

UNIVERSIDADE ABERTA



**Ação Social no Ensino Superior Português: práticas,
estratégias e impactos socioeconómicos**

Raquel Ferreira Pereira

**Doutoramento em Sustentabilidade Social e
Desenvolvimento**

Tese orientada pela Professora Doutora Boguslawa Maria Barszczak Sardinha e pela
Professora Doutora Rosana de Lemos de Sousa Albuquerque

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



Ação Social no Ensino Superior Português: práticas,
estratégias e impactos socioeconómicos

Raquel Ferreira Pereira

Doutoramento em Sustentabilidade Social e
Desenvolvimento

Tese orientada pela Professora Doutora Boguslawa Maria Barszczak Sardinha e pela
Professora Doutora Rosana de Lemos de Sousa Albuquerque

Jurí:

Professor Doutor José António Correia Pereirinha (ISEG)

Professora Doutora Maria José da Silveira Núncio (ISCSP)

Professora Doutora Maria Filomena Madeira Ferreira Amador (UAberta)

Professora Ana Paula dos Santos Cordeiro (UAberta)

Professora Doutora Boguslawa Maria Barszczak Sardinha (ESCE/IPS)

Às minhas filhas. . .

*. . .que merecem, como todas as crianças,
um mundo mais justo, solidário e equitativo,
onde todos tenham as mesmas oportunidades!*

RESUMO

A educação e o ensino superior, em particular, constituem elementos chave para o desenvolvimento pessoal e social. Daí a importância de um sistema de apoios sociais que permita a todos os cidadãos, independentemente da sua origem socioeconómica, ter a oportunidade de usufruir dos seus múltiplos benefícios. A ação social constitui, assim, um veículo prioritário de promoção da igualdade de oportunidades e da equidade no ensino superior, especialmente num momento em que as instituições de ensino superior enfrentam novos e complexos desafios, que requerem novas e inovadoras respostas.

O presente trabalho de investigação teve como principal objetivo identificar, caracterizar e analisar a importância da ação social no ensino superior português e os seus impactos socioeconómicos. Pretendeu-se, assim, caracterizar e compreender o sistema de apoios sociais para estudantes oriundos de agregados familiares economicamente desfavorecidos e os mecanismos ao dispor das instituições de ensino superior, no sentido de se procurarem novas respostas e sugestões de melhoria das políticas sociais e educativas, que garantam a melhor ação social possível aos estudantes com reais necessidades de apoio.

Sendo a ação social uma realidade complexa, com múltiplos intervenientes e interesses, desde os estudantes bolseiros e respetivas famílias, passando pelos serviços de ação social, instituições de ensino superior, até aos decisores de políticas sociais e educativas, partiu-se para esta investigação com uma perspetiva holística, próxima do paradigma interpretativo. O modelo de investigação privilegiou o método indutivo, numa tentativa de abrir portas a novas perspetivas sobre a temática, ainda que combinado com o método dedutivo, o que implicou a adoção de uma pesquisa científica mista, com utilização simultânea de metodologias quantitativas e qualitativas.

Os resultados do estudo corroboram a importância decisiva dos apoios sociais, por permitirem o acesso e participação no ensino superior a estudantes de origens socioeconómicas e educativas desfavoráveis, a maioria dos quais, sem estes apoios, ficariam excluídos. Os estudantes demonstraram estar cientes da importância destes apoios e dos seus impactos socioeconómicos, ao permitirem a sua frequência e conclusão. Evidenciaram a perceção clara dos seus potenciais benefícios, individuais e sociais, não apenas financeiros, mas igualmente na formação de uma cidadania mais consciente e participativa. Aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, coesa e sustentável. A análise efetuada permitiu identificar alguns aspetos em que o atual sistema de apoios poderia ser aperfeiçoado, daí que o estudo termine com um conjunto de recomendações e sugestões de melhoria dos apoios disponibilizados aos estudantes carenciados.

Palavras-Chave: Ação Social, Ensino Superior, Igualdade de Oportunidades, Equidade Social, Desenvolvimento Socioeconómico, Portugal.

ABSTRACT

Education and particularly higher education are key elements for personal and social development. Hence, the existence of a social support system that allows all citizens, regardless of their socio-economic background, to take an advantage of its multiple benefits, is so important. The social support for students is a priority vehicle for promoting equality of opportunities and social equity in higher education, especially at a time when higher education institutions face new and complex challenges, which require new and innovative answers.

The main objective of this research was to identify, characterize and analyze the importance of social support in Portuguese higher education and its socioeconomic impacts. The aim was to characterize and understand the social support system for students from economically disadvantaged families and the available instruments in higher education institutions, in order to seek new responses and suggestions that could improve social and educational policies, to ensure the best possible social support for students with real needs.

Student's social support is a complex reality, with multiple stakeholders and interests, which included scholarship students and their families, social support services, higher education institutions and decision makers of social and educational policies. Because of this, we conducted present research based on a holistic perspective, close to an interpretative paradigm. As the research model, we chose the inductive method, to hopefully open door to new perspectives about the subject, though still combining it with the deductive method, which implied the adoption of a mixed scientific research, through the use of quantitative and qualitative methodologies.

Our results confirmed the crucial importance of social support instruments, which allow the access and participation in higher education of students from lower socio-economic and educational backgrounds, most of which would be excluded without this support. Students have recognized the importance of those supports and its socio-economic impacts, allowing their frequency and achievement. They demonstrate a clear perception of its potential benefits, individual and social, not only financial, but also contributes for the formation of a more conscious and participatory citizenship. Key issues for the construction of a more just, equitable, cohesive and sustainable society. From the analysis it is possible to identify some aspects which might improve current support system. Hence, we concluded the study presenting a set of recommendations and suggestions to improve social supports available for economically disadvantaged students.

Key-words: Social Support, Higher Education, Equality of Opportunities, Social Equity, Socio Economic Development, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Boguslaw Sardinha e Professora Doutora Rosana Albuquerque, o meu sincero agradecimento pelo apoio incansável, pela amizade, pelo envolvimento, pelo acompanhamento contínuo, pela resposta sempre atempada a todas as minhas solicitações e por todas as sugestões e comentários, sempre construtivos, que enriqueceram o resultado final deste trabalho.

A todos os estudantes que, voluntariamente, aceitaram fazer parte do estudo. Aos administradores e funcionários dos Serviços de Ação Social, que dedicaram parte do seu tempo a responder ao pedido de colaboração. Um agradecimento especial à Dra. Andreia Lopes, administradora dos SAS do Instituto Politécnico de Setúbal, pela sua disponibilidade e pelos seus contributos e sugestões, nas várias etapas da investigação.

Ao Instituto Politécnico de Setúbal e à Escola Superior de Ciências Empresariais, nas pessoas da Senhora Diretora e da Presidência do Departamento de Economia e Gestão, queria agradecer o esforço realizado na concessão de dois semestres com redução parcial de horário letivo, que me permitiram um maior foco na realização da tese, em períodos que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento de todo o trabalho.

Por fim, e não menos importante, gostaria de expressar uma palavra especial aos colegas, amigos e familiares que me acompanharam durante todo o percurso, pela partilha e discussão de ideias, pelas suas sugestões e revisões e, em especial, pela preocupação, apoio moral e palavras de incentivo. A todos o meu muito obrigado!

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| RESUMO..... | vii |
| ABSTRACT..... | ix |
| AGRADECIMENTOS..... | xi |
| Capítulo 1. Introdução | 3 |
| Capítulo 2. Enquadramento Teórico: Ação Social no Ensino Superior | 11 |
| 2.1. A Ação Social no âmbito da Política Social | 12 |
| 2.2. Benefícios do Ensino Superior | 21 |
| 2.3. Financiamento do Ensino Superior e Ação Social | 31 |
| 2.4. Sistemas de Apoio Social no Ensino Superior | 39 |
| 2.4.1. A (não) cobrança de Propinas enquanto forma de Apoio Indireto | 45 |
| 2.4.2. Caracterização dos diferentes Tipos de Apoios Sociais | 51 |
| 2.5. Igualdade de Oportunidades e Equidade no Ensino Superior | 62 |
| 2.6. Ensino Superior, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável | 79 |
| Capítulo 3. Ação Social no Ensino Superior em Portugal | 91 |
| 3.1. Organização do Ensino Superior Português e Enquadramento Legal..... | 92 |
| 3.2. Evolução do Ensino Superior em Portugal | 99 |
| 3.3. Resenha Histórica da Ação Social em Portugal..... | 109 |
| 3.4. Apoios Sociais no Ensino Superior Português..... | 115 |
| 3.4.1. Apoios Sociais Diretos..... | 116 |
| 3.4.2. Relação entre Apoios Sociais Diretos e o Valor da Propina | 128 |
| 3.4.3. Apoios Sociais Indiretos | 131 |
| 3.4.4. Empréstimos Estudantis..... | 133 |
| 3.5. Evolução Recente da Ação Social no Ensino Superior Português | 134 |
| Capítulo 4. Fundamentação Metodológica | 147 |
| 4.1. Desenho da Investigação: Filosofia, Abordagem e Métodos de Investigação | 148 |
| 4.2. Metodologias de Recolha, Tratamento e Análise de Dados..... | 154 |
| 4.2.1. Questionário aos Estudantes Bolseiros..... | 157 |
| 4.2.2. Entrevista de Grupo..... | 161 |
| 4.2.3. Questionário aos SAS..... | 163 |
| 4.2.4. Análise e Tratamento dos Dados Recolhidos | 166 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 5. Estudo Empírico | 171 |
| 5.1. A Ação Social na Perspetiva dos Estudantes Bolseiros | 171 |
| 5.1.1. Caracterização da Amostra | 172 |
| 5.1.2. Caracterização Escolar | 179 |
| 5.1.3. Caracterização Familiar..... | 187 |
| 5.1.4. Caracterização e Importância dos Apoios Sociais | 193 |
| 5.1.5. Despesas Educativas e sua relação com os Apoios Sociais Diretos..... | 204 |
| 5.1.6. Aspirações Profissionais e Expectativas Futuras | 213 |
| 5.1.7. Análise Fatorial em Componentes Principais: Benefícios Potenciais do Ensino Superior | 220 |
| 5.1.8. Opinião dos Estudantes nas Entrevistas de Grupo..... | 232 |
| 5.2. Caracterização dos Serviços de Ação Social | 240 |
| 5.2.1. Caracterização da Amostra | 242 |
| 5.2.2. Fontes de Financiamento..... | 243 |
| 5.2.3. População Estudantil e Estudantes Bolseiros | 252 |
| 5.2.4. Apoios Sociais Indiretos..... | 261 |
| 5.2.4.1. Alojamento | 261 |
| 5.2.4.2. Alimentação..... | 268 |
| 5.2.4.3. Cuidados de Saúde..... | 273 |
| 5.2.4.4. Desporto..... | 276 |
| 5.3. Síntese dos Principais Resultados do Estudo Empírico | 277 |
| Capítulo 6. Conclusões e Recomendações..... | 293 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 313 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 323 |
| ANEXOS | 325 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 3.1 – Evolução da população estudantil no ensino superior | 102 |
| Gráfico 3.2 – Evolução da população estudantil por subsistema: público vs privado..... | 104 |
| Gráfico 3.3 – Evolução da população estudantil por tipo de ensino: universitário vs politécnico. | 105 |
| Gráfico 3.4 – Evolução da população estudantil por subsistema e por tipo de ensino | 106 |
| Gráfico 3.5 – Evolução da população estudantil por género | 108 |
| Gráfico 3.6 – Evolução dos estudantes bolseiros no ensino superior | 136 |
| Gráfico 3.7 – Evolução da percentagem de estudantes bolseiros no total de inscritos | 138 |
| Gráfico 3.8 – Evolução das despesas totais com bolsas de estudo | 139 |
| Gráfico 3.9 – Evolução real e nominal das despesas com bolsas de estudo..... | 141 |
| Gráfico 3.10 – Evolução da despesa média com bolsas de estudo por estudante matriculado | 141 |
| Gráfico 3.11 – Evolução do valor médio das bolsas de estudo | 143 |
| Gráfico 5.1 – Caracterização da amostra, por género e idades..... | 172 |
| Gráfico 5.2 – Caracterização do distrito de origem | 173 |
| Gráfico 5.3 – Estudante Deslocado da sua residência habitual..... | 173 |
| Gráfico 5.4 – Localização da IES..... | 174 |
| Gráfico 5.5 – Percentagem de estudantes deslocados e oriundos de outros distritos | 175 |
| Gráfico 5.6 – Tipo de residência em período letivo..... | 176 |
| Gráfico 5.7 – Percentagem de estudantes em Residência de Estudantes vs Apartamento Partilhado ou Quarto Arrendado | 178 |
| Gráfico 5.8 – Caracterização da condição perante o ensino e do regime de estudo | 179 |
| Gráfico 5.9 – Tipo de ensino: universitário vs politécnico | 180 |
| Gráfico 5.10 – Tipo de curso..... | 181 |
| Gráfico 5.11 – Tipo de curso, por tipo de ensino..... | 182 |
| Gráfico 5.12 – Área científica | 182 |
| Gráfico 5.13 – Área científica, por tipo de ensino | 183 |
| Gráfico 5.14 – Fatores que influenciam a escolha da IES/curso..... | 184 |
| Gráfico 5.15 – Dimensão do agregado familiar | 187 |
| Gráfico 5.16 – Escolaridade dos progenitores..... | 187 |
| Gráfico 5.17 – Situação profissional dos progenitores | 189 |
| Gráfico 5.18 – Profissão dos progenitores | 190 |
| Gráfico 5.19 – Apoio Social Escolar no ensino secundário..... | 193 |
| Gráfico 5.20 – Conhecimento prévio de apoios sociais no ensino superior | 193 |
| Gráfico 5.21 – Como teve conhecimento dos apoios sociais no ensino superior | 194 |
| Gráfico 5.22 – Importância dos apoios sociais para a candidatura ao ensino superior..... | 195 |
| Gráfico 5.23 – Valores médios de bolsa de estudo, por distritos..... | 197 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 5.24 – Complementos à bolsa de estudo | 198 |
| Gráfico 5.25 – Outros apoios sociais disponibilizados pela IES | 200 |
| Gráfico 5.26 – Informação divulgada pela IES sobre apoios sociais | 200 |
| Gráfico 5.27 – Grau de importância atribuída aos apoios sociais | 201 |
| Gráfico 5.28 – Continuidade no ensino superior | 201 |
| Gráfico 5.29 – Hipótese de abandonar os estudos..... | 202 |
| Gráfico 5.30 – Outros tipos de apoios sociais | 203 |
| Gráfico 5.31 – Tipo de outros apoios sociais..... | 203 |
| Gráfico 5.32 – Despesas escolares médias e bolsa média, por distrito | 207 |
| Gráfico 5.33 – Percentagem das despesas escolares suportadas pela bolsa..... | 209 |
| Gráfico 5.34 – Despesas escolares no total do rendimento do agregado familiar | 210 |
| Gráfico 5.35 – Despesas escolares não financiadas pela bolsa de estudo..... | 210 |
| Gráfico 5.36 – Empréstimos para financiar o ensino superior | 211 |
| Gráfico 5.37 – Reação perante um eventual aumento das propinas | 212 |
| Gráfico 5.38 – Ocupação caso não tivesse ingressado no ensino superior | 214 |
| Gráfico 5.39 – Aspirações profissionais dos estudantes bolseiros..... | 215 |
| Gráfico 5.40 – Benefícios potenciais do ensino superior | 217 |
| Gráfico 5.41 – Receitas dos SAS | 246 |
| Gráfico 5.42 – Receitas dos SAS, por estudante..... | 247 |
| Gráfico 5.43 – Fontes de financiamento dos SAS, em percentagem..... | 248 |
| Gráfico 5.44 – Autonomia orçamental dos SAS..... | 249 |
| Gráfico 5.45 – População estudantil..... | 252 |
| Gráfico 5.46 – Candidatos a bolsa de estudo e Taxa de Candidatura | 254 |
| Gráfico 5.47 – Estudantes Bolseiros | 256 |
| Gráfico 5.48 – Taxa de Aprovação e Taxa de Cobertura | 257 |
| Gráfico 5.49 – Valor médio de bolsa anual | 259 |
| Gráfico 5.50 – Complementos de Alojamento | 260 |
| Gráfico 5.51 – Benefícios Anuais de Transporte | 261 |
| Gráfico 5.52 – Número de camas disponíveis e ocupadas nas residências dos SAS | 263 |
| Gráfico 5.53 – Camas ocupadas por estudantes bolseiros | 264 |
| Gráfico 5.54 – Despesas e Receitas com Alojamento..... | 265 |
| Gráfico 5.55 – Número diário de refeições servidas em cantinas escolares..... | 271 |
| Gráfico 5.56 – Despesas e Receitas com Alimentação | 272 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 2.1 – Características dos sistemas de apoio financeiro aos estudantes | 44 |
| Tabela 2.2 – Argumentos a favor e contra as propinas no Ensino Superior | 47 |
| Tabela 2.3 – Argumentos a favor das bolsas de estudo e dos empréstimos | 59 |
| Tabela 2.4 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030) | 84 |
| Tabela 3.1 – Rede de Ensino Superior português, por subsistema e natureza institucional | 100 |
| Tabela 3.2 – Número de Estabelecimentos de Ensino Superior por subsistema, natureza institucional e NUTS I e II | 101 |
| Tabela 3.3 – Evolução dos empréstimos estudantis com garantia mútua..... | 134 |
| Tabela 4.1 – Abordagem Quantitativa <i>versus</i> Abordagem Qualitativa..... | 151 |
| Tabela 4.2 – Instrumentos e Objetivos da investigação | 156 |
| Tabela 5.1 – Níveis de escolaridade a nível nacional, da faixa etária entre os 45 e os 59 anos..... | 188 |
| Tabela 5.2 – Valor médio mensal de bolsa de estudo | 196 |
| Tabela 5.3 – Benefícios potenciais do ensino superior, por ordem de importância | 218 |
| Tabela 5.4 – Comparação dos modelos de AFCP com 2 e 3 fatores principais | 223 |
| Tabela 5.5 – Testes KMO e Bartlett ao modelo de AFCP | 224 |
| Tabela 5.6 – Tabela de Comunalidades..... | 225 |
| Tabela 5.7 – Matriz de componentes após rotação: 3 fatores retidos | 226 |
| Tabela 5.8 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações Sociais | 229 |
| Tabela 5.9 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações Pessoais..... | 230 |
| Tabela 5.10 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações de Autoestima | 231 |
| Tabela 5.11 – Fontes de financiamento dos SAS | 243 |
| Tabela 5.12 – Preços do alojamento..... | 267 |
| Tabela 5.13 – Serviços de saúde | 275 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 2.1 – Modelos de apoio social, relativamente à origem socioeconómica dos estudantes ... | 42 |
| Figura 3.1 – Sistema Educativo Nacional | 94 |
| Figura 3.2 – Distinção dos subsistemas do Ensino Superior português..... | 98 |
| Figura 4.1 – Desenho da investigação e opções metodológicas | 152 |
| Figura 4.2 – V Epistemológico ou V de <i>Gowin</i> | 153 |
| Figura 4.3 – Opções metodológicas de recolha, tratamento e análise de dados..... | 168 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo I – Caracterização dos principais custos suportados pelos estudantes do ensino superior nos países europeus..... | 329 |
| Anexo II – Caracterização dos apoios sociais disponibilizados aos estudantes do ensino superior nos países europeus..... | 335 |
| Anexo III – Evolução do Quadro Regulamentar de Bolsas de Estudo após 1993 | 341 |
| Anexo IV – Valor das propinas fixado por instituição, nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 | 345 |
| Anexo V – Questionário aos estudantes bolseiros | 349 |
| Anexo VI – Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos Estudantes Bolseiros | 363 |
| Anexo VII – Questionário aos estudantes bolseiros: Taxa de Resposta Global e por distrito..... | 369 |
| Anexo VIII – Questionário aos Estudantes Bolseiros: Outputs SPSS..... | 373 |
| Anexo IX – AFCP aplicada à Q42_Benefícios Potenciais do Ensino Superior: Output SPSS | 429 |
| Anexo X – AFCP aplicada à ordem das variáveis da Q42: Output SPSS | 439 |
| Anexo XI – AFCP aplicada à Q16_Fatores que influenciam a escolha do curso/instituição: Output SPSS..... | 449 |
| Anexo XII – Questionário aos SAS..... | 457 |
| Anexo XIII –Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos SAS | 465 |
| Anexo XIV – Número de estudantes inscritos por estabelecimento de ensino, ano letivo 2015/2016 | 469 |
| Anexo XV – Bolsas de Estudo por estabelecimento de ensino, ano letivo 2016/2017 | 473 |
| Anexo XVI – Fontes de financiamento dos SAS | 477 |
| Anexo XVII – População Estudantil, Bolsas de Estudo e Complementos, por instituição..... | 481 |
| Anexo XVIII – Dados referentes ao Alojamento nas Residências dos SAS | 487 |
| Anexo XIX – Dados dos SAS referentes à valência da Alimentação..... | 491 |
| Anexo XX – Dados dos SAS referentes aos Cuidados de Saúde | 495 |
| Anexo XXI – Dados dos SAS referentes ao apoio à prática desportiva | 499 |

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AFCP – Análise Fatorial em Componentes Principais

ASE – Apoio Social Escolar

CASES – Conselho de Ação Social do Ensino Superior

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CITE – Classificação Internacional do Tipo de Educação

CNA – Concurso Nacional de Acesso

CNE – Conselho Nacional da Educação

CPP – Classificação Portuguesa das Profissões

CRP – Constituição da República Portuguesa

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

DEDS – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

ECPDESP – Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico

ECTS – *European Credit Transfer System* (sistema europeu de créditos no Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES)

IAS – Indexante de Apoios Sociais

IES – Instituições de Ensino Superior

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RAIDES – Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SAS – Serviços de Ação Social

SMN – Salário Mínimo Nacional

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

Capítulo 1

Introdução

Capítulo 1. Introdução

Reflexão Prévia

A escolha da ação social como objeto de estudo da investigação a realizar no âmbito da tese de Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento assentou, por um lado, em critérios emocionais, uma vez que sempre fui uma pessoa muito preocupada com as questões sociais, nomeadamente com a desigualdade e a injustiça social, que acredita na possibilidade de melhoria contínua das sociedades, rumo a um mundo melhor, socialmente mais justo. Por outro lado, a experiência profissional de mais de 15 anos como docente do ensino superior politécnico trouxe, para além do conhecimento sobre o funcionamento do ensino superior, o contacto com estudantes de origens sociais diversas, bem como a perceção das dificuldades financeiras sentidas pelos estudantes economicamente desfavorecidos. O facto de eu própria ter sido estudante bolsista no ensino superior proporcionou algum conhecimento prévio sobre o assunto a explorar - critério cognitivo. Por último, do ponto de vista pragmático, a integração num projeto de investigação sobre Ação Social no Ensino Superior Politécnico¹ permitiu um primeiro contacto com a temática, bem como com pessoas responsáveis pelos serviços de ação social, alargando assim a rede de contactos nesta área específica, para além de facultar o acesso a fontes de informação, aspeto crucial para uma boa recolha de dados, com consequências óbvias nos resultados esperados da investigação.

É ingénuo acreditar numa investigação plenamente isenta. O investigador é sempre produto do meio socioeconómico, cultural, político, ideológico e religioso em que se insere. Ainda assim, cabe ao investigador ter a capacidade de romper com as suas crenças, preconceitos e estereótipos, se pretende desenvolver uma investigação rigorosa e minimamente objetiva. Pessoalmente, sou a favor de uma visão mais humanista da sociedade, mais próxima dos conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade social. Acredito na capacidade da humanidade se (re)organizar, encontrando a sua identidade e o seu lugar no planeta, o que vai ao encontro da definição internacionalmente reconhecida do Relatório Brundtland: Our Common Future (WCED, 1987), que enfatiza a nossa responsabilidade ética de deixarmos às futuras gerações um planeta saudável e sustentável, não só a nível ambiental, mas também social. Por outro lado, acredito no envolvimento dos indivíduos e das instituições e na sua capacidade de contribuir para uma sociedade mais justa e solidária. Entendo o acesso à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente da sua condição ou origem socioeconómica, e acredito que o acesso generalizado à educação, em geral, e ao ensino superior, em particular, contribui de forma decisiva para promover a coesão, a equidade e a justiça social, atenuando as desigualdades sociais e constituindo um importante instrumento de combate à pobreza e à exclusão social.

¹ Sardinha et al. (2015): *Estratégias Ação Social no Ensino Superior Politécnico Português*. Projeto de investigação financiado através do QREN, pelo Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu (POAFSE 000755402014). Projeto coordenado pela Professora Doutora Boguslawa Sardinha, do Instituto Politécnico de Setúbal, orientadora da presente investigação.

Os contributos da educação, em geral, e do ensino superior, em particular, para o desenvolvimento pessoal e social são múltiplos. Daí a importância de um sistema de apoios sociais que permita a todos os cidadãos, independentemente da sua origem socioeconómica, ter a oportunidade de deles usufruir.

Em termos individuais, a educação de nível superior pode ter impactos muito significativos no percurso profissional e pessoal dos indivíduos, pela possibilidade de aceder a maiores e melhores oportunidades de emprego, com remunerações mais elevadas, melhores condições de trabalho, maior satisfação laboral, com consequências óbvias para a realização e desenvolvimento pessoal a todos os níveis. Para as sociedades, o enriquecimento educacional da população contribui para a melhoria dos níveis de produtividade, flexibilidade e adaptação da força de trabalho, da capacidade de gerar riqueza, bem como para a formação de uma cidadania mais consciente e participativa, contribuindo decisivamente para uma maior mobilidade e coesão social, na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

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. Em termos educacionais, a igualdade de oportunidades ocorre quando o sistema educativo garante a possibilidade de acesso às mesmas vantagens a todos os indivíduos, para que qualquer um, independentemente das suas origens e contexto socioeconómico, possa alcançar as oportunidades e benefícios económicos e sociais proporcionados pela educação. A equidade, enquanto requisito básico de justiça social, tem a ver com o reconhecimento da diversidade e das diferentes necessidades individuais, e a correção de eventuais desigualdades relativas a determinados grupos desfavorecidos ou marginalizados, exigindo a aplicação de medidas específicas que compensem ou reduzam essas disparidades.

O sistema de apoios sociais no ensino superior constitui, deste modo, uma forma de garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, representando uma discriminação positiva que pretende combater as injustiças no acesso, frequência e conclusão do ensino superior, decorrentes de condições socioeconómicas desfavoráveis.

A temática da ação social afigura-se, assim, de extrema importância, especialmente numa época de reestruturação do ensino superior, em que as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentaram e continuam a enfrentar novos e complexos desafios à escala global, nacional e local, que requerem novas e inovadoras respostas.

Os sistemas de apoio social diferem muito de país para país, dependendo fortemente da forma como a sociedade encara as obrigações dos pais e do Estado relativamente à educação dos jovens. Desde modelos mais centrados no estudante, até outros mais centrados na família enquanto entidade responsável pela educação dos filhos, passando também por modelos mistos de compromisso entre estes dois.

A nível nacional, o ensino superior deparou-se nos últimos anos com dificuldades acrescidas de apoio social a estudantes crescentemente carenciados, agravadas pelos constrangimentos financeiros impostos às famílias portuguesas pelas contingências da recente crise económico-financeira mundial.

A ação social tem sido assumida como 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. A nível político, são vários os documentos que o enfatizam: nas *Orientações estratégicas de intervenção para a área da Educação e Formação*², foi referido nas linhas de intervenção que se deve tornar mais eficaz a ação social direta e indireta, sobretudo no ensino superior; na *Recomendação sobre a condição estudantil no ensino superior*³ assumiu-se 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; também nas *Linhas de Orientação Estratégicas para o Ensino Superior*⁴ era 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;

² Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013, de 5 de março.

³ Recomendação 6/2013, de 15 de julho, do Conselho Nacional da Educação.

⁴ Comunicação de 7 de maio de 2014, do Sr. Secretário de Estado do Ensino Superior para as IES.

já no âmbito da atual legislatura, o alargamento e democratização do ensino superior foi assumido, nas *Grandes Opções do Plano para 2016-2019*, como uma das linhas orientadoras para modernizar, qualificar e diversificar o ensino superior, com vista à adoção de medidas de reforço da ação social direta e indireta, aumento do número de estudantes elegíveis e do valor das bolsas de estudo, desburocratização do sistema de ação social, no sentido de fazer face às necessidades dos estudantes carenciados.

Em termos gerais e reconhecendo a persistência de grandes desigualdades sociais na sociedade portuguesa e no acesso ao ensino superior, pretende-se com este estudo aprofundar os conhecimentos científicos na área social, designadamente nas questões relacionadas com a equidade e justiça social, a igualdade de oportunidades, a inclusão e a coesão social, inerentes à sustentabilidade social enquanto pilar fundamental do desenvolvimento sustentável, a par das preocupações económicas e ambientais.

Apesar da existência de alguns estudos sobre a temática que nos propusemos investigar⁵, consideramos que ainda há muito por estudar sobre a importância e os impactos da ação social no ensino superior, enquanto mecanismo de correção dessas desigualdades. Desta forma, e numa lógica de dar continuidade a algumas das pistas de investigação sugeridas por outros autores, pretende-se que a presente investigação contribua para um conhecimento mais profundo dos apoios sociais para os estudantes do ensino superior e dos mecanismos ao dispor das IES portuguesas, no sentido de garantir a melhor ação social possível para os estudantes com reais necessidades de apoio. Espera-se que este projeto de investigação possa ajudar a encontrar respostas inovadoras e eficazes aos problemas socioeconómicos dos estudantes com carências económico-financeiras. Em última análise, espera-se poder contribuir com sugestões de melhoria das políticas de apoio social e das políticas de educação.

Constituindo o objetivo geral do estudo **identificar, caracterizar e analisar a importância da ação social no ensino superior português e os seus impactos socioeconómicos**, podemos elencar um conjunto de objetivos específicos que se pretenderam aprofundar no decurso da investigação:

⁵ Sardinha *et al.* (2015); FAP (2015 e 2012); Jerónimo (2010); Cerdeira (2008); Pedro (2008); DGES (2004 e 2003).

- OE1 – Caracterizar o sistema de apoios sociais no ensino superior português;**
- OE2 – Caracterizar a população estudantil que beneficia de apoios sociais diretos;**
- OE 3 – Identificar os impactos dos apoios sociais na frequência do ensino superior por parte de estudantes oriundos de famílias carenciadas;**
- OE 4 – Caracterizar e analisar o papel dos Serviços de Ação Social (SAS);**
- OE 5 – Identificar os impactos da ação social no desenvolvimento socioeconómico.**

Para tal começamos por apresentar um enquadramento teórico sobre a ação social no ensino superior, onde se discute a importância da ação social enquanto instrumento de Política Social, enquadrada na sua dimensão redistributiva, os principais benefícios potenciais do ensino superior, as diferentes formas de financiamento deste nível de ensino, os diversos sistemas e modalidades de apoio social aos estudantes, bem como as questões teóricas em torno da importância da ação social para a igualdade de oportunidades, equidade e mobilidade social e, em última análise, para o desenvolvimento sustentável.

O terceiro capítulo caracteriza o sistema de ação social no ensino superior em Portugal, começando por apresentar a forma como o ensino superior se encontra organizado, respetivo enquadramento legal e a sua evolução nas últimas décadas. Apresenta-se igualmente uma pequena resenha histórica da ação social em Portugal, para se compreender melhor a forma como o atual sistema de apoios sociais foi sendo construído. De seguida desenvolve-se a caracterização do sistema de apoios sociais atualmente em vigor, os princípios fundamentais que o norteiam e os tipos de apoios sociais, diretos e indiretos, ao dispor dos estudantes do ensino superior, bem como a sua evolução nos últimos anos, em termos de abrangência, número de estudantes apoiados e montantes financeiros alocados a esses apoios.

No quarto capítulo, que antecede o estudo empírico propriamente dito, pretende-se expor e fundamentar as opções metodológicas tomadas no decurso do estudo, começando pelo desenho da investigação em termos de paradigma, abordagem e método científico adotado, e culminando nas metodologias de recolha, tratamento e análise de dados e respetivos instrumentos utilizados.

No capítulo empírico apresenta-se, numa primeira fase, os resultados do inquérito por questionário realizado aos estudantes bolsiros do ensino superior público, cujos objetivos principais passaram por: caracterizar a população bolsira, a nível pessoal e familiar, para melhor compreender o seu contexto socioeconómico; caracterizar e avaliar a importância que os estudantes atribuem aos apoios sociais de que usufruem; e perceber as suas aspirações e expectativas futuras, nomeadamente a sua perspetiva acerca dos impactos que a obtenção de um curso superior poderá vir a ter nas suas vidas. Apresenta-se igualmente os principais aspetos debatidos nas duas entrevistas de grupo realizadas, junto de estudantes bolsiros e não bolsiros, que permitiram complementar a análise efetuada aos dados recolhidos através dos questionários.

Numa segunda fase, no sentido de compreender melhor os apoios sociais efetivamente disponibilizados aos estudantes, apresenta-se a caracterização dos Serviços de Ação Social (SAS) das várias instituições de ensino superior (IES) do ensino público. Para tal serão apresentados os resultados dos inquéritos por questionário realizados a estes serviços, cujos objetivos principais passaram por caracterizar os apoios sociais diretos e indiretos facultados aos estudantes, a fim de compreender e analisar o papel dos SAS no ensino superior, bem como identificar as boas práticas que as IES desenvolvem em matéria de apoios sociais.

No capítulo final apresentam-se as principais conclusões e recomendações do estudo, com um conjunto de sugestões concretas, decorrentes dos principais resultados do estudo, que, na nossa opinião, poderão contribuir para aperfeiçoar o atual sistema de apoios sociais, com melhorias significativas nos apoios disponibilizados aos estudantes economicamente carenciados. Este capítulo termina com um conjunto de pistas de investigação futura, sobre algumas questões que foram surgindo no decurso da investigação e carecem de aprofundamento e reflexão.

Apesar da inter-relação entre os diferentes capítulos e da estrutura coerente que se pretendeu estabelecer no documento como um todo, para facilitar a compreensão de cada um deles e permitir uma leitura seletiva do estudo, cada capítulo incide sobre um assunto específico e foi escrito por forma a poder ser lido independentemente dos restantes.

Capítulo 2

Enquadramento Teórico: Ação Social no Ensino Superior

Capítulo 2. Enquadramento Teórico: Ação Social no Ensino Superior

A importância da educação, nomeadamente do ensino superior, para o desenvolvimento das sociedades é inegável. Não apenas para o indivíduo, pelos impactos positivos que tem no seu percurso pessoal e profissional, mas igualmente para a sociedade, por dotar os indivíduos de competências que fazem deles agentes económicos com maior capacidade de contribuir para a geração de riqueza, mais flexíveis e mais bem preparados para as mudanças do atual mercado de trabalho, bem como os tornam cidadãos mais conscientes e interventivos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, participativa e equitativa.

São vários os organismos e agências internacionais (Banco Mundial, Nações Unidas, OCDE, UNESCO, UNICEF) e europeias (Comissão Europeia, Eurydice, Eurostudent, EACEA) que se referem à educação superior como 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 por forma a criar mecanismos eficazes de apoio aos estudantes, especialmente aos mais carenciados que, de outra forma, ficariam excluídos do ensino superior.

O Banco Mundial, por exemplo, encara o ensino superior como um pilar fundamental nas estratégias de crescimento económico orientadas pelo conhecimento e na construção de sociedades democráticas e socialmente coesas (World Bank, 2002). Também a OCDE realça a importância da educação superior para o desenvolvimento económico, reforçando a necessidade de se reduzirem as barreiras financeiras, no sentido de promover uma maior acessibilidade no ensino superior, de forma que os seus benefícios potenciais possam estar ao alcance de todos os cidadãos (OCDE, 2004).

2.1. A Ação Social no âmbito da Política Social

A forma como as sociedades encaram a educação, o ensino superior, o seu financiamento e, em particular, os apoios sociais aos estudantes depende em grande medida dos princípios teóricos e normativos em que assenta a intervenção do Estado na economia e na sociedade.

A corrente de pensamento económico liberal, associada à escola clássica, com origem na *Tese da Mão Invisível* de Adam Smith (1723-1790)⁶, recuperada mais tarde pelos autores neoclássicos⁷ e mais recentemente pelos novos-clássicos⁸, assenta na ideia do Estado mínimo e na primazia do *laissez-faire* (deixar-fazer), de que “o mercado deve ser deixado funcionar com a mínima interferência do Estado”, apenas com o objetivo de “assegurar as condições necessárias ao bom funcionamento dos mercados”, como a “defesa de direitos de propriedade privada, paz e estabilidade social”, ou a “provisão de certos bens públicos: defesa e segurança interna, leis, tribunais e administração da justiça” e “um conjunto de infraestruturas indispensáveis ao desenvolvimento económico” (Pereira *et al.*, 2005: 22).

Pelo contrário, a corrente de pensamento económico intervencionista, fundamentada na *Teoria Geral* de John Maynard Keynes (1883-1946)⁹, baseia-se no argumento de que os mercados nem sempre são auto-regulados, justificando a necessidade de intervenção pública para relançar o crescimento económico e o emprego em fases de recessão económica, nem são um processo justo, produzindo desigualdades sociais que justificam a intervenção do Estado para uma redistribuição mais equitativa da riqueza. O pensamento keynesiano acabou por modelar uma nova ordem económica, com a grande maioria dos governos ocidentais, nomeadamente os europeus, a seguirem os seus ensinamentos de

⁶ E desenvolvimentos posteriores de David Ricardo (1772-1823), Jean Baptiste Say (1767-1832) ou John Stuart Mill (1806-1873).

⁷ Carl Menger (1840-1921), Leon-Walras (1834-1910), Alfred Marshal (1848-1923) ou Joseph Schumpeter (1883-1950).

⁸ Milton Friedman (1912-2006), Robert Lucas (nascido em 1937), Thomas Sargent (nascido em 1943) ou Robert Barro (nascido em 1944).

⁹ E posteriores desenvolvimentos matemáticos por Paul Samuelson (1915-2009), nas áreas do desenvolvimento e Bem Estar Social por Amartya Sen (nascido em 1933), da economia da informação por Joseph Stiglitz (nascido em 1943) ou da economia internacional por Paul Krugman (nascido em 1953).

um maior intervencionismo, conduzindo aos Estados protetores ou Estados providência (*welfare state*) dos anos 1960/70.

Os defensores do Estado mínimo fundamentam a sua reduzida intervenção também nas próprias críticas que podem ser apontadas a essa intervenção¹⁰. Por um lado, pela crescente descrença e desconfiança no funcionamento das instituições públicas e atuação dos atores políticos, em parte fundamentadas no que Pereira *et al.* (2005) designam por Estado imperfeito¹¹, constituído e dirigido por cidadãos que também na esfera pública, tal como na esfera privada, defendem os seus próprios interesses individuais, em vez do interesse coletivo. Por outro lado, pelo facto de, à semelhança das falhas de mercado, que nem sempre o Estado é capaz de solucionar, existirem igualmente os chamados fracassos do governo, nomeadamente (Pereira *et al.* 2005: 32): a possibilidade de o tratamento diferenciado dos agentes económicos, na tentativa de corrigir eventuais desigualdades, poder conduzir a um aumento significativo dos que procuram tais favorecimentos especiais (*teoria da procura de rendas*); o problema dos gastos públicos excessivos (*teoria da burocracia*), que podem inclusive gerar défices que são transferidos para as gerações futuras; ou o facto de as decisões políticas estarem muitas vezes sujeitas aos ciclos políticos e respetivos interesses partidários (*teoria dos ciclos-político-económicos*).

Apesar disso, e mesmo reconhecendo a existência de tais críticas e fracassos, defendemos a abordagem de um Estado Social intervencionista, protetor de riscos sociais e promotor de uma maior equidade e justiça social, como forma de colmatar as falhas ou imperfeições das atuais economias de mercado. Na linha de pensamento de Stiglitz (1998), que defendia que o que é necessário é encontrar novas formas de atuação do Estado, dotando-o dos meios que permitam melhorar a performance do setor público, para uma intervenção mais eficaz na economia.

Desta forma, consideramos que o Estado deve intervir na economia de mercado, assumindo o que Samuelson e Nordhaus (2005) designam pelas três principais funções económicas do governo: o aumento da eficiência, a promoção da equidade e o estímulo do

¹⁰ A este respeito, ver o interessante debate entre Buchanan e Musgrave (2000).

¹¹ Ver Pereira *et al.* (2005): capítulo 2.4 – O Estado Imperfeito (pp. 29-32).

crescimento e da estabilidade macroeconómica. Não menosprezando a importância das outras duas, focamo-nos neste estudo na segunda das funções do Estado, como elemento crucial na promoção da equidade e da justiça social, da igualdade de oportunidades, da inclusão e da coesão social, aspetos inerentes à sustentabilidade social enquanto pilar fundamental de qualquer economia desenvolvida.

Compreendendo a Política Social como uma “forma da atuação da política pública, com finalidades sociais”, “dirigida à promoção e garantia do Bem-Estar” (Pereirinha, 2008a: 17), a ação social pode então ser encarada como um instrumento de Política Social, que tem como objetivos melhorar a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso e frequência do ensino superior, com a finalidade última de proporcionar educação para todos, independentemente das suas origens socioeconómicas. Admitindo que a educação é um direito social, e que a Política Social se materializa “através da consagração de direitos sociais e das condições necessárias à sua realização na sociedade” (Pereirinha, 2008a: 21), a ação social pode então ser considerada como um esforço coletivo necessário à realização da educação superior enquanto direito social.

Atendendo às diferentes formas de atuação da política social, a ação social enquanto apoio social dirigido aos estudantes economicamente carenciados pode ser tipificada como uma medida de atuação seletiva uma vez que se dirige a um problema ou grupo alvo bem identificado, ao contrário de outras medidas de política social do tipo universal dirigidas a toda a população (Pereirinha, 2008a).

Tendo em conta os três objetivos fundamentais da Política Social (Pereirinha, 2008a: 21): i) a redistribuição de recursos, corrigindo a sua distribuição e afetação original; ii) a gestão de riscos sociais, protegendo os cidadãos de eventuais contingências que impeçam a realização dos direitos sociais; e iii) a promoção da inclusão social ou prevenção da exclusão social; tentaremos ao longo da presente investigação averiguar e compreender de que forma a ação social pode contribuir para cada um destes objetivos.

A importância dos apoios sociais no ensino superior está igualmente relacionada com a importância da educação na evolução do pensamento económico. Adam Smith (1723-

1790), na sua obra pioneira sobre a Riqueza das Nações¹², enfatizou o poder da educação para moldar e promover o comportamento humano e aumentar as capacidades individuais, considerando as qualificações da mão-de-obra fundamentais para o progresso económico. As questões exploratórias levantadas nesta obra viriam a ser mais tarde incorporadas nas teorias do capital humano, nomeadamente as ideias de que os salários devem refletir o esforço e investimento individuais na educação e de que as competências devem ser encaradas como um tipo de capital incluído na riqueza de uma sociedade.

Também autores como John Stuart Mill (1806-1873), que incorpora as qualificações da força de trabalho na riqueza de um país, Karl Marx (1818-1883), que se refere ao papel fundamental da educação no desenvolvimento dos indivíduos, defendendo a escolaridade mínima obrigatória, ou Alfred Marshall (1842-1924) que chamou a atenção para a necessidade do investimento na educação e formação dos filhos, contribuíram para alguns desenvolvimentos teóricos sobre a importância económica da educação para as sociedades.

Contudo, só na segunda metade do século XX, com o surgimento da chamada Teoria do Capital Humano, passou realmente a ser dada a importância devida à educação como elemento fulcral para o desenvolvimento das sociedades. Theodore Schultz (1902-1998), precursor da ideia de capital humano, propôs “tratar a educação como forma de investimento no homem e tratar as suas consequências como uma forma de capital”¹³ Schultz (1960: 571). De acordo com o autor, a educação torna-se parte da pessoa que a recebe, devendo por isso ser vista como uma forma de capital humano. Desta forma, a qualificação e aperfeiçoamento da mão-de-obra, que advêm do investimento na sua educação e na inerente aquisição de conhecimentos e habilidades, aumentam a produtividade dos trabalhadores, os lucros dos capitalistas e os rendimentos e riqueza gerada na economia, ao que o autor chamou o valor económico da educação (Schultz, 1964).

¹² Smith, A. (1776), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*.

¹³ “I propose to treat education as an investment in man and to treat its consequences as a form of capital”.

Também Gary Becker (1930-2014), defensor da Teoria do Capital Humano, numa análise mais microeconómica, argumentava que ao tomar a decisão racional de investir na sua educação, tendo em conta os custos e os benefícios privados, os indivíduos estão a potenciar melhores níveis de rendimento, melhor empregabilidade, para além de outros benefícios não monetários como melhores níveis culturais ou melhores cuidados de saúde. O autor analisou as taxas de retorno do investimento em educação, com evidência empírica de elevada correlação entre a taxa de retorno e níveis educacionais mais elevados (Becker, 1975).

Algumas críticas podem ser apontadas não só relativamente à utilização do termo capital humano, como recusa de tratar o homem como um tipo de capital, como também a ideia de que a educação não é apenas uma forma de tornar as pessoas mais produtivas, como recursos humanos enquanto meio de produção, mas sim estas constituem os fins últimos da melhoria nos processos educativos e de saúde (Sen, 1999).

Apesar disso, existe consenso na consideração de que o nível de capital humano tem uma grande importância nas atuais sociedades do conhecimento, funcionando como uma alavanca fulcral para o crescimento económico e para o desenvolvimento, e de que o seu incremento se faz através do investimento na educação, em nosso entender através da complementaridade de políticas educativas e sociais capazes de estender a educação a todos os cidadãos, independentemente das suas origens e condições socioeconómicas.

Num ambiente altamente competitivo, em que as competências e habilidades adquiridas através do ensino superior são cada vez mais importantes, é um imperativo social expandir as oportunidades do ensino superior a uma proporção da população tão ampla quanto possível (Eurydice, 2011). A necessidade de expandir o ensino superior, no sentido de garantir a participação de todos, independentemente do seu contexto socioeconómico, tem estado no centro do debate e nas preocupações manifestadas em muitos dos documentos políticos, quer a nível europeu, quer a nível internacional. Tal desiderato está normalmente associado ao conceito de dimensão social do ensino superior.

A dimensão social do ensino superior tem sido mencionada em vários comunicados e documentos europeus, sobretudo a partir da assinatura da Declaração de Bolonha, em

1999, que criou o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), no âmbito do processo de reestruturação dos sistemas de ensino superior europeus – processo de Bolonha, considerado como o mais importante veículo para a mudança no ensino superior na Europa (EACEA/Eurydice, 2010).

De acordo com EACEA (2015: 4), a dimensão social do ensino superior “surgiu como uma preocupação central do Espaço Europeu de Ensino Superior nas Declarações Ministeriais de Londres (2007) e de Lovaina (2009), com ênfase na igualdade de oportunidades em termos do acesso e da progressão dos estudantes”. Nos relatórios de Eurydice (1999) e European Commission/EACEA/Eurydice (2011, 2014), a dimensão social é definida como a igualdade de oportunidades de acesso de grupos sub-representados no ensino superior.

A este respeito, e no âmbito do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação – EF 2020 (Conselho da União Europeia, 2009), a promoção da igualdade, da coesão social e da cidadania ativa foi definida como um dos quatro objetivos estratégicos ao nível da educação, no sentido em que as políticas de educação devem permitir que todos os cidadãos, independentemente da sua situação pessoal, social ou económica, adquiram, atualizem e desenvolvam ao longo da vida as aptidões e competências essenciais necessárias para a sua empregabilidade, cidadania ativa e diálogo intercultural.

Encarado, então, como o processo para a realização da aspiração global de permitir o acesso, a participação e a conclusão do ensino superior por parte de um conjunto tão amplo quanto possível de estudantes, eliminando obstáculos relacionados com as suas origens socioeconómicas, o conceito de dimensão social do ensino superior vai ao encontro dos objetivos estratégicos para um crescimento europeu inteligente, sustentável e inclusivo – Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010), nomeadamente a meta fixada de aumentar para, pelo menos, 40% a percentagem de população, entre os 30 e os 34 anos, que tenha completado o ensino superior.

Nas conclusões do Conselho de 11 de maio de 2010 (Conselho da União Europeia, 2010), sobre a dimensão social da educação e da formação, é realçada a importância de assegurar a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso a um ensino de qualidade, bem

como a equidade de tratamento, para que os resultados obtidos possam ser independentes das origens socioeconómicas dos estudantes ou de outros fatores que possam resultar numa desvantagem em termos educativos. É ainda reforçada a ideia de que os sistemas de educação superior contribuem significativamente para a promoção da coesão social, da cidadania ativa e para a realização pessoal nas sociedades europeias, constituindo instrumentos capazes de promover a ascensão social e romper com o ciclo de pobreza, discriminação social e exclusão, especialmente se estes sistemas educativos forem adaptados à diversidade das origens dos cidadãos em termos de riqueza cultural, conhecimentos e competências existentes e necessidades de aprendizagem.

Tendo em conta que o aumento das aspirações e do acesso ao ensino superior dos estudantes oriundos de meios desfavorecidos exige um reforço dos regimes de apoio financeiro e outros incentivos, bem como o aperfeiçoamento da sua estrutura, neste documento orientador, o Conselho da União Europeia, incentiva os Estados Membros a, relativamente ao ensino superior (Conselho da União Europeia, 2010: 6):

1. Promoverem um acesso alargado ao ensino superior, reforçando os sistemas de apoio financeiro aos estudantes e através de vias de ensino flexíveis e diversificadas;
2. Desenvolverem políticas destinadas a aumentar as taxas de conclusão do ensino superior, reforçando nomeadamente o apoio individualizado, a orientação e o mentorado dos estudantes;
3. Continuarem a eliminar barreiras, alargar oportunidades e melhorar a qualidade em matéria de mobilidade na aprendizagem, nomeadamente prevendo incentivos adequados para a mobilidade dos estudantes oriundos de meios desfavorecidos.
4. Promoverem programas específicos para estudantes adultos e outros estudantes não tradicionais.

Relacionado com o desafio da modernização do ensino superior europeu, o Conselho da União Europeia convidou, nas suas conclusões de 28 de novembro de 2011 (Conselho da União Europeia, 2011), os Estados Membros a promoverem o desenvolvimento de estratégias eficazes para garantir o acesso ao ensino superior a grupos sub-representados, bem como a intensificarem esforços para reduzir as taxas de abandono, através da aprendizagem focada no estudante e no apoio, orientação e aconselhamento adequados após o ingresso.

No comunicado de Bucareste (Ministerial Communiqué, 2012), resultante da Conferência de Ministros sobre o Processo de Bolonha e as prioridades futuras no Espaço Europeu de Ensino Superior, realizada em abril de 2012, é reiterada a ideia de que a população estudantil que ingressa no ensino superior e o conclui deve refletir a diversidade da população europeia, reforçando-se a necessidade de analisar os impactos que os antecedentes dos estudantes têm na sua participação no ensino superior e que as diferentes abordagens políticas de alargamento do acesso ao ensino superior podem ter na inclusão dos grupos menos representados.

Novamente nas conclusões do Conselho sobre a dimensão social do ensino superior, de 14 de junho de 2013 (Conselho da União Europeia, 2013), o Conselho da União Europeia volta a transmitir aos Estados Membros a mensagem clara de que é fundamental, tanto em termos económicos como sociais, dotar os cidadãos europeus dos elevados níveis de competências e qualificações de que a Europa necessita para vencer os desafios com que se vê defrontada. Chamando a atenção para o facto de o número de pessoas capazes que não ingressam no ensino superior por razões sociais, culturais ou económicas ou por insuficiência dos sistemas de apoio e orientação continuar a ser excessivo, neste documento o Conselho convida os Estados Membros a, na observância do princípio da subsidiariedade:

- Definirem objetivos nacionais capazes de aumentar o acesso dos grupos sub-representados ou desfavorecidos ao ensino superior, bem como as respetivas taxas de participação, aprovação e conclusão;
- Analisarem o impacto que o financiamento das instituições de ensino superior e o apoio financeiro aos estudantes têm na participação de grupos sub-representados e desfavorecidos no ensino superior;
- Estudarem a melhor forma de direcionar os apoios financeiros no sentido de aumentar as possibilidades de acesso e as taxas de participação, aprovação e conclusão desses grupos;
- Atuarem numa lógica de complementaridade, de partilha de boas práticas e de aprendizagem entre pares, no sentido de analisarem e reduzirem as disparidades geográficas entre os diferentes Estados-Membros em termos de taxas de acesso, participação e conclusão do ensino superior;
- Empenharem-se na recolha sistemática de dados relevantes e comparáveis de modo que as ações desenvolvidas e a realização dos objetivos definidos em termos de acesso, participação

e conclusão entre os grupos sub-representados e desfavorecidos possam ser alvo de um efetivo acompanhamento.

No relatório da EACEA (2015) sobre a responsabilidade social da universidade, é reconhecida a influência que as instituições de ensino superior exercem no desenvolvimento da sociedade europeia, bem como na definição e na transmissão dos valores sobre os quais ela é construída. Neste documento argumenta-se que “a missão de todas as IES é de interesse público e o que elas fazem – em termos de ensino, investigação e envolvimento cívico – deve refletir a consciência das necessidades da sociedade a nível local e global e promover os valores de equidade, coesão social, não-discriminação, inclusão, acesso e sustentabilidade” (EACEA, 2015: 19).

De acordo com o estudo de Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2011) sobre a modernização do ensino superior na Europa e a forma como o conceito de dimensão social tem sido desenvolvido e implementado no espaço europeu, a dimensão social no ensino superior envolve dois aspetos fundamentais: por um lado, a existência de políticas nacionais que visem a melhoria das taxas de acesso, de participação e de conclusão do ensino superior; por outro lado, o impacto que os custos suportados pelos estudantes, bem como os respetivos sistemas de apoio público que os suportam, têm sobre essas taxas.

Em relação ao primeiro aspeto, o estudo refere que a generalidade dos países europeus afirmam estar a encetar todos os esforços no sentido de aumentar a participação no ensino superior, especialmente em favor dos grupos mais desfavorecidos e menos representados. Contudo, as conceções da dimensão social no ensino superior são muito diversificadas entre os diferentes países, nomeadamente na forma como as políticas públicas podem promover sistemas de ensino superior socialmente inclusivos e justos. Quanto ao segundo aspeto fundamental da dimensão social do ensino superior, relativo aos custos suportados pelos estudantes e aos sistemas de apoio, as significativas diferenças entre os países no que respeita à cobrança de propinas e outras taxas administrativas, bem como aos apoios financeiros facultados aos estudantes do ensino superior, têm impactos nas respetivas taxas de acesso, participação e conclusão (European Commission/EACEA/Eurydice, 2011).

2.2. Benefícios do Ensino Superior

O ensino superior assume uma importância crucial para o desenvolvimento socioeconómico dos cidadãos e para a própria evolução das sociedades. Prosseguir o ensino superior pode acarretar custos pessoais muito significativos, mas os benefícios de longo prazo para os indivíduos e para as sociedades são também muito consideráveis. Na realidade, investir no ensino superior é uma das decisões mais importantes que uma pessoa pode tomar na sua vida. Como argumentado em OCDE (2015a), o investimento no ensino superior é um esforço que vale a pena, no mercado de trabalho e na vida.

As consequências da recessão global e da crise das dívidas soberanas sobre as diversas economias nacionais e respetivos mercados de trabalho levantaram em alguns países, incluindo Portugal, questões sobre a importância de se obter um diploma de nível superior. Em muitos países europeus, devido ao elevado desemprego jovem, nomeadamente ao aumento do desemprego de jovens altamente qualificados, questionou-se a ideia generalizada no passado de que possuir um curso superior fornece uma base segura para a inserção e progressão no mercado de trabalho.

O estudo da OCDE (2012c) sobre os retornos do ensino superior refere que nos Estados Unidos se tem especulado acerca da existência de uma “bolha na educação superior”, referindo-se ao facto de os elevados custos pagos pelos estudantes americanos para obter um diploma superior não corresponderem às perspetivas futuras de emprego e salário desses jovens. Em países como o Reino Unido, a Austrália, o Canadá, o Japão e os Estados Unidos, os custos do ensino superior são elevados, exigindo muitas vezes um investimento significativo de fundos individuais e familiares, quer em pagamentos imediatos, quer em amortizações de empréstimos mais tarde. O estudo refere que mesmo em países em que os custos diretos do ensino superior são menores, como a Finlândia, a Suécia ou a Noruega, o tempo dedicado na obtenção de um curso superior e o custo de oportunidade associado a salários não recebidos enquanto o indivíduo se encontra a estudar, pode ser um fator relevante. Contudo, o retorno desse investimento, a longo prazo, continua a ser muito compensatório.

Cerdeira (2008: 13) considera que “a educação e o ensino superior são um investimento simultaneamente público e privado, que se retrata em custos e benefícios públicos e privados”. De entre os benefícios públicos, de que a sociedade beneficia por ter uma população com um nível educacional superior, a autora realça: a maior produção nacional, a maior produtividade, a maior flexibilidade da força de trabalho, a maior capacidade de consumo e a menor dependência financeira do Estado, como benefícios financeiros; a maior coesão social, a maior mobilidade social, o maior desenvolvimento cultural, a maior filantropia e a maior adaptação tecnológica, como benefícios não financeiros.

Do conjunto dos benefícios individuais, obtidos por quem frequenta e conclui um curso superior, destaca: os salários mais elevados, as maiores e melhores oportunidades de trabalho, a maior capacidade de poupança e a maior mobilidade no emprego, como benefícios financeiros; o enriquecimento educacional, as melhores condições de trabalho, a maior *status* pessoal, a maior satisfação laboral, a melhor saúde, a maior capacidade de gestão financeira, o maior prazer e o desenvolvimento pessoal, como benefícios não financeiros.

No que respeita aos custos do ensino superior, a autora distingue os custos públicos, traduzidos nos custos operacionais das instituições de ensino superior, no apoio social aos estudantes do ensino superior e na perda de produção nacional, dos custos privados, materializados nas propinas e outros custos de educação, nos custos de vida dos estudantes e nos ganhos perdidos, ou custo de oportunidade, durante o período dos seus estudos.

Os dados analisados no estudo da OCDE sobre os retornos económicos do ensino superior para os indivíduos e para os países (OCDE, 2012c) mostram que o valor atualizado líquido de possuir um curso superior¹⁴, ou seja, o benefício económico de longo prazo de possuir

¹⁴ O valor atualizado líquido privado do ensino superior é uma estimativa do benefício económico líquido que um indivíduo que conclui um curso superior irá ter ao longo da sua vida, expresso em valores monetários atuais, ou seja, estimam-se os benefícios comparativos que um indivíduo com o ensino superior irá obter, subtraindo-se os custos prováveis da obtenção de um diploma superior. Nesta análise, os benefícios incluem: os salários mais elevados que os indivíduos com ensino superior irão ter, em comparação com uma pessoa com o ensino secundário; a menor probabilidade de estar desempregado, expressa em valores monetários (o chamado “efeito do desemprego”); e os subsídios recebidos do governo para ajudar a pagar os custos deste nível de ensino; os custos incluem: os custos diretos do ensino superior, como propinas e outras despesas

um diploma superior, menos os custos associados, é, em média, de mais de 175.000 dólares (USD) no caso dos homens e de cerca de 110.000 dólares (USD) no caso das mulheres.

Portugal é, dos 25 países analisados nesse relatório, aquele que evidencia o maior benefício económico líquido de possuir um curso superior, tanto para homens como para mulheres. Para os homens portugueses, o benefício económico líquido está estimado em 373.851 dólares, seguindo-se os Estados Unidos, a Itália e a Coreia, todos eles com benefícios económicos superiores a 300.000 dólares. Também no caso das mulheres, o benefício económico líquido é mais elevado em Portugal, 210.968 dólares, seguindo-se a Irlanda, a Coreia, a Eslovénia, o Reino Unido e os Estados Unidos (OCDE, 2011). Em geral os retornos são mais elevados para os homens do que para as mulheres, sendo que os únicos países onde as recompensas económicas de longo prazo do investimento no ensino superior são melhores para as mulheres do que para os homens são a Austrália, a Espanha e a Turquia. A Itália é dos 25 países analisados aquele que apresenta uma diferença maior nos retornos entre homens e mulheres, com os homens a apresentarem um benefício económico líquido quase 6 vezes superior ao das mulheres.

Na média dos países da OCDE, o benefício económico privado de possuir um diploma de ensino superior, em vez do ensino secundário, é duas vezes maior do que a vantagem de ter o ensino secundário completo, comparativamente com níveis de escolaridade mais baixos (OCDE, 2012c). Tal evidência reflete o facto de o ensino secundário se ter tornado a norma na maioria dos países da OCDE e é revelador de que nesses países, hoje em dia, é necessário ir além do ensino secundário para obter níveis mais elevados de recompensa financeira no mercado de trabalho.

Também os países compartilham, quer dos custos, quer dos benefícios, do ensino superior. Em média, os países da OCDE investem mais de 30.000 dólares em fundos do setor público para financiar cada indivíduo que deseje prosseguir os seus estudos no ensino superior (OCDE, 2012c). Os custos do setor público com o ensino superior incluem: as despesas do

associadas à frequência de um curso superior; os salários que um indivíduo deixa de receber enquanto frequenta o ensino superior; e o aumento dos impostos e contribuições decorrentes de salários mais elevados.

Estado utilizadas para reduzir os custos pagos diretamente pelos indivíduos que frequentam o ensino superior, através do financiamento das Instituições de Ensino Superior; o apoio a programas de bolsas, subsídios e concessão de empréstimos; e as receitas fiscais e contribuições não recebidas enquanto os indivíduos estão fora do mercado de trabalho por se encontrarem a frequentar um curso superior. Contudo, também os países irão recuperar esse investimento, a longo prazo, por meio do aumento das receitas fiscais e contribuições sociais pagas pelos cidadãos com ensino superior, assim como pela redução das despesas com transferências e assistência social que, normalmente, esses indivíduos requerem ao longo da vida.

Nos países da OCDE, o retorno líquido do investimento público na formação superior de um cidadão é, em média, de 91.000 dólares, três vezes superior à despesa pública utilizada para o financiar. Em países como os Estados Unidos, a Alemanha, a Bélgica, a Hungria e a Eslovénia, esse retorno líquido é particularmente elevado, acima dos 150.000 dólares. Em Portugal esse valor é ligeiramente inferior à média da OCDE, ainda assim ascende a 89.464 dólares, mais de quatro vezes superior à despesa pública na educação superior, por indivíduo, e acima de outros países europeus como a Irlanda, a Itália, a República Checa, a França ou a Noruega. Neste *ranking* os países que evidenciam menor retorno do investimento público na formação superior são a Turquia, a Dinamarca, a Espanha e a Suécia (OCDE, 2012c).

Este estudo da OCDE sobre os retornos económicos do ensino superior (OCDE, 2012c) conclui que, embora os desafios de curto prazo tenham crescido, os benefícios de longo prazo de se investir na educação superior continuam a ser sólidos, tanto para os indivíduos, como para os países. Na conjuntura económica e fiscal dos últimos anos, pode ser mais difícil suportar o investimento no ensino superior, especialmente para os indivíduos com menores recursos financeiros e para os países mais afetados e ainda em recuperação da recessão económica. No entanto, as evidências mostram que reduzir o investimento na educação superior terá como consequência a obtenção de menores retornos económicos no futuro, tanto no setor público, como no privado. Desta forma, tanto os indivíduos como

os países, continuam a ter fortes incentivos para investir na educação superior, criando assim condições para maiores retornos económicos no futuro.

No estudo da OCDE sobre como a crise económica mundial afetou de forma diferenciada pessoas com diferentes níveis educacionais é argumentado que “níveis de escolaridade mais elevados constituem um excelente seguro contra o desemprego, uma boa probabilidade de continuar empregado e de manter o poder de compra em épocas de maiores dificuldades económicas” (OCDE, 2012e). Segundo este estudo, entre os países da OCDE “a lição é clara: a recessão económica afeta mais os indivíduos com baixos níveis de escolaridade” (*idem*: 1).

Tais argumentos estão alicerçados na evidência empírica que mostra que, entre 2008 e 2009, nos países da OCDE as taxas de desemprego aumentaram entre os indivíduos de todos os níveis de escolaridade, mas esse aumento foi mais significativo para as pessoas sem o nível médio de escolaridade (a taxa de desemprego neste grupo aumentou, em média, 2,8 pontos percentuais, de 8,7% para 11,5%), relativamente mais ligeiro para pessoas com escolaridade média (aumentou 2 pontos percentuais, de 4,9% para 6,9%) e bastante menos notório nos indivíduos com o nível terciário de educação (cresceu apenas 1,1 pontos percentuais, de 3,3% para 4,4%) (OCDE, 2012e). De acordo com o estudo, estes dados sugerem que as pessoas com o nível de escolaridade superior atravessaram muito melhor o auge da recessão económica global do que as pessoas com menores níveis de escolarização e que, pelo contrário, estes últimos ficam mais expostos e propensos a perder o emprego em conjunturas económicas desfavoráveis.

De facto, os dados divulgados em OCDE (2015a) confirmam que, entre 2000 e 2014, as taxas de desemprego nos países desenvolvidos têm vindo sempre a aumentar, em todos os níveis de escolaridade, especialmente nas camadas mais jovens da população, mas que esses aumentos se fizeram sentir mais nos grupos com menores níveis de escolaridade, atingindo níveis de desemprego mais preocupantes. Em 2014, a taxa de desemprego média nos países da OCDE era de 12,8% para as pessoas que não tinham o secundário completo, 7,7% nos indivíduos com o ensino secundário e 5,1% nos que possuíam um curso superior.

Em relação a Portugal, o estudo evidencia que as taxas de desemprego por níveis de escolaridade no nosso país seguiram a tendência internacional de aumentos mais gravosos nos indivíduos com menos escolaridade. Entre 2000 e 2014, as taxas de desemprego aumentaram bastante no nosso país, ainda assim esse aumento não foi tão acentuado para os portugueses com o ensino superior (aumentou 6,2 pontos percentuais, atingindo os 8,9% em 2014), como para os que possuíam o ensino secundário (aumentou 9,1 pontos percentuais, para os 12,6% em 2014) ou os que não tinham o secundário completo (aumentou 11,2 pontos percentuais, até aos 14,8% em 2014).

A associação de taxas de emprego mais elevadas com melhores níveis de escolaridade sugere que as pessoas com qualificações superiores possuem conhecimentos e capacidades mais valorizadas e procuradas no mercado de trabalho, mesmo em períodos de recessão económica. Em média, nos países da OCDE, cerca de 84% das pessoas, entre os 25 e os 64 anos de idade, com o ensino superior estavam empregadas em 2009, percentagem superior à das pessoas, nessa faixa etária, com o ensino médio que estavam empregadas, cerca de 74%, e bastante acima dos 56% que não possuíam o ensino médio (OCDE, 2012e).

Os dados publicados em OCDE (2015a) mostram que esta evidência de taxas de emprego mais elevadas para níveis de formação superiores se tem mantido relativamente estável nos últimos anos. Em 2014, em média nos países da OCDE, 82% dos licenciados, 87% dos mestres e 91% dos que possuem o grau de doutor encontravam-se empregados, percentagens superiores aos 74% de indivíduos com o ensino secundário que tinham um emprego e aos 56% dos que não possuem o nível secundário completo e estavam empregados. Em Portugal, tal como em todos os países analisados, a proporção de pessoas com o ensino superior que, em 2014, estavam empregadas é superior (83%) à das pessoas com os níveis de escolaridade mais baixos (78% com secundário completo e 63% com menos do que o ensino secundário), apesar de as diferenças serem menos expressivas do que na média dos países da OCDE.

Por outro lado, os dados revelam que as pessoas com níveis mais elevados de educação tendem a encontrar empregos menos precários, reforçando a vantagem competitiva que

essa escolaridade representa no mercado de trabalho. Em 2014, a proporção de trabalhadores da OCDE com ensino superior em empregos a tempo inteiro era de 60%, por oposição aos 50% entre os que possuíam habilitações inferiores (Figueiredo *et al.*, 2017)

Por último, o estudo da OCDE (2012e) sugere que maiores níveis de escolaridade permitem manter níveis salariais mais elevados, mesmo em períodos económicos desfavoráveis. Em 2009, o salário médio, nos países da OCDE, de um trabalhador com o ensino superior era 57% acima do salário médio de um funcionário com nível de escolaridade médio (ensino secundário). Já um trabalhador com escolaridade abaixo do nível médio ganhava em média menos 23% do que se possuísse o ensino médio.

Os dados mostram que essas diferenças salariais se têm acentuado (OCDE, 2015a). Em 2013, a diferença salarial entre licenciados e não licenciados era, na média dos países da OCDE, de 60%, bastante superior à diferença salarial entre os que têm o ensino secundário e os que não completam esse nível de ensino (estes último ganhavam, em média, 23% menos). Em Portugal, estas diferenças salariais são ainda mais elevadas: um licenciado ganhava, em média em 2013, mais 68% do que um não licenciado, enquanto um trabalhador sem o ensino secundário ganhava em média menos 29% do que os que possuem o ensino secundário.

Quando comparado com o salário médio, as evidências mostram que, nos países da OCDE, cerca de 72% dos trabalhadores com o ensino superior ganhavam, em 2013, mais do que o salário médio, sendo que 28% ganhavam mais do dobro do salário médio. Níveis salariais apenas alcançados por 3% dos trabalhadores que têm o ensino secundário completo. Em Portugal, a percentagem de trabalhadores com o ensino superior que ganham acima do salário médio era de 84%, em 2013, ainda mais elevada do que na média da OCDE, tal como a percentagem dos que ganhavam mais do dobro do salário médio (44%).

Em OCDE (2015a) refere-se ainda que, para além de conseguirem empregos melhor remunerados, os indivíduos com qualificações superiores são os que têm melhores perspetivas de evolução salarial ao longo da vida. O estudo evidencia também que as diferenças salariais aumentam ainda mais com a progressão no ensino superior. Os indivíduos com mestrado ou doutoramento ganham em média mais do dobro dos que têm

apenas o ensino secundário, o que demonstra que vale a pena continuar a estudar, para além da licenciatura.

Para além da sua contribuição para a empregabilidade ou para a melhoria do nível de rendimento dos indivíduos, ou mesmo para além da qualificação da mão-de-obra de uma sociedade, a educação superior traz benefícios muito significativos para os indivíduos e para a sociedade que vão muito além dos aspetos económicos. As competências adquiridas via ensino superior são canais importantes através dos quais o poder da educação se manifesta numa grande variedade de outros aspetos.

O estudo da OCDE (2013c) sobre os benefícios sociais da educação discute alguns dos contributos da educação superior, muito para além do aumento de oportunidades de emprego e melhoria do rendimento. Refere nomeadamente que os indivíduos com níveis de escolaridade mais elevados tendem a viver mais tempo, a envolver-se mais em atividades cívicas e a serem mais felizes.

Relativamente à relação entre a esperança média de vida e a educação, o estudo refere que, nos 15 países da OCDE com dados disponíveis, um homem de 30 anos com o ensino superior pode esperar viver, em média, mais 8 anos do que um homem com a mesma idade que não tenha concluído o ensino secundário. Com grandes diferenças entre os países analisados, a maior diferença é encontrada na República Checa, de 17 anos a mais de esperança média de vida nos homens licenciados. O estudo revela ainda que esta diferença na longevidade por nível de educação é geralmente menor nas mulheres. Ainda assim, nos 15 países analisados, uma mulher com o ensino superior pode esperar viver, em média, mais de 4 anos a mais do que uma mulher sem o ensino secundário completo. Segundo este estudo, tais evidências reforçam a ideia de que níveis de escolaridade mais elevados conduzem os indivíduos a seguir uma trajetória de circunstâncias socioeconómicas que permitem melhorar as suas condições de saúde e diminuir outros riscos de mortalidade.

Em Portugal a diferença na esperança média de vida entre licenciados e não licenciados é mais baixa do que na média dos países da OCDE. Um homem português de 30 anos com o ensino superior pode viver mais quase 3 anos do que um homem com a mesma idade que não tenha completado o ensino secundário. Para as mulheres portuguesas a diferença é

ainda menor, de apenas 1 ano a mais de esperança média de vida para as mulheres licenciadas (OCDE, 2012a).

O segundo aspeto referido no estudo (OCDE, 2013c) tem a ver com o contributo da educação para uma sociedade mais coesa e uma cidadania mais ativa e participativa. O estudo sugere que os adultos que tenham alcançado níveis de escolaridade mais elevados são geralmente mais propensos a um envolvimento cívico mais forte em termos de participação em atos eleitorais, atividades de voluntariado, tendem a ter maior interesse político e a revelar maiores níveis de confiança nas instituições públicas e nas relações interpessoais, bem como maior participação em atividades sociais e culturais. Por exemplo, dos 27 países da OCDE com dados disponíveis, em média 80% dos licenciados afirmam votar, enquanto apenas 54% dos adultos que não tenham concluído o ensino secundário o afirma fazê-lo.

No que respeita à melhoria dos níveis de felicidade, o estudo sugere que os adultos com níveis mais elevados de escolaridade geralmente revelam uma maior satisfação na vida do que aqueles que possuem níveis de escolaridade inferiores. Nos países da OCDE analisados, a diferença de satisfação relatada entre os adultos com maiores e menores níveis de escolaridade é, em média, de 18 pontos percentuais (OCDE, 2013c). Em Portugal essa diferença é ainda maior, chegando aos 26 pontos percentuais. De acordo com Figueiredo *et al.* (2017), em 2015, quase 90% dos portugueses com o ensino superior afirmavam estar satisfeitos com a sua vida, contra pouco mais de 60% daqueles que apenas concluíram o ensino secundário.

Podemos, assim concluir que, para além dos benefícios que um curso superior pode trazer ao nível de melhor empregabilidade, com melhorias óbvias no nível de rendimento, as competências adquiridas no ensino superior permitem aos indivíduos melhorar o seu bem-estar individual, o seu estatuto social, bem como o acesso a redes sociais e profissionais, aspetos fundamentais que lhes permitem seguir trajetórias socioeconómicas mais favoráveis, o que contribui de uma forma significativa para a melhoria da saúde pública, da coesão social e para combater um conjunto de flagelos sociais como o crime, a violência, a exclusão social ou a instabilidade social. Benefícios que vão muito além da visão tradicional

centrada no contributo da educação para a constituição de uma mão-de-obra mais qualificada e produtiva.

Também em OCDE (2015a) são analisados alguns dos benefícios sociais do ensino superior, nomeadamente: o envolvimento político, a confiança interpessoal, o voluntariado e a auto consideração do estado de saúde. O estudo mostra que todas estas variáveis, consideradas como indicadores do bem-estar individual e social, estão positivamente relacionadas com o nível educacional, sendo mais elevadas nas pessoas com o ensino superior.

Em média, nos países da OCDE analisados, os dados mostram que: 43% dos cidadãos com nível superior de educação revelam algum tipo de envolvimento político, mais 13 pontos percentuais do que os cidadãos com o ensino secundário; 30% dos diplomados afirmam confiar nos outros, 12 pontos percentuais acima da percentagem de pessoas com o ensino secundário; 23% das pessoas com o ensino superior afirmam participar em atividades de voluntariado pelo menos uma vez por mês, mais 5 pontos percentuais do que as que possuem apenas o ensino secundário; 88% dos indivíduos com ensino superior consideram gozar de boa saúde, mais 9 pontos percentuais do que os que têm o ensino secundário.

Relativamente aos benefícios sociais do ensino superior, Derouet (2002) argumenta que, para além do incremento do conhecimento e do desenvolvimento de competências, a educação confere às pessoas a possibilidade de redefinirem os seus objetivos e trajetórias de vida através do saber, especialmente aos indivíduos oriundos de famílias de estratos sociais desfavorecidos. Para além disso, este autor defende que a educação assume um papel crucial no desenvolvimento do espírito crítico na sociedade, na medida em que os jovens diplomados dificilmente aceitam obedecer sem compreender.

No seu estudo sobre os benefícios do ensino superior em Portugal, Figueiredo *et al.* (2017: 17) demonstram que “tirar um curso superior compensa”, comprovando que os benefícios para os portugueses continuam a ser elevados. Mais do que isso, os autores concluem que, apesar da alteração da situação dos diplomados, durante a crise e os anos de austeridade, e da, conseqüente, redução das vantagens, a formação superior funciona como um “autêntico paraquedas, capaz de suavizar essa queda” (Figueiredo *et al.*, 2017: 110).

2.3. Financiamento do Ensino Superior e Ação Social

Quando se analisam os apoios sociais aos estudantes do ensino superior é importante tomar em consideração a contribuição das verbas públicas para o financiamento do ensino superior, uma vez que, indiretamente, esta constituiu uma forma de apoio aos estudantes, na medida em que os custos suportados pelos estudantes e respetivas famílias são tanto menores quanto maior for o grau de participação do setor público no financiamento das despesas com a educação. Neste sentido, o financiamento público concedido às instituições de ensino superior pode ser considerado uma forma de apoio aos estudantes, na medida em que “faz parte do esforço comum destinado a facultar o ensino aos estudantes a um preço inferior ao seu preço real” (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999: 30).

Existem três modelos de financiamento do ensino superior: no primeiro, todas as instituições de ensino superior, tanto as instituições públicas como as privadas, são integralmente financiadas por fundos públicos; no segundo, todas as instituições funcionam nas mesmas condições, recebendo, por um lado, comparticipações do Estado e, por outro, fundos privados, sob a forma de propinas e outras taxas administrativas; no terceiro, apenas as instituições públicas são financiadas diretamente por fundos públicos, na sua totalidade ou em comparticipação com fundos privados, enquanto as instituições privadas são financiadas exclusivamente por fundos privados.

O financiamento do ensino superior em Portugal insere-se neste último modelo, em que apenas as instituições públicas recebem transferências diretas do Orçamento de Estado¹⁵, que coexistem com financiamento privado, por via das propinas e outras taxas administrativas cobradas aos estudantes, bem como outras fontes de receitas próprias das instituições de ensino superior, como a prestação de serviços, a organização de

¹⁵ As instituições de ensino superior públicas, universidades e politécnicos, fazem parte dos chamados Fundos e Serviços Autónomos (FSA), entidades públicas que, fazendo parte integrante da administração central, gozam de um grau de autonomia considerável, na medida em que, no âmbito da descentralização administrativa do setor público, têm autonomia administrativa e financeira. Isto significa que as instituições de ensino superior, para além de terem personalidade jurídica, gerem o seu próprio orçamento e património, apesar de uma parte significativa das suas receitas terem origem nas dotações orçamentais que lhes são atribuídas anualmente, através das transferências do Orçamento de Estado (para uma descrição mais pormenorizada das características dos FSA e, em geral, da estrutura do setor público administrativo português, consultar Pereira et al. (2005), Cap. 11 – O setor público em Portugal: âmbito, estrutura e contas, pp. 337-366).

conferências e outros eventos, ou fundos específicos para investigação, por exemplo. As instituições privadas não recebem diretamente quaisquer fundos públicos, embora sejam parcial e indiretamente financiadas pelo erário público através das bolsas de estudo concedidas aos estudantes considerados economicamente carenciados, para custear as despesas associadas à frequência do ensino superior privado, especialmente as elevadas propinas.

O financiamento do ensino superior depende, em grande medida, da forma como a sociedade encara a educação superior – bem público ou bem privado? De acordo com a definição mais consensual de bem público, proposta por Olson (1965), um bem público puro é aquele que se caracteriza, simultaneamente, por dois critérios: o da não exclusão e o da não rivalidade. O critério da não exclusão do consumo implica que, uma vez provido, não é possível excluir nenhum indivíduo dos benefícios gerados por um bem público. O critério da não rivalidade no consumo (ou indivisibilidade do consumo) significa que o consumo do bem por um indivíduo, ou uma parte da coletividade, não reduzirá os benefícios à disposição dos restantes, ou seja, mesmo depois de consumido por um indivíduo, o bem público continua disponível em igual quantidade para os restantes. De acordo com esta definição, os bens públicos típicos implicam, portanto, acesso livre e não rival a todos os membros de uma sociedade.

Partindo desta definição, pode-se afirmar que o ensino superior não se enquadra na definição de bem público puro, na medida em que, dependendo do sistema de ensino superior vigente, pode existir exclusão e/ou rivalidade. A exclusão materializa-se, por um lado, na existência de propinas. As propinas constituem o preço a pagar pela frequência do ensino superior, que funciona como mecanismo de exclusão de todos os que não tenham capacidade financeira de o pagar. Por outro lado, mesmo em sistemas em que o ensino superior é gratuito, podem existir outras formas de exclusão, como a aprovação em exames de acesso ou a imposição de notas mínimas de ingresso. A rivalidade no ensino superior pode manifestar-se na existência de alguma limitação ao número de vagas disponibilizadas, uma vez que a vaga ocupada por um estudante deixa de estar disponível para os restantes.

O acesso ao ensino superior pode estar sujeito a vários tipos de condições. Regra geral, é exigida a conclusão do ensino secundário ou qualificação equivalente¹⁶. Quando este é o único requisito de ingresso no ensino superior, pode afirmar-se que o acesso é inteiramente livre e que as instituições de ensino superior aceitam todos os candidatos, sendo que, neste caso, o ensino superior pode ser encarado como um bem público.

No entanto, normalmente existem outros requisitos adicionais, como, por exemplo, a imposição de um *numerus clausus*, fixado a nível nacional, através do qual o Estado limita o número de vagas disponibilizadas por cada instituição e, eventualmente, por curso. Por outro lado, pode ser exigida a realização de provas de ingresso e até serem fixadas classificações mínimas, quer nas provas de ingresso, quer nos resultados médios através dos quais os estudantes são seriados. Pode acontecer também as instituições decidirem selecionar os estudantes com base nas suas aptidões, independentemente do número de vagas disponíveis, o que ocorre normalmente em situações muito específicas, como acontece em determinados cursos artísticos ou técnicos.

Teoricamente, os limites impostos relativamente ao número de vagas e respetivos processos de seleção têm um papel relevante no controlo da população estudantil e, em última análise, no próprio sistema de apoio aos estudantes. Como referido no estudo de Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999: 16) muitas vezes “a vontade política de aumentar a população estudantil no ensino superior é contrabalançada pela necessidade de gerir financeiramente essa população em crescimento”.

Em Portugal, os cursos têm um *numerus clausus* fixado por cada instituição de ensino superior, previamente autorizado a nível central pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES). A seleção dos estudantes é feita através de um Concurso Nacional de Acesso (CNA)¹⁷, com base nos resultados do ensino secundário e nas notas dos exames nacionais

¹⁶ Excetuam-se as situações muito concretas de acesso de um grupo específico de estudantes que pode, eventualmente, não ter o ensino secundário completo. Como é o caso, em Portugal, do Concurso Especial de Acesso para maiores de 23 anos, destinado aos estudantes que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, sejam titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a sua capacidade para a sua frequência do ensino superior, realizadas nas próprias instituições de ensino superior.

¹⁷ Existem ainda algumas vagas fixadas para os Concursos Locais de Acesso, Regimes Especiais e outros Concursos Especiais, como o Concurso Especial para maiores de 23 anos ou para titulares de outros cursos

de acesso, acima de uma classificação mínima fixada (geralmente, 9,5 valores numa escala de 0 a 20 valores).

Consideramos que o ensino superior português pode enquadrar-se na categoria dos chamados bens mistos ou semi-públicos, que misturam características de bem público e bem privado. Nomeadamente, pode ser considerado um «bem de clube», na medida em que apresenta exclusão no consumo, através dos vários mecanismos de exclusão no acesso, contudo, uma vez ultrapassados os critérios de exclusão, o seu consumo é indivisível ou não rival. Ou seja, trata-se de um bem/serviço de acesso restrito (exclusivo), mas, para os estudantes que conseguem aceder, o consumo desse serviço por parte de um, não diminui a possibilidade de consumo por parte dos restantes (não rivalidade).

Pereira *et al.* (2005) classificam o ensino superior como um bem privado com externalidade positiva, na medida em que para além das “inequívocas expectativas de benefícios privados de frequentar o ensino superior, que se exprimem não só no acréscimo do nível de instrução e alargamento de horizontes do estudante, mas também na expectativa de que uma habilitação literária superior venha associada a rendimentos mais elevados no futuro”, [...]“não há dúvida que ter um certo número de licenciados num país, gera benefícios externos para a sociedade como um todo” (Pereira *et al.* 2005: 58)¹⁸, conforme discutido na secção 2.2 sobre os benefícios do ensino superior. De acordo com os autores, seria socialmente desejável o Estado “subsidiar o financiamento do ensino superior através de um subsídio igual ao benefício marginal externo”, enquanto “o estudante pagaria uma propina igual ao benefício marginal privado que retira do ensino superior” (idem: 59). De acordo com este argumento, “o montante de propina relativamente ao subsídio dado pelo setor público dependerá da importância relativa dos benefícios marginais privados em relação aos benefícios externos”, sendo que “esta importância relativa não será a mesma

superiores, cursos de especialização tecnológica ou cursos técnicos superiores profissionais (para mais informações consultar a página web da DGES: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/>).

¹⁸ Em Pereira *et al.* (2005: 59) é apresentada uma análise interessante do nível ótimo de licenciados, obtida através da igualdade entre os benefícios marginais sociais (correspondentes à soma dos benefícios marginais privados e dos benefícios marginais externos ou coletivos).

ao longo do tempo e dependerá da importância que a sociedade dê ao aumento da população escolar no ensino superior (idem: 59).

Outros autores consideram igualmente 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.

Segundo Cerdeira (2008), em linha com a corrente de investigação conhecida internacionalmente como *Cost-Sharing*¹⁹, ou Partilha de Custos, os custos do ensino superior são partilhados por quatro grupos de intervenientes: os pais, os estudantes, os contribuintes ou governos e as instituições filantrópicas e mecenas. Reconhecendo as externalidades positivas do ensino superior, na sua opinião, o maior desafio que os governos enfrentam no financiamento do ensino superior é encontrar o justo equilíbrio na partilha de custos entre as diferentes partes, por forma a não pôr em causa a acessibilidade e a equidade. A autora 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 acompanhada por uma eficaz política de apoios sociais assente em bolsas de estudo e/ou concessão de empréstimos, que permita a frequência do ensino superior a todos os estudantes, independentemente da sua origem económico-social.

¹⁹ *Cost-Sharing*, ou Partilha de Custos, trata-se de uma linha de investigação sobre o financiamento do ensino superior, desenvolvida pelo *International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project* (ICHEFAP), dirigido pelo professor Bruce Johnstone, definida como a tendência de transferência de parte dos custos do ensino superior do Estado e dos contribuintes em geral para os estudantes e respetivas famílias, que se vêm forçados a participar cada vez mais nos seus custos educativos.

Relativamente ao financiamento do ensino superior, Cerdeira (2008) realça o contributo do estudo da Carnegie Commission on Higher Education (1973, *Higher Education: Who Pays? Who Benefits? Who Should Pay?*), que, segundo a autora, colocou na altura no cerne do debate, não só académico mas também político, questões fundamentais sobre os custos e benefícios do ensino superior, o financiamento público e privado e as suas consequências para a equidade no acesso ao ensino superior.

A partir deste, outros estudos se debruçaram sobre esta questão: alguns mais influenciados pelo pensamento económico keynesiano e, portanto, centrados no papel exclusivo do financiamento governamental e na sua responsabilidade social e económica de formar indivíduos capacitados para desenvolver atividades económicas cada vez mais exigentes e, simultaneamente, garantir a equidade e acessibilidade no ensino superior (perspetiva que dominou até aos anos 80 do século passado, na maioria dos países ocidentais, com os Estados a assumirem-se como os principais financiadores dos sistemas de ensino superior); outros, mais alinhados com a corrente do pensamento económico neoliberal, apesar de reconhecerem igualmente os benefícios coletivos do ensino superior, a defenderem que os seus amplos benefícios individuais justificam a partilha dos seus custos entre fontes de financiamento públicas e privadas, representando, portanto, uma mudança na perceção das responsabilidades pública e privada no que concerne ao financiamento dos encargos com o ensino superior.

Segundo a autora, esta nova forma de equacionar a política de financiamento do ensino superior, com um peso crescente das fontes de financiamento privado, representou “uma mudança significativa para alguns países da Europa ocidental, mas para outros, que já tinham alguma tradição no que toca à participação do financiamento privado, houve como que uma continuação ou reforço da tendência já existente” (Cerdeira, 2008: 33).

Apesar de não existir consenso no meio académico acerca do cofinanciamento público-privado no ensino superior, Cerdeira (2008) refere que a tendência a nível internacional vai no sentido de cada vez mais autores e decisores políticos defenderem a participação dos estudantes, ou das respetivas famílias, na partilha dos custos do ensino superior. Tendência que se confirma nos estudos mais recentes que mostram que, de facto, os recursos

privados vêm representando proporções crescentes no investimento na educação, em geral, e especialmente no ensino superior (OCDE 2017, 2016, 2015a), 2014, 2013a), 2012 a) e b)).

Os dados da OCDE mostram que, em 2014 em média nos países da OCDE, 16% das despesas totais com educação, considerando todos os níveis de escolaridade, provinham de recursos privados (OCDE, 2017), representando um acréscimo de 3,8 pontos percentuais em relação a 2000 (OCDE, 2012b). Em Portugal a percentagem dos recursos privados nas despesas com educação, para todos os níveis de ensino, era em 2014 de 18%, acima da média da OCDE e bastante superior à média da UE22 (11%) (OCDE, 2017).

O ensino superior é o nível de ensino em que a participação privada é mais elevada e mais cresceu, com cerca de 30% da despesa do ensino superior a ser financiada por recursos privados, em 2014 em média nos países da OCDE (OCDE, 2017), representando um aumento de 7,1 pontos percentuais relativamente a 2000 (OCDE, 2012b). Em Portugal a comparticipação privada no ensino superior ascendia aos 38% das despesas, em 2014, superior à média da OCDE e ainda mais elevada quando comparada com a média dos países da UE22 (22%) (OCDE, 2017).

Na educação básica e secundária a participação privada era consideravelmente menor, de cerca de 9%, em 2014 em média nos países da OCDE (OCDE, 2017), com um aumento de 1,7 pontos percentuais relativamente ao ano de 2000 (OCDE, 2012b). Em Portugal a percentagem dos recursos privados nas despesas com educação no ensino básico e secundário era, em 2014, de 12% (OCDE, 2017).

A maior parte do financiamento privado no ensino superior provém das famílias, através do pagamento de propinas e outras taxas. Em média, nos países da OCDE, em 2014, 22% das despesas com o ensino superior eram financiadas pelas famílias. Em Portugal essa proporção era de 31%, acima da média da OCDE e muito acima da média da UE22 (15%) (OCDE, 2017). No entanto, o investimento privado na educação superior inclui também outras fontes como contribuições de empresas privadas. Em média na OCDE estas representavam, em 2014, cerca de 10% do total das receitas das instituições de ensino superior. Em Portugal essa proporção era de apenas 6%, abaixo da média da OCDE e da

média da UE22 (7%) (OCDE, 2017). De realçar que em países como o Canadá, o Reino Unido ou a Coreia o financiamento por parte das empresas privadas chega aos 25% das despesas com o ensino superior, na sua maioria canalizadas para o financiamento de atividades de Investigação e Desenvolvimento.

O estudo da OCDE sobre financiamento privado *versus* financiamento público do ensino superior (OCDE, 2012b) revela que, apesar de o investimento privado na educação superior ter crescido na maioria dos países, esse aumento não ocorreu na maioria dos casos em detrimento do investimento público em termos absolutos. De acordo com os dados apresentados, em geral, os países não substituíram o investimento público na educação superior pelo financiamento privado, não existindo uma correlação negativa entre os índices de crescimento dos dois tipos de financiamento do ensino superior. Pelo contrário, em quase todos os países analisados ambos cresceram nesse período, ainda que em média, entre 2000 e 2009, o financiamento privado tenha crescido mais em termos absolutos (1,8 vezes) do que o investimento público (1,4 vezes), daí que a proporção relativa do financiamento privado tenha aumentado.

Neste estudo, Portugal aparece como o segundo país em que o crescimento do financiamento privado no ensino superior foi mais elevado no período analisado, com um aumento de 5,5 vezes em termos absolutos, apenas ultrapassado pela Eslováquia. Para além disso, entre 2000 e 2009, Portugal regista um crescimento mais significativo do financiamento privado do que do investimento público (OCDE, 2012b). Durante os anos de recessão económica, Portugal apresentou um crescimento ainda mais expressivo da proporção privada no financiamento do ensino superior, especialmente entre 2011 e 2012. Neste período, e na sequência dos constrangimentos impostos pelo programa de recuperação financeira da Troika, o investimento público na educação superior reduziu-se cerca de 20% em termos absolutos, atingindo em 2012 uma proporção relativa de apenas 54% do financiamento total do ensino superior, muito inferior, quer à média dos países da OCDE, que em 2012 era de 70%, quer à média dos países da União Europeia, com cerca de 78% de financiamento público (OCDE, 2015a).

Um dos riscos do aumento da comparticipação privada nos custos do ensino superior é a possibilidade de limitar o acesso, desencorajando os estudantes oriundos de agregados familiares economicamente desfavorecidos a prosseguir os seus estudos. No entanto, conforme argumentado em OCDE (2012b), elevadas percentagens de financiamento privado podem não estar associadas a menores oportunidades de acesso a este nível de ensino, desde que seja complementado com um eficiente sistema de apoios sociais aos estudantes economicamente desfavorecidos. Este estudo refere ainda que outros fatores poderão ter maior poder explicativo das desigualdades de acesso ao ensino superior e de mobilidade educacional entre gerações, como as desigualdades sociais existentes ou a segregação social entre as diferentes escolas nos níveis de ensino anteriores.

2.4. Sistemas de Apoio Social no Ensino Superior

A forma como os custos do ensino superior são compartilhados, bem como o tipo de incentivos e apoios que os Estados oferecem aos estudantes, diferem muito nos diversos países, apesar de os objetivos relacionados com a educação superior serem normalmente comuns: “fortalecer a economia do conhecimento, aumentar o acesso dos estudantes, promover elevadas taxas de conclusão e assegurar a estabilidade financeira dos sistemas de ensino superior” (OCDE, 2012d:1).

No estudo de Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999: 153) são enumerados os principais objetivos de uma política de ensino superior:

- Assegurar que os mais desfavorecidos financeiramente possam ingressar no ensino superior;
- Aumentar a mobilidade social;
- Elevar o nível de educação da população;
- Limitar o período de estudos;
- Minimizar a dívida estudantil.

De acordo com o estudo, estes objetivos devem ser analisados de acordo com um conjunto de cinco princípios básicos, que refletem a postura ideológica dos Estados relativamente aos seus programas de apoio e que nortearam o desenvolvimento dos sistemas de apoio no ensino superior:

1. O princípio da igualdade de acesso

Todas as formas de apoio do Estado ao ensino superior se baseiam neste princípio, que consiste no direito de qualquer indivíduo, com suficientes capacidades intelectuais, poder beneficiar do ensino superior, independentemente da sua condição socioeconómica, e de não ser impedido de o fazer por motivos económico-financeiros.

2. A obrigação do Estado *versus* as contribuições pessoais

Todos os sistemas de apoio, apesar de o fazerem de formas diferenciadas, procuram o “justo” equilíbrio entre estes dois princípios. Por um lado, o Estado cobre, total ou parcialmente, os custos da educação, financiando os estabelecimentos de ensino superior. Por outro lado, os custos de vida dos estudantes são sustentados pelo Estado e pelas contribuições pessoais. De uma forma geral, as contribuições pessoais são justificadas pela mais-valia obtida pelos estudantes com a sua educação depois de formados, enquanto a contribuição do Estado se relaciona com o facto de a sociedade beneficiar de uma população educada e com uma boa formação. A questão do equilíbrio entre as obrigações do Estado e as contribuições pessoais, faz parte do debate entre, por um lado, liberalismo e liberalização, e, por outro, solidariedade social e Estado Providência.

3. O princípio da responsabilidade da família *versus* a independência financeira dos estudantes

As contribuições pessoais podem ser suportadas pelos próprios estudantes ou pelas respetivas famílias, dependendo do facto de o Estado valorizar mais a independência dos estudantes ou a responsabilidade dos pais pela educação dos seus filhos. Quando é assumida a responsabilidade da família, os apoios podem assumir a forma de ajuda às famílias, bem como os montantes de apoio dependem do rendimento parental. Nos casos em que se considera que os estudantes são financeiramente independentes dos pais, os apoios são-lhes atribuídos diretamente, sem entrar em consideração com os rendimentos da família.

4. Os estudantes deveriam obrigar-se a um desempenho académico positivo

Este princípio baseia-se noutra responsabilidade individual distinta da contribuição financeira e pressupõe que os beneficiários do apoio farão tudo o que puderem para progredirem ao longo dos seus cursos e assim concluí-los satisfatoriamente. A preocupação relativamente a este princípio tem vindo a tornar-se cada vez maior e mais forte, em muitos sistemas de apoio.

5. Os princípios igualitário *versus* “compensatório”

O princípio igualitário consiste em facultar o mesmo apoio a todos, independentemente do seu meio social. Em contrapartida, o princípio “compensatório” procura distribuir os apoios sociais com base no rendimento familiar, de forma a dar maior ajuda aos estudantes provenientes de meios desfavorecidos. Em alguns sistemas de apoio, uma variante deste princípio 'compensatório' segue uma lógica totalmente diferente tomando em consideração o nível da despesa (em vez do nível de recursos da família), o que resulta num maior apoio a famílias mais abastadas que, em geral, gastam mais na educação dos seus filhos.

A forma como cada sistema de apoio é estruturada, bem como as suas diferentes componentes, dependem, como já foi referido anteriormente, dos princípios básicos que caracterizam a política social de cada país. Neste estudo de Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999) é ainda referido que a contribuição pessoal do custo do ensino superior e a responsabilização das famílias no custo de vida são princípios comuns aos sistemas de apoio de países como a Bélgica, a Espanha, a França, a Irlanda, a Itália e Portugal. A responsabilidade total do Estado pelo custo da educação e a responsabilidade das famílias pelo custo de vida dos estudantes são características presentes em países como a Alemanha, a Áustria, a Grécia, o Luxemburgo e o Liechtenstein. Enquanto a responsabilidade total do Estado pelo custo da educação e a independência financeira dos estudantes são princípios presentes nos sistemas de apoio dos países nórdicos – Dinamarca, Finlândia, Suécia, Noruega e Islândia.

Acerca da evolução dos sistemas de apoio europeu desde a sua formulação, o estudo conclui que: “de todos os princípios básicos, a igualdade de acesso é o único que se mantém em todos os países”, o que “reflete a vontade de abolir todas as barreiras ao ensino superior, que não tenham a ver com as capacidades intelectuais”; “a preocupação acerca do princípio das contribuições pessoais aumentou a certa altura na maior parte dos países”, quer através do aumento das propinas, quer dos juros pagos pelos empréstimos; e que “a obrigação dos estudantes de evidenciar um progresso académico satisfatório tem sido reforçada nalguns países” (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999: 181).

No seu estudo, Cerdeira (2008) corrobora a ideia de 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**, no qual 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 assume 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);

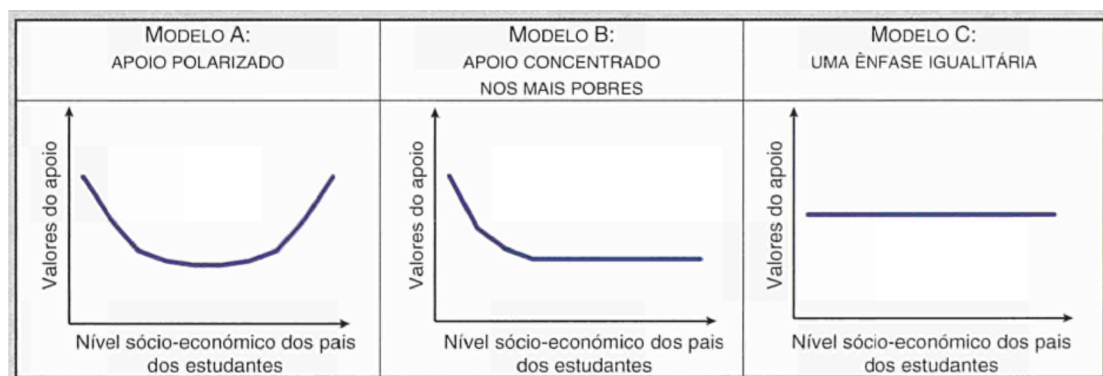
- iii) **Modelo do estudante independente**, no qual os estudantes são vistos como independentes das suas famílias e, em geral, não há lugar ao pagamento de propinas, sendo os custos da educação integralmente suportados através de financiamento público (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia);
- iv) **Modelo de compromisso**, em que se 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).

O princípio da igualdade de oportunidades de acesso é um princípio básico subjacente a todos os sistemas de apoio no ensino superior, no sentido de garantir que todos os indivíduos tenham a possibilidade de ingressar no ensino superior independentemente da sua origem socioeconómica. Nesta medida, o objetivo primordial dos apoios sociais deve ser a eliminação das barreiras no acesso ao ensino superior, para que todos os jovens com capacidades intelectuais e que queiram ingressar ao ensino superior o possam fazer.

Tal desiderato só poderá ser alcançado através de medidas de combate ao elitismo ou de promoção da mobilidade social, que permitam a eliminação não só dos obstáculos financeiros, mas também das barreiras sociais, culturais e psicológicas enfrentadas por estudantes oriundos de estratos sociais mais desfavorecidos.

No estudo de Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999: 148) são apresentados três modelos teóricos que resumem a forma como são distribuídos os apoios sociais no ensino superior, tendo em conta a origem socioeconómica dos estudantes:

Figura 2.1 – Modelos de apoio social, relativamente à origem socioeconómica dos estudantes



Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (1999: 148)

- Um primeiro modelo (modelo A: **apoio polarizado**), em que o apoio aos estudantes desfavorecidos é acompanhado por uma componente "universal" correspondente à existência de apoio público atribuído a todas as famílias. Uma vez que algumas destas formas de ajuda às famílias são diretamente proporcionais aos rendimentos, e por isso tendem a ser mais generosas para as famílias com rendimentos mais elevados (como a redução no imposto proporcionalmente ao rendimento ou as deduções fiscais para as despesas com a educação), conduz a um apoio polarizado, ou de dupla concentração nos dois extremos em termos de nível socioeconómico
- Um segundo modelo (modelo B: **concentrado nos mais pobres**), em que os apoios sociais visam primeiramente os estudantes de meios desfavorecidos, com o restante a ser atribuído a todos os estudantes na mesma base. Nestes sistemas o apoio aos estudantes (quer sob a forma de subsídios, empréstimos ou isenção de propinas) é total ou parcialmente dependente do rendimento dos pais e qualquer ajuda às famílias é prestada independentemente da despesa em educação.
- Finalmente, um terceiro modelo (modelo C: **ênfase igualitária**) corresponde a uma situação em que virtualmente todos os estudantes recebem apoio igual, independe dos rendimentos dos pais. Aqui, só o seu próprio rendimento poderá afetar o montante a que têm direito. Neste modelo também, qualquer ajuda às famílias é prestada independentemente do rendimento ou despesa.

Por outro lado, o estudo relaciona o modelo de apoio adotado com a posição de cada país relativamente ao princípio da responsabilidade do Estado *versus* contribuições pessoais, conforme evidenciado na tabela 2.1.

O modelo de polarização continuada, ou dupla concentração, é evidente em metade dos países analisados no estudo, apesar das duas tendências divergentes, uma no sentido de maior apoio do setor público e outra no sentido das contribuições pessoais. Em Portugal, tal como na Itália, na Áustria e em Espanha, a tendência é de oferecer maior apoio aos estudantes carenciados. Países como a Irlanda, Bélgica, Países Baixos e Reino Unido, o sistema de apoios combina apoios básicos idênticos para todos com apoios específicos para estudantes com rendimentos mais baixos. Nos países nórdicos os sistemas de apoio baseiam-se em princípios igualitários, com apoios atribuídos independentemente da situação financeira do estudante e respetiva família.

Tabela 2.1 – Características dos sistemas de apoio financeiro aos estudantes

| | Polarização continuada | | De uma polarização ou ênfase igualitária a uma concentração nos mais pobres | Continuação de maior ênfase igualitária |
|---|---|------------------------------------|--|---|
| | Nivelamento ou maior declive da curva | Maior ênfase nos mais pobres | | |
| Maior contribuição estatal | França Luxemburgo Liechtenstein | Espanha | Irlanda | Dinamarca Finlândia Suécia Noruega |
| Maior contribuição pessoal | Alemanha Grécia | Itália Portugal Áustria | Bélgica Países Baixos Reino Unido | Islândia |

Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (1999: 149)

De acordo com este estudo, a capacidade dos países de investirem mais nos seus sistemas de apoio ou, pelo contrário, limitarem a sua despesa pública nesta área, tem pouco impacto na distribuição dos apoios aos estudantes consoante a sua origem socioeconómica, uma vez que é possível encontrar apoios mais concentrados nos mais carenciados, tanto nos países onde o investimento estatal é maior, como naqueles que exigem maiores contribuições pessoais.

Segundo Cohen (2002), a educação é sem dúvida um bem de investimento, com amplos benefícios individuais e coletivos, como debatido no capítulo 2.1. Contudo, na opinião deste autor o retorno privado e público do investimento em educação não é linear, sendo significativamente mais baixo para os indivíduos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Daí que, na opinião deste autor, seja fundamental que o investimento em educação seja feito com base no princípio da equidade, distribuindo a educação de forma desigual de acordo com as necessidades de cada estrato social, nomeadamente no que respeita aos custos suportados pelos estudantes de classes sociais mais baixas, no sentido de aumentar o retorno do investimento em educação nestes estratos sociais.

2.4.1. A (não) cobrança de Propinas enquanto forma de Apoio Indireto

A política de propinas adotada é um aspeto importante a ter em consideração quando se analisam os apoios sociais aos estudantes do ensino superior, pois elas representam um dos encargos que os estudantes, ou as suas famílias, têm que suportar. A não cobrança de propinas, ou a cobrança de valores relativamente baixos de propinas, é uma forma indireta de apoio público, na medida em que quanto menor for o encargo com propinas, menor é a necessidade de apoio financeiro aos estudantes. Contudo, mesmo que não existam propinas, os apoios sociais continuam a assumir um papel importante no acesso dos estudantes oriundos de contextos desfavorecidos, pois sem eles, muitos desses estudantes não conseguiriam suportar os restantes custos associados à frequência universitária.

Relativamente às propinas, como forma de cofinanciar os custos do ensino superior, importa compreender a forma como estas podem ser aplicadas. Marcucci e Johnstone (2007) distinguem quatro tipos de políticas de cobrança de propinas:

- **Política de não fixação de propinas**, centrada na responsabilidade do Estado em financiar os custos da educação superior, justificada pelos benefícios coletivos do ensino superior;
- **Política de “propinas à cabeça”**, fundamentada na responsabilidade de os pais suportarem os custos com a educação dos filhos, devendo estes pagar em função da sua capacidade financeira, sendo muitas vezes auxiliados por meio de outros apoios públicos aos estudantes e às famílias;
- **Política dual de propinas**, em que coexistem dois tipos de estudantes: para um certo número de vagas, limitadas e seletivas, os estudantes estão isentos do pagamento de propinas; e ao mesmo tempo noutro número de vagas os estudantes ficam sujeitos ao pagamento de propinas²⁰;
- **Política de propinas diferidas**, que reconhece a exigência de os estudantes suportarem parte dos custos do ensino superior, mas ao mesmo tempo a sua incapacidade de o fazerem enquanto estão a estudar. O recurso a empréstimos é o mecanismo que permite diferir no tempo o pagamento desses custos, com reembolsos exigidos após a conclusão do curso superior, que podem inclusive ser indexados ao rendimento futuro do diplomado.

²⁰ Note-se que este tipo de política dual de propinas é muitas vezes utilizada para diferenciar estudantes nacionais de estudantes internacionais, prática comum à maioria dos países da União Europeia, que distinguem os estudantes oriundos dos países que fazem parte da União Europeia, ou do Espaço Económico Europeu, dos que são oriundos de fora.

Um dos argumentos a favor da aplicação de propinas é a regressividade dos sistemas de acesso livre ou gratuitos, ou seja, o facto de serem as classes médias e médias altas as que beneficiam dessa gratuitidade, dado que a maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior provêm dessas classes. Daí que, de acordo com os defensores da não gratuitidade do ensino superior, se justifique a aplicação de propinas, ainda que reconheçam que devam ser conjugadas com políticas de ação social, no sentido de permitir o acesso aos estudantes que não têm capacidade de pagar esse custo, seja através da atribuição de bolsas de estudo ou da implementação de programas de empréstimos. Contudo, os opositores à cobrança de propinas contrapõem este argumento, contra-argumentando que é a aplicação de propinas que faz com que a taxa de participação dos estudantes oriundos dos grupos mais desfavorecidos seja relativamente baixa. A tabela 2.2 contrapõe os principais argumentos dos defensores e opositores das propinas.

A este respeito, Johnstone (2007) refere que na maioria dos países a procura do ensino superior é relativamente rígida, ou inelástica, face ao aumento dos preços. Dos vários estudos realizados a nível internacional, o autor conclui que apesar de poderem ocorrer mudanças na estrutura social da população estudantil do ensino superior como consequência do aumento das propinas, como ocorreu no Reino Unido ou nos Estados Unidos, tal não acontece em todos os países. Por exemplo, na Austrália ou na Nova Zelândia o aumento das propinas, ainda que com pagamento diferido, não influenciou a composição social dos estudantes do ensino superior. O autor relata ainda o caso da Irlanda, onde a redução das propinas não teve nenhum impacto no acesso ao ensino superior por parte de estudantes das classes sociais mais baixas; pelo contrário, os grupos socioeconómicos desfavorecidos ficaram ainda menos representados no ensino superior, apesar da diminuição das propinas.

Tabela 2.2 – Argumentos a favor e contra as propinas no Ensino Superior

| | ARGUMENTOS A FAVOR DAS PROPINAS | ARGUMENTOS CONTRA AS PROPINAS |
|--|--|---|
| MOTIVOS FINANCEIROS | As propinas constituem um elemento essencial no financiamento do ensino superior numa época de 'massificação' do ensino e de contenção dos gastos públicos. | |
| INVESTIMENTO PÚBLICO OU PRIVADO | O ensino superior representa um investimento tanto pessoal como colectivo, do qual os indivíduos beneficiam mais do que a sociedade. Se o ensino superior for gratuito, todos os contribuintes têm de pagar por algo de que só alguns beneficiam directamente. | A introdução de propinas negligencia o facto de que o investimento no ensino superior constitui acima de tudo um investimento social. O ensino superior é uma prioridade nacional. |
| FORMA DE EXERCER PRESSÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES | Os estudantes ou as suas famílias transformam-se em consumidores numa conjuntura de mercado. Os estabelecimentos de ensino superior que dependem das propinas entram em concorrência, lutando entre si pela oferta de um serviço de melhor qualidade. | Os resultados, como sejam um ensino de melhor qualidade, ou instituições competitivas, podem ser alcançados por outras vias. |
| EQUIDADE DO SISTEMA | Os contribuintes incluídos nos grupos sociais mais desfavorecidos participam num investimento cujas principais mais valias são pessoais, e no entanto a percentagem de estudantes proveniente desses grupos é pequena. | As propinas desempenham o papel de uma barreira, ou filtro, que age sobre os grupos sociais mais desfavorecidos, não afectando os restantes grupos. |
| MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA OBTER BONS RESULTADOS | As propinas permitem maximizar a probabilidade de sucesso escolar, já que o investimento individual incentiva os estudantes a atingirem melhores resultados em cada ano. | É possível assegurar a motivação dos estudantes de outras formas. |
| SELECÇÃO DOS ESTUDANTES MAIS CAPAZES | Quando as propinas constituem um elemento de peso na tomada de decisão, só aqueles que confiam plenamente nas suas capacidades intelectuais optam por ingressar no ensino superior. | Se as propinas estão associadas à progressão e sucesso escolares, então os estudantes provenientes de estratos sociais mais pobres estão em desvantagem. |

Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (1999: 187)

Cerdeira (2008) argumenta que a implementação ou aumento das propinas, mesmo que não tenha impacto direto nas taxas de participação no ensino superior, pode ter como consequências outras alterações como o aumento dos estudantes em tempo parcial, para conseguirem obter algum rendimento adicional, ou a mudança para instituições mais baratas ou mais próximas de casa. O que ocorre devido ao facto de, para muitos estudantes, as outras despesas associadas à frequência do ensino superior (deslocações,

alojamento, alimentação, materiais escolares e outras) serem muito mais significativas do que a própria propina.

Em OCDE (2012d) são analisadas as diferentes formas como os custos do ensino superior são compartilhados nos países da OCDE, bem como os apoios que os diferentes Estados disponibilizam aos estudantes do ensino superior, distinguindo 3 grupos de países:

- i) Nos países com maior progressividade nos impostos, o ensino superior é tendencialmente gratuito ou cobram-se propinas muito baixas, e os estudantes têm acesso a apoios públicos significativos, mas em contrapartida pagam-se elevadas taxas de imposto sobre o rendimento (como nos países nórdicos);
- ii) Noutros países cobram-se propinas bastante elevadas, mas os estudantes podem beneficiar de apoios financeiros também generosos (como a Austrália, o Canadá, a Nova Zelândia, a Holanda e os Estados Unidos);
- iii) Ainda noutros casos os montantes pagos pelos alunos para frequentar o ensino superior são mais baixos, mas os apoios públicos também são mais restritivos (como a Áustria, a Bélgica, a França, a República Checa, a Irlanda, a Itália, a Suíça, a Espanha, o México e Portugal).

Neste estudo é argumentado que:

“os sistemas de educação superior que cobram um nível moderado de propinas, combinados com sistemas de apoio financeiro aos estudantes que facultem empréstimos reembolsáveis com rendimentos futuros e auxílios com base na existência de determinado nível de recursos, podem ter maiores hipóteses de promover o acesso, a equidade, a conclusão e os resultados positivos para os estudantes” (OCDE, 2012d:4).

A questão que se coloca é o que se entende por nível moderado de propinas? Independentemente do valor da propina, o que a evidência mostra é que os países que têm sistemas de apoios financeiros mais desenvolvidos, apesar de poderem até cobrar propinas mais elevadas, conseguem alcançar taxas médias de ingresso no ensino superior acima da média, como é o caso da Austrália, da Nova Zelândia, do Reino Unido e dos Estados Unidos (OCDE, 2012d).

Também em países que não cobram propinas, ou cobram valores muito baixos, como é o caso da Finlândia, da Islândia, da Noruega ou da Suécia, as elevadas taxas de ingresso observadas não resultam apenas do facto de não pagarem propinas, mas provavelmente também devido à existência de sistemas de apoio financeiro para subsidiar outro tipo de despesas associadas à frequência do ensino superior: nestes países mais de 55% dos estudantes do ensino superior beneficiam de apoios financeiros e/ou de empréstimos

públicos (OCDE, 2012d). No outro extremo, podemos observar países que apesar de não cobrarem propinas, continuam a ter taxas de ingresso no ensino superior baixas, como é o caso da Irlanda e do México, que eventualmente podem ser explicadas por sistemas de apoios sociais menos desenvolvidos.

Os estudos efetuados a nível europeu mostram que em todos os países europeus as autoridades públicas contribuem para as despesas do ensino superior, mas, de um modo geral, os montantes atribuídos pelo Estado às instituições de ensino superior cobrem apenas parte dos seus custos. Na maioria dos países, uma parcela significativa das receitas das instituições de ensino superior depende dos estudantes e respetivas famílias, que são obrigadas a contribuir financeiramente para o custo dos seus estudos. A maioria dos países europeus cobra propinas aos estudantes do ensino superior, existindo, no entanto, diferenças significativas na maneira como esta forma de financiar os custos do ensino superior é aplicado em cada país. Procedemos a uma análise exaustiva das fichas informativas sobre os sistemas de ensino superior nacionais dos diversos países europeus, disponíveis em European Commission/EACEA/Eurydice (2015), cuja síntese dos principais custos suportados pelos estudantes do ensino superior se apresenta no anexo I²¹. A partir dela, agrupámos os países europeus em quatro grandes grupos:

1) Os países em que o **ensino superior é gratuito**, não existindo propinas:

Inclui três países nórdicos – Finlândia, Suécia e Noruega: a Finlândia é o único país europeu onde nenhum estudante do ensino superior tem que suportar qualquer tipo de custos, representando portanto a única situação em que o ensino superior é totalmente gratuito; na Suécia, o ensino superior é gratuito para todos os estudantes nacionais, pertencentes à União Europeia ou ao Espaço Económico Europeu, existindo propinas apenas para os estudantes estrangeiros; na Noruega, o ensino superior público é gratuito, não existindo propinas nas instituições de ensino superior públicas, que acolhem a grande maioria dos estudantes.

²¹ Ver Anexo I – Caracterização dos principais custos suportados pelos estudantes do ensino superior nos países europeus, construído a partir das 42 *National System Information Sheets*, disponíveis European Commission/EACEA/Eurydice (2015), relativamente ao ano letivo 2015/16.

- 2) Os países em que o **ensino superior é tendencialmente gratuito**, ou seja, existem propinas, mas estas são suportadas apenas por uma minoria dos estudantes:

Neste segundo grupo de países, em que a maioria dos estudantes do ensino superior não paga propinas, podemos distinguir alguns subgrupos: um primeiro conjunto de países, em que o pagamento de propinas depende dos resultados académicos, ou seja do sucesso/insucesso escolar dos estudantes – na Alemanha²², na República Checa e na Áustria, só os estudantes que ultrapassem o tempo regular dos estudos têm que pagar propinas (ou em mais de um ano, no caso da Áustria); um segundo conjunto de países, em que o pagamento de propinas apenas se aplica aos estudantes em *part-time*, sendo que os estudantes em *full-time* não pagam propinas – Dinamarca, Estónia, Malta, Polónia, Eslovénia e Escócia. A Eslováquia combina os dois critérios enumerados, ou seja os estudantes em *full-time* não pagam propinas, desde que não excedam o tempo regular dos estudos; noutros dois países europeus o pagamento de propinas depende do ciclo de estudos que o estudante frequenta – na Grécia os estudantes do 1º ciclo não pagam propinas e no Chipre as propinas dos estudantes do 1º ciclo são integralmente suportadas pelo Estado, em ambos, apenas os estudantes do 2º ciclo têm que pagar propinas.

- 3) Os países em que as **propinas são suportadas pela maioria dos estudantes**, mas existem isenções ou são suportadas pelo Estado, para determinados grupos:

Podemos aqui incluir o conjunto de países em que os estudantes bolsеiros estão isentos do pagamento de propinas – Bélgica (Comunidade Francesa), Espanha, França e Itália; o conjunto dos países em que o Estado suporta a propina dos estudantes de rendimentos mais baixos – Bósnia e Herzegovina, Montenegro e Sérvia; os países com isenção de propinas para grupos específicos de estudantes, como portadores de deficiência ou órfãos – Bulgária e Macedónia; os países em que nos estabelecimentos de ensino superior subvencionados pelo Estado os estudantes não pagam propinas, mas que ainda assim representam uma parcela minoritária dos estudantes do ensino superior – Letónia e Lituânia. Também no caso do Luxemburgo 85% dos estudantes do ensino superior pagam propinas, sem que, no entanto, na respetiva ficha nacional seja feita referência à forma de isenção dos restantes.

²² Em cinco regiões da Alemanha os estudantes do ensino superior só pagam propinas se ultrapasarem o tempo regular do ciclo de estudos, nas restantes regiões não existem propinas.

4) Os países em que **todos os estudantes do ensino superior pagam propinas**:

São os casos de Portugal, Bélgica (Comunidade Alemã e Flamenga), Irlanda, Holanda, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), Suíça, Islândia e Liechtenstein. Ainda assim, podemos encontrar situações diferenciadas, com alguns países a cobrar por exemplo a propina mínima aos estudantes bolsheiros, caso da Comunidade Flamenga na Bélgica, ou a aplicar reduções de propina a estudantes economicamente carenciados, como no caso da Suíça.

No que respeita aos estudantes internacionais, a maioria dos países europeus cobra propinas mais elevadas, na generalidade dos casos definidas pelas próprias Instituições de Ensino Superior. Em alguns países os estudantes internacionais pagam o mesmo que os estudantes nacionais – Bélgica (Comunidade Alemã), República Checa, Alemanha, Grécia, França, Itália, Luxemburgo, Finlândia, Islândia, Liechtenstein, Montenegro e Noruega. Note-se que o conceito de estudante internacional se aplica em quase todos os países europeus aos estudantes oriundos de países fora da União Europeia ou do Espaço Económico Europeu. À exceção da Suíça, em que o conceito de estudante nacional é mais restrito, considerando como estudante internacional todos os estudantes estrangeiros, incluindo os da União Europeia ou do Espaço Económico Europeu.

Quanto às taxas administrativas, as situações são muito díspares entre os países. Muitos dos países europeus cobram taxas administrativas complementares às propinas, na forma de taxas de admissão, de matrícula ou de certificação, que na generalidade dos casos são pagas por todos os estudantes e constituem um valor muito inferior ao das propinas. De realçar o caso da França, onde é cobrado aos estudantes do ensino superior, entre os 20 e os 28 anos, uma contribuição para o sistema de segurança social.

2.4.2. Caracterização dos diferentes Tipos de Apoios Sociais

Os apoios públicos aos estudantes do ensino superior têm sempre como objetivo reduzir, total ou parcialmente, os encargos financeiros que os estudantes e respetivas famílias têm que suportar pelos seus estudos. Estes apoios podem assumir várias formas, estender-se a um vasto número de estudantes ou concentrar-se apenas nos mais desfavorecidos, incluir

ou não apoios para outras despesas para além dos custos diretos com as propinas e ser ou não reembolsáveis.

Relativamente à caracterização dos diferentes tipos de apoios sociais disponibilizados no ensino superior, no estudo da European Commission/EACEA/ Eurydice (1999) é apresentada uma primeira distinção entre apoios monetários (quantia recebida em dinheiro ou isenção/redução do pagamento de determinado valor monetário) e apoios em espécie (relativos à aquisição de bens ou serviços gratuitos ou abaixo do preço de mercado), uma segunda distinção entre apoios individuais (quando o estudante beneficia pessoalmente do apoio) e apoios às famílias (concedidos a terceiros, geralmente os pais dos estudantes ou responsáveis pelo seu sustento, enquanto o estudante for considerado seu dependente), e uma terceira distinção entre apoios específicos (relacionados com um fim específico) e apoios genéricos (não destinados a uma utilização específica). Segundo este estudo, estas distinções, tal como outras possíveis, são “reveladoras do grande número de facetas que pode revestir o apoio financeiro a estudantes” (European Commission/EACEA/ Eurydice, 1999: 11).

Numa tentativa de uniformizar critérios e distinções, o estudo apresenta quatro grandes tipos de apoios que as entidades públicas podem disponibilizar aos estudantes do ensino superior:

1. **Subsídios em dinheiro concedidos a estudantes individuais**, que incluem: os subsídios aos estudantes, geralmente designados por bolsas de estudo, atribuídos normalmente a fundo perdido, sem finalidade específica, com o objetivo de permitir o prosseguimento de estudos a nível superior; os empréstimos aos estudantes, atribuídos por entidades públicas ou pela banca comercial mas com apoio público, habitualmente sob forma de garantia do Estado, e que se distinguem dos subsídios aos estudantes pelo facto de ser exigido o seu reembolso futuro; e as isenções ou reduções de propinas ou outras taxas administrativas, as primeiras destinadas a cobrir parte dos custos inerentes ao ensino superior e as últimas para custear despesas relacionadas com matrículas, inscrições, realização de exames, certificação ou mesmo seguro escolar.
2. **Ajuda monetária às famílias**, relativa aos apoios prestados às famílias com estudantes a seu cargo. Geralmente destinadas a famílias com crianças e jovens menores a frequentar o ensino primário e secundário, em muitos países estas participações monetárias são estendidas aos estudantes do ensino superior, até uma certa idade, desde que continuem a ser financeiramente dependentes dos pais. Incluem: os abonos de família, ou seja, as

transferências para as famílias ou outro responsável pelo seu sustento, com o objetivo de custear as despesas decorrentes da educação; e as isenções, benefícios ou deduções fiscais, previstas na legislação fiscal, para os contribuintes com estudantes a seu cargo, que estipulam que, em igualdade de circunstâncias, devem pagar menos impostos do que os que não têm nenhum dependente.

3. **Ajuda específica**, ou seja, qualquer apoio social destinado a serviços específicos, tais como alojamento, alimentação, deslocações, cuidados de saúde, ou outros. Estes benefícios sociais podem consistir em subsídios atribuídos pelo Estado aos prestadores desses serviços, que lhes permitam cobrar preços mais reduzidos aos estudantes, ou subsídios concedidos aos estudantes que estes deverão utilizar para pagar esses serviços (por exemplo senhas de refeição ou alojamento).
4. **Outros tipos de apoios**, como por exemplo, apoios a estudantes no estrangeiro, incluindo a portabilidade de subsídios, empréstimos e outros apoios específicos, destinados a permitir aos estudantes nacionais estudarem noutro país. Outro exemplo são os apoios a estudantes estrangeiros, concedidos quer a não residentes a estudar no país, quer a residentes não nacionais, cujos pais emigraram para esse país.

A forma como cada sistema de ensino superior combina estes quatro tipos de apoios sociais depende, como já foi referido anteriormente, da visão social e cultural de cada país e dos princípios básicos que caracterizam as suas políticas sociais e educativas.

Uma vez que todas estas formas de apoio social dependem do financiamento público, o crescimento da população estudantil e, especialmente, o aumento do número de estudantes economicamente desfavorecidos, que as reformas e o aperfeiçoamento dos sistemas de apoio social permitiram, representam uma pressão crescente para os orçamentos públicos.

Nas últimas décadas, a reconhecida dificuldade dos Estados continuarem a ser o principal financiador de um ensino superior tendencialmente massificado, trouxe para o centro do debate e para os sistemas de ensino superior de muitos países a ideia de que os estudantes devem ser chamados a participar nos custos, mas que o pagamento desses encargos pode ser diferido para a sua vida ativa, onde terão provavelmente uma situação financeira mais favorável graças aos benefícios económicos decorrentes da obtenção de um curso superior. Foram assim surgindo em vários países, especialmente nos que baseiam o sistema de ensino superior no modelo da independência financeira dos estudantes, mecanismos

de empréstimos aos estudantes como forma de os auxiliar nessa comparticipação dos encargos da educação superior.

Os empréstimos aos estudantes são uma forma alternativa de apoio financeiro aos estudantes do ensino superior, que, na maioria dos casos, são complementares à atribuição de subsídios ou bolsas de estudo não reembolsáveis, constituindo assim parte integrante de um sistema misto de apoio. Do ponto de vista dos encargos públicos, os empréstimos representam uma forma de apoio mais barata, uma vez que os beneficiários irão no futuro reembolsar, pelo menos, o capital financiado.

Os programas de empréstimos estudantis podem assumir formas muito diversificadas. Pode ser o próprio Estado, através de fundos públicos ou agências governamentais, a fornecer e gerir o reembolso dos empréstimos, ou a banca privada, sob determinadas regras e condições acordadas com o Estado. Podem exigir ou não fiador, quando o exigem por vezes é o próprio Estado que assume a garantia pública dos empréstimos, noutros casos terão que ser os pais dos estudantes a assumir essa responsabilidade. Podem ter características muito diferenciadas, quer nos montantes concedidos, nas condições de elegibilidade, nas condições do crédito (nomeadamente as taxas de juro associadas) e de reembolso (calendarização e forma de pagamento, possibilidade de diferimento ou perdão da dívida em situações específicas, indexação ou não aos rendimentos futuros do diplomado, etc.).

Entre os países onde os empréstimos são concedidos pelo sector público, em European Commission/EACEA/ Eurydice (1999: 56) são apresentadas três categorias principais:

- Aqueles onde o Estado simplesmente subscrive os empréstimos concedidos pelo sector financeiro, geralmente às taxas correntes no mercado (como sucede na Finlândia e na Noruega, embora na Noruega o Estado assuma a responsabilidade pelos juros devidos durante o período de estudos);
- Aqueles onde o Estado subscrive diretamente os empréstimos, e além disso subsidia uma parte dos juros através da aplicação de uma taxa bonificada durante todo o período estabelecido para a amortização do empréstimo, ou por um período de tempo fixo (são os casos, por exemplo, da Dinamarca, Luxemburgo, Suécia, Países Baixos e Islândia)
- Finalmente, aqueles onde o Estado, ou as autoridades oficiais competentes, subscvem o empréstimo e pagam a totalidade dos juros devidos (em países como a Alemanha, a Itália ou o Reino Unido).

Numa tentativa de sistematizar os diferentes tipos de empréstimos estudantis, Cerdeira (2008) identifica três tipos principais de programas de empréstimos:

1. **Empréstimos convencionais ou hipotecários**, com taxas de juro anuais, que poderão estar ou não indexadas às praticadas nos mercados financeiros, período de pagamento e condições de reembolso definidas à partida no contrato de crédito;
2. **Empréstimos dependentes do rendimento do diplomado**, em que o estudante assume a obrigação contratual de pagar uma percentagem do seu rendimento futuro, ou do rendimento acima de determinado valor, até que o montante do empréstimo e dos juros seja liquidado, eventualmente com fixação de valores máximos de reembolso, ou até se atingir um determinado número de anos de reembolso;
3. **Empréstimos sob a forma de imposto ou taxa de graduação**, em que é cobrado um imposto sobre o rendimento dos diplomados, geralmente durante toda a sua vida ativa, não tendo em conta o montante concedido ou quanto o estudante já pagou. Esta variante do empréstimo dependente do rendimento futuro consiste num imposto suplementar, ou sobretaxa, que onera os rendimentos dos cidadãos detentores de um curso superior, supostamente mais elevados pelo facto de possuírem uma qualificação superior.

Relativamente à introdução de um imposto específico para estudantes graduados, Cerdeira (2008) argumenta que esta é uma questão debatida entre os especialistas em Economia da Educação, no âmbito da discussão em torno do aumento da contribuição individual dos estudantes, que na prática não tem feito parte da agenda das decisões políticas. A existência de um imposto de graduação implica que aqueles que já deixaram de ser estudantes estão a pagar para que os novos estudantes possam frequentar o ensino superior, numa lógica de solidariedade intergeracional, situação que não é tão facilmente aceitável como o pagamento direto por algo de que se está a usufruir ou já se usufruiu. Por outro lado, do ponto de vista fiscal é difícil distinguir entre um imposto de graduação e um aumento generalizado da carga fiscal, especialmente se as taxas de imposto forem progressivas. Uma vez que os estudantes graduados são aqueles que mais provavelmente virão a auferir salários mais elevados, eles já pagarão impostos mais elevados.

Existem sistemas híbridos ou mistos, que conjugam os dois primeiros tipos de programas de empréstimos enumerados, combinando características de empréstimos convencionais com empréstimos dependentes do rendimento futuro. Nestes sistemas é contratualizado inicialmente um sistema fixo de pagamentos, mas que pode ser ajustado se o rendimento do diplomado não atingir determinado patamar, por exemplo em períodos em que o

rendimento diminui, ou em períodos de desemprego ou outras circunstâncias, voltando ao sistema fixo de pagamento assim que os seus rendimentos voltem a aumentar.

Dada a diversidade de situações, é difícil a comparação dos sistemas de empréstimos estudantis a nível internacional. No entanto, como conclui Cerdeira (2008), o importante é que cada programa consiga responder da melhor forma possível às necessidades dos estudantes e da envolvência social, económica e política de cada país.

No seu estudo, a autora apresenta e analisa uma tabela construída por Ziderman (2002: 43 *apud* Cerdeira, 2008: 89) com os principais objetivos dos programas de empréstimos aos estudantes e seus efeitos no esquema de financiamento do ensino superior:

- i) O primeiro objetivo prende-se com questões orçamentais relativas à capacidade de gerar receitas adicionais para as instituições de ensino superior, representando uma mudança no financiamento das mesmas, permitindo uma redução das despesas governamentais e reafecção dos orçamentos públicos da educação superior.
- ii) O segundo objetivo tem a ver com a expansão do ensino superior que a geração de recursos adicionais permite, quer no setor público, quer no crescimento do ensino superior privado.
- iii) O terceiro objetivo, de cariz social, está relacionado com a equidade e a acessibilidade ao ensino superior, uma vez que a concessão de empréstimos e reembolsos adequados às necessidades e possibilidades dos estudantes e a subsídio cruzada com outras formas de financiamento de bolsas de estudo para estudantes carenciados, permitem promover a equidade e o acesso ao ensino superior de camadas desfavorecidas da sociedade.
- iv) Como quarto objetivo, apresenta-se a atribuição de empréstimos de acordo com as necessidades específicas de mão-de-obra, podendo financiar de forma diferenciada cursos de áreas científicas e técnicas mais necessárias.
- v) O último objetivo enumerado relaciona-se com o apoio direto aos estudantes, ao permitir atenuar as dificuldades financeiras dos estudantes do ensino superior, aumentando o seu comprometimento com os estudos e os resultados académicos e incentivando a sua independência financeira.

A autora refere ainda que os programas de empréstimos estudantis podem contribuir para o aumento da qualidade do ensino, para a melhoria da acessibilidade ao ensino superior e inclusive para a melhoria das condições proporcionadas aos estudantes, ao permitirem um acréscimo das receitas das instituições. Também do ponto de vista do estudante a possibilidade de recorrer a um empréstimo para investir no seu futuro pode representar,

para muitos estudantes, “a diferença entre ter, ou não ter, acesso ao ensino superior e conseguir obter o respetivo grau” (Cerdeira, 2008: 85).

Woodhall (2004) apresenta os argumentos utilizados por organizações internacionais, como o Banco Mundial, a favor da vantagem dos empréstimos relativamente às bolsas de estudo a fundo perdido. Por um lado, ao permitirem recursos adicionais no financiamento do ensino superior, permitem financiar a expansão e o alargamento do acesso a este nível de ensino, permitindo ao mesmo tempo atenuar a necessidade crescente de financiamento público e, conseqüentemente, a pressão sobre os contribuintes em geral. Por outro lado, é uma forma de coresponsabilizar os estudantes pelos custos da educação, constituindo um mecanismo eficaz de motivação dos estudantes na obtenção de bons resultados académicos, na medida em que os obriga a uma avaliação do custo-benefício do ensino superior face à sua obrigação futura de reembolsar o empréstimo.

O estudo da OCDE (2012d) corrobora esta ideia, afirmando que os estudos sugerem que os sistemas de apoio financeiro aos estudantes que oferecem empréstimos reembolsáveis com rendimentos futuros podem ser mais eficazes do que o simples apoio financeiro através de bolsas de estudo, na medida em que, para além de promoverem o acesso e a equidade no ensino superior, também promovem melhores resultados escolares dos estudantes apoiados.

No seu estudo, Woodhall (2004) apresenta igualmente as razões apontadas pelos críticos aos empréstimos estudantis, que geralmente privilegiam as bolsas de estudo como forma de apoio aos estudantes. Por um lado, os mecanismos de empréstimos são complexos e a sua gestão pode incorrer em elevados custos, especialmente na cobrança dos reembolsos dos empréstimos. Por outro lado, existe o risco de não reembolso de uma parte dos empréstimos concedidos, seja porque os diplomados não conseguem um rendimento que lhes permita pagar, porque enfrentam situações de desemprego, doença, porque emigram, ou mesmo porque não concluem os seus cursos. Por último, em termos sociais, pode distorcer as escolhas dos estudantes em favor de cursos com melhores perspectivas de rendimentos futuros, condicionando as suas motivações e interesses pessoais, muitas vezes em detrimento de maior interesse social, mas com retornos económicos menores.

Apesar das muitas críticas que possam ser formuladas aos empréstimos estudantis, como forma de apoio financeiro aos estudantes do ensino superior, a realidade é que os programas de empréstimos aos estudantes se têm consolidado em alguns países.

O estudo da Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999) apresenta um interessante debate em torno das principais componentes dos sistemas de apoio públicos, do ponto de vista financeiro, político, social e educativo. São apresentados os argumentos a favor dos subsídios (ou bolsas de estudo) em contraposição aos argumentos favoráveis aos empréstimos aos estudantes. A tabela 2.3 sintetiza esse debate.

No seu estudo sobre a partilha de custos no financiamento do ensino superior português, Cerdeira (2008) argumenta que uma política de financiamento do ensino superior capaz de, simultaneamente promover a partilha de custos e fomentar a acessibilidade e a capacidade de financiar os seus estudos a todos os estudantes, que estejam em condições de aceder ao ensino superior e o queiram fazer, exige a implementação de mecanismos de financiamento público que combinem financiamento direto às instituições de ensino superior, com a concessão de bolsas de estudo e com um eficaz sistema de empréstimos. E que esse financiamento público deve ser complementado com financiamento privado, sob a forma de propinas e outras taxas adicionais para alguns serviços fornecidos pelas instituições, contribuições provenientes do tecido empresarial ou de fundos de apoio ao estudante. 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 comparticipar nos custos do ensino superior” (Cerdeira, 2008: 196).

Tabela 2.3 – Argumentos a favor das bolsas de estudo e dos empréstimos

| | ARGUMENTOS A FAVOR DOS SUBSÍDIOS | ARGUMENTOS A FAVOR DOS EMPRÉSTIMOS |
|---|--|---|
| DISCRIMINAÇÃO POSITIVA E LUTA CONTRA A DESIGUALDADE | Os subsídios compensam as desvantagens sócio-económicas de forma satisfatória, enquanto os empréstimos não contribuem para assegurar a igualdade de acesso já que não são concebidos com o objectivo de compensar desigualdades. A perspectiva de incorrer em dívida pode desincentivar estudantes com recursos mais modestos. | As condições de concessão de subsídios levantam problemas. Não é certo que este apoio atinja aqueles que de facto necessitam dele. |
| INVESTIMENTO PÚBLICO/PESSOAL | Os subsídios são um sinal do empenho nacional no ensino superior. | Os empréstimos exprimem a perspectiva política segundo a qual o ensino superior é acima de tudo um investimento pessoal, conjugando um determinado nível de responsabilidade individual pelo ensino superior com a possibilidade de subsídios públicos. No caso dos subsídios, todos os contribuintes contribuem para custear um serviço do qual só alguns beneficiam directamente. |
| UMA FORMA DE ATRAIR os ESTUDANTES PARA O ENSINO SUPERIOR | Os subsídios atraem estudantes que de outra forma tentariam entrar imediatamente no mercado de trabalho. | |
| UMA FORMA DE ATRAIR os ESTUDANTES PARA DETERMINADOS CURSOS | | Os empréstimos têm maior importância estratégica que os subsídios, já que é possível utilizar a bonificação ou cancelamento do seu reembolso como forma de atrair estudantes para determinados cursos. |
| COBERTURA, CUSTOS | A gestão dos empréstimos pode ser muito onerosa. O empate inicial de capital é muito elevado e o índice de incumprimento imprevisível, podendo conduzir a perdas consideráveis. | Relativamente aos subsídios, os empréstimos reduzem a despesa pública, permitindo ao mesmo tempo prestar apoio a um maior número de estudantes. O rendimento dos estudantes, depois de formados, é normalmente suficiente para lhes permitir reembolsar os empréstimos. |
| RESPONSABILIDADE DOS ESTUDANTES | O desempenho académico insatisfatório pode ser penalizado através da inclusão de disposições formais visando o reembolso dos subsídios. | Os estudantes são incentivados a ponderar melhor a sua decisão de ingressar em cursos, e a concluí-los num período de tempo razoável. O desempenho académico pode ser premiado através da inclusão de disposições formais destinadas ao cancelamento da dívida. O sistema dos subsídios pode levar os estudantes a confundir apoio aos estudos com assistência social. |

Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (1999: 192)

A forma como cada país combina os diferentes tipos de apoio é muito diferenciada e depende também, como foi referido anteriormente, da forma como o ensino superior é encarado, como bem público ou privado. O estudo da OCDE (2009) evidencia diferenças entre países, agrupando os países da OCDE em cinco grupos:

- i) Países que baseiam o apoio aos estudantes exclusivamente em empréstimos públicos, sem atribuição de bolsas de estudo (Islândia);
- 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).

Também em OCDE (2012d) se reforça a ideia de que na maioria dos países vigoram sistemas mistos que combinam financiamento direto às IES, com apoios diretos aos estudantes e famílias e com empréstimos estudantis, ainda que em cerca de um terço dos países analisados, os empréstimos tenham pouca expressão, como em Portugal.

No relatório da OCDE (2014a) sugere-se que sistemas de apoio financeiro aos estudantes como os empréstimos com reembolso podem desempenhar um papel importante na promoção do acesso e da equidade na comparticipação dos custos do ensino superior entre o Estado e os estudantes. Sugere igualmente outros mecanismos de apoio, como políticas ativas de recrutamento e reforço das ligações com a comunidade, como formas mais interessantes de políticas sociais de apoio aos estudantes do ensino superior.

Os estudos efetuados a nível europeu mostram que apesar de algumas diferenças na forma como os diferentes países europeus combinam os diversos tipos de apoios sociais, o mais comum é a adoção de sistemas mistos com vários tipos de apoios complementares. Procedemos a uma análise exaustiva das fichas informativas sobre os sistemas de ensino superior nacionais dos diversos países europeus, disponíveis em European Commission/EACEA/Eurydice (2015), cuja síntese dos principais apoios disponibilizados aos estudantes do ensino superior se apresenta no anexo II²³, permitindo agrupar os países europeus em 4 grandes grupos:

²³ Ver Anexo II - Caracterização dos apoios sociais disponibilizados aos estudantes do ensino superior nos países europeus, construído a partir das 42 *National System Information Sheets*, disponíveis European Commission/EACEA/Eurydice (2015), relativamente ao ano letivo 2015/16.

- 1) Países que baseiam o apoio aos estudantes **exclusivamente em empréstimos públicos**, sem atribuição de bolsas de estudo:

Incluem-se neste grupo os países onde não existem as de todo bolsas de estudo como é o caso da Islândia, ou apenas existem bolsas de mérito como no Montenegro e na Sérvia, ainda que o principal apoio concedido seja de qualquer forma através de empréstimos públicos.

- 2) Países com sistemas mistos que combinam **empréstimos públicos com bolsas de estudo**:

Neste segundo grupo de países podemos distinguir dois subgrupos: os países em que os empréstimos públicos têm um peso elevado no apoio público misto que é concedido como na Alemanha, Holanda, Reino Unido, Suécia, Dinamarca e Noruega²⁴; e os países onde apesar de existirem empréstimos públicos disponíveis, apenas uma parcela pouco expressiva dos estudantes recorre a este tipo de apoio, assumindo-se as bolsas de estudo como o principal apoio aos estudantes, como os casos da França, Luxemburgo, Suíça, Grécia, Hungria, Liechtenstein, Eslováquia e Turquia.

- 3) Países que combinam a **atribuição de bolsas de estudo com empréstimos da banca comercial com garantia pública**:

Também aqui temos que distinguir o caso da Finlândia, onde uma percentagem significativa dos estudantes (cerca de 40%) recorrem a empréstimos bancários para custear os encargos com o ensino superior, dos restantes países inseridos neste grupo, em que apesar de existirem empréstimos estudantis disponíveis na banca comercial, com eventual garantia do Estado, apenas uma parcela pouco expressiva dos estudantes recorre a este tipo de apoio, assumindo-se as bolsas de estudo como o principal apoio aos estudantes, que são os casos de Portugal, Polónia, Estónia, Letónia, Lituânia e Macedónia.

- 4) Países cujo apoio aos estudantes assenta exclusivamente em **bolsas de estudo**:

Neste último grupo de países incluem-se aqueles em que o único apoio específico para estudantes do ensino superior são as tradicionais bolsas de estudo não reembolsáveis, não existindo qualquer sistema de empréstimos complementar. São os casos de Malta (onde todos os estudantes em tempo integral recebem bolsa de estudos), da Irlanda (onde quase metade dos estudantes

²⁴ No caso da Holanda entrou em vigor em 2015 um novo regulamento que assenta exclusivamente em empréstimos públicos, abolindo assim as tradicionais bolsas de estudo, ainda que parte desse empréstimo possa não vir a ser reembolsado, de acordo com os rendimentos familiares. Também no caso da Noruega é atribuído a todos os estudantes um apoio público básico num valor elevado (quase 11 mil euros anuais), sendo que 40% desse valor é convertido em bolsa de estudo desde que os estudantes tenham sucesso académico. Na Alemanha metade do apoio que é facultado aos estudantes é por via de empréstimo reembolsável.

recebem), da Espanha, Roménia, Eslovénia e Bélgica (em que os estudantes bolsheiros representam entre 25% a 30% da população estudantil), da Áustria, Chipre, Itália, Croácia e República Checa (com proporções muito menores de estudantes a usufruírem de um apoio não reembolsável por parte do Estado).

Para além destes 4 conjuntos de países, existe ainda o caso único da Bósnia e Herzegovina onde não existem nem bolsas de estudo, nem empréstimos estudantis, apenas bolsas de mérito atribuídas pelas IES ou pelos governos regionais e locais a alguns estudantes pelo mérito académico.

2.5. Igualdade de Oportunidades e Equidade no Ensino Superior

A forma de financiar os custos do ensino superior, nomeadamente a crescente comparticipação dos estudantes e respetivas famílias nos encargos associados à frequência de um curso superior, levanta questões de acessibilidade, igualdade de oportunidades e equidade social. Daí que os apoios sociais sejam vistos como um veículo importante de promoção da igualdade de oportunidades no acesso e frequência do ensino superior (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, 2014, 2011 e 1999; OCDE, 2015b, 2013c, 2012b, 2004).

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”, [...] “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”.

O conceito de igualdade é complexo e multifacetado, podendo referir-se a inúmeras características e condições da existência humana, pelo que, como refere Haubrich (2008), normalmente seja adjetivado para clarificar a que tipo de igualdade nos estamos a referir – igualdade social, igualdade de géneros, igualdade racial ou igualdade política, entre

muitos outros. Por outro lado, para que possa ser usufruída em pleno pelos indivíduos, a igualdade tem que ser aceite por todos os membros da sociedade e amplamente divulgada, como refere Jerónimo (2010: 50), “para que exista verdadeira igualdade entre os *seres humanos*, torna-se necessário que cada um reconheça no outro a dignidade de ser igual a si e proceda para com os outros segundo um espírito de fraternidade, sem discriminação em função do sexo, da nacionalidade, da raça, da etnia ou da religião”.

De acordo com o contexto a que se refere, o conceito de igualdade pode assumir significados distintos, por exemplo: na matemática significa equivalência entre duas grandezas; em termos jurídicos significa que a lei é igual para todos; em termos civis, que todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres; em termos materiais que todos têm acesso aos mesmos recursos. Independentemente do contexto e até das diferentes conceções teóricas acerca do conceito de igualdade²⁵, os princípios baseados na igualdade assentam na ideia de igual tratamento para todos os indivíduos, independentemente das suas características ou origens.

Estamos a referir-nos à igualdade por contraposição à desigualdade, algo que é circunstancial e reversível através da ação social, ao contrário da igualdade como oposição ao conceito de diferença (Barros, 2005). Na explicação que apresenta do chamado “triângulo semiótico da igualdade” (igualdade – diferença – desigualdade), o autor refere que “pode-se dizer que as desigualdades relacionam-se mais frequentemente ao *estar* ou mesmo *ter* (pode-se «ter» mais riqueza, mais liberdade, mais direitos políticos), enquanto as diferenças relacionam-se mais habitualmente ao *ser* («ser negro», «ser brasileiro», ser mulher») (Barros, 2005: 353). Desta forma, as diferenças são inerentes à própria condição humana, pela diversidade de características intrínsecas ao ser humano, como a idade, o sexo ou a etnia, ou às condições sociais externas aos indivíduos, como o sítio onde nasceram, enquanto as desigualdades podem estar relacionadas com as diferentes formas de estar e de se relacionar com os outros, aos diferentes estilos de vida, às diversas redes

²⁵ Jerónimo (2010) apresenta no seu estudo uma interessante análise das diferentes abordagens teóricas em torno do conceito de igualdade.

sociais e profissionais a que os indivíduos vão tendo acesso ao longo da vida ou aos diferentes percursos traçados pelos próprios indivíduos.

Neste sentido, qualquer política social que pretenda promover a igualdade deve pretender minimizar as desigualdades, reconhecendo a existência das diferenças, à semelhança do que Barros (2005: 347) refere: “as lutas sociais não se orientam em geral para abolir as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades”.

No que respeita à educação, a igualdade está intrinsecamente relacionada com o conceito de igualdade de oportunidades, que corresponde à ideia de Singer (2004) de que todos os indivíduos tenham iguais condições à partida, na corrida ou competição que caracteriza a vivência em sociedade. Nesta ótica, e reconhecendo a desigualdade de circunstâncias e vivências presentes em todas as sociedades, o apoio social torna-se então fundamental, em todos os níveis de ensino, para que sejam criadas as condições necessárias para compensar os indivíduos que partem em desvantagem, com o intuito de minimizar tais desigualdades.

Frequentemente, a igualdade de oportunidades é encarada como um ideal, nomeadamente o que Rawls (2003) designa por “igualdade de oportunidades justa”, alcançável apenas em sociedades onde qualquer indivíduo, com idêntico talento inato e o mesmo grau de ambição, tenha a mesma probabilidade de ser bem sucedido, o que só ocorrerá se o estatuto económico-social e o contexto em que cada um nasce não tiverem impactos significativos nas potencialidades de sucesso de cada um.

Em termos socioeconómicos, a igualdade de oportunidades entre dois indivíduos só existe se ambos dispuserem de recursos ajustados às suas necessidades, de forma que possam beneficiar, ao longo da vida, do mesmo nível de bem-estar e qualidade de vida. Envolve, portanto, questões qualitativas, muito para além das estritamente económicas e materiais, como as oito áreas que Caride (2009, *apud* Jerónimo, 2010: 69) associa ao bem-estar: saúde, educação, emprego, lazer, bens e serviços disponíveis, meio ambiente, segurança e justiça.

Em termos educativos, o ideal de igualdade de oportunidades exige que esteja garantido que a escola confira as mesmas vantagens a todos os indivíduos, de forma que as oportunidades e benefícios económicos e sociais proporcionados pela educação possam ser alcançados por qualquer um, independentemente das suas origens e contexto socioeconómico.

Colleman (2011) analisa as mudanças evolutivas verificadas na interpretação do conceito de igualdade de oportunidades educacionais, desde a revolução industrial e o subsequente surgimento da escola pública no século XIX até aos dias de hoje, argumentando que “apenas se pode alcançar total igualdade de oportunidades se todas as influências externas à escola desaparecerem” [...] e que “dadas as influências divergentes existentes, a igualdade de oportunidades apenas pode ser abordada e nunca totalmente alcançada” (Colleman, 2011: 151).

A igualdade de oportunidades no ensino português é explicitamente referenciada na Constituição da República Portuguesa (CRP) quando se afirma 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), e que cabe ao Estado promover “a democratização da educação e as demais condições para que a educação [...] contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” (n.º 2 do Art.º 73º). 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).

Encarando o acesso à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente da sua condição ou origem socioeconómica, e considerando que o ensino superior acarreta custos para os estudantes e respetivas famílias, então a igualdade de oportunidades no ensino superior deve ser assegurada (ou pelo menos a desigualdade de oportunidades minimizada) de acordo com as condições socioeconómicas dos estudantes, através de políticas sociais de apoio aos estudantes oriundos de agregados familiares carenciados e meios sociais desfavorecidos.

Os apoios sociais no ensino superior estão também relacionados com o conceito de equidade, enquanto requisito básico de justiça social, que assume um significado diferente do conceito de igualdade. Apesar de estes dois conceitos serem inúmeras vezes utilizados na literatura de forma indiferenciada, importa compreender a sua distinção.

No *Equity Handbook* a equidade é definida como sendo “a qualidade de ser imparcial ou justo”, sendo que “para que o tratamento seja justo, questões de diversidade têm de ser tidas em consideração para que as diferentes necessidades e exigências dos indivíduos sejam atendidas” (Giellis, 2010: 11). Assim sendo, a equidade é um aspeto de justiça social que diz respeito ao reconhecimento das diferenças e à correção das desigualdades nomeadamente em relação a grupos desfavorecidos.

Por exemplo no direito, o conceito de equidade surge no sentido de corrigir injustiças da universalidade da lei quando esta não é aplicável, de forma justa, a casos individuais. Neste sentido, ao contrário da igualdade (no sentido de igual tratamento), que não tem em conta as diferenças entre os indivíduos, a equidade tem implícita a identificação das diferenças e o tratamento desigual das situações diferentes, numa tentativa de ir ao encontro de soluções socialmente mais justas para determinados casos específicos.

A Teoria da Justiça de Rawls [1971] tinha implícita esta distinção entre os conceitos de igualdade e equidade. Rawls defendia que uma sociedade justa deve garantir que todos os indivíduos na sociedade tenham acesso aos chamados bens sociais primários (considerados essenciais para que uma pessoa possa ter uma vida digna: liberdades, oportunidades, rendimento, riqueza e bases sociais da auto-estima). A sua conceção de justiça social ou “justiça como equidade” baseava-se na ideia de que esses bens devem ser distribuídos de forma igual, exceto se a distribuição desigual beneficiar os mais desfavorecidos da sociedade e se essa correção da desigualdade estiver acessível a todos (Rawls, 1993). Neste sentido, a justiça social não é interpretada como igualdade (no sentido de tratamento igual), mas como equidade, permitindo tratamentos desiguais, desde que justificados nomeadamente pelas contingências que afetam as perspetivas de vida de cada um, tais como a sua classe social de origem, os seus talentos naturais e a sua boa ou má sorte ao longo da vida.

A sua conceção de equidade assentava em dois princípios fundamentais (Rawls, 1993: 67):

- **Princípio de liberdades iguais:** cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais, que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos os restantes;
- **Princípio da diferença:** as desigualdades sociais e económicas devem satisfazer duas condições: em primeiro lugar, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade.

De realçar que o primeiro princípio tem preponderância sobre o segundo, ou seja, a liberdade e igualdade de oportunidades devem ser priorizadas e o princípio da diferença deve ser o último a ser contemplado. Isto significa que, segundo Rawls (1993), uma sociedade justa seria a que equipara todos os sujeitos no mesmo patamar (a hipotética “posição inicial”, sob o “véu da ignorância”) para que possam exercer a sua autonomia e tenham todos as mesmas oportunidades de se desenvolverem. Contudo, uma vez que a realidade social apresenta grandes desigualdades, que afetam os sujeitos de várias formas, torna-se necessário o uso do princípio da diferença para que seja possível equalizar situações em que muitos atores sociais se encontram e os colocaram em desvantagem por questões históricas, culturais, económicas, geográficas, religiosas ou outras. Para os que não tivessem tantas possibilidades de se desenvolverem, por estes condicionalismos, entraria o princípio da diferença para equiparar estas situações, cabendo ao Estado esse papel.

Também D’Adesky (2003) distingue equidade de igualdade na forma de solucionar problemas sociais como o racismo, o sexismo, o género ou outras formas de discriminação, defendendo que a solução para estes problemas não passa pela aplicação das mesmas regras para todos (igualdade), mas pela aplicação de medidas específicas que tenham em consideração situações particulares (equidade), nomeadamente dos grupos minoritários e desfavorecidos.

Da mesma forma que Jerónimo (2010) conclui que, para lá do princípio da igualdade, aplicável a todos os membros da sociedade por igual, existem características individuais que justificam a necessidade de reconhecer a individualidade e a dignidade da pessoa

humana e de, em determinadas circunstâncias, se desenvolverem políticas públicas que compensem ou reduzam as disparidades de certos grupos minoritários, desfavorecidos ou discriminados por questões de género, raciais, étnicas, religiosas ou económicas (princípio da equidade).

Em torno do conceito de equidade, enquanto dimensão normativa da natureza redistributiva da Política Social, Pereirinha (2008a) distingue equidade horizontal de equidade vertical. De acordo com o autor, o princípio da equidade horizontal significa que “dentro da população relevante, se deve tratar de forma adequadamente idêntica todos os que se encontrarem na mesma situação”, enquanto o princípio da equidade vertical significa que “as pessoas que estiverem em situação diferente devem ser objeto de tratamento adequadamente diferente” (Pereirinha, 2008a: 113)²⁶.

O princípio da equidade horizontal baseia-se no critério da igualdade de situação, contudo e apesar de não ser explicitado, ele significa que pode haver tratamento diferente para pessoas que se encontrem em situação diferente. Este princípio está maioritariamente presente nas medidas de natureza universal, em que se pretende garantir a igualdade de direitos ou de acesso a determinadas medidas de política. Também em medidas do tipo seletivo podem ser encontradas preocupações de equidade horizontal, por exemplo, nas medidas sujeitas a condições de recursos, no sentido de conceder subsídios idênticos ou acesso idêntico aos indivíduos que provem encontrar-se em idêntica situação de necessidade (Pereirinha, 2008a).

A equidade vertical centra-se na identificação das situações diferentes que justificam um tratamento diferenciado com vista à redução das desigualdades. Está presente nas medidas de política fiscal em que a redução das disparidades de rendimento é uma preocupação, como nos impostos progressivos. Mas também está presente por exemplo quando se estabelecem valores mínimos para determinada prestação social (*idem*).

²⁶ O autor enumera também, para além destes dois, o princípio da equidade intergeracional, presente nas políticas redistributivas entre gerações, “que visam assegurar direitos sociais, quando estão presentes dimensões intertemporais”. (Pereirinha, 2008: 23).

Relativamente ao ensino, Gielis (2010: 11) defende que uma abordagem equitativa na educação tem que “identificar e levar em conta a diferença na distribuição justa do tempo e de recursos e a imparcialidade na avaliação dos resultados”. O autor argumenta que a equidade em termos educativos deve ser uma meta inclusiva, de reconhecimento e correção da discriminação através de mecanismos de ação afirmativa, nomeadamente a favor de grupos marginalizados que enfrentam relações de poder desiguais e obstáculos que impedem a sua realização educacional.

Em relação a este aspeto, o relatório da OCDE (2009) refere que a equidade na educação significa que, por um lado, se deve garantir a todos os indivíduos o acesso à educação e o seu desenvolvimento potencial e, por outro lado, o sistema educativo deve garantir a inclusão de todos os cidadãos, assegurando um mínimo de educação generalizado. Neste documento são propostas algumas medidas no sentido de se alcançarem estes dois objetivos, nomeadamente:

- i) A estruturação de sistemas educativos que promovam a educação justa e inclusiva, nomeadamente repensando a forma como é feita a seleção dos estudantes e a composição social das escolas;
- ii) A implementação de práticas justas e inclusivas, identificando e proporcionando ajuda sistemática aos estudantes com menor rendimento escolar, prestando especial atenção às dificuldades de aprendizagem;
- iii) O reforço dos laços entre a escola e a família, auxiliando as famílias mais desfavorecidas a apoiar os seus filhos nos estudos;
- iv) A aceitação da diversidade e a promoção da inclusão das minorias e dos imigrantes nos sistemas educativos nacionais;
- v) A existência de um sistema educativo com recursos justos e inclusivos que promovam a educação, desde o ensino básico, visto ser esta a melhor forma de promover a equidade no sistema educativo como um todo;
- vi) O estabelecimento de objetivos concretos relativamente à equidade, definindo metas para a promoção do sucesso educativo e para a redução do abandono escolar.

No contexto do ensino superior, a equidade tem a ver com a capacidade de acesso, frequência e conclusão, independentemente das diferenças individuais e tal implica a correção das desigualdades e dos obstáculos que o podem pôr em causa. Em termos conceptuais, Gielis (2010: 12) refere-se à equidade participativa no ensino superior no

sentido em que este deve refletir verdadeiramente a sociedade, com todos os grupos sociais a terem participação neste nível de ensino “na mesma medida que a sua participação na população”. Tal como menciona a democratização do ensino superior associada à ideia de que “todos, independentemente da sua origem socioeconómica e cultural, têm o direito a participar, de acordo com as suas escolhas e os seus talentos, sem quaisquer barreiras”.

Como refere Pereirinha (2008a) a existência de fatores económicos ou barreiras sociais que condicionam as possibilidades de escolha dos indivíduos legitimam a promoção da igualdade de oportunidades, por razões de equidade, como forma de eliminar ou pelo menos reduzir essas barreiras, nivelando o conjunto de possibilidades de escolha.

O sistema de ensino superior só será equitativo se todos os estudantes ao concluírem o ensino secundário tiverem iguais possibilidades de prosseguir os estudos, caso seja essa a sua vontade. Se alguns jovens tomarem a decisão de não continuar os seus estudos porque as suas condições económicas não o permitem, por não ter capacidade de suportar os custos inerentes, então a política educativa não é equitativa, na medida em que a sua escolha foi condicionada. Assim sendo, qualquer medida de política social que consiga minimizar as barreiras que possam estar a condicionar tais escolhas, contribuirá para uma maior equidade no sistema de ensino superior.

Os apoios sociais no ensino superior podem então ser entendidos como medidas de política social conduzidas por princípios de equidade. A atribuição de bolsas de estudo aos estudantes economicamente carenciados, por exemplo, é uma ação de discriminação positiva, na medida em que introduz fatores compensatórios que visam reduzir a desigualdade no conjunto de possibilidades de escolha dos estudantes.

Neste sentido, concordamos com o argumento de Jerónimo (2010) de que a ação social pode ser encarada como uma forma de discriminação positiva que pretende combater as injustiças no acesso, frequência e conclusão do ensino superior.

Também Cerdeira (2008) defende que a acessibilidade e equidade no ensino superior dependem fortemente das políticas de apoio social e dos instrumentos utilizados para

concretizar esses apoios, sob a forma de bolsas de estudo e programas de empréstimos estudantis, no sentido de balancear a partilha de custos no ensino superior, por forma a não pôr em causa a possibilidade dos estudantes mais desfavorecidos continuarem os seus estudos.

De acordo com Striedinger (2008), para além dos custos, os próprios critérios de acesso ao ensino superior funcionam como uma seriação social que seleciona os estudantes pela sua origem social e situação socioeconómica, referindo-se a uma discriminação dos estudantes mais desfavorecidos. O autor defende assim a necessidade de se atuar no sentido de reduzir as barreiras sociais que dificultam o acesso dos mais carenciados ao ensino superior.

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.

Coleman (1988) argumentava que a continuidade dos estudantes no ensino, bem como os resultados escolares, dependem do nível de capital social das suas famílias e das relações e interações que se estabelecem entre pais e filhos. Nomeadamente da atenção que os pais atribuem à evolução educativa dos filhos e, no caso da continuidade para o ensino superior, do interesse e importância que os pais demonstram ao longo do seu percurso escolar de que os filhos ingressem neste nível de ensino.

A teoria da reprodução pode ajudar a explicar o percurso educativo e o sucesso escolar, de acordo com a classe social de origem dos estudantes (Bourdieu e Passeron, 1983). Segundo esta teoria as classes sociais constituem, para além de uma fonte de recursos desiguais, também diferentes formas de pensar, de sentir e de agir, com óbvias consequências no percurso e sucesso escolar. De acordo com esta abordagem, mesmo que se conseguisse uma igualização dos recursos económicos nos sistemas educativos, continuariam a obter-se resultados educativos desiguais.

Esta teoria não é, contudo, consensual. De acordo com Jerónimo (2010: 81) ela pode até ter “a sua utilidade para explicar porque é que as pessoas oriundas de classes sociais mais elevadas têm sucesso educativo e as das classes desfavorecidas não têm, mas não explica com tanta eficiência porque é que há pessoas das classes altas que têm insucesso e outras das classes inferiores que são bem sucedidas”.

Os dados empíricos mostram que a desigualdade de rendimento entre os mais ricos e os mais pobres aumentou nos últimos anos na maioria dos países da OCDE (OCDE, 2017, 2015a) e 2012b). Também o mais recente relatório da OXFAM (2018) chama a atenção para o agravamento das desigualdades, relatando que mais de 80% da riqueza gerada no último ano foi parar às mãos dos 1% mais ricos, enquanto a metade mais pobre da população mundial não ficou com nenhuma parcela dessa riqueza.

A questão da desigualdade de rendimento não é um problema apenas das gerações presentes, uma vez que ela afeta também as perspetivas de rendimento das gerações futuras, colocando questões de equidade intergeracional. Em OCDE (2012f) argumenta-se que os níveis de desigualdade de rendimento estão relacionados com as possibilidades de mobilidade intergeracional e que nos países em que os níveis de desigualdade são mais elevados, a situação económica futura de uma criança está fortemente relacionada com o nível de rendimento dos pais. Isto ocorre porque o contexto socioeconómico tem um papel relevante no desenvolvimento de competências dos indivíduos e na possibilidade de prossecução dos estudos até níveis de escolaridade mais elevados, fatores chave para que os indivíduos possam ter vantagens competitivas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, consigam alcançar melhores níveis de rendimento.

De facto, dada a forte relação do ensino superior com os progressos potenciais ao nível de salários, emprego e bem-estar individual e social, a expansão desse nível de ensino pode funcionar como um importante motor de mobilidade social, desde que todos possam beneficiar dele. Uma vez que a obtenção de um curso superior promove o acesso a profissões de maior relevo social e, conseqüentemente, a níveis de rendimentos e estatuto social mais elevados, importa 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 ascendente²⁷, ou seja, em que os filhos conseguem alcançar um estatuto social mais elevado do que os seus pais.

Como refere D'Addio (2007) as diferenças de oportunidades, educacionais e de rendimentos tendem a persistir ao longo de gerações, sendo que a educação é um dos fatores mais relevantes para combater essas diferenças, através de um investimento precoce e sustentado na educação das crianças e jovens, em todo o seu percurso escolar. Na sua opinião, um pouco por todo o mundo, as crianças continuam a herdar o estatuto socioeconómico dos pais, quer ao nível do rendimento, da educação ou das ocupações profissionais e essa imobilidade educacional e de rendimento devem-se, em grande parte, às diferenças de oportunidades na educação. A autora argumenta ainda que a mobilidade social é especialmente baixa na parte inferior da distribuição de rendimentos, ou seja, nas camadas mais pobres, o que tende a reforçar a transmissão da pobreza entre gerações.

Neste sentido, políticas sociais e educacionais que promovam a igualdade de oportunidades na educação e permitam o desenvolvimento de competências e o aumento da escolaridade dos indivíduos, independentemente da sua origem socioeconómica, poderão contribuir de forma efetiva para o aumento da mobilidade social entre gerações e, conseqüentemente, para a redução das disparidades de rendimento ao longo do tempo.

Um dos indicadores analisados em OCDE (2011) é a resiliência dos alunos desfavorecidos²⁸, ou seja, a capacidade de os estudantes oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos obterem desempenhos escolares acima do previsto em função do seu ambiente socioeconómico. Portugal apresenta-se como o 6º país da OCDE com maior percentagem de alunos desfavorecidos resilientes, com próximo de 40% dos estudantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos a revelarem bons desempenhos escolares,

²⁷ 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 e Ferreira, 2008).

²⁸ Um aluno é considerado resiliente se estiver no quartil mais baixo do índice PISA do Estatuto Económico, Social e Cultural, do país analisado, e obtiver um desempenho escolar no quartil mais elevado, tendo em conta os alunos de todos os países, após considerar o contexto socioeconómico (OCDE, 2011).

valor acima da média dos 34 países analisados que se situa nos 31%. Apenas a Coreia, a Finlândia, o Japão, a Turquia e o Canadá apresentam uma percentagem de alunos desfavorecidos resilientes mais elevada do que Portugal, sendo que todos os restantes países europeus evidenciam menores proporções de alunos resilientes com resultados acima da média.

A avaliação das desigualdades no acesso ao ensino superior é um primeiro passo fundamental para a conceção de políticas sociais e educativas equitativas, capazes de as reduzir. Uma medida básica da mobilidade educativa intergeracional é o rácio de oportunidades (*odds ratio*), que compara a probabilidade relativa de um indivíduo obter um diploma de nível superior se os seus pais tiverem escolaridade ao nível do ensino superior ou o ensino secundário completo, em comparação com os que têm pais com níveis de escolaridade inferiores. De acordo com os últimos dados disponíveis, e nos países para os quais existem dados, a probabilidade de chegar ao ensino superior dos indivíduos que têm pelo menos um dos pais com formação superior é, em média, 4,5 vezes maior do que a daqueles cujos pais têm apenas o ensino básico. Este indicador varia muito consoante o país, desde 10 vezes na Itália e na Polónia, 7 vezes nos Estados Unidos, 6 vezes na França, até menos de 3 vezes no Canadá, na Holanda e nos países nórdicos. A Coreia é o país com melhor valor neste indicador, revelando que os coreanos são igualmente suscetíveis de obter um diploma de ensino superior, independentemente da educação parental. Sobre Portugal, infelizmente não existem dados neste relatório (OCDE, 2015b).

De facto, o contexto educacional de origem dos estudantes constitui um elemento fundamental no acesso ao ensino superior. De acordo com o Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), mais de metade dos estudantes que frequentam o ensino superior, entre os 20 e os 34 anos, têm pelo menos um dos pais com um diploma superior; cerca de um terço tem pelo menos um dos pais com o ensino secundário completo; e apenas um em cada dez tem pais com menor escolaridade do que o ensino secundário (OCDE, 2014).

O nível de escolaridade dos progenitores continua a ser um fator que influencia consideravelmente não apenas o acesso e participação dos jovens no ensino superior, mas

também a sua conclusão. O estudo da OCDE (2015b) sugere que o abandono no ensino superior é um problema mais preocupante no caso dos estudantes oriundos de contextos socioeconómicos desfavoráveis e que a origem socioeconómica tem maior impacto nas taxas de abandono do que outros fatores como a etnia ou o género. Também refere que os alunos de primeira geração, ou seja, em que nenhum dos pais frequentou o ensino superior, são os que têm maior propensão para abandonar o ensino superior.

As desigualdades de acesso e frequência do ensino superior são, em grande medida, consequência das desigualdades acumuladas nos níveis de escolaridade anteriores. A primeira fase de seleção social ocorre logo nas primeiras etapas do sistema educativo, tornando mais difícil a progressão para o ensino superior de estudantes provenientes de meios sociais desfavorecidos. Neste estudo da OCDE (2015b) é argumentado que as desigualdades persistentes no ensino básico e secundário são transmitidas para o ensino superior em pelo menos três formas diferentes: por um lado, pelo mais fraco desempenho escolar dos estudantes provenientes de meios mais desfavorecidos, que constituem muitas vezes o principal obstáculo no acesso ao ensino superior; por outro lado, porque os alunos cujos progenitores têm menores níveis de escolaridade são menos propensos a completar o ensino secundário, impedindo-os assim de prosseguir os estudos para níveis superiores; por último, as próprias aspirações dos jovens estudantes de vir a frequentar o ensino superior são menores nos provenientes de agregados familiares desfavorecidos.

A este respeito, e de acordo com outro estudo da OCDE (2012f) os estudantes do terço inferior do índice PISA do Estatuto Económico, Social e Cultural (ESCS²⁹) são, em média, 37 pontos percentuais menos propensos a aspirar obter um curso superior do que os do terço mais elevado do mesmo índice. Em Portugal essa diferença é de quase 50 pontos percentuais: quase 80% dos jovens do terço superior têm a expectativa de vir