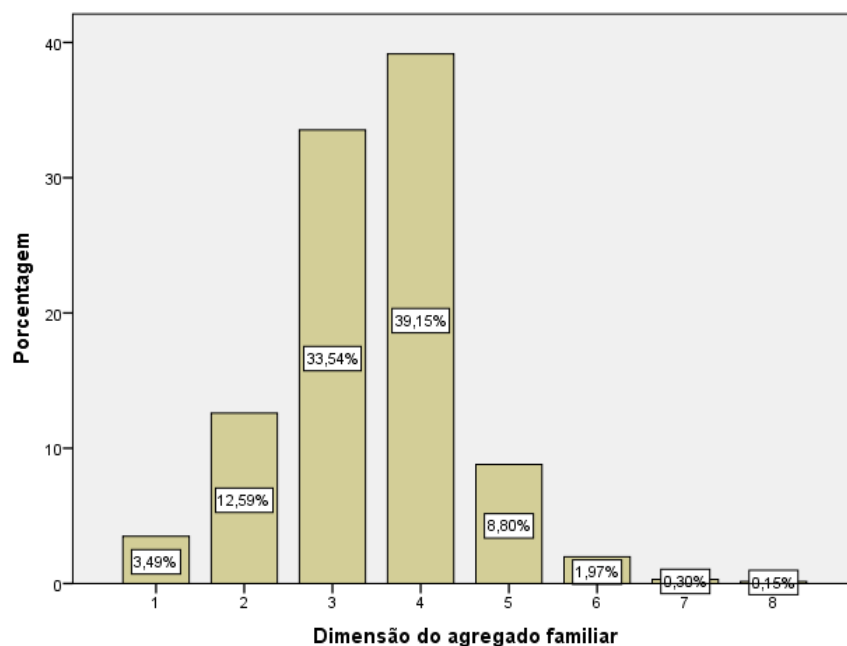


Figura 47 – Dimensão do agregado familiar.

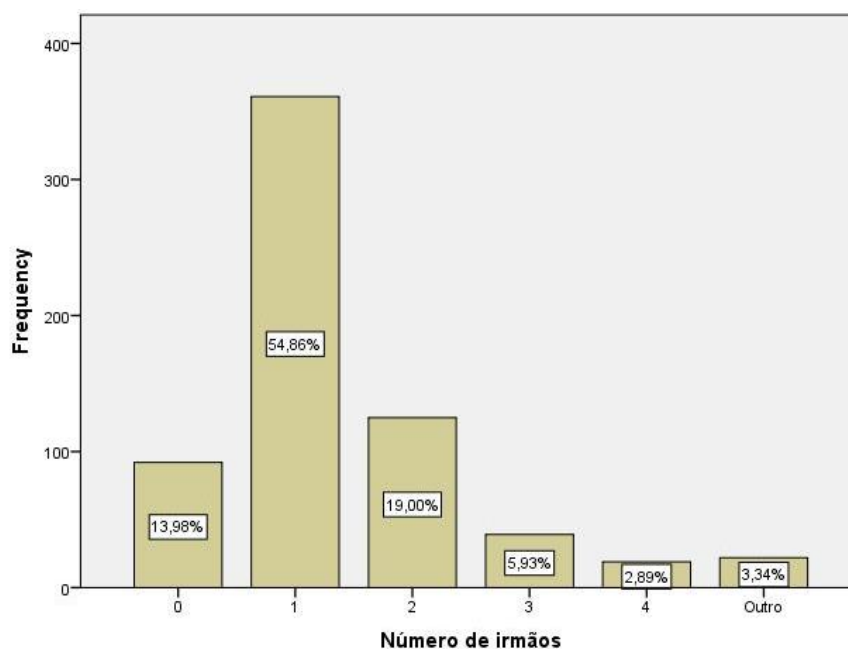


Figura 48 – Número de irmãos.

8.6.1 - Caracterização académica dos pais

Relativamente à escolaridade dos progenitores, a larga maioria dos pais destes estudantes apresenta níveis de escolaridade ao nível do ensino básico ou secundário, sendo que apenas 3% dos pais e 4% das mães possuem o ensino superior.

Os baixos níveis de escolaridade são mais significativos no caso do pai (Figura 49), cuja maioria (82%) possuem apenas o ensino básico (até ao 9º ano), sendo que o nível de escolaridade predominante, no caso do pai, é o 1º ciclo do ensino básico (4º ano), com 39% dos pais. Apenas 15% dos pais possuem o ensino secundário completo (12º ano).

No caso das mães, os níveis de escolaridade são ligeiramente superiores aos dos pais (Figura 50). Ainda assim, a maioria (76%) possui igualmente o ensino básico, bem como o nível de escolaridade predominante continua a ser o 1º ciclo do ensino básico, com 29% das mães. Contudo, a conclusão do 3º ciclo do ensino básico (9º ano) é mais frequente nas mães (24%) do que nos pais (18%). Bem como uma maior percentagem de mães concluíram o ensino secundário (20%, mais 5 pontos percentuais do que os pais).

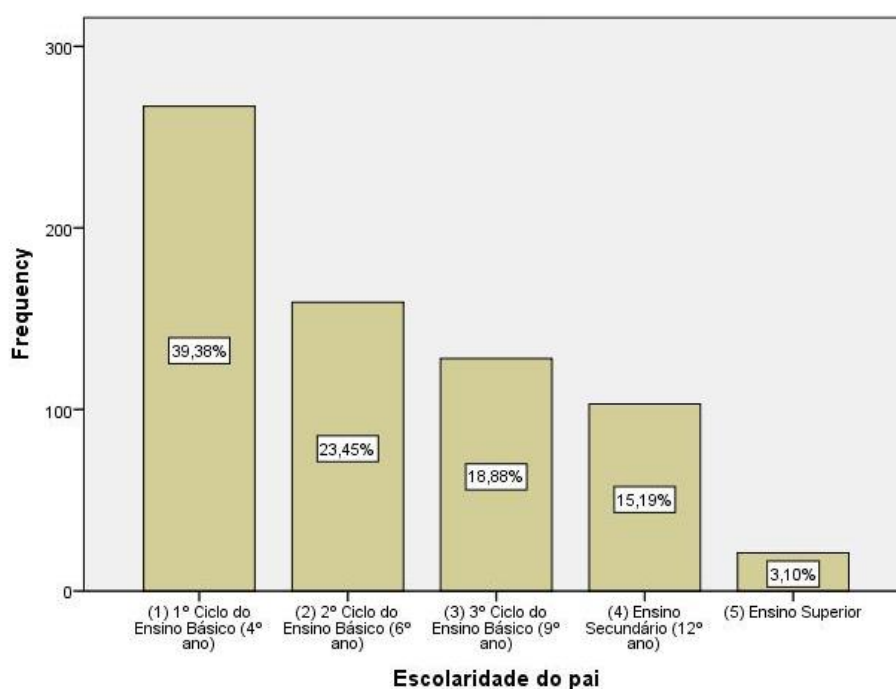


Figura 49 – Escolaridade do pai.

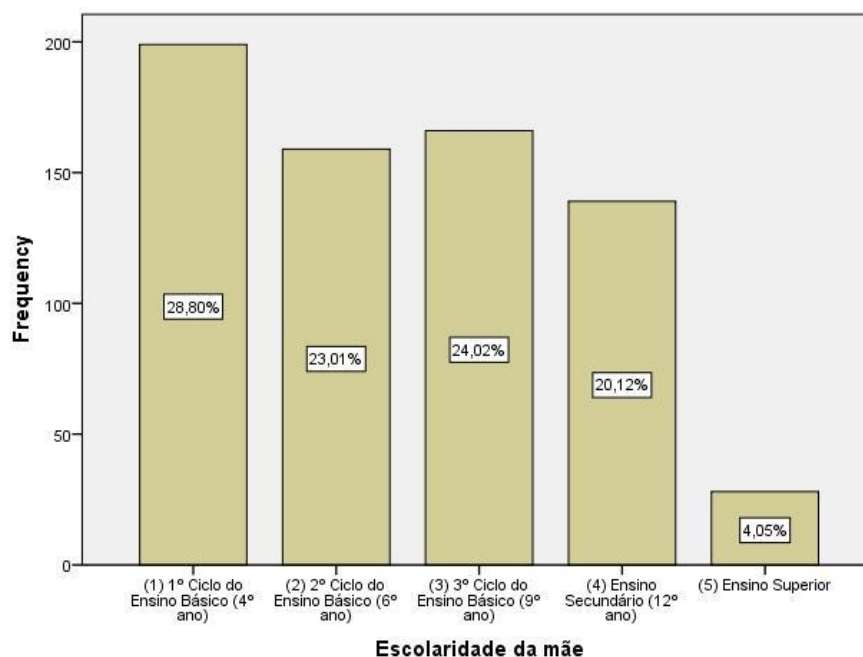


Figura 50 - Escolaridade da Mãe.

Comparando os níveis de escolaridade a nível nacional (Tabela 38), da população na faixa etária entre os 45 e os 59 anos, podemos verificar que os níveis de escolaridade dos pais dos estudantes bolseiros inquiridos são inferiores à média nacional, especialmente ao nível do ensino superior. De acordo com os Censos de 2011 (INE), cerca de 13% da população portuguesa entre os 45 e os 59 anos possuía escolaridade ao nível do ensino superior, 11% no caso dos homens e 14% nas mulheres, valores bastante superiores aos apresentados pelos pais e mães dos estudantes que compõem a amostra.

Nível Nacional (Census 2011)			
Escolaridade	Entre os 45 e os 59 anos		
	HM	H	M
Ensino Básico	69%	70%	67%
Ensino Secundário	13%	13%	13%
Ensino Superior	13%	11%	14%

Tabela 38 - Níveis de Escolaridade a nível nacional, da faixa etária entre os 45 e os 59 anos

Fonte: Censos, 2011.

Também ao nível do ensino básico o panorama a nível nacional é melhor do que os dados relativos aos pais dos estudantes bolseiros inquiridos. Em 2011, cerca de 69% da população portuguesa na faixa etária dos 45 aos 59 anos possuía apenas o ensino básico, 70% no caso dos homens e 67%

nas mulheres, valores inferiores aos apresentados pelos pais dos estudantes que compõem a amostra.

Ao nível do ensino secundário, os progenitores dos estudantes bolsеiros inquiridos apresentam valores melhores do que a média nacional. Em 2011, da população entre os 45 e os 59 anos, apenas 13% possuíam o ensino secundário completo, sem grande diferença entre homens e mulheres, enquanto os pais e mães dos estudantes bolsеiros inquiridos apresentam valores mais elevados.

8.6.2 - Caracterização socioprofissional dos pais

Quanto à situação profissional dos pais, a maioria dos pais e mães encontram-se empregados, na sua larga maioria por conta de outrem. As situações de trabalhador por conta própria são mais significantes no caso dos pais (Figura 51), com 13%, sendo que das mães (Figura 52) apenas 5% trabalha por conta própria. Ainda assim, as situações de desemprego são elevadas em ambos os casos, mais acentuado no caso das mães, com 20% de mães desempregadas, menos do que os 18% de pais desempregados. Registam-se diferenças significativas na situação de doméstico(a), como seria de esperar, com 20% das mães, enquanto apenas 4 estudantes indicaram que o pai é doméstico (0,6%). Verifica-se também que uma maior percentagem de pais do que de mães se encontram já em situação de reforma (12% dos pais e 7% das mães). De realçar que 2 estudantes referiram que as mães se encontram a estudar, sendo que não é referido nenhum caso de pai estudante.

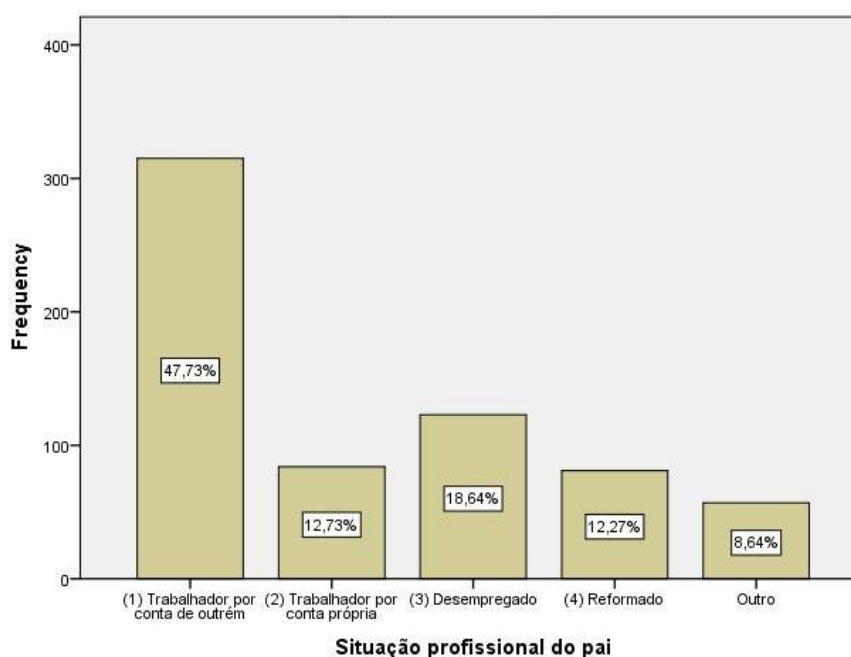


Figura 51 - Situação Profissional do Pai.

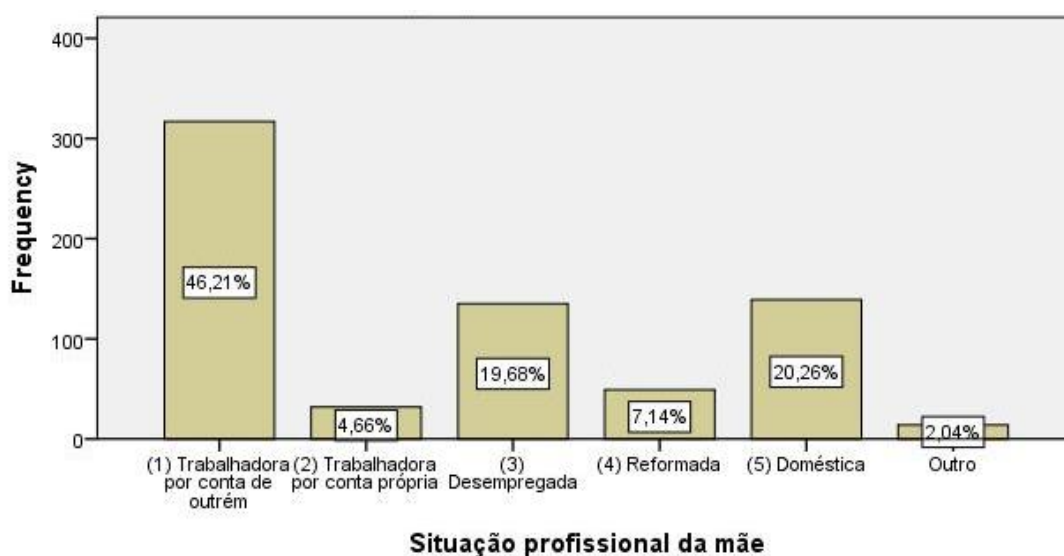


Figura 52 - Situação Profissional da mãe.

8.7 - Apoios sociais

A maioria dos estudantes bolseiros que responderam ao questionário já recebia apoios sociais enquanto estudante do ensino secundário (Figura 53). Apenas 31% dos estudantes referiu não ter recebido qualquer apoio social durante a sua frequência do ensino secundário. Dos estudantes que beneficiaram de apoio social no ensino secundário, 45% recebia o escalão A dos SAS (correspondente ao 1º escalão do abono de família), 44% recebia o escalão B (correspondente ao escalão 2 do abono de família) e 11% recebia o escalão C (correspondente ao escalão 3 do abono de família).

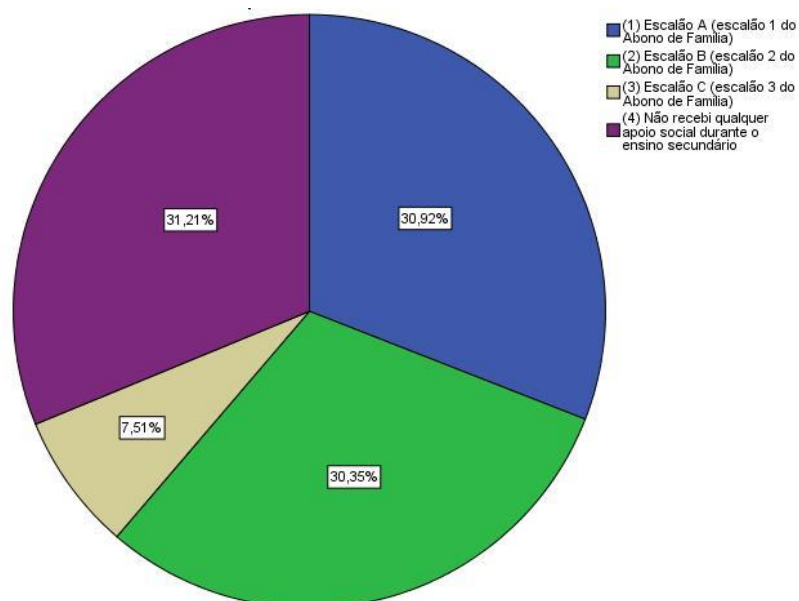


Figura 53 – Apoio social no Ensino Secundário.

A larga maioria dos estudantes inquiridos tinha conhecimento prévio da possibilidade de vir a beneficiar de apoios sociais no ensino superior (Figura 54). Apenas 10% dos estudantes referiu não ter qualquer conhecimento acerca da possibilidade de se candidatar a apoios sociais enquanto estudante do ensino superior, referindo que apenas teve conhecimento de poder beneficiar desses apoios após ter ingressado no ensino superior.

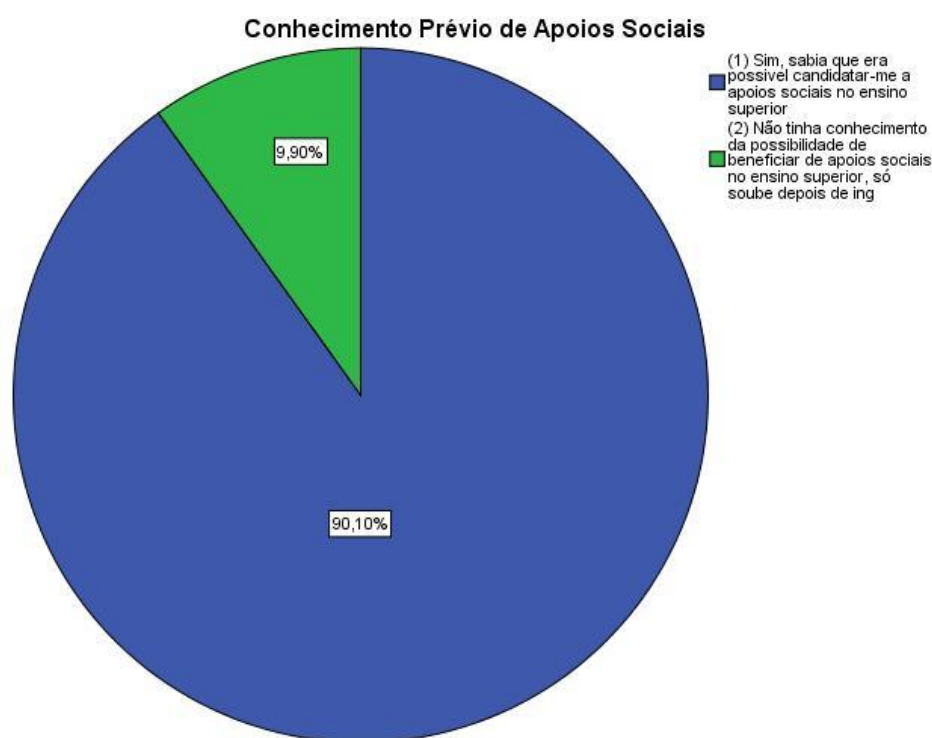


Figura 54 – Conhecimento prévio de Apoios Sociais no ES.

Questionados acerca da forma como tiveram conhecimento da existência de apoios sociais no Ensino Superior, a maioria dos estudantes inquiridos (64%) indicou a página web da Direção Geral do Ensino Superior como a forma privilegiada de aceder a informação sobre ação social no ensino superior (Tabela 39). Os contactos pessoais assumem-se como a segunda forma mais comum de tomar conhecimento de apoios sociais no ensino superior, sendo que 26% dos estudantes indicou que essa informação lhes chegou através de colegas ou amigos e 23% através dos pais ou outros familiares. Também a informação disponibilizada na escola secundária que frequentou foi referida por 18% dos estudantes como forma de obter informações sobre ação social no ensino superior.

A informação divulgada através da página web da IES que frequenta foi a menos indicada como forma obter informação sobre ação social, apenas 10% dos estudantes a referiu. Sendo que cerca de 16% dos estudantes referiram ter obtido informação sobre apoios sociais no ensino superior quando se matricularam na IES que atualmente frequentam.

\$ConhecimentoASnoES Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Conhecimento da Ação Social no ES ^a	(1) Página web da Direção Geral do Ensino Superior	392	41,1%	63,9%
	(2) Página web da Instituição de Ensino Superior que frequenta	58	6,1%	9,5%
	(3) Através de colegas ou amigos	157	16,5%	25,6%
	(4) Informação disponibilizada na escola secundária que frequentou	112	11,7%	18,3%
	(5) Os pais ou outros familiares informaram-no	139	14,6%	22,7%
	(6) Quando se matriculou nesta instituição de ensino superior	96	10,1%	15,7%
Total		954	100,0%	155,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Tabela 39 – Informação sobre ação social no ES

Quando analisada a forma de conhecimento da ação social em cada um dos quatro Institutos Politécnicos em estudo, Tabela 40, podemos identificar algumas diferenças relativamente à informação divulgada através da página web da IES: é no Instituto Politécnico do Cavado e do Ave que os estudantes mais referiram terem tido conhecimento da ação social desta forma, 13% dos estudantes, seguido do Instituto Politécnico de Bragança, com 12% dos estudantes a indicarem esta opção. Enquanto no Instituto Politécnico de Viseu apenas 6% dos estudantes referiram a página web da instituição como forma de obter informação acerca da ação social, e no Instituto Politécnico de Setúbal 9% dos estudantes.

Ainda relativo às diferentes IES, é no Instituto Politécnico de Bragança que mais estudantes referiram ter sido quando se matricularam que obtiveram informação sobre apoios sociais (25%), mais 10 pontos percentuais do que os estudantes do Politécnicos de Viseu e do Cavado e Ave, sendo que do Politécnico de Setúbal, apenas 12% dos estudantes indicaram ter obtido informação sobre ação social no ato da matrícula.

\$ConhecimentoASnoES*V13_2_LocalIES Crosstabulation

			Local da IES				Total
			Braga	Bragança	Setúbal	Viseu	
Conhecimento da Ação Social no ES ^a	(1) Página web da Direção Geral do Ensino Superior	Count	100	74	113	105	392
		% within V13_2_LocalIES	61,0%	65,5%	65,3%	64,4%	
	(2) Página web da Instituição de Ensino Superior que frequenta	Count	21	13	15	9	58
		% within V13_2_LocalIES	12,8%	11,5%	8,7%	5,5%	
	(3) Através de colegas ou amigos	Count	41	26	44	46	157
		% within V13_2_LocalIES	25,0%	23,0%	25,4%	28,2%	
	(4) Informação disponibilizada na escola secundária que frequentou	Count	33	16	24	39	112
		% within V13_2_LocalIES	20,1%	14,2%	13,9%	23,9%	
	(5) Os pais ou outros familiares informaram-no	Count	32	21	45	41	139
		% within V13_2_LocalIES	19,5%	18,6%	26,0%	25,2%	
	(6) Quando se matriculou nesta instituição de ensino superior	Count	24	28	20	24	96
		% within V13_2_LocalIES	14,6%	24,8%	11,6%	14,7%	
Total	Count	164	113	173	163	613	

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Tabela 40 – Informação sobre a ação social por IES

Quanto à importância que os apoios sociais tiveram para a sua decisão de ingressar no ensino superior, Figura 55, mais de 80% dos estudantes que responderam à questão referiram que se não existissem apoios sociais no ensino superior nem sequer se teriam candidatado à frequência de um curso superior. Apenas 19% dos estudantes responderam que, mesmo que não existissem apoios sociais, ter-se-iam candidatado na mesma ao ensino superior.

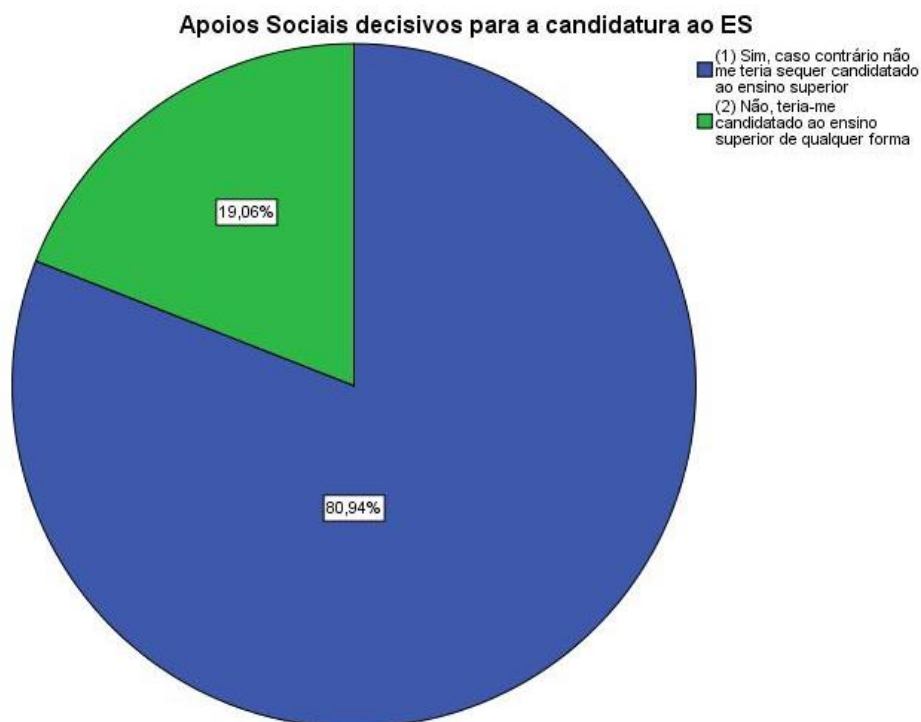


Figura 55 – Apoios sociais decisivos para a candidatura ao ES.

8.7.1 - Valor médio das bolsas de estudo

O valor médio mensal da bolsa de estudo que os estudantes inquiridos indicam receber é de 190€, com o valor mínimo indicado de 41€ e máximo de 690€ por mês. Metade dos estudantes que compõem a amostra recebem até 170€ por mês, Tabela 41. Apenas 25% dos estudantes inquiridos recebem mais 262€.

N	Valid	656
	Missing	43
Mean		189,53
Median		170,00
Mode		90
Std. Deviation		108,437
Variance		11758,662
Minimum		41
Maximum		690
Percentiles	25	90,00
	50	170,00
	75	262,00

Tabela 41 – Dados estatísticos do valor das bolsas.

Se analisarmos o valor mensal da bolsa de estudos nos quatro IP em estudo, podemos verificar que as diferenças existentes são mínimas, **com uma diferença de apenas 10€ entre o Instituto onde os estudantes recebem em média um valor mais elevado de bolsa de estudo** (Instituto Politécnico de Viseu: 195€) e **o Instituto onde os estudantes recebem em média um valor mais baixo de bolsa** (Instituto Politécnico de Setúbal: 185€). Nos outros dois Politécnicos os valores médios das bolsas são de 189€ e 188€, respetivamente no Instituto Politécnico do Cavado e Ave e no Instituto Politécnico de Bragança (Figura 56).

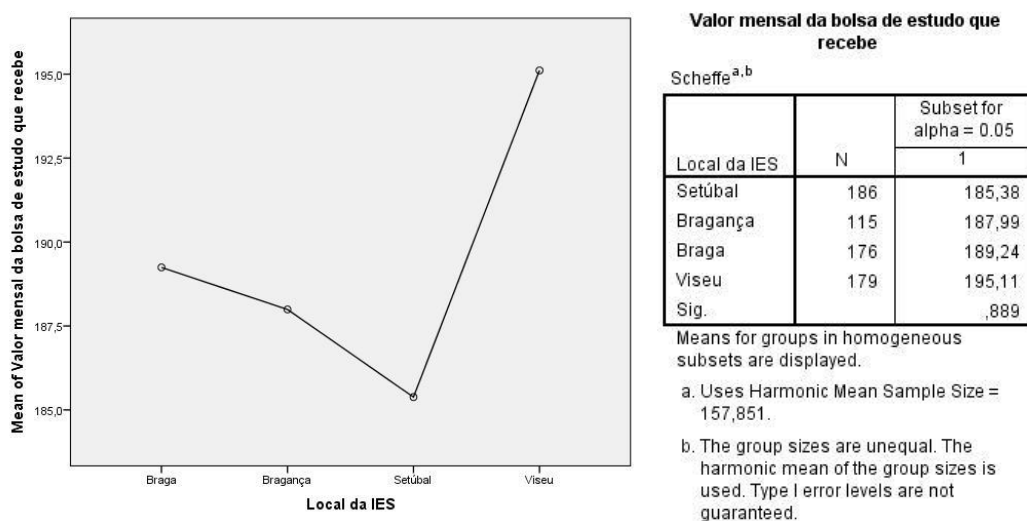


Figura 56 – Valor mensal da bolsa de estudos nos 4 Institutos Politécnicos

O resultado do teste ANOVA ao valor mensal da bolsa de estudo nos quatro Politécnicos (Tabela 42), confirma a não existência de diferenças significativas no valor médio das bolsas. O teste apresenta um *p-value* (sig=0,857) superior a 5%, pelo que não rejeita a hipótese nula de as médias serem todas idênticas, o que significa que não existe evidência estatística de diferenças significativas entre os valores médios mensais de bolsas nos quatro Institutos Politécnicos.

ANOVA

Valor mensal da bolsa de estudo que recebe

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9064,241	3	3021,414	,256	,857
Within Groups	7692859,149	652	11798,864		
Total	7701923,390	655			

Test of Homogeneity of Variances

Valor mensal da bolsa de estudo que recebe

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,951	3	652	,032

Tabela 42 – Resultados do teste ANOVA (ao valor médio da bolsa de estudos nos 4 Institutos Politécnicos)

Quando analisamos o valor médio da bolsa recebida por estudantes deslocados e não deslocados da sua residência habitual, podemos verificar que as diferenças também não são muito significativas. **Em média um estudante deslocado recebe cerca de 12€ a mais de bolsa do que um não deslocado**, (Tabela 43) o que não representa uma diferença muito significativa para estudantes que suportam custos acrescidos com habitação, alimentação e outras despesas associadas ao facto de se encontrarem a residir fora da sua residência habitual.

Group Statistics

	Estudante Deslocado	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Valor mensal da bolsa de estudo que recebe	(1) Sim	280	196,83	103,452	6,182
	(2) Não	376	184,10	111,832	5,767

Tabela 43 – Valor Mensal da Bolsa de estudos por estudante Deslocado/Não Deslocado

O resultado do teste T, para duas amostras independentes, confirma que não existem diferenças significativas entre as médias das duas amostras consideradas. Neste caso, o teste apresenta um *p-value* (sig = 0,137) superior a 5%, pelo que não rejeita a hipótese nula de igualdade de médias entre as duas amostras, o que significa que não existe evidência estatística de diferenças significativas entre os valores médios das bolsas de estudos entre estudantes deslocados e não deslocados (Tabela 44). Pelo valor do *p-value* do teste de Levene (sig = 0,310 > 0,05; não se rejeita H0) podemos concluir que existe evidência estatística que permite considerar a homogeneidade

das variâncias entre as duas amostras consideradas, o que permite validar o resultado do teste T para duas amostras independentes.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Valor mensal da bolsa de estudo que recebe	Equal variances assumed	1,034	,310	1,489	654	,137	12,733	8,552	-4,059	29,525
	Equal variances not assumed			1,506	624,185	,133	12,733	8,455	-3,871	29,336

Tabela 44 – Resultados do Teste T, para duas amostras independentes

8.7.2 – Complementos à bolsa de estudos

Para além da bolsa de estudo, a grande maioria dos estudantes inquiridos (84%) **não recebe qualquer complemento à bolsa de estudos**. Dos estudantes que recebem algum complemento à bolsa de estudos, 79% referiu receber o complemento de alojamento, 20% recebe o benefício anual de transporte e apenas um estudante referiu receber ambos, complemento de alojamento e benefício anual de transporte (Figura 57).

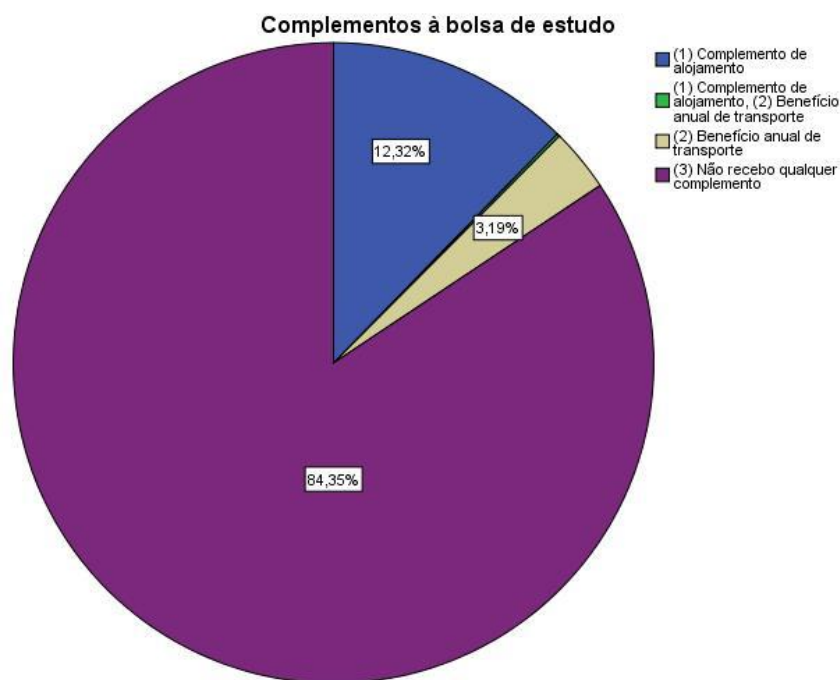


Figura 57 – Complementos à bolsa de estudo.

Uma análise cruzada dos complementos à bolsa de estudos com o facto de o estudante se encontrar ou não deslocado, permite verificar que a **grande maioria dos estudantes que recebem complemento de alojamento (91%) são estudantes deslocados da sua residência habitual**, o que

é compreensível, pois como verificámos a maioria não está em residência de estudantes. Ainda assim, apenas um quarto dos estudantes deslocados recebe complemento de alojamento. No que respeita ao benefício anual de transporte, a maioria dos estudantes (68%) que recebem este complemento à bolsa de estudos não se encontra deslocado da sua residência habitual.

Dos estudantes que não recebem qualquer tipo de complemento de apoio à bolsa de estudos, a maioria (62%) são estudantes que não se encontram deslocados da sua residência habitual (Tabela 45). Por outro lado, a grande maioria (94%) dos estudantes que não se encontram deslocados da sua residência habitual não recebe qualquer tipo de complemento. De registar ainda que uma percentagem elevada dos estudantes deslocados da sua residência habitual (72%), também não recebe qualquer complemento à bolsa de estudos.

Complementos à bolsa de estudo * Estudante Deslocado Crosstabulation

			Estudante Deslocado		Total
			(1) Sim	(2) Não	
Complementos à bolsa de estudo	(1) Complemento de alojamento	Count	77	8	85
		% within Complementos à bolsa de estudo	90,6%	9,4%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	25,2%	2,1%	12,3%
		% of Total	11,2%	1,2%	12,3%
	(1) Complemento de alojamento, (2) Benefício anual de transporte	Count	1	0	1
		% within Complementos à bolsa de estudo	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	0,3%	0,0%	0,1%
		% of Total	0,1%	0,0%	0,1%
	(2) Benefício anual de transporte	Count	7	15	22
		% within Complementos à bolsa de estudo	31,8%	68,2%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	2,3%	3,9%	3,2%
		% of Total	1,0%	2,2%	3,2%
	(3) Não recebo qualquer complemento	Count	221	361	582
		% within Complementos à bolsa de estudo	38,0%	62,0%	100,0%
		% within Estudante Deslocado	72,2%	94,0%	84,3%
		% of Total	32,0%	52,3%	84,3%
Total	Count	306	384	690	
	% within Complementos à bolsa de estudo	44,3%	55,7%	100,0%	
	% within Estudante Deslocado	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	44,3%	55,7%	100,0%	

Tabela 45 – Complementos à bolsa de estudo vs Estudante Deslocado

Ao cruzarmos informação dos complementos à bolsa de estudo com os quatro institutos politécnicos (Tabela 46) podemos verificar que a maioria dos estudantes que recebem o benefício anual de transporte (68%) pertencem ao Instituto Politécnico de Setúbal. Tal como o único

estudante que referiu receber simultaneamente complemento de alojamento e benefício anual de transporte, também estuda no Instituto Politécnico de Setúbal.

No que diz respeito ao complemento de alojamento, os estudantes que dele beneficiam estão distribuídos pelos quatro institutos. Ligeiramente mais estudantes pertencem aos Institutos Politécnicos do Cavada e Ave e de Viseu, ambos com 27% dos estudantes que recebem complemento de alojamento, seguidos do Instituto Politécnico de Bragança, com 26% dos estudantes, e com menos estudantes a receberem este complemento temos o Instituto Politécnico de Setúbal, com 20% dos estudantes.

A percentagem de estudantes bolseiros que não recebem qualquer complemento à bolsa de estudos não é muito diferente entre os quatro institutos politécnicos. O Instituto Politécnico de Viseu é o que apresenta maior percentagem de estudantes bolseiros que não recebem qualquer complemento (87%), seguido do Instituto Politécnico do Cavado e do Ave (85%), do Instituto Politécnico de Setúbal (83%) e, por último, o Instituto Politécnico de Bragança (82%).

Complementos à bolsa de estudo * Local da IES Crosstabulation

			Local da IES				Total
			Braga	Bragança	Setúbal	Viseu	
Complementos à bolsa de estudo	(1) Complemento de alojamento	Count	23	22	17	23	85
		% within Complementos à bolsa de estudo	27,1%	25,9%	20,0%	27,1%	100,0%
		% within Local da IES	13,0%	16,5%	8,9%	12,2%	12,3%
		% of Total	3,3%	3,2%	2,5%	3,3%	12,3%
	(1) Complemento de alojamento, (2) Benefício anual de transporte	Count	0	0	1	0	1
		% within Complementos à bolsa de estudo	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Local da IES	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,1%
		% of Total	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%
	(2) Benefício anual de transporte	Count	4	2	15	1	22
		% within Complementos à bolsa de estudo	18,2%	9,1%	68,2%	4,5%	100,0%
		% within Local da IES	2,3%	1,5%	7,8%	0,5%	3,2%
		% of Total	0,6%	0,3%	2,2%	0,1%	3,2%
	(3) Não recebo qualquer complemento	Count	150	109	159	164	582
		% within Complementos à bolsa de estudo	25,8%	18,7%	27,3%	28,2%	100,0%
		% within Local da IES	84,7%	82,0%	82,8%	87,2%	84,3%
		% of Total	21,7%	15,8%	23,0%	23,8%	84,3%
Total		Count	177	133	192	188	690
		% within Complementos à bolsa de estudo	25,7%	19,3%	27,8%	27,2%	100,0%
		% within Local da IES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	25,7%	19,3%	27,8%	27,2%	100,0%

Tabela 46 – Complementos à bolsa de estudo vs Local do IES

8.7.3 - Outros tipos de apoios sociais

Quando questionados se beneficiam de outro tipo de apoio social da IES que frequentam, para além da bolsa de estudo e dos complementos, a larga maioria dos estudantes (90%) respondeu que **não recebe qualquer outro apoio social** (Tabela 47). Apenas 56 estudantes bolseiros indicaram beneficiar de alojamento em residência de estudantes (8,4% dos que responderam), sendo ainda mais raras as situações em que os estudantes responderam beneficiar de refeições em cantinas escolares e atividades desportivas (ambos com apenas 6 estudantes) e apoio médico (com apenas 5 estudantes).

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Outro tipo de Apoio Social ^a	(1) Alojamento em residência de estudantes	56	8,4%	8,4%
	(2) Refeições em cantinas escolares	6	0,9%	0,9%
	(3) Atividades desportivas	6	0,9%	0,9%
	(5) Apoio médico	5	0,7%	0,8%
	(7) Não recebo qualquer outro apoio social	597	89,1%	89,8%
Total		670	100,0%	100,8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Tabela 47 – Outros tipos de Apoios Sociais da IES.

À pergunta se o próprio, ou a sua família, recebe algum outro tipo de apoio social, para além dos apoios sociais diretamente relacionados com os estudos, 82% dos estudantes que responderam à questão indicaram não receber qualquer outro tipo de apoio social (Tabela 48). Dos estudantes bolseiros que afirmaram receber outros apoios sociais, a maioria (88%) indicou receber apoios dos Estado, através da Segurança Social ou outras entidades públicas (como por exemplo o abono de família, o rendimento de inserção social, entre outros). Apenas 7 estudantes indicam receber apoio do Banco Alimentar, 4 estudantes referem apoio do Centro Paroquial, 3 estudantes apoio da Caritas e outros 3 referem residir em habitações sociais. As restantes opções disponíveis no questionário, a saber o Serviço Pastoral do Ensino Superior, cantinas sociais e lojas sociais, não foram indicadas por nenhum estudante.

\$OutrosApoiosSociais Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Outros Apoios Sociais ^a	(1) Não recebo qualquer outro tipo de apoio social	531	79,5%	81,6%
	(2) Apoio do Estado (Segurança Social e outros)	120	18,0%	18,4%
	(4) Banco Alimentar	7	1,0%	1,1%
	(5) Caritas	3	0,4%	0,5%
	(6) Centro Paroquial	4	0,6%	0,6%
	(7) Habitação Social	3	0,4%	0,5%
Total		668	100,0%	102,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Tabela 48 – Outros Apoios Sociais

Dos estudantes que indicaram receber outros apoios sociais, para além dos apoios sociais dos SAS do ensino superior, a maioria (81%) indicou tratar-se de apoios financeiros, percentagem muito superior aos restantes apoios sociais indicados: alimentação (16%), serviços médicos (11%), alojamento (6%) e vestuário (2%) (Tabela 49).

\$TipoOutrosApoios Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Tipo de Outros Apoios ^a	(1) Apoio financeiro	113	69,3%	80,7%
	(2) Alimentação	23	14,1%	16,4%
	(3) Alojamento	9	5,5%	6,4%
	(4) Vestuário	3	1,8%	2,1%
	(5) Serviços médicos	15	9,2%	10,7%
Total		163	100,0%	116,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Tabela 49 – Tipo de outros apoios sociais.

8.8 – Importância dos apoios sociais na perspetiva dos Estudantes Bolseiros

8.8.1 - Informação disponibilizada sobre apoios sociais

Quando pedimos para os estudantes bolseiros avaliarem a informação relativa aos apoios sociais divulgados pela IES que frequentam, numa escala de 1 a 5 em que 1 representa *muito insuficiente* e 5 *muito boa*, os estudantes avaliam de forma positiva a informação disponibilizada pelas IES, com um valor médio de resposta de 3,5 (Tabela 50). Mais de dois terços dos estudantes inquiridos avalia a informação disponibilizada pela IES (Tabela 51) como *razoável* (3) ou *boa* (4). Sendo que a percentagem de estudantes que avalia a informação disponibilizada como *muito boa* (16%) é superior aos que a consideram *muito insuficiente* ou *insuficiente* (2).

Statistics

Informação sobre apoios sociais

N	Valid	694
	Missing	5
Mean		3,47
Median		4,00
Mode		3
Std. Deviation		1,046

Tabela 50 – Dados estatísticos de informação sobre apoios sociais.

Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	39	5,6	5,6	5,6
	2	62	8,9	8,9	14,6
	3	243	34,8	35,0	49,6
	4	236	33,8	34,0	83,6
	5	114	16,3	16,4	100,0
	Total	694	99,3	100,0	
Missing	6	5	,7		
	Total	699	100,0		

Tabela 51 – Dados estatísticos da informação sobre apoios sociais divulgada pela IES.

8.8.2 - Importância dos apoios sociais

Os apoios sociais de que os estudantes beneficiam são considerados pelos bolsеiros inquiridos como **extremamente importantes**, Tabela 52 e Figura 58. Numa escala de 1 a 5, em que 1 representa *nada importante* e 5 *muito importante*, o valor médio das respostas é de 4,8, muito próximo do valor máximo. A grande maioria dos estudantes (84%) avalia os apoios sociais como *muito importantes* para a sua frequência do ensino superior, sendo que 96% dos estudantes os considera *bastante importante* (4) ou *muito importante* (5).

N	Valid	686
	Missing	13
Mean		4,79
Median		5,00
Mode		5
Std. Deviation		,525
Percentiles	25	5,00
	50	5,00
	75	5,00

Importância que atribui aos apoios sociais				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,1	,1	,1
2	2	,3	,3	,4
3	26	3,7	3,8	4,2
4	80	11,4	11,7	15,9
5	577	82,5	84,1	100,0
Total	686	98,1	100,0	
Missing 6	13	1,9		
Total	699	100,0		

Tabela 52 - Dados estatísticos da importância que atribui aos apoios sociais.

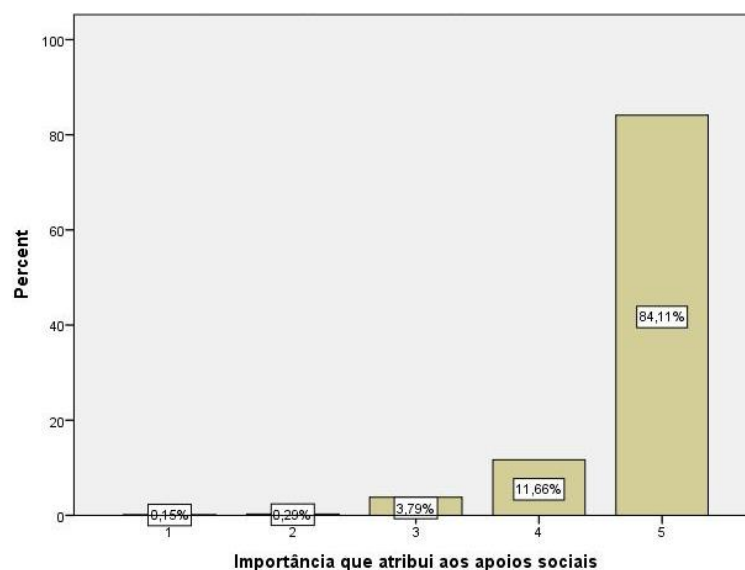


Figura 58 - Importância que atribui aos apoios sociais.

A importância decisiva que os apoios sociais têm para os estudantes é confirmada pelo facto de a maioria dos estudantes bolsеiros inquiridos (70%) considerar que se não recebesse apoios sociais seria forçado a desistir do ensino superior (Figura 59). Apenas 7% dos estudantes que responderam à questão afirma que mesmo que não recebesse apoios sociais continuaria a frequentar o ensino superior de qualquer forma. 22% dos estudantes respondeu que não sabe se continuaria ou não a frequentar o ensino superior.

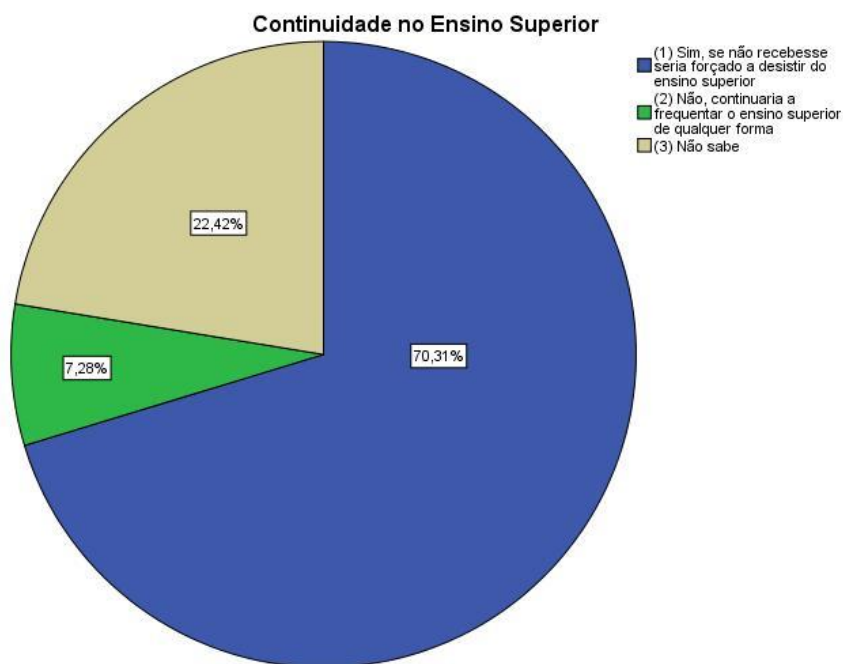


Figura 59 – Continuidade no Ensino Superior.

Apesar da importância decisiva que os estudantes bolsheiros atribuem aos apoios sociais que recebem, quando questionados sobre se “durante a sua frequência no ensino superior, já ponderou a hipótese de abandonar os estudos”, mais de metade (52%) dos estudantes que responderam à questão dizem que nunca pensaram em desistir dos estudos (Tabela 53). Dos estudantes que indicaram já ter ponderado a hipótese de abandonar os estudos, 79% referiu as dificuldades financeiras em fazer face às despesas associadas como a principal razão para abandonar o ensino superior. A segunda razão mais indicada como fator que os poderia levar a abandonar os estudos foi a desmotivação ou desinteresse, com 12% dos estudantes. Seguida dos maus resultados escolares, com 7% dos estudantes a indicar esta razão. Apenas 3% dos estudantes que já ponderaram a possibilidade de abandonar os estudos indicam o facto de ter surgido uma oportunidade de emprego como razão para o eventual abandono do ensino superior.

\$AbandonarES Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Abandonar o Ensino Superior ^a	(1) Não, nunca pensei em desistir dos estudos	357	49,2%	52,3%
	(2) Sim, por dificuldade em fazer face às despesas associadas	290	39,9%	42,5%
	(3) Sim, por maus resultados escolares	24	3,3%	3,5%
	(4) Sim, por desmotivação ou desinteresse	44	6,1%	6,4%
	(5) Sim, por ter surgido uma oportunidade de emprego	11	1,5%	1,6%
Total		726	100,0%	106,3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Tabela 53 – Dados estatísticos sobre a hipótese de abandonar o Ensino Superior.

8.9 - Despesas educativas

Um terço dos estudantes bolseiros inquiridos indicou que a bolsa consegue assegurar entre 25% e 50% das suas despesas escolares (Tabela 54). Cerca de metade dos estudantes refere que consegue suportar mais de 50% das suas despesas escolares com a bolsa de estudos, com 28% dos estudantes a indicarem entre 50% e 75% das despesas e 22% referem que a bolsa consegue suportar mais de 75% das suas despesas escolares. Apenas 17% dos estudantes que responderam à questão consideram que a bolsa cobre menos de 25% das suas despesas escolares com o Ensino Superior.

% Despesas escolares assegurada pela bolsa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	(1) Menos de 25%	115	16,5	16,7	16,7
	(2) Entre 25% e 50%	231	33,0	33,6	50,3
	(3) Entre 50% e 75%	194	27,8	28,2	78,5
	(4) Mais de 75%	148	21,2	21,5	100,0
	Total	688	98,4	100,0	
Missing	5	11	1,6		
Total		699	100,0		

Tabela 54 – Dados estatísticos das despesas escolares assegurada pela bolsa.

Ao analisar a relação entre o **valor mensal da bolsa de estudos que recebem** e a **percentagem de despesas escolares suportadas por esta**, verifica-se que existe uma **relação satisfatória** entre as duas variáveis, apresentando um coeficiente de correlação de *Spearman* de 0.42, com um nível de significância estatística de 1%. Como seria de esperar, existe uma relação positiva entre as variáveis, uma vez que quanto maior for o valor da bolsa que recebe, maior a percentagem das despesas escolares que o estudante consegue suportar (Tabela 55).

Correlations			Valor mensal da bolsa de estudo que recebe	% Despesas escolares assegurada pela bolsa
Spearman's rho	Valor mensal da bolsa de estudo que recebe	Correlation Coefficient	1,000	,420**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	656	654
	% Despesas escolares assegurada pela bolsa	Correlation Coefficient	,420**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	654	688

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 55 – Correlação do valor mensal das bolsas recebida e despesas escolares assegurada pela bolsa.

Os pais revelam-se como a fonte privilegiada de financiar as despesas escolares não suportadas pela bolsa de estudos que os estudantes bolseiros recebem, com 88% dos estudantes que responderam à questão a assinalar esta opção (Tabela 56). Cerca de 11% dos estudantes referem que suportam as suas despesas escolares não financiadas pela bolsa através de salários recebidos em empregos temporários, como por exemplo empregos temporários que arranjam durante as suas férias, 1 ponto percentual acima dos estudantes que indicam serem os próprios a suportar tais despesas, correspondente à situação em que os estudantes têm independência financeira. Igualmente com 11% dos estudantes a selecionarem o apoio de outros familiares e amigos como forma de suportar as despesas não financiadas pela bolsa de estudos. Apenas 1% dos estudantes afirmam ter recorrido a um empréstimo bancário para financiar as despesas com os seus estudos.

\$DespesasNãoCobertasBolsa Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Despesas Não Cobertas pela Bolsa ^a	(1) Suportado pelos pais	507	72,3%	88,3%
	(2) Suportado pelo próprio	59	8,4%	10,3%
	(3) Apoio de outros familiares e amigos	63	9,0%	11,0%
	(4) Salários recebidos em emprego temporários	65	9,3%	11,3%
	(5) Empréstimo bancário	7	1,0%	1,2%
Total		701	100,0%	122,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Tabela 56 – Despesas não cobertas pela bolsa.

Considerando as **despesas escolares dos estudantes no total do rendimento do seu agregado familiar**, cerca de metade dos respondentes considera que as suas despesas escolares correspondem entre 20% a 40% do rendimento do agregado (Tabela 57), 22% considera que as suas despesas escolares correspondem a menos de 20% do rendimento do agregado e 28% refere que as despesas escolares com o ensino superior ocupam mais de 40% do rendimento total do

agregado familiar, sendo que apenas 12% indicam que as suas despesas escolares correspondem a mais de 50% do rendimento familiar.

% Despesas escolares no total do rendimento do agregado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid (1) Menos de 10%	39	5,6	5,9	5,9
(2) Entre 10% e 20%	105	15,0	15,9	21,8
(3) Entre 20% e 30%	155	22,2	23,5	45,3
(4) Entre 30% e 40%	179	25,6	27,1	72,4
(5) Entre 40% e 50%	100	14,3	15,2	87,6
(6) Mais de 50%	82	11,7	12,4	100,0
Total	660	94,4	100,0	
Missing 7	39	5,6		
Total	699	100,0		

Tabela 57 – Dados estatísticos das despesas escolares no total do rendimento do agregado.

8.10 - E se não tivessem ingressado no Ensino Superior?

Quando questionados sobre qual seria, na sua opinião, **a sua ocupação caso não tivessem ingressado no Ensino Superior**, Tabela 58, a situação que mais estudantes consideram **ser mais provável seria estar desempregado**, com 35% dos estudantes bolseiros inquiridos a considerarem como situação muito provável, e mais de três quartos dos estudantes a indicarem como sendo provável ou muito provável estarem desempregados. Apenas 5% dos estudantes consideram ser pouco provável que estivessem desempregados e 18% indicaram como sendo pouco provável.

Tabela

A segunda situação considerada pelos estudantes como sendo a mais provável, caso não se encontrassem a estudar no ensino superior, seria terem emigrado, com 58% dos estudantes a indicar ser provável ou muito provável (26%). 19% dos estudantes consideram que não seria nada provável emigrarem e 24% pouco provável.

Cerca de metade dos estudantes considera ainda provável que estivessem a frequentar outro tipo de formação. 10% dos estudantes considera esta possibilidade como sendo mesmo muito provável, ainda assim, uma percentagem ligeiramente inferior aos 11% que considera não ser provável ter seguido outro tipo de formação.

A situação considerada pelos estudantes como sendo a menos provável seria ter um negócio próprio, com 55% dos estudantes a considerar esta opção como não sendo nada provável e 36% pouco provável. Apenas 7% dos respondentes considera provável a possibilidade de ter um

negócio próprio, caso não se encontrassem a frequentar um curso superior, e menos de 2% consideram esta opção muito provável.

A possibilidade de estar empregado é considerada por 42% dos estudantes como sendo uma opção provável e por 19% como muito provável. Cerca de 31% dos estudantes consideram a hipótese de estar empregado como pouco provável e menos de 8% consideram mesmo como nada provável.

	Nada provável		Pouco provável		Provável		Muito provável	
	Count	Table N %	Count	Table N %	Count	Table N %	Count	Table N %
Probabilidade de estar empregado	51	7,5%	214	31,4%	289	42,4%	127	18,6%
Probabilidade de estar em formação	72	10,8%	192	28,7%	337	50,4%	68	10,2%
Probabilidade de ter um negócio próprio	365	55,2%	236	35,7%	48	7,3%	12	1,8%
Probabilidade de ter emigrado	124	18,6%	157	23,5%	213	31,9%	173	25,9%
Probabilidade de estar desempregado	33	4,9%	122	18,3%	282	42,3%	230	34,5%

Tabela 58 - Dados estatísticos da opinião dos bolseiros caso não tivessem ingressado o ES.

8.11 - Aspirações profissionais

Relativamente às **aspirações profissionais** dos estudantes bolseiros, após terminarem o curso superior que se encontram a frequentar, mais de 80% dos estudantes bolseiros concorda com a afirmação **“gostaria de trabalhar por conta de outrem”**, mais do que os 69% que mostram concordância com a afirmação “gostaria de trabalhar por conta própria”. Contudo, a percentagem dos estudantes que afirmam concordar completamente é um pouco superior no caso de trabalhar por conta própria (25%) do que por conta de outrem (23%).

Das quatro afirmações em relação à sua eventual situação futura, **após concluir os estudos ao nível superior**, aquela em que mais estudantes indicam concordar completamente é a que refere **à continuidade da sua formação**, com 46% dos estudantes. Uma vez que a maior parte dos estudantes que responderam ao questionário são alunos de licenciaturas, evidencia-se aqui uma intenção clara de prosseguir os estudos para níveis superiores, eventualmente pós-graduações ou mestrados. No total, 82% dos estudantes concordam que gostariam de continuar a sua formação. De realçar também que o valor médio das respostas desta afirmação é o mais elevado, 3,25 numa escala de 1 a 4, que que 1 corresponde a **“discordo fortemente”** e 4 a **“concordo fortemente”**, o que reforça a ideia de maior concordância dos estudantes em relação às suas aspirações futuras de continuar a apostar na sua formação.

Em relação à pretensão de emigrar, após terminar os estudos superiores, a maioria dos estudantes (57%) mostra discordância. Aliás, esta é a única das afirmações em que a percentagem de estudantes que discordam é superior aos que concordam. Apenas 31% dos estudantes indica concordar com a intenção de emigrar e 12% concorda completamente. Esta é a afirmação com o valor médio de respostas mais baixo, 2,33 numa escala de 1 a 4, mostrando que a possibilidade de emigrar é a situação com que os estudantes menos concordam (Tabela 59 e Figuras 60 a 63).

		Gostaria de trabalhar por conta de outrem	Gostaria de trabalhar por conta própria	Gostaria de continuar a minha formação	Pretendo emigrar
N	Valid	685	684	681	678
	Missing	14	15	18	21
Mean		3,02	2,88	3,25	2,33
Median		3,00	3,00	3,00	2,00
Mode		3	3	4	2
Std. Deviation		,681	,852	,815	,957
Percentiles	25	3,00	2,00	3,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	2,00
	75	3,00	3,75	4,00	3,00

Tabela 59 – Dados estatísticos das aspirações profissionais.

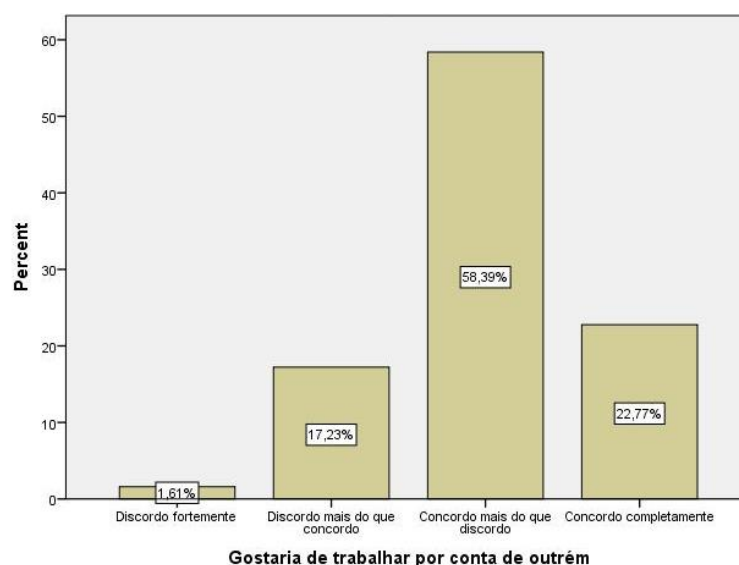


Figura 60 – Aspirações profissionais – Gostaria de trabalhar por conta de outrem.

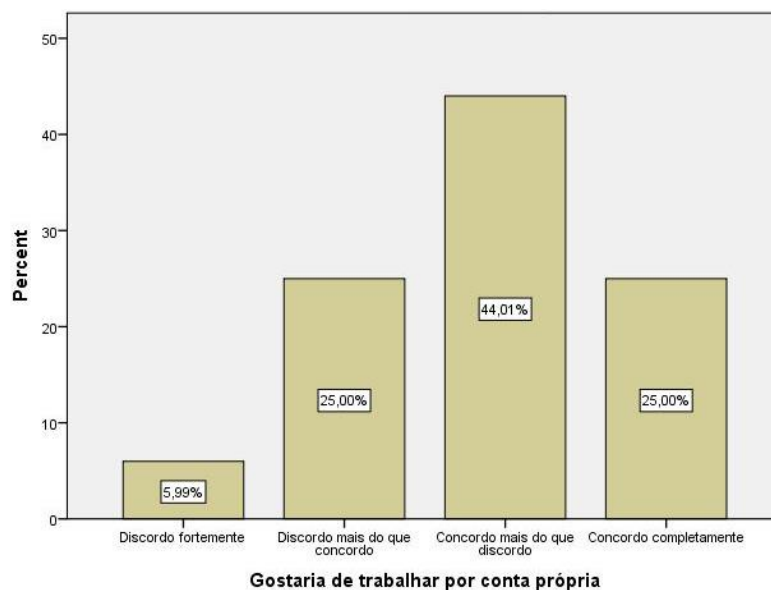


Figura 61 - Aspirações profissionais – Gostaria de trabalhar por conta própria.

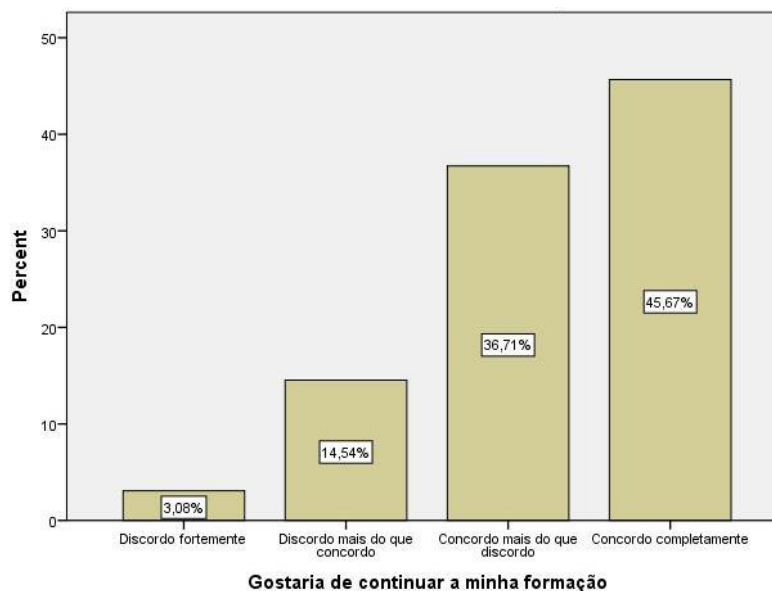


Figura 62 - Aspirações profissionais – Gostaria de continuar a minha formação.

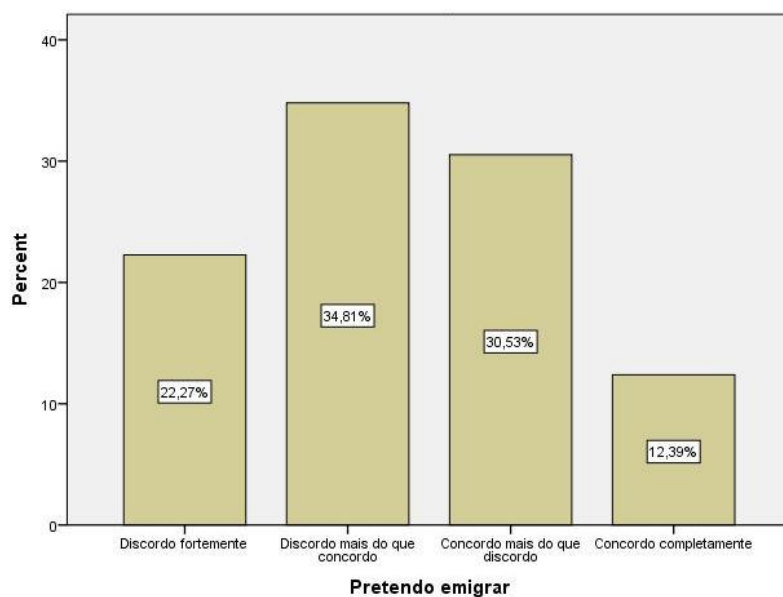


Figura 63 - Aspirações profissionais – Pretendo emigrar.

8.12 - Benefícios Potenciais de um Curso Superior

A última questão do questionário pretendia obter a **opinião dos estudantes bolseiros sobre os benefícios da obtenção de um curso superior**, em termos pessoais, familiares, profissionais e sociais. Pedia-se que os inquiridos avaliassem numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a *nada influente* e 5 a *muitíssimo influente*, em que medida consideram que a obtenção de um curso superior os vai ajudar em cada um dos seguintes aspetos:

- Melhorar o nível de rendimento
- Facilidade de encontrar emprego
- Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas
- Realização profissional
- Melhorar a qualidade de vida
- Realização pessoal
- Alcançar um estatuto social mais elevado
- Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia
- Melhorar o bem-estar pessoal e familiar
- Contribuir para o desenvolvimento regional
- Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade
- Contribuir para o bem-estar social

Em geral, podemos observar (Tabela 60) que os estudantes bolsеiros inquiridos consideram que **a obtenção de um curso superior influencia bastante qualquer um dos itens enumerados**. Todas as variáveis em análise apresentam valores médios de resposta superiores a 3,47 (valor relativamente elevado numa escala de 1 a 5). Além disso, a maioria dos estudantes bolsеiros classifica como “ *muito* ” (4) ou “ *muitíssimo* ” (5) influente a maioria dos itens considerados como potenciais benefícios resultantes da obtenção de um curso superior.

A tabela seguinte apresenta os benefícios da obtenção de um curso superior, por ordem de importância atribuída pelos estudantes bolsеiros inquiridos¹⁷:

	Escala: 1 – não influente a 5 – muitíssimo influente	Valor médio	1	2	3	4	5	4+5
1F	Realização Pessoal	4,36	0,6%	1,5%	11,7%	33,9%	52,3%	86,2%
2D	Realização Profissional	4,24	0,3%	2,2%	15,9%	36,4%	45,2%	81,6%
3E	Melhoria da qualidade de vida	4,06	0,4%	2,6%	20,6%	43,3%	33,3%	76,3%
4I	Melhoria do bem-estar pessoal e familiar	4,01	1,0%	3,9%	22,0%	38,6%	34,4%	73,0%
5C	Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas	3,98	0,6%	4,1%	23,1%	41,4%	30,9%	72,3%
7 A	Melhorar o nível de rendimento	3,86	1,0%	2,6%	28,9%	43,8%	23,7%	67,5%
7H	Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia	3,85	2,0%	6,3%	24,5%	38,7%	28,5%	67,2%
8K	Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade	3,69	1,9%	8,6%	30,8%	36,2%	22,4%	58,6%
9B	Facilidade de encontrar emprego	3,69	1,0%	6,3%	34,3%	39,4%	19,0%	58,4%
10L	Contribuir para o bem-estar social	3,69	1,5%	7,9%	32,3%	36,8%	21,5%	58,3%
11J	Contribuir para o desenvolvimento regional	3,48	3,1%	12,5%	34,9%	32,4%	17,2%	49,6%
12G	Alcançar um estatuto social mais elevado	3,47	4,4%	12,6%	33,4%	30,7%	19,0%	49,7%

Tabela 60 - Benefícios da obtenção de um curso superior, por ordem de importância

O aspeto considerado pelos estudantes bolsеiros inquiridos como o **maior benefício da obtenção de um curso superior é a “realização pessoal”**, com um valor médio de resposta de 4.36, valor bastante elevado, numa escala com o 5 como valor máximo. A realização pessoal é o aspeto em que mais estudantes assinalaram o valor máximo, com mais de metade dos inquiridos a considerar que a obtenção de um curso superior é “ *muitíssimo influente* ” para a sua realização pessoal e, no conjunto, mais de 86% dos estudantes consideram-no, pelo menos, “ *muito influente* ”.

O segundo fator considerado como aquele em que a obtenção de um curso superior é mais influente é a “**realização profissional**”, com um valor médio de resposta de 4.24. Cerca de 45% dos estudantes considera que a conclusão de um curso superior é “ *muitíssimo influente* ” para a

¹⁷ As diferentes cores atribuídas a cada um dos 12 itens resulta da agregação que foi feita através da Análise Fatorial em Componentes Principais, que resume as 12 variáveis consideradas como benefícios da obtenção de um curso superior em três fatores principais, como será exposto mais à frente.

sua realização profissional e cerca de 82% dos estudantes assinalaram que um curso superior é pelo menos “*muito influente*”.

Os **dois fatores considerados como os maiores benefícios da obtenção de qualificações de nível superior estão bastante relacionados**, apresentando um coeficiente de correlação de *Spearman* de 0.717, o que mostra que existe uma relação forte entre a realização pessoal e a realização profissional. De realçar que estes dois aspetos constituem o mesmo fator comum na Análise Fatorial de Componentes Principais realizada à questão 44 do questionário, como veremos mais à frente.

Em terceiro e quarto lugar dos aspetos para os quais a obtenção de um diploma de ensino superior mais contribui aparecem a **melhoria da qualidade de vida e do bem-estar pessoal e familiar**, respetivamente com valores médios de resposta de 4.06 e 4.01. Na opinião de 76% estudantes bolseiros inquiridos, um curso superior é “*muito*” ou “*muitíssimo influente*” na melhoria da sua qualidade de vida. Bem como para 73% dos estudantes um curso superior contribui *muito* ou *muitíssimo* o seu bem-estar pessoal e da sua família.

O aspeto que apresenta um valor médio de respostas mais baixo, na contribuição que o ensino superior pode ter, é “*alcançar um estatuto social mais elevado*”, com um valor médio de 3.47. Aparentemente este é o aspeto ao qual os estudantes bolseiros atribuem menor importância, sendo que é aquele em que uma percentagem maior dos estudantes (4%) considera que um curso superior em *nada influencia*, ainda que uma percentagem muito baixa. No conjunto, 17% dos estudantes considera que a obtenção de um curso superior *não influencia* nada ou *influencia pouco* a possibilidade de alcançar um estatuto social mais elevado. Apenas 19% dos estudantes considera influenciar *muitíssimo*.

Com um valor médio de respostas muito próximo deste aparece a “*contribuição para o desenvolvimento regional*”, com 3.48. Constituindo, portanto, o segundo aspeto para o qual os estudantes bolseiros consideram que a obtenção de um curso superior menos contribui, 16% dos estudantes consideram nada contribuir ou contribuir pouco. Este é, aliás o fator para o qual menos estudantes consideram que um curso superior contribui “*muitíssimo*”, com apenas 17% dos estudantes a considera-lo (Tabela 61 e Figuras 64 a 75).

Statistics

		Melhorar o nível de rendimento	Facilidade de encontrar emprego	Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas	Realização profissional	Melhorar a qualidade de vida	Realização pessoal	Alcançar um estatuto social mais elevado	Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia	Melhorar o bem-estar pessoal e familiar	Contribuir para o desenvolvimento regional	Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade	Contribuir para o bem-estar social
N	Valid	688	688	689	690	688	681	685	687	686	682	686	684
	Missing	11	11	10	9	11	18	14	12	13	17	13	15
Mean		3,86	3,69	3,98	4,24	4,06	4,36	3,47	3,85	4,01	3,48	3,69	3,69
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
Mode		4	4	4	5	4	5	3	4	4	3	4	4
Std. Deviation		,840	,884	,869	,817	,823	,790	1,070	,971	,902	1,014	,977	,944
Variance		,705	,781	,755	,668	,678	,624	1,144	,944	,814	1,028	,955	,891
Percentiles	25	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00

	(1) Nada influente		(2) Pouco influente		(3) Influyente		(4) Muito influente		(5) Muitíssimo influente	
	Count	Table N %	Count	Table N %	Count	Table N %	Count	Table N %	Count	Table N %
Melhorar o nível de rendimento	7	1,0%	18	2,6%	199	28,9%	301	43,8%	163	23,7%
Facilidade de encontrar emprego	7	1,0%	43	6,3%	236	34,3%	271	39,4%	131	19,0%
Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas	4	0,6%	28	4,1%	159	23,1%	285	41,4%	213	30,9%
Realização profissional	2	0,3%	15	2,2%	110	15,9%	251	36,4%	312	45,2%
Melhorar a qualidade de vida	3	0,4%	18	2,6%	142	20,6%	298	43,3%	227	33,0%
Realização pessoal	4	0,6%	10	1,5%	80	11,7%	231	33,9%	356	52,3%
Alcançar um estatuto social mais elevado	30	4,4%	86	12,6%	229	33,4%	210	30,7%	130	19,0%
Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia	14	2,0%	43	6,3%	168	24,5%	266	38,7%	196	28,5%
Melhorar o bem-estar pessoal e familiar	7	1,0%	27	3,9%	151	22,0%	265	38,6%	236	34,4%
Contribuir para o desenvolvimento regional	21	3,1%	85	12,5%	238	34,9%	221	32,4%	117	17,2%
Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade	13	1,9%	60	8,7%	211	30,8%	248	36,2%	154	22,4%
Contribuir para o bem-estar social	10	1,5%	54	7,9%	221	32,3%	252	36,8%	147	21,5%

Tabela 61 - Dados estatísticos dos possíveis benefícios da obtenção de um curso superior

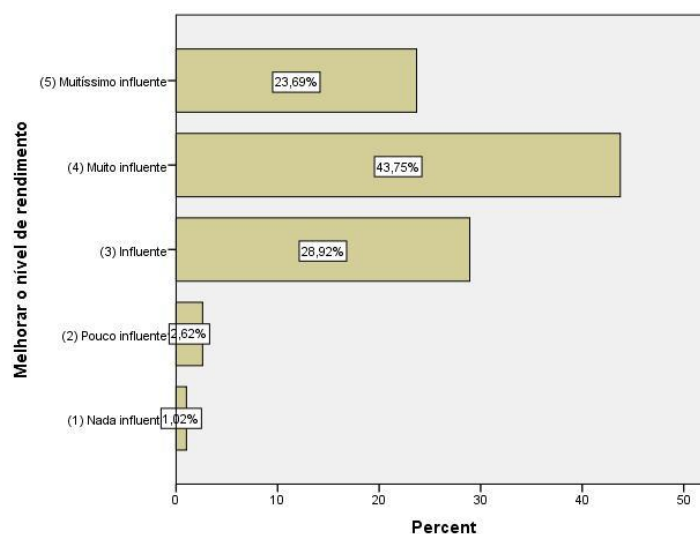


Figura 64 – Benefícios de um curso superior – Melhorar o nível de rendimento.

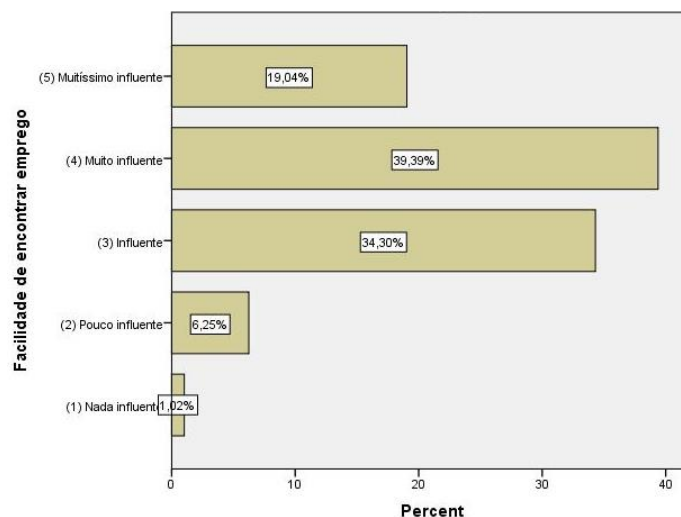


Figura 65 - Benefícios de um curso superior – Facilidade de encontrar emprego.

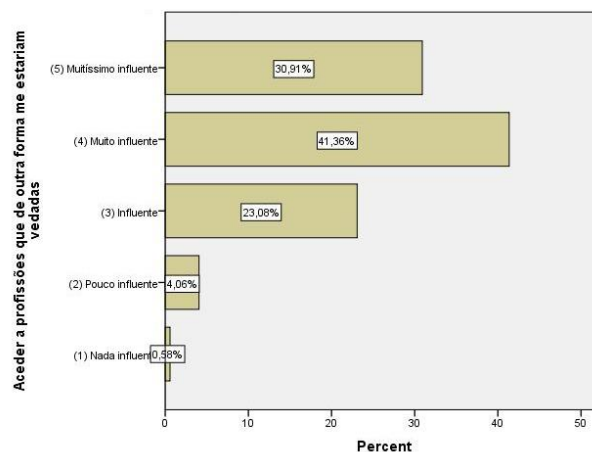


Figura 66 - Benefícios de um curso superior – Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas.

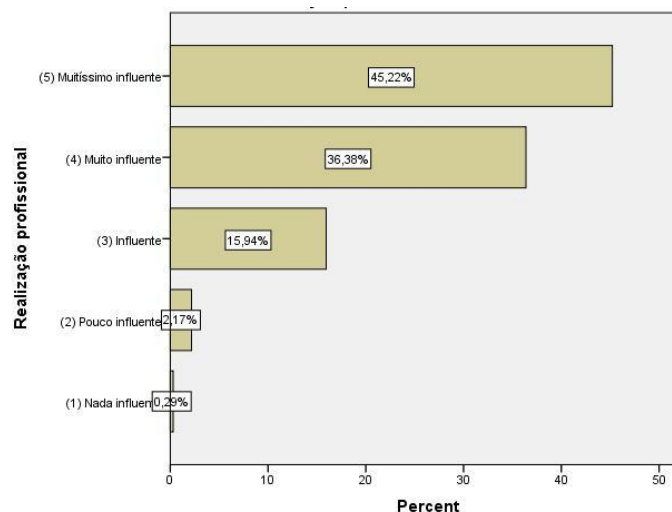


Figura 67 - Benefícios de um curso superior – Realização profissional.

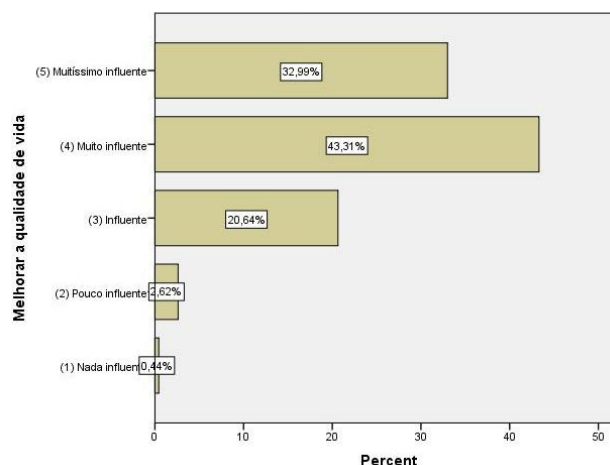


Figura 68 - Benefícios de um curso superior – Melhorar a qualidade de vida.

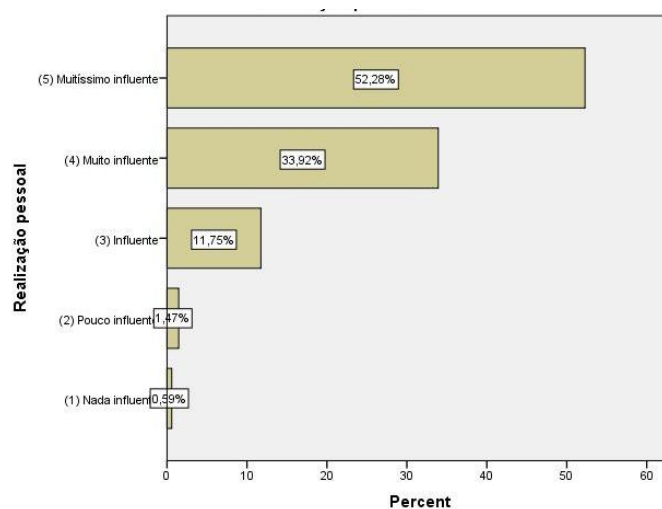


Figura 69 - Benefícios de um curso superior – Realização pessoal.

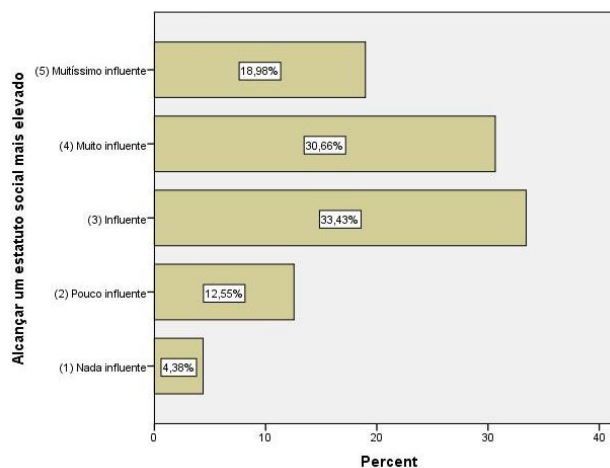


Figura 70 - Benefícios de um curso superior – Alcançar um estatuto social mais elevado.

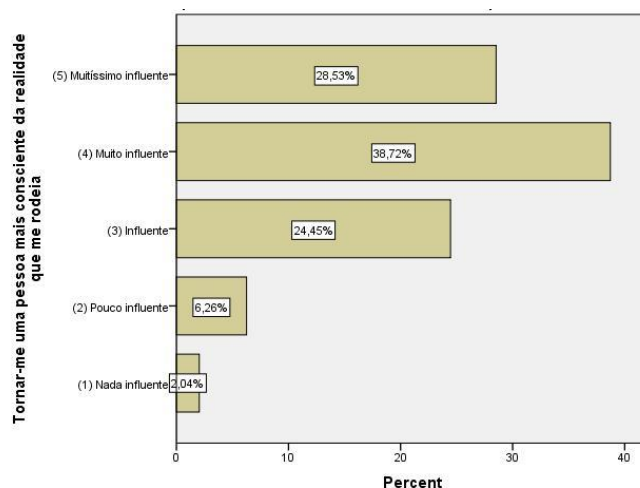


Figura 71 - Benefícios de um curso superior – Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia.

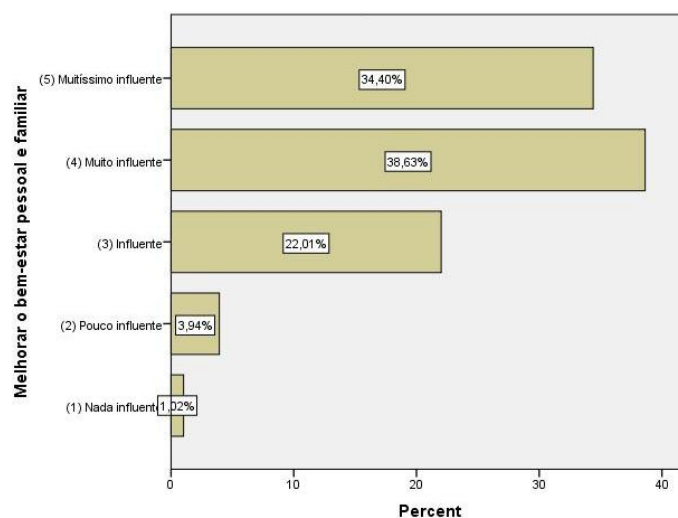


Figura 72 - Benefícios de um curso superior – Melhorar o bem-estar pessoal e familiar.

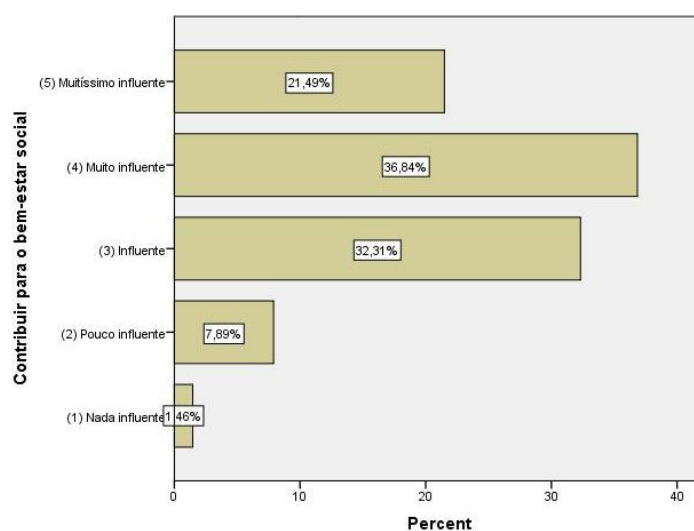


Figura 73 - Benefícios de um curso superior – Contribuir para o bem-estar social.

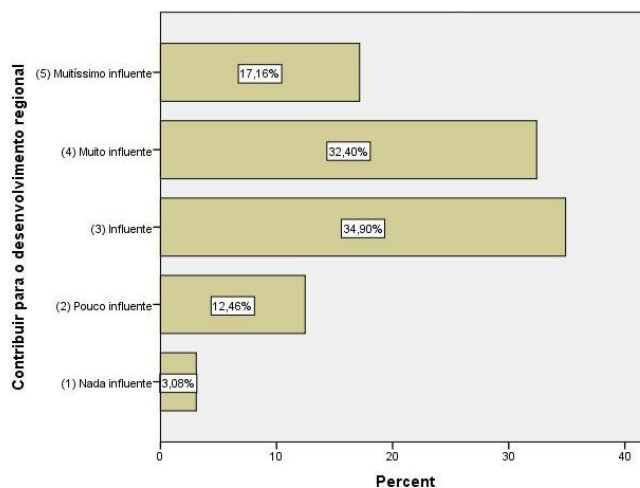


Figura 74 - Benefícios de um curso superior – Contribuir para o desenvolvimento regional.

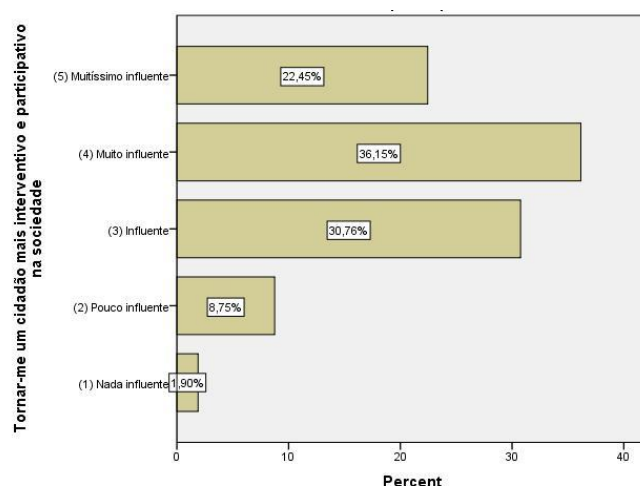


Figura 75 - Benefícios de um curso superior – Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade.

8.13 – Análise Fatorial em Componentes Principais

Para facilitar a interpretação das 12 variáveis que compõem a questão 44 do questionário, sobre a opinião dos estudantes bolseiros acerca dos benefícios potenciais da obtenção de um curso superior, em termos pessoais, familiares, profissionais e sociais, decidiu-se aplicar a técnica estatística de Análise Fatorial em Componentes Principais (AFCP)¹⁸. Trata-se de uma técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis, correlacionadas entre si, num conjunto menor de variáveis independentes, por combinação linear das variáveis originais, cujo objetivo é resumir a informação em menos variáveis que representem a maior parte da informação presente nas variáveis originais (Maroco, 2014).

¹⁸ Aplicação da Análise Fatorial com base no método das componentes principais.

Neste caso temos 12 variáveis originais qualitativas, avaliadas pelos inquiridos numa escala ordinal de 1 a 5, em que 1 corresponde a *nada influente* e 5 a *muitíssimo influente*, através das quais pretendemos perceber quais os benefícios ou contributos que, segundo os estudantes bolseiros, a obtenção de um curso superior pode vir a ter na sua vida:

V44A - Melhorar o nível de rendimento

V44B - Facilidade de encontrar emprego

V44C - Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas

V44D - Realização profissional

V44E - Melhorar a qualidade de vida

V44F - Realização pessoal

V44G - Alcançar um estatuto social mais elevado

V44H - Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia

V44I - Melhorar o bem-estar pessoal e familiar

V44J - Contribuir para o desenvolvimento regional

V44K – Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade

V44L - Contribuir para o bem-estar social

A AFCP é geralmente aplicada a variáveis métricas ou quantitativas, que não é o caso. Uma vez que se trata de variáveis qualitativas ordinais, em vez de se utilizar a matriz de correlação de *Pearson*, deve-se aplicar o coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*. Desta forma, e dado que o coeficiente de *Spearman* é a aplicação do coeficiente de *Pearson* aplicado à ordem das variáveis, obtivemos a matriz das ordens e calculámos a correlação, obtendo assim a matriz de correlações sobre as variáveis ordinais: *Rank(44A)*, *Rank(44B)*, ..., *Rank(44L)*¹⁹.

¹⁹ No sentido de respeitar as diferenças conceptuais, nomeadamente na utilização das medidas de correlação apropriadas à métrica das variáveis, neste caso variáveis qualitativas ordinais, o modelo que aqui apresentamos, bem como toda a análise e interpretação dos fatores retidos é baseado nas ordens das variáveis originais. Contudo, a estrutura fatorial obtida, e respetiva interpretação dos fatores principais, é coincidente com a que se obteve com as variáveis originais e com a correlação entre elas estimadas pelo coeficiente de correlação de Pearson. Como refere Maroco (2014), apesar das diferenças teóricas, na prática, a correlação de Pearson reproduz razoavelmente a estrutura correlacional, mesmo quando se analisam variáveis qualitativas.

8.13.1 – O modelo da AFCP

Em primeiro lugar aplicou-se a AFCP às 12 variáveis originais deixando que o SPSS agrupasse livremente as variáveis originais e daí surgiram dois fatores retidos ou principais:

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,856	48,800	48,800	5,856	48,800	48,800	3,962	33,018	33,018
2	1,622	13,513	62,312	1,622	13,513	62,312	3,515	29,294	62,312
3	,922	7,682	69,994						
4	,768	6,400	76,394						
5	,550	4,585	80,979						
6	,506	4,214	85,194						
7	,436	3,630	88,824						
8	,351	2,928	91,752						
9	,315	2,621	94,373						
10	,290	2,418	96,791						
11	,224	1,866	98,657						
12	,161	1,343	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela 62 - Modelo da AFCP com dois fatores retidos

Como o terceiro fator tem valor próprio de 0.922, Tabela 62, bastante próximo de 1, e considerando que o SPSS quando define automaticamente o número de fatores a reter utiliza o método de Keizer (Eigenvalue superior a 1), isto é, retém os fatores que têm valor próprio superior a 1, optou-se por aplicar a AFCP com um número fixo de 3 fatores, Tabela 63.

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,856	48,800	48,800	5,856	48,800	48,800	3,348	27,897	27,897
2	1,622	13,513	62,312	1,622	13,513	62,312	2,863	23,861	51,758
3	,922	7,682	69,994	,922	7,682	69,994	2,188	18,236	69,994
4	,768	6,400	76,394						
5	,550	4,585	80,979						
6	,506	4,214	85,194						
7	,436	3,630	88,824						
8	,351	2,928	91,752						
9	,315	2,621	94,373						
10	,290	2,418	96,791						
11	,224	1,866	98,657						
12	,161	1,343	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela 63 - Modelo da AFCP com três fatores retidos

Com o modelo que inclui o terceiro fator consegue-se uma variância total explicada de 70%, representando uma melhoria de 7,7 pontos percentuais em relação ao primeiro modelo com apenas dois fatores retidos (62.3%).

Para além disso, na análise do Scree Plot, Figura 76, podemos verificar que a inflexão da linha que une os valores próprios das 12 variáveis originais se dá na terceira, passando a partir daí a tornar-se mais achatada, apresentando portanto um declive reduzido. A análise deste gráfico permite-nos verificar que, pelo critério do Scree Plot, é mais correto reter três fatores principais.

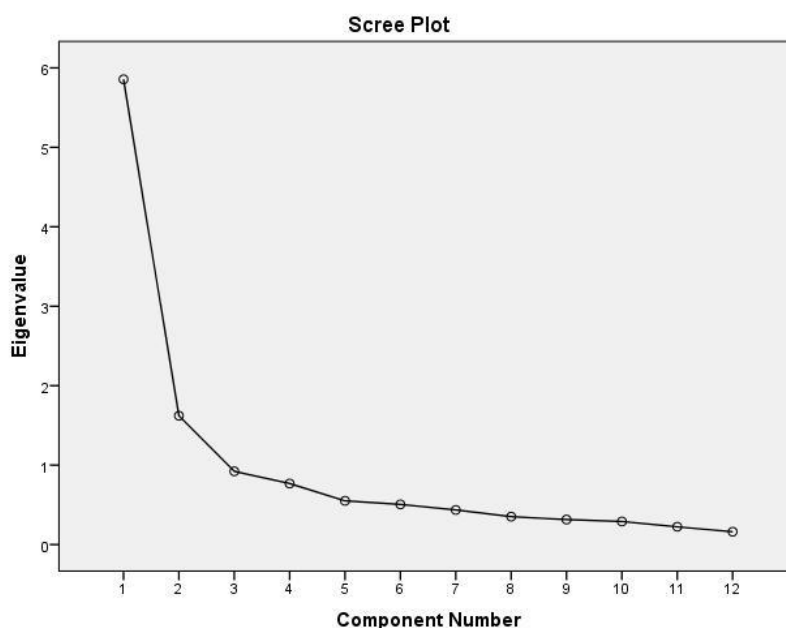


Figura 76 - Scree Plot.

Por outro lado, consideramos mais adequada a associação que é feita no modelo com três fatores do que no inicial. Especialmente no que respeita à variável original V44G - “Alcançar um estatuto social mais elevado”, cuja correlação com os dois fatores retidos do primeiro modelo é muito semelhante (0.420 e 0.450, respetivamente com o fator 1 e com o fator 2), pelo que poderia ser duvidosa a sua inclusão num ou noutro fator. No modelo com três fatores retidos, esta variável aparece mais claramente associada ao fator 2, com uma correlação de 0.604 com este (Tabela 64).

Rotated Component Matrix ^a		
	Component	
	1	2
Rank of V44C	,801	,117
Rank of V44D	,773	,251
Rank of V44A	,772	,221
Rank of V44E	,769	,290
Rank of V44B	,742	,145
Rank of V44F	,618	,322
Rank of V44K	,193	,890
Rank of V44L	,191	,882
Rank of V44J	,141	,816
Rank of V44H	,307	,661
Rank of V44I	,489	,553
Rank of V44G	,420	,450

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
Rank of V44K	,879	,133	,200
Rank of V44L	,871	,131	,199
Rank of V44J	,811	,146	,094
Rank of V44H	,649	,252	,218
Rank of V44I	,535	,410	,303
Rank of V44B	,132	,830	,143
Rank of V44A	,199	,745	,310
Rank of V44C	,088	,672	,447
Rank of V44E	,259	,604	,494
Rank of V44G	,451	,604	-,071
Rank of V44F	,273	,141	,854
Rank of V44D	,203	,360	,817

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 4 iterations.

Tabela 64 – Matrizes de Componentes após rotação, com dois e três fatores retidos

Para além disso, também nos parece mais adequado, em termos de interpretação dos fatores retidos, a autonomização das variáveis V44D – “*Realização profissional*” e V44F – “*Realização pessoal*” no terceiro fator, em vez de os incluir no primeiro fator como era feito no modelo com apenas dois fatores retidos.

Assim sendo, considerámos como mais adequado o modelo de componentes principais com três fatores retidos.

8.13.2 – Matriz de Correlações

Para se poder aplicar o modelo de AFCP é desejável a existência de correlação entre as variáveis em análise, uma vez que se as correlações forem fracas é pouco provável que as variáveis partilhem fatores comuns. A matriz de correlações entre as 12 variáveis originais, Tabela 65, revela a existência de relações razoáveis entre as variáveis, em alguns casos relativamente elevadas.

			Correlations											
			Melhorar o nível de rendimento	Facilidade de encontrar emprego	Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas	Realização profissional	Melhorar a qualidade de vida	Realização pessoal	Alcançar um estatuto social mais elevado	Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia	Melhorar o bem-estar pessoal e familiar	Contribuir para o desenvolvimento regional	Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade	Contribuir para o bem-estar social
Spearman's rho	Melhorar o nível de rendimento	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 688	,619** 687	,567** 687	,532** 687	,621** 685	,423** 680	,404** 683	,369** 686	,447** 685	,303** 681	,360** 685	,370** 683
	Facilidade de encontrar emprego	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,619** 687	1,000 688	,586** 687	,458** 687	,536** 685	,292** 680	,390** 683	,281** 686	,381** 685	,298** 681	,308** 685	,289** 683
	Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,567** 687	,586** 687	1,000 689	,605** 689	,534** 686	,420** 681	,316** 684	,326** 687	,393** 686	,254** 682	,293** 686	,280** 684
	Realização profissional	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,532** 687	,458** 687	,605** 689	1,000 690	,618** 687	,717** 681	,297** 685	,370** 687	,460** 686	,310** 682	,396** 686	,399** 684
	Melhorar a qualidade de vida	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,621** 685	,536** 685	,534** 686	,618** 687	1,000 688	,526** 680	,418** 683	,363** 685	,575** 684	,371** 680	,393** 684	,418** 682
	Realização pessoal	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,423** 680	,292** 680	,420** 681	,717** 681	,526** 680	1,000 681	,291** 677	,416** 680	,442** 680	,303** 675	,394** 679	,381** 677
	Alcançar um estatuto social mais elevado	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,404** 683	,390** 683	,316** 684	,297** 685	,418** 683	,291** 677	1,000 685	,473** 684	,454** 683	,349** 679	,379** 683	,374** 681
	Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,369** 686	,281** 686	,326** 687	,370** 687	,363** 685	,416** 680	,473** 684	1,000 687	,535** 686	,401** 682	,569** 686	,531** 684
	Melhorar o bem-estar pessoal e familiar	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,447** 685	,381** 685	,393** 686	,460** 686	,575** 684	,442** 680	,454** 683	,535** 686	1,000 686	,453** 681	,506** 685	,494** 683
	Contribuir para o desenvolvimento regional	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,303** 681	,298** 681	,254** 682	,310** 682	,371** 680	,303** 675	,349** 679	,401** 682	,453** 681	1,000 682	,704** 681	,709** 679
	Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,360** 685	,308** 685	,293** 686	,396** 686	,393** 684	,394** 679	,379** 683	,569** 686	,506** 685	,704** 681	1,000 686	,833** 683
	Contribuir para o bem-estar social	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,370** 683	,289** 683	,280** 684	,399** 684	,418** 682	,381** 677	,374** 681	,531** 684	,494** 683	,709** 679	,833** 683	1,000 684

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 65 – Matrizes de Correlações das variáveis originais

A análise global da matriz de correlações entre as 12 variáveis originais permite-nos verificar que nenhuma das variáveis apresenta mais de 50% de correlações abaixo de 0.3 pelo que, à partida, todas elas poderão ser utilizadas na aplicação da AFCEP.

A correlação mais elevada ocorre entre as variáveis V44K – “Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade” e V44L – “Contribuir para o bem-estar social” (0.833). Estas duas variáveis apresentam igualmente correlações elevadas com a variável V44J – “Contribuir para o desenvolvimento regional” (0.704 e 0.709, respetivamente), o que revela que, em princípio, estas três variáveis devem ser agrupadas no mesmo fator retido, como veio a acontecer no fator 1.

As variáveis V44D – “Realização profissional” e V44F – “Realização pessoal” também apresentam uma correlação elevada (0.717), pelo que estas duas, em princípio, deverão estar associadas ao mesmo fator, como também ocorreu no fator 3.

A variável V44A – “Melhorar o nível de rendimento” apresenta correlações bastante satisfatórias com as variáveis V44E – “Melhorar a qualidade de vida” (0,621), V44B – “Facilidade de encontrar emprego” (0,619) e V44C – “Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas” (0,567), o que é um indício de que estas quatro variáveis deverão pertencer ao mesmo fator comum, como de fato aconteceu no fator 2.

As correlações mais fracas ocorrem entre as variáveis V44C – “Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas” e V44J – “Contribuir para o desenvolvimento regional” (0,254); entre as variáveis V44C – “Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas” e V44L – “Contribuir para o bem-estar social” (0,280); e entre as variáveis V44B – “Facilidade de encontrar emprego” e V44H – “Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia” (0,281), variáveis estas que, em princípio, não deverão fazer parte do mesmo fator comum, tal como ocorreu na aplicação do modelo de AFCEP.

A matriz de correlações sobre as variáveis ordinais: Rank(44A), Rank(44B), ..., Rank(44L), apesar de apresentar valores ligeiramente diferentes, revela igualmente a existência de correlações bastante razoáveis e em muitos casos relativamente elevadas entre as ordens das variáveis originais, mantendo igualmente as correlações mais elevadas e mais fracas entre as variáveis anteriormente referidas, Tabela 66.

Correlation Matrix													
		Rank of V44A	Rank of V44B	Rank of V44C	Rank of V44D	Rank of V44E	Rank of V44F	Rank of V44G	Rank of V44H	Rank of V44I	Rank of V44J	Rank of V44K	Rank of V44L
Correlation	Rank of V44A	1,000	,618	,569	,524	,622	,428	,420	,368	,444	,305	,361	,371
	Rank of V44B	,618	1,000	,594	,459	,538	,297	,397	,278	,382	,296	,311	,296
	Rank of V44C	,569	,594	1,000	,608	,546	,424	,333	,336	,400	,259	,297	,286
	Rank of V44D	,524	,459	,608	1,000	,618	,723	,307	,374	,457	,309	,396	,398
	Rank of V44E	,622	,538	,546	,618	1,000	,528	,426	,352	,566	,364	,389	,413
	Rank of V44F	,428	,297	,424	,723	,528	1,000	,286	,415	,438	,310	,399	,383
	Rank of V44G	,420	,397	,333	,307	,426	,286	1,000	,467	,453	,355	,391	,381
	Rank of V44H	,368	,278	,336	,374	,352	,415	,467	1,000	,530	,403	,576	,538
	Rank of V44I	,444	,382	,400	,457	,566	,438	,453	,530	1,000	,451	,503	,489
	Rank of V44J	,305	,296	,259	,309	,364	,310	,355	,403	,451	1,000	,703	,709
	Rank of V44K	,361	,311	,297	,396	,389	,399	,391	,576	,503	,703	1,000	,834
	Rank of V44L	,371	,296	,286	,398	,413	,383	,381	,538	,489	,709	,834	1,000

Tabela 66 – Matrizes de Correlações das ordens das variáveis originais.

8.13.3 – Qualidade do Modelo de AFCEP

O modelo fatorial obtido explica, teoricamente, a estrutura de fatores latentes responsáveis pelas correlações observadas entre as variáveis originais. Contudo, importa analisar a qualidade do modelo deduzido através da AFCEP, ou seja, verificar se a estrutura fatorial deduzida explica convenientemente as correlações observadas entre as variáveis originais (Maroco, 2014).

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é uma medida de adequação das variáveis ao modelo de AFCP. Na Tabela 67 verificamos que o valor da estatística KMO neste caso é de 0.89 o que revela uma boa qualidade das correlações entre as variáveis e, portanto, uma boa adequação das variáveis ao modelo. O valor encontra-se, aliás, muito próximo do valor 0.9 acima do qual se consideraria uma muito boa adequação. Por outro lado, o teste de esfericidade de Bartlett apresenta um *p-value* de 0.00, pelo que se rejeita a hipótese nula de a matriz de correlações ser a matriz identidade, para qualquer nível de significância. Apesar do resultado deste teste ser muito influenciado pela dimensão da amostra, como acontece neste estudo em que temos uma dimensão da amostra elevada (699 indivíduos), ele vem apenas confirmar a conclusão do KMO de que as variáveis apresentam uma boa adequação ao modelo de AFCP, uma vez que rejeita a hipótese de as variáveis originais não estarem correlacionadas entre si.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,891
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4592,078
	df	66
	Sig.	,000

Tabela 67 – Testes KMO e Bartlett

Também a análise da matriz anti-imagem, Tabela 68, nos permite concluir que existe uma boa adequação de cada uma das variáveis originais ao modelo de AFCP, uma vez que todos os valores da diagonal principal são elevados (todos superiores a 0.851), bem como os valores fora da diagonal principal apresentam correlações anti-imagem baixas (a grande maioria com valores absolutos abaixo de 0,1).

Anti-image Matrices													
		Rank of V44A	Rank of V44B	Rank of V44C	Rank of V44D	Rank of V44E	Rank of V44F	Rank of V44G	Rank of V44H	Rank of V44I	Rank of V44J	Rank of V44K	Rank of V44L
Anti-image Covariance	Rank of V44A	,459	-,150	-,071	-,012	-,107	-,024	-,050	-,025	-,005	,020	,002	-,020
	Rank of V44B	-,150	,495	-,144	-,027	-,056	,059	-,072	,025	-,004	-,029	-,016	,018
	Rank of V44C	-,071	-,144	,476	-,126	-,033	,024	,001	-,044	-,010	-,008	,005	,019
	Rank of V44D	-,012	-,027	-,126	,336	-,068	-,211	,026	,014	-,008	,022	-,006	-,021
	Rank of V44E	-,107	-,056	-,033	-,068	,413	-,049	-,055	,052	-,123	-,013	,017	-,022
	Rank of V44F	-,024	,059	,024	-,211	-,049	,433	,007	-,067	-,020	-,009	-,017	,011
	Rank of V44G	-,050	-,072	,001	,026	-,055	,007	,650	-,138	-,068	-,036	-,002	-,002
	Rank of V44H	-,025	,025	-,044	,014	,052	-,067	-,138	,525	-,124	,048	-,077	-,037
	Rank of V44I	-,005	-,004	-,010	-,008	-,123	-,020	-,068	-,124	,514	-,049	-,020	-,003
	Rank of V44J	,020	-,029	-,008	,022	-,013	-,009	-,036	,048	-,049	,439	-,091	-,102
	Rank of V44K	,002	-,016	,005	-,006	,017	-,017	-,002	-,077	-,020	-,091	,254	-,152
	Rank of V44L	-,020	,018	,019	-,021	-,022	,011	-,002	-,037	-,003	-,102	-,152	,263
Anti-image Correlation	Rank of V44A	,922 ^a	-,315	-,152	-,030	-,247	-,054	-,092	-,050	-,009	,044	,007	-,059
	Rank of V44B	-,315	,888 ^a	-,297	-,065	-,125	,127	-,127	,048	-,007	-,062	-,045	,050
	Rank of V44C	-,152	-,297	,903 ^a	-,314	-,075	,054	,001	-,088	-,021	-,018	,014	,053
	Rank of V44D	-,030	-,065	-,314	,851 ^a	-,183	-,553	,055	,033	-,020	,056	-,021	-,069
	Rank of V44E	-,247	-,125	-,075	-,183	,921 ^a	-,117	-,106	,112	-,268	-,031	,052	-,068
	Rank of V44F	-,054	,127	,054	-,553	-,117	,851 ^a	,014	-,142	-,043	-,021	-,053	,033
	Rank of V44G	-,092	-,127	,001	,055	-,106	,014	,936 ^a	-,236	-,118	-,067	-,005	-,006
	Rank of V44H	-,050	,048	-,088	,033	,112	-,142	-,236	,901 ^a	-,239	,100	-,211	-,099
	Rank of V44I	-,009	-,007	-,021	-,020	-,268	-,043	-,118	-,239	,938 ^a	-,103	-,056	-,009
	Rank of V44J	,044	-,062	-,018	,056	-,031	-,021	-,067	,100	-,103	,911 ^a	-,272	-,301
	Rank of V44K	,007	-,045	,014	-,021	,052	-,053	-,005	-,211	-,056	-,272	,851 ^a	-,587
	Rank of V44L	-,059	,050	,053	-,069	-,068	,033	-,006	-,099	-,009	-,301	-,587	,851 ^a

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Tabela 68 - Matriz Anti-Imagem

Analisando as comunicações das 12 variáveis originais, após extração pelo método das componentes principais, Tabela 69, podemos verificar para todas as variáveis incluídas na análise a proporção da variância explicada pelos fatores comuns é superior a 38%. A maioria das variáveis apresenta mais de 65% de variância explicada pelos fatores comuns, sendo que em duas delas este valor é superior a 80%.

Communalities		
	Initial	Extraction
Rank of V44A	1,000	,645
Rank of V44B	1,000	,571
Rank of V44C	1,000	,656
Rank of V44D	1,000	,660
Rank of V44E	1,000	,676
Rank of V44F	1,000	,486
Rank of V44G	1,000	,379
Rank of V44H	1,000	,531
Rank of V44I	1,000	,545
Rank of V44J	1,000	,686
Rank of V44K	1,000	,829
Rank of V44L	1,000	,814

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela 69 - Comunidades

Os valores relativamente elevados das comunalidades mostram que uma parte significativa da variância de cada uma das variáveis originais é partilhada pelo menos com outra variável do conjunto e, portanto, explicada pelos fatores extraídos. Isto significa que os fatores retidos explicam proporções elevadas de todas as variáveis iniciais, significando que todas elas são relevantes para a análise, excluindo-se por isso a possibilidade de exclusão de alguma das variáveis originais.

Conclui-se, assim, que o modelo fatorial obtido através da AFCP apresenta uma boa adequação aos dados, explicando convenientemente as correlações observadas entre as variáveis originais.

8.13.4 – Interpretação dos fatores retidos

A matriz de componentes após a rotação, permite-nos verificar que todas as variáveis originais estão associadas a um dos três fatores principais retidos. O método de rotação utilizado foi o método ortogonal VARIMAX, cujo objetivo é obter uma estrutura fatorial em que cada variável original esteja fortemente associado a um único fator e pouco com os restantes, gerando portanto fatores não correlacionados entre si (Maroco, 2014). O objetivo deste método de rotação é extremar os “*pesos*” (*loadings*) de cada variável original em cada um dos fatores retidos, ou seja, fazer com que cada variável original tenha um peso elevado num único fator e pesos baixos nos restantes.

Como já foi referido anteriormente, no seu conjunto os três fatores principais apresentam uma variância total explicada de aproximadamente 70%. Antes da rotação cada um dos três fatores explicava respetivamente 48.8%, 13.5% e 7.7% da variância total. Após a rotação, individualmente o primeiro fator explica 27.9% da variância total, o segundo fator explica 23.9% e o terceiro fator explica 18.2%. A rotação ortogonal tornou mais homogénea a variância explicada por cada um dos fatores retidos, mantendo como é óbvio a variância total explicada.

O modelo deduzido através da AFCP apresenta a seguinte matriz de componentes após rotação, representado na Tabela 70.

À primeira vista, poderia optar-se pela inclusão de cada uma das variáveis originais no fator com o qual apresenta maior correlação. Nesse caso, teríamos o primeiro fator com cinco variáveis originais, o segundo fator com outras cinco variáveis e o terceiro com duas variáveis. Contudo, a variável V44I – “*Melhorar o bem-estar pessoal e familiar*”, apesar de apresentar maior correlação com o fator 1 (0.535), apresenta também uma correlação relativamente elevada com o fator 2

(0.410). Pelo que, tendo em conta a natureza das outras variáveis incluídas em cada um dos fatores, considera-se, em termos de interpretação dos dados, mais coerente inclui-la no segundo fator.

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
R(V44K)	,879	,133	,200
R(V44L)	,871	,131	,199
R(V44J)	,811	,146	,094
R(V44H)	,649	,252	,218
R(V44I)	,535	,410	,303
R(V44B)	,132	,830	,143
R(V44A)	,199	,745	,310
R(V44C)	,088	,672	,447
R(V44E)	,259	,604	,494
R(V44G)	,451	,604	-,071
R(V44F)	,273	,141	,854
R(V44D)	,203	,360	,817

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 4 iterations.

Tabela 70 - Matrizes de Componentes após rotação: três fatores principais

Desta forma, consideramos que o **primeiro fator** é constituído por 4 variáveis originais, ordenadas pelos respetivos pesos:

V44K – “Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade” (0.879)

V44L – “Contribuir para o bem-estar social” (0.871)

V44J – “Contribuir para o desenvolvimento regional” (0.811)

V44H – “Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia” (0.649)

Um **segundo fator** é constituído por 6 variáveis originais:

V44B – “Facilidade de encontrar emprego” (0.830)

V44A – “Melhorar o nível de rendimento” 0.745)

V44C – “Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas” (0.672)

V44E – “Melhorar a qualidade de vida” (0.604)

V44G – “Alcançar um estatuto social mais elevado” (0.604)

V44I – “Melhorar o bem-estar pessoal e familiar” (0.410)

O **último fator** é composto por 2 das variáveis originais:

V44F – “*Realização pessoal*” (0.854);

V44D – “*Realização profissional*” (0.817).

A AFCP efetuada permite-nos, assim, identificar três variáveis latentes explicativas dos benefícios pessoais e profissionais do ensino superior, ou seja, dos contributos que, na ótica dos estudantes bolseiros, a obtenção de um curso superior pode vir a ter na sua vida.

A primeira variável latente está relacionada com as **Motivações Sociais**, ou seja, com a possibilidade de a obtenção de um curso superior contribuir para que os jovens se tornem cidadãos mais conscientes, interventivos e participativos na sociedade, capazes de contribuir para o bem-estar social e para o desenvolvimento regional.

A segunda variável latente relaciona-se com as **Motivações Pessoais**, ou seja, com as repercussões que o investimento pessoal exigido na obtenção de um curso superior poderão vir a ter na sua vida, em termos pessoais, melhorando a sua capacidade de entrar no mercado de trabalho e aceder a profissões socialmente mais reconhecidas e melhor remuneradas, com consequências óbvias na melhoria da sua qualidade de vida e no seu bem-estar pessoal e familiar.

A terceira variável latente inclui as **Motivações de Autoestima** relacionadas com a realização pessoal e profissional que os jovens estudantes esperam vir a alcançar com a obtenção de um curso superior.

8.13.5 – Consistência interna das variáveis latentes

No sentido de avaliar a consistência interna de cada uma das três variáveis latentes obtidas através da aplicação da AFCP, analisámos o Alpha da Cronbach para cada um dos fatores retidos. Em termos globais os três fatores retidos ou variáveis latentes apresentam bons níveis de consistência interna, com valores elevados do Alpha de Cronbach.

A primeira variável latente – **Motivações Sociais**, com quatro das variáveis originais, Tabela 71, apresenta um Alpha de Cronbach de 0.863, pelo que se pode afirmar que a sua consistência interna é bastante elevada, refletindo correlações bastante razoáveis e em alguns casos elevadas entre os quatro itens (mínima de 0.388 e máxima de 0.820). As correlações entre cada item e a escala global são também elevadas, sendo que a mais baixa é da variável V44H – “**Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia**” (0.527), constituindo também a variável com menor correlação com as restantes 3. Apesar de a sua exclusão do primeiro fator poder melhorar ligeiramente a consistência interna do mesmo, visto que o valor do Alpha de Cronbach

aumentaria para 0.896, dada a importância que lhe é atribuída pelos estudantes bolsеiros respondentes (recorde-se que 67% consideram “muito” ou “muitíssimo” influente) e também considerando que é a variável com maior peso fatorial desta primeira variável latente, não considerámos a sua eliminação, até porque em termos de interpretação a sua inclusão faz todo o sentido. No caso das restantes três variáveis originais, a sua eliminação do fator não melhorariam a sua consistência interna, pelo que todas elas fazem sentido estar incluídas nesta primeira variável latente.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.863	.863	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia	10,85	7,165	,527	,316	,896
Contribuir para o desenvolvimento regional	11,22	6,305	,691	,547	,833
Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade	11,02	5,907	,839	,734	,770
Contribuir para o bem-estar social	11,02	6,190	,805	,704	,787

Tabela 71 – Alpha de Cronbach da variável latente *Motivações Sociais*

A segunda variável latente – **Motivações Pessoais**, composta por seis das variáveis originais, Tabela 72, apresenta igualmente um valor elevado do Alpha de Cronbach (0.840), revelando portanto uma boa consistência interna deste fator retido. As correlações entre as seis variáveis incluídas são bastante razoáveis (mínima de 0.315 e máxima de 0.639). As correlações entre cada item e a escala global são também relativamente elevadas. A única variável cuja não inclusão no segundo fator principal melhoraria muito residualmente a consistência interna do fator (com o Alpha de Cronbach a aumentar para 0.846) é a variável V44G – “**Alcançar um estatuto social mais elevado**”, revelando ser aquela que tem correlações mais baixas com as restantes variáveis, ainda assim todas elas correlações razoáveis (entre 0.315 e 0.440). Apesar de esta variável ter sido considerada pelos estudantes bolsеiros como o aspeto ao qual atribuem menor importância em relação ao contributo que a obtenção de um curso superior poderá vir a ter na sua vida, ainda assim aproximadamente 50% deles considera-o “muito” ou “muitíssimo influente”. Por esta razão,

e também porque a melhoria da consistência interna do fator seria residual, mantivemos esta variável como fazendo parte do segundo fator, até porque por uma questão de coerência na interpretação dos dados, faz sentido que a possibilidade de alcançar um estatuto social mais elevado faça parte das motivações pessoais dos estudantes em obter um diploma de nível superior.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,840	,847	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Melhorar o nível de rendimento	19,19	11,553	,700	,544	,798
Facilidade de encontrar emprego	19,36	11,497	,662	,496	,804
Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas	19,08	11,782	,622	,445	,812
Melhorar a qualidade de vida	19,00	11,600	,711	,540	,797
Alcançar um estatuto social mais elevado	19,58	11,610	,484	,258	,846
Melhorar o bem-estar pessoal e familiar	19,04	11,907	,569	,369	,823

Tabela 72 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações Pessoais

A variável latente que apresenta um valor de Alpha de Cronbach mais baixo (0.828) é a terceira, relativa às **Motivações de Autoestima**, que incorpora duas das variáveis originais, Tabela 73. Apesar de mais baixo, este valor é ainda assim relativamente elevado, revelador de uma boa consistência interna do terceiro fator. A correlação entre as duas variáveis incluídas é elevada (0.707), revelando a existência de uma forte relação entre a realização pessoal e a realização profissional, os dois aspetos considerados pelos estudantes bolseiros como os maiores benefícios potenciais da obtenção de um curso superior.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,828	,828	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Realização profissional	4,36	,624	,707	,500	.
Realização pessoal	4,23	,670	,707	,500	.

Tabela 73 - Alpha de Cronbach da variável latente *Motivações de Autoestima*

8.13.6 – Aplicação IBM SPSS Amos

O *Amos* é um *software* de modelização de equações estruturais (SEM) que permitiu suportar a nossa investigação e os estudos efetuados através da extensão dos métodos mais comuns de análise multivariada, análises fatoriais, correlações e análises da variância. No *Amos* podemos estimar e apresentar o nosso modelo através de um diagrama intuitivo para mostrar as relações entre variáveis latentes.

Recordemos que na AFCEP tínhamos concluído que o **primeiro fator** é constituído:

V44K – “Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade” (0.879)

V44L – “Contribuir para o bem-estar social” (0.871)

V44J – “Contribuir para o desenvolvimento regional” (0.811)

V44H – “Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia” (0.649)

Um **segundo fator** é constituído por 6 variáveis originais:

V44B – “Facilidade de encontrar emprego” (0.830)

V44A – “Melhorar o nível de rendimento” 0.745)

V44C – “Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas” (0.672)

V44E – “Melhorar a qualidade de vida” (0.604)

V44G – “Alcançar um estatuto social mais elevado” (0.604)

V44I – “Melhorar o bem-estar pessoal e familiar” (0.410)

O **último fator** é composto por 2 das variáveis originais:

V44F – “Realização pessoal” (0.854);

V44D – “Realização profissional” (0.817).

No nosso exemplo pretendemos confirmar se os 4 indicadores de Motivações Sociais (V44K, V44L, V44J e V44H), os 6 de Motivações Pessoais (V44B, V44A, V44C, V44E, V44G e V44I) e os 2 de Motivações de Autoestima (V44F e V44D) são explicados pelas variáveis latentes Motivações Sociais, Motivações Pessoais e Motivações de Autoestima, respetivamente, bem como saber a correlação entre elas. O modelo teórico é o da Figura 77.

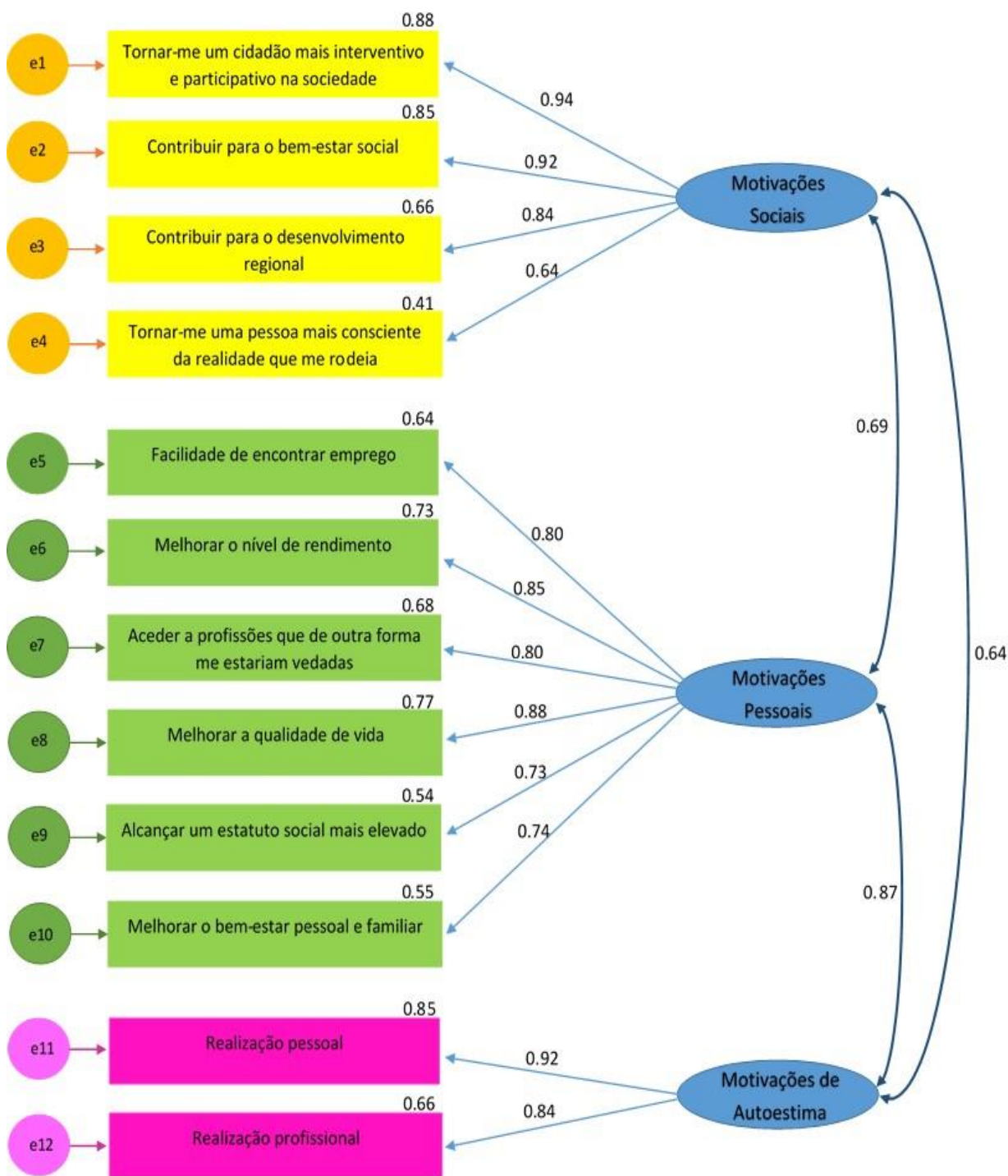


Figura 77 – Análise confirmatória entre as variáveis latentes

O modelo apresenta o ajustamento aceitável. Todos os coeficientes estimados obtiveram valores significativos, indicando que existe menos de 5% de probabilidade de que os coeficientes, na verdade, sejam iguais a zero.

As variáveis latentes identificadas explicam em grande percentagem os desvios padrão das variáveis explicativas, sendo que em quase todas as situações essa percentagem ultrapassa os 70% do desvio padrão da variável explicativa.

Mais fraca relação, mesmo assim com o valor de 64% é representada pela influência de motivações sociais para o desvio padrão da variável *“Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia”*.

As variáveis latentes estão fortemente correlacionadas sendo que a correlação entre as motivações relacionadas com a autoestima e as motivações pessoais diferentes da autoestima têm uma correlação 0.87, o que é muito forte. Esta correlação é esperada e justifica-se pelas razões identificadas pelos bolseiros. Considera-se um bom ajustamento quando a razão entre χ^2 e os graus de liberdade não excede 5. Os modelos especificados são, normalmente, rejeitados pelos testes de excelência (ajustamento perfeito), devido à sua complexidade e ao número de restrições. Neste caso $CMIN/DF = 11.315$ rejeita-se a hipótese nula, considerando-se, por conseguinte, que o ajustamento não é bom.

Para contornar as limitações do teste do χ^2 , devem-se interpretar os índices de ajustamento (Goodness-of-fit) para avaliar o modelo NFI (Normed Fit Index): compara o modelo hipotético com o modelo de independência, variando entre 0 e 1, considerando-se um bom ajustamento para valores superiores a 0,90, havendo tendência para subestimar o ajustamento em amostras pequenas. Outra medida é o CFI (Comparative Fit Index): interpretação idêntica ao NFI, já que se trata de uma correção ao mesmo, para o tamanho da amostra. Se (CFI e NFI > 09) estamos perante um bom ajustamento.

Neste caso NFI = 0.866 e CFI = 0.875 (os indicadores estão perto do valor 0,9) e como existe tendência para subestimar o ajustamento em amostras pequenas podemos aceitar com limitações o ajustamento do modelo.

9 – Análise de Resultados

Na caracterização da amostra em estudo, constatámos que as idades dos estudantes bolsеiros inquiridos está compreendida entre 18-59 e que a grande maioria tem menos de 23 anos. Comparando com a caracterização nacional podemos dizer que a população deste estudo está representada de igual modo nesta área e, inclusive em consonância com a média europeia.

A caracterização por géneros da população estudantil que está a usufruir dos apoios sociais mostra que 72 % é do sexo feminino, o que é superior ao referenciado a nível nacional no ano letivo de 2012/ 2013 (53%).

Da amostra considerada dos 699 inquiridos, 96% são portugueses, 19 com dupla nacionalidade e apenas 6 são estrangeiros. É relevante referir que 85 % dos inquiridos apenas estuda não tendo qualquer atividade extracurricular remuneratória.

A frequentar licenciaturas são 82 % dos bolsеiros, 12 % mestrados e 6,5 % CET. Relativamente ao Ensino Superior estes dados vão ao encontro da informação do CNE (2013) onde se verificou um decréscimo acentuado entre 2010 e 2013 nos alunos que frequentavam o nível de formação de mestrado, havendo uma disparidade entre os dois graus de ensino.

As áreas científicas com maior peso são a Economia, Gestão e Ciências Empresariais (31 %), Educação (18 %) e Engenharias e área da Saúde (13 %). À parte da Educação, as outras áreas estão em consonância com as áreas de Educação e Formação onde existem o maior número de vagas e de inscritos no Ensino Superior conforme constatamos nos dados do CNE (2013). Comparativamente com a média Europeia, verificamos que também vai ao encontro dessa média, visto que na Europa as *“Ciências Sociais, Comércio e Direito”*, *“Engenharia, Indústria Transformadora e Construção”* e *“Saúde e Proteção Social”* são as áreas com maior frequência.

Havendo cerca de 56 % a residir na sua residência habitual, significa que é uma percentagem elevada de população estudantil bolsеira que vive deslocado da sua residência.

No entanto, se avaliarmos individualmente cada Instituição constatamos disparidades elevadas face a esta média. Por exemplo o IP Bragança tem 81 % dos estudantes s deslocados, enquanto, o IP Setúbal demonstra que a percentagem de alunos deslocados (22,4%) é muito inferior ao de Bragança e cerca de metade da média dos casos de estudo.

Este facto poderá estar relacionado com a movimentação das pessoas para os centros urbanos e com a necessidade destas instituições em zonas mais interiores de cativarem alunos de outras regiões.

Estes são valores que não vão totalmente ao encontro da tipificação dos países do sul da Europa. Portugal, em 2004 apresentava um valor geral de 55 % para alunos que ficavam na casa dos pais (OECD, 2006).

No desenvolvimento teórico encontrámos várias linhas de pensamento em como deverão ser encarados os encargos sobre os alunos, se as famílias são corresponsáveis pela formação, se a sociedade, os próprios alunos ou uma concertação entre diversos aspetos.

Achámos que as respostas obtidas relativamente ao local de residência dos bolseiros iriam ajudar compreender este tipo de questões, e constatámos que 43 % dos alunos inquiridos continua a viver em casa dos pais do total de inquiridos. No entanto, se considerarmos um cruzamento de dados com os alunos não deslocados, o valor passa para 68% de alunos a viver com os pais.

Quando questionados acerca dos fatores que influenciaram a sua escolha da Instituição de Ensino Superior e do curso, a maioria dos estudantes destacaram como o fator mais influente as despesas que iriam suportar considerando-o como influentes ou muito influentes. Apenas 3% dos estudantes considera que as despesas que iriam suportar não influenciou a sua escolha da Instituição e curso.

O segundo fator indicado como mais relevante na escolha da Instituição de Ensino Superior e do curso é a localização da Instituição, o que é compreensível dada a correlação com as despesas a suportar.

Urbano (2008) refere os estudantes como atores racionais que fazem análises custos/benefícios cuidadosas; que descrevem como se relacionam as variáveis, à medida que tomam as suas decisões, dando ênfase ao processo de socialização, as condições familiares, entre outros.

A mesma autora refere que a dimensão económica constitui-se como uma das mais fortes condicionantes do processo de candidatura ao Ensino Superior, tal como uma análise de vantagens e inconvenientes, o que é demonstrado pelos nossos resultados. Com a nossa análise conseguimos ainda enquadrar a mesma autora que refere alguns estudos onde as questões relativas à *“proximidade da residência”*, *“facilidade de entrada”* e *“despesas reduzidas”* adquirem, ao nível do Ensino Superior Politécnico, uma relevância por vezes superior aos critérios de qualidade na escolha da IES a frequentar.

Com o contexto nacional preocupante face aos índices de desemprego dos jovens licenciados interessa pois realçar que a empregabilidade é outro dos fatores que influencia a escolha da instituição/curso dos estudantes, com cerca de 49% dos estudantes a considerar influente e 29% muito influente.

A título de curiosidade, para uma posterior reflexão, referimos que o desemprego de jovens diplomados entre os 25-34 anos atinge, em 2013, 42,5% do total dos desempregados com habilitação superior, sendo que perto de 70% aguardam até 12 meses por colocação (CNE,2013).

As restantes variáveis *“Resultados do ensino secundário”, “Prestígio da IES”* e *“Condições logísticas e de apoio da IES”* mostram ser aspetos com alguma influência na escolha da Instituição e do curso mas não tão significativa como as anteriores. A Opinião de familiares e amigos aparentemente é o fator menos relevante na opção da Instituição/curso do Ensino Superior.

Quanto à caracterização familiar, podemos destacar que a maioria dos estudantes bolseiros inquiridos vem de agregados familiares pouco numerosos, entre os 3 e os 4 elementos. Cerca de 55% dos inquiridos tem apenas um(a) irmã(o), 19% indica ter 2 irmãos e 14% é filho único.

Esta é uma realidade com que nos confrontamos atualmente e já mencionada no relatório, Portugal é neste momento o terceiro Estado-membro no *ranking* dos filhos únicos.

Relativamente à escolaridade dos progenitores, a larga maioria dos pais destes estudantes apresenta níveis de escolaridade ao nível do ensino básico ou secundário, sendo que apenas 3% dos pais e 4% das mães possuem o Ensino Superior. No caso das mães, os níveis de escolaridade são ligeiramente superiores aos dos pais. Comparando os níveis de escolaridade a nível nacional, da população na faixa etária entre os 45 e os 59 anos, fazemos nova ressalva para a constatação que os níveis de escolaridade dos pais dos estudantes bolseiros inquiridos são inferiores à média nacional, especialmente ao nível do Ensino Superior. De acordo com os Censos de 2011 (INE), cerca de 13% da população portuguesa entre os 45 e os 59 anos possuía escolaridade ao nível do Ensino Superior, 11% no caso dos homens e 14% nas mulheres, valores, que embora baixos, são bastante superiores aos apresentados pelos pais e mães dos estudantes que compõem a nossa amostra.

Interessava-nos também analisar as questões de mobilidade social identificadas por Carmo, (2008) e Albuquerque (2008 e 2013), constatando que, ao proporcionar níveis de Educação Superior a estudantes oriundos de famílias economicamente desfavorecidas e de contextos familiares com níveis de escolaridade mais baixos, os apoios sociais estão a promover a

mobilidade social ascendente o que é claramente manifestado no nosso de estudo, neste caso mobilidade intergeracional vertical.

As situações de desemprego são elevadas em ambos os casos com cerca 20% de mães desempregadas, e cerca de 19% de pais desempregados. Quanto ao tipo de situação profissional dos pais empregados, a maioria dos pais e mães encontram-se empregados por conta de outrem. As situações de trabalhador por conta própria são mais significantes no caso dos pais, com 13%, sendo que das mães apenas 5% trabalha por conta própria.

Estes são valores de desemprego preocupantes e que em certa medida retratam a situação atual do mercado de trabalho em Portugal. Eventualmente, esta realidade poderá ter influenciado positivamente alguns alunos para a ingressar o Ensino Superior com a perspetiva de maior facilidade de ingressar o mercado de trabalho. Aliás, essa é uma das observações realizadas pelos inquiridos.

Dos alunos inquiridos destacamos que apenas 31% não tiveram qualquer apoio social durante o ensino secundário. A grande maioria dos estudantes bolseiros já tinha conhecimento prévio da existência de apoios sociais no Ensino Superior, apenas 10 % dos alunos não conheciam a possibilidade de se candidatar a apoios sociais enquanto estudante do Ensino Superior.

Citamos outra vez Lederman (2007) que refere que uma das causas para o reduzido número de alunos de famílias carenciadas a frequentar o Ensino Superior é o desconhecimento dos sistemas de apoio disponíveis, argumentando que se deve apostar em ações que lhes disponibilizem toda a informação necessária para que possam ingressar no Ensino Superior com as condições necessárias.

Com a constatação de um número reduzido, mas que consideramos ainda relevante e que não deverá ser menosprezado, devido ao facto de vivemos numa época onde a informação é de fácil transmissão e acesso, achamos pertinente a verificação de como é que a mesma chegou aos alunos bolseiros.

Achamos que 10 % de desconhecimento é um número a ter em conta, seja nas questões de igualdade de acesso e permanência no Ensino Superior mas também, pelas questões que já se colocam a algumas Instituições no que toca à sustentabilidade das mesmas com a redução do número de alunos candidatos.

O número de inscritos no Ensino Superior tem vindo a decrescer segundo os dados do CNE (2013) entre os anos de 2010-2013, tendo ingressado menos de 10 mil alunos.

Ainda no mesmo assunto, verificamos que cerca de 64 % acedeu à informação sobre a Apoios Sociais nos ES no *website* da DGE., através dos pais e familiares apenas 23 %. Manifestam alguma dependência de terceiros (opinião de colegas ou amigos) para obtenção de conhecimento para os Apoios Sociais 26 % dos bolseiros.

Mais de 80 % dos estudantes respondeu que sem Apoios Sociais nem sequer se teriam candidatado ao Ensino Superior o que é também validado pelo facto de 90 % dos alunos ter conhecimento prévio da possibilidade de vir a aceder a Apoios Sociais no Ensino Superior.

Este dado é demonstrativo da importância dos Apoios Sociais na promoção da igualdade ao acesso ao Ensino Superior e na sua permanência.

O valor médio da bolsa de estudo dos inquiridos é de 190 €. As diferenças verificadas entre os Politécnicos não são significativas.

Na diferença de valores entre estudantes deslocados e não deslocados esperávamos que a diferença fosse significativa e surpreendentemente verificámos que a diferença não é significativa.

Dos alunos bolseiros, 84 % não recebe qualquer complemento e dos 16 % que recebem, cerca de 80 % refere o complemento de alojamento e 20 % o subsídio de transporte. Para além destes complementos à bolsa de estudo, a larga maioria dos estudantes inquiridos (90%) referem não beneficiar de qualquer outro tipo de apoio indireto facultado pela IES que frequenta: pouco mais de 8 % reside em residências de estudantes e sendo ainda mais rara o benefício de refeições em cantinas escolares e atividades desportivas (menos de 1%).

A fraca adesão por parte dos estudantes bolseiros à Residência de estudantes e ao refeitório escolar, deveria servir para uma reflexão sobre o assunto. Não nos podemos esquecer que todo o nosso trabalho é baseado apenas numa amostra dos quatro Institutos Politécnicos: Bragança, Cávado e Ave, Viseu e Setúbal, pelo que não podemos tirar conclusões nacionais. No entanto, este resultado obtido é de tal forma “*anormal*” que merece a realização de mais um estudo para saber se realmente isto acontece a nível nacional, e porquê.

Relativamente a outros Apoios Sociais não diretamente relacionados com os estudos, mais de 80% dos estudantes indica não receber qualquer complemento outro tipo de Apoio Social. Dos 18% que afirma receber outros Apoios Sociais, a larga maioria (quase 90%) refere-se a Apoios da Segurança Social como, por exemplo abono de família ou rendimento social de inserção, sendo

mais rara a referência a apoios oriundos de outras instituições como o Banco Alimentar, a Cáritas Diocesanas ou Centros Paroquiais.

A questão de Apoios Complementares ser reduzido poder-se-á dever ao facto de os próprios alunos relacionarem a seleção da instituição a frequentar com as despesas e por esse facto optarem por instituições mais perto da residência onde habitam (excetua-se daqui o caso de Bragança em que 80% estão deslocados).

Relativamente ao tipo de informação que os Serviços de Ação Social disponibilizam aos estudantes, quase 50 % dos alunos considera que a informação se enquadra entre o muito insuficiente e o razoável. De facto, apenas 16 % considera que a informação é muito boa. Este resultado leva a concluir que ainda há um caminho a percorrer na melhoria da comunicação dos Serviços de Ação social, especialmente dos apoios indiretos disponibilizados, dos quais aparentemente uma pequena parte dos estudantes bolsheiros usufrui.

Quanto à importância atribuída aos Apoios Sociais, como expectável, cerca de 96 % dos alunos inquiridos considera o apoio como bastante ou muito importante. 80% dos bolsheiros manifestaram sem apoio social 80 % não teria sequer efetuado a candidatura ao Ensino Superior.

De facto, mesmo após a ingressão no Ensino Superior, apenas 7% dos alunos refere que, sem esse apoio teria condições de continuar os estudos.

Dos quase 50 % dos alunos inquiridos que já pensou desistir do Ensino Superior, 79 % refere que esta situação se colocou por dificuldades financeiras em suportar as despesas associadas. Este é uma opinião relevante e que em certa medida vem ao encontro da necessidade de esclarecimento inicial deste projeto, de que modo os Apoios Sociais são suficientes para o acesso e manutenção dos alunos no Ensino Superior.

Com um enquadramento e inclusão social dos estudantes economicamente desfavorecidos e tendo em consideração os índices de abandono devido às dificuldades dos alunos e respetivas famílias em fazer face às elevadas despesas que a frequência de um curso superior acarreta (Arroteia, 2014) foi fundamental avaliar qual o peso das despesas educativas.

Perante a constatação da tendência preocupante dos valores passíveis de abandono devido às dificuldades financeiras, interessava-nos saber de que modo os Apoios Sociais são adequados para fazer face às despesas educativas. Nesta sequência, 33 % dos alunos inquiridos realçaram que entre 25% a 50 % das despesas escolares são suportadas pela bolsa. Para outros 28 % de alunos, a bolsa consegue fazer face entre 50% a 75% das despesas escolares.

Após reflexão de como deverá ser enquadrado a estrutura de partilha de custos de formação de um estudante no Ensino Superior, a tendência do questionário poderá cimentar um pouco a nossa realidade. A verdade é que, independentemente das filosofias, as despesas que não são suportadas pelas Bolsas de Estudo, são maioritariamente suportadas pelos pais dos estudantes (88%).

Mais preocupante é o peso das despesas escolares no total do rendimento do agregado familiar do estudante. Para 27 % dos agregados familiares a despesa escolar está enquadrado entre 30 a 40 % do rendimento. Cerca de 45 % refere que as despesas representam um peso até 30 %, apesar de apenas 12 % referir que as despesas escolares representam mais de 50 % do rendimento do agregado familiar o que, pressupõe uma realidade social muito preocupante para alguns casos.

Com a possibilidade de abandono do Ensino Superior com valores preocupantes, é inquietante constatar o peso das despesas escolares nos rendimentos do agregado. É certo que os dados nacionais relativos ao ano de 2013 mostram uma ligeira subida do orçamento destinado à Ação Social direta relativamente ao ano anterior, enquanto no âmbito da Ação Social indireta os montantes permanecem iguais, mas estes resultados levam-nos a pensar que ainda não é suficiente o Apoio Social no Ensino Superior.

Também Jerónimo (2010) refere que o facto de os estudantes e respetivas famílias comparticiparem cada vez mais os custos do Ensino Superior levanta muitas vezes questões de acessibilidade, de igualdade de oportunidades e de equidade social. Já Arroteia (2014) reforça o assunto referindo que a crescente comparticipação das famílias nos custos do Ensino Superior levanta as mesmas questões salientando as circunstâncias da recente crise económico-financeira que tiveram como uma das consequências o aumento do número de estudantes carenciados.

Visámos também tomar conhecimento da opinião dos bolseiros caso não tivessem ingressado o Ensino Superior e cerca de 35% dos alunos consideraria como muito provável que estivessem desempregados. Por outro lado, apenas 5% consideraria *“nada provável”* que se encontrasse desempregado. Mais de 50 % acha provável ou muito provável a probabilidade de que teria emigrado. Na mesma perspetiva, mais de 50 % considera provável ou muito provável que estivesse empregado caso não tivesse ingressado o Ensino Superior.

As respostas mostram uma tendência para que os estudantes do Ensino Superior prefiram o trabalho por conta de outrem e a grande maioria pretende continuar a sua formação superior.

Face à tendência de emigração de mão-de-obra altamente qualificada no contexto nacional, notamos que os estudantes bolseiros têm uma perspetiva diferente pois apenas 12 % pretendem emigrar e 31 % indicam a concordância com essa possibilidade.

Quanto aos benefícios de obtenção de um curso superior estas foram discriminadas no capítulo anterior e manifestamente estão relacionadas, em primeiro lugar, com questões de realização pessoal e profissional, aspetos considerados pelos estudantes bolseiros como os mais importantes benefícios potenciais de um curso superior, seguidos dos aspetos relacionados com a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar pessoal e familiar, com a inter-relação lógica com outras variáveis analisadas, como a possibilidade de acesso a profissões que de outra forma estariam vedadas, a melhoria de rendimentos ou a facilidade de encontrar emprego...

Segundo Carmo (2008) a obtenção de um curso superior tende a promover o acesso a profissões de maior relevo social e, supostamente, a níveis de rendimentos e estatuto social mais elevados o que não é suportado pela opinião dos inquiridos. Efetivamente apenas a questão dos rendimentos é enfatizada pela amostra estudada. Os estudantes enfatizam a mobilidade social como mudança de posição social ascendente (Albuquerque, 2008 e 2013) através da ênfase dada à melhoria das condições de vida.

Ainda relativamente aos contributos que, na perspetiva dos estudantes bolseiros inquiridos, a obtenção de um curso superior poderá vir a ter na sua vida, a aplicação da técnica estatística de Análise Fatorial em Componentes Principais permitiu identificar três variáveis latentes explicativas dos benefícios pessoais e profissionais do ensino superior: as **Motivações Sociais**, relacionadas com a **contribuição para se tornarem cidadãos mais conscientes, interventivos e participativos na sociedade**; as **Motivações Pessoais**, relativas aos **contributos para a sua vida pessoal, como a capacidade de entrar no mercado de trabalho, acedendo a profissões socialmente mais reconhecidas e melhor remuneradas, com repercussões na melhoria da qualidade de vida e no bem-estar pessoal e familiar**; as **Motivações de Autoestima** relacionadas com a **realização pessoal e profissional que os jovens estudantes esperam vir a alcançar com a obtenção de um curso superior**.

10- Conclusões

A Ação Social no Ensino Superior é uma ferramenta fundamental de política social, capaz de promover a igualdade de oportunidades e a equidade social no Ensino Superior, permitindo o acesso e frequência deste nível de ensino a um conjunto de jovens estudantes oriundos de agregados familiares economicamente carenciados. Trata-se de um conjunto significativo de estudantes que sem este tipo de apoios ficaria excluído deste nível educacional e, consequentemente, impossibilitados de usufruir dos benefícios pessoais e profissionais que o Ensino Superior lhes pode proporcionar.

A recente extensão do Ensino Superior português a novos públicos, trouxe consigo um leque de estudantes nacionais e estrangeiros de várias origens sociais, incluindo um número crescente de jovens com carências socioeconómicas, que se depara com grandes dificuldades em suportar os elevados custos inerentes à frequência do ciclo de estudos que se propõem realizar.

É para estes alunos, que os serviços sociais procuraram melhorar os serviços prestados, na tentativa de os conseguir acolher, integrar e acompanhar ao longo do seu percurso académico, permitindo-lhes frequentar o Ensino Superior com dignidade e melhores condições de vida.

A Ação Social é, desta forma, considerada um aspeto essencial para a melhoria das condições de acesso, frequência e conclusão do Ensino Superior, no sentido de caminharmos para a meta de 40% de diplomados na faixa etária dos 30-34 anos, conforme preconizado na estratégia Europa 2020 (Governo de Portugal, 2014).

Também o estudo do IAU (2008) refere que a Educação é um elemento fundamental de justiça, coesão e inclusão social na atual sociedade do conhecimento, sendo portanto imprescindível que as instituições de Ensino Superior e os governos atuem em parceria para criar mecanismos eficazes de apoio aos estudantes, especialmente aos mais carenciados que, de outra forma, ficarão excluídos do Ensino Superior.

Woodhall (2009) defende que o Ensino Superior deve ser um investimento público e privado, referindo-se à tendência da transferência dos custos do Ensino Superior dos contribuintes em geral para os indivíduos que o frequentam, através de mecanismos como o aumento de propinas e dos preços de alojamento e alimentação nas escolas, ou a substituição de bolsas de estudo por empréstimos aos estudantes, e essa linha de pensamento segundo a nossa opinião e inclusive do autor, essa partilha de custos poderá não ser necessariamente um obstáculo ao acesso e frequência do Ensino Superior, desde que seja acompanhado por sistemas de apoio eficazes aos

estudantes economicamente carenciados, através de bolsas de estudo ou mesmo empréstimos justos e flexíveis.

Mas o facto é que coexistirmos com cidadãos com carências de diversa ordem, nomeadamente ordem económica, que podem constituir um impedimento para que se realizem plenamente e que, em simultâneo, possam dar o seu contributo válido para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem (Jerónimo, 2010).

Constatámos que os pais dos estudantes bolseiros apresentam maioritariamente uma escolaridade que representa uma fragilidade, tendo em conta que a sociedade atual é cada vez mais exigente no que diz respeito às qualificações da população ativa. São, portanto, trabalhadores tendencialmente com baixos rendimentos e, consequentemente, sujeitos a maior instabilidade laboral.

Podemos pressupor quase que intuitivamente que com a conjugação dos apoios, com a seleção da Instituição, com o nível de desemprego e outros, que as bolseiros e o seu agregado familiar passam dificuldades financeiras que deverão ser ponderadas e analisadas.

Salientamos que a caracterização da amostra do estudo dá-nos indicadores que não deverão ser menosprezados. Quando colocamos a questão da importância do apoio social para o acesso e frequência do Ensino Superior, a resposta é inequívoca, fundamental.

Por outro lado, quando nos questionamos se a os apoios sociais são suficientes, a resposta não é de todo satisfatória. Verificamos que muito se tem feito nos últimos tempos em prol da luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior. É incomparável ver o que existia e o que existe. Mas esse facto não poderá mascarar o que ainda precisa de ser feito. O caminho deverá continuar e deverá atravessar campos mais vastos da sociedade e política nacional, mas tem obrigatoriamente de ser realizado.

O desempenho das instituições do Ensino Superior é particularmente importante dada a conjuntura atual. Ou seja, o facto de possibilitar refeições tão basilares como a do almoço, a custo relativamente baixo, não deve ser desenhado da situação económico-financeira vivida pelas famílias portuguesas. Nesta linha de pensamento, porque não, tal como refere FPE (2012) aumentar a abrangência das instituições que possibilitam por exemplo o acesso ao jantar. Por vezes são algumas decisões “simples” poderão ter um impacte relevante e a ter em conta dada a necessidade de progressiva redução do orçamento familiar. Claro que perante os resultados obtidos é legítimo questionar, que sendo esta medida a mais correta, se a maior parte dos nossos

inquiridos não usufruem dos refeitórios para os almoços, terá sentido oferecer a possibilidade de terem jantares? Claro que sim, o que deverá ser feito é ver o que está a correr mal, para os estudantes não comerem as suas refeições nos refeitórios.

A tendência do aumento de encargos (ex. propinas) para fazer face aos 10 % que realmente são suportados pelos alunos parece nos que deverá ser muito ponderado dado que relativamente ao papel da família na repartição de encargos e responsabilidades com a formação dos seus membros, considera-se difícil, no contexto atual, pedir um reforço do seu contributo.

Não podemos continuar a constatar opiniões de alunos bolseiros e agregados familiares onde os custos da despesa da educação no rendimento do agregado familiar são elevadíssimos. Cruzar alguns aspetos estudados pela perspetiva do bolseiro, como por exemplo, a empregabilidade, formação, expectativas, peso das despesas educativas e importância da Ação Social induz-nos um pensamento permanente e que nos assola na prossecução da igualdade, ainda é necessário efetivar mais esforços no apoio social a estas famílias carenciadas.

11- Perspetivas de novas áreas de investigação

Não pretendemos dar por concluído o presente estudo sem antes apontarmos algumas pistas para futuros trabalhos empíricos desta natureza.

Dentro do Ensino Superior Politécnico, e perante as respostas obtidas pelos bolsheiros dos quatro Institutos Politécnicos (Bragança, Cávado e Ave, Viseu e Setúbal) relativamente à fraca adesão na utilização da Residências de Estudantes e do Refeitório, deveria servir para uma reflexão sobre o assunto. Como não podemos tirar conclusões nacionais, os resultados obtidos nesta área deveriam levar a um aprofundamento do assunto ainda dentro das Instituições inquiridas e depois alargar para o restante Ensino Politécnico e Ensino Superior.

Para além disso, sugerimos, por um lado, melhorias ao próprio trabalho econométrico aqui desenvolvido e, por outro, o alargamento deste estudo a outros estudantes que frequentaram o Ensino Superior, de forma a constituir uma amostra representativa daquela realidade. Poder-se-ão também constituir amostras específicas das populações referenciadas ao longo deste trabalho.

Seria pertinente o alargamento do estudo ao Ensino Superior Universitário avaliando os mesmos índices aqui estudados e, se possível, avaliar a realidade dos alunos não bolsheiros no que toca às origens sociais para tentar clarificar alguns estudos que carecem de atualização.

Consideramos importante um cruzamento da problemática das origens sociais com outros aspetos igualmente interessantes e importantes, como é a questão do sistema de valores que os envolve e a relação que se estabelece com essas mesmas origens sociais. Associar ao mesmo projeto a possibilidade de monitorização da inserção dos diplomados no mercado de trabalho, enquanto instrumento de informação para os estudantes e fator de confiança no Ensino Superior

Por outro lado, e a um outro nível, podemos apresentar outras propostas de estudo que nos parecem relevantes, como por exemplo, aprofundar as causas que motivaram os estudantes do ensino secundário, que não ingressaram no Ensino Superior, a abandonar o sistema de ensino precocemente; a proveniência socioeconómica e sociocultural dos estudantes, bem como um estudo a avaliar de que modo os alunos do ensino obrigatório analisam o Ensino Superior.

Estas são algumas propostas de continuação do trabalho que desenvolvemos, mas temos a certeza que muitas mais existirão, pois Ação Social no Ensino Superior é uma ferramenta fundamental de política social do nosso País.

Esperamos que nós, ou outros colegas, possamos prosseguir com esses estudos!

13- Bibliografia

Albuquerque, Rosana (2008); *Associativismo, Capital Social e mobilidade – contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes lusófonos em Portugal*; Universidade Aberta; Lisboa.

Albuquerque, Rosana (2013); *Associativismo, Capital Social e mobilidade – contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes lusófonos em Portugal*; 1ª Ed.; Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.); Lisboa.

Arroteia, Jorge (1996); *Ensino Superior em Portugal*; Universidade de Aveiro; Aveiro.

Arroteia, Jorge (2002); *O Ensino Superior politécnico em Portugal*; Universidade de Aveiro; Aveiro.

Arroteia, Jorge (2008); *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*; Universidade de Aveiro; Aveiro

Arroteia, Jorge (2014); *Desafios à Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego (ESTGL) e ao Sistema Binário. Millenium, 46* (janeiro/junho).

Bryman, A. (2012); *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press, New York.

Cardoso, José; Varanda, Marta; Madruga, Paulo; Escarí, Vitor; Ferreira, Vitor (2012); *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*; ICS – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa; 2012.

Carmo, Hermano (2000); *Análise e Intervenção Organizacional*; Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1755/1/1986-Analise%20e%20intervencao%20organizacional.pdf>

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008); *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*; 2ª edição aumentada – versão digitalizada (2013); Universidade Aberta; Lisboa.

Castro, Alda, Seixas, Ana Maria e Neto, António (2010); *Políticas Educativas em contextos globalizados: a expansão do Ensino Superior em Portugal e no Brasil*; Revista Portuguesa de Pedagogia.

Cerdeira, M. (2008); *O Financiamento do Ensino Superior Português – a partilha de custos*, Tese de PhD em Ciências da Educação; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Cerqueira, Maria; Martins, Alcina (2011); *A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal*; Revista Lusófona de Educação;

Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCSISP, 2000). *Ensino Politécnico – algumas reflexões (versão preliminar)*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Constituição da Republica Portuguesa (CRP) - VII REVISÃO CONSTITUCIONAL [2005]; Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

Conselho da União Europeia (2009); *Programa Educação e Formação 2020 – EF 2020, Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*; Jornal Oficial C 119 de 28.5.2009.

CNE – Conselho Nacional da Educação (2013); *Estado da Educação 2013*; Lisboa.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (UN, 1948).

Cook, T. e Reichardt, C. (2005); *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª Edição), Ediciones Morata; Madrid. Disponível online em: http://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php/138215/mod_resource/content/1/Reichardt%20y%20Cook_2005_cap%201.pdf

Declaração Sobornne (1998); *Declaração conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido*; Universidade de Paris; Sorbonne, Paris.

DGES – Direção Geral do Ensino Superior (2015); *Guia Geral de Exames 2015-Exames Nacionais do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior*; Ministério da Educação e Ciência - Governo de Portugal.

FAP – Federação Académica do Porto (2012); Relatório “*A Ação Social Indireta no Ensino Superior Português*”; Porto.

FAS – Fundo de Acção Social (2014); *Ação social no Ensino Superior 1998–2002*; Direção geral do ensino superior, Lisboa.

FCT - da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2015); Regulamento de Bolsas de Investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.; Disponível em: <http://www.fct.pt/apoios/bolsas/docs/RegulamentoBolsasFCT2015.pdf>

FORTIN, Fabienne (1999); *O processo de investigação: da concepção à realização*. 2ª ed. Loures: Lusociência.

Governo de Portugal (2014); *Anexos: Estratégia Europa 2020 Ponto de Situação das Metas em Portugal*; Disponível em: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp2014_portugal_pt.pdf

Governo de Portugal (2014a); *Linhas de Orientação Estratégicas para o Ensino Superior, comunicação do Sr. Secretário de Estado do Ensino Superior, de 7 de maio de 2014*; MCTES. <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20140510-mec-estrategia-enssup.aspx>

IAU – International Association of Universities (2008); *EQUITABLE ACCESS, SUCCESS AND QUALITY IN HIGHER EDUCATION: A Policy Statement by the International Association of Universities*; Conference, Utrecht, July 2008. Disponível em: http://www.iau-aiu.net/content/pdf/Access_Statement_July_2008.pdf

IPS - GI.Com. (julho de 2014); http://www.ips.pt/ips_si/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=6552.

IPS – SAS; (julho de 2014).
http://193.137.46.244/sas/sites/default/files/Reg_PAAS_CAS_22JUL2014.pdf.

IPS - SAS. (2014); <http://www.sas.ips.pt/sas/?q=node/1>.

Jerónimo, M. (2010); *O papel da Ação Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português - Tese de Doutoramento*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Jorge Miranda & Rui Medeiros (2005); *Constituição Portuguesa Anotada*. Coimbra Editora.

Lalanda, P. (1998); *Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica*, *Análise Social*, vol. xxxiii (148)(4.º).

Lastrucci; Carlo (1967); *The scientific approach; basic principles of the scientific method*; SCHENKMAN PUBLISHING COMPANY, INC.

Leão, M. (2006). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal, Um Paradigma de Formação Alternativo*. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências e Educação.

Lederman, Doug. (2007). *Lifeline to low-income students*. Obtido em 17 de Junho de 2015, de Inside Higher Ed Web site: <http://www.insidehighered.com/news/2007/02/20/fafsa>.

Lopes, Maria (2013); *Serviços de ação social da Universidade de Coimbra – A política de atribuição de bolsas e o serviço social*; Instituto Superior Miguel Torga; Escola Superior de Altos Estudos; Coimbra.

Magalhães, António; Macedo, Eunice; Grosso, Luís Correia; Stoer, Stephen(2001); *Luiza Cortesão - uma homenagem*; Coleção Querer Saber 2; Edição Instituto Paulo Freire de Portugal E Centro de Recursos Paulo Freire FPCE-UP.

Magalhães, António (2006); *A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade*; ED. 7; Revista Lusófona de Educação.

Mälzer, Maris; Popovic, Milica; Striedinger, Angelika; Björklund, Karin; Olsson, Anna-Clara; Stojanovic, Marko; Scholz, Christine -Gender Equality Committee; *EQUALITY HANDBOOK- ESU - The European Students' Union*; Education and Culture DG – LifeLong Learning Programme; European Commission.

Maroco, João (2014); *Análise Estatística com utilização do SPSS*; 5ª Edição, Edições Silabo, Lisboa.

OECD. (2010). *Education Today: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing

OECD (2009). *Education Today: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing

OECD (2006); *Reviews of national policies for education – tertiary education in Portugal - Background Report*; Centro Cultural de Belém, Lisbon, Portugal

Pedro, Rosa (2008); Tese de Mestrado em Administração Pública – *O Estado Novo e a Acção Social no Ensino Superior*; Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão.

Sanders, M.; Lewis, P. and Thornhill, A. (2009); *Research methods for business students*, Pearson Education Limited, 5ª edição.

Urbano, Cláudia (2011); Tese de doutoramento em sociologia – Ramo de Sociologia da Educação; *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*; Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

Rádio Renascença (2015); Disponível em:
http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=25&did=192905

Striedinger, Angelika (2008); *Discrimination on the basis of socio-economic background*. In M. Popovic, & U. Uhart, *Equality Handbook*. Manchester: ESU – The European Students' Union.

Vaz, A. (2005); Nota de abertura: Acção Social no Ensino Superior, realidade virtual? In A. S. Pereira, & E. D. Motta, *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção - Actas do Congresso Nacional*. Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

Vala, J. (1986); *Análise de Conteúdo*, In Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

Woodhall, Maureen. (2009); *Financing higher education: the role of tuition fees and student support., Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility*. London: Palgrave Macmillan.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 36/2014 de 10 de Março

Decreto n.º 5 787-B, de 10 de Maio, de 1919.

Decreto n.º 18 717, de 27 de Julho.

Despacho n.º 4/2013, 8 Julho de 2013

Despacho nº 13 531/2009, de 9 de junho

Decreto-Lei 129/93 de 22 de Abril

Decreto-Lei nº 204/2009 de 31 de Agosto

Decreto-Lei nº 369/2007

Decreto-Lei nº 64/2006

Decreto-Lei nº 88/2006

Decreto-Lei n.º 43/2014

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho

Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro.

Decreto-Lei nº402/73

Decreto-Lei 513-T/79, de 26 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto

Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de junho de 2012

Declaração de Retificação nº 1051/2012, de 14 de agosto de 2012

Despacho n.º 627/2014, de 14 de janeiro de 2014

Despacho n.º 10973-D/2014, de 27 de agosto de 2014

Despacho n.º 7031-B/2015, de 24 de junho de 2015

Lei n.º 62/2007 - RJIES. (10 de Setembro de 2007).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro

Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto

Lei 29/80, de 28 de Julho

Lei n.º 26/2000, de 23 de Agosto

Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto

Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Lei nº5/73

Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto

Portaria n.º 143/2014 de 14 de julho

Portaria n.º 197-B/2015 de 3 de julho

Recomendação 6/2013, de 15 de julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011,

Resolução do Parlamento Europeu, de 8 de Março de 2011, (2010/2138(INI)) (2012/C 199 E/08)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013, de 5 de Março

13- Anexos

Anexo I – Apresentação dos resultados em conferência Internacional.

Anexo II – Inquérito.

Anexo III - Output SPSS: Análise Estatística dos resultados do Questionário aos estudantes Bolseiros.

Anexo IV - Output SPSS: Alpha de Cronbach das três variáveis latentes.

Anexo V – AMOS Output.

Anexo VI - Output SPSS: Análise Fatorial em Componentes Principais da Questão 44 do Questionário aos estudantes Bolseiros.

Anexo VII - Workshop-Papel do SAS no ES

Anexo VIII - ICCE

Anexo IX - JOCLAD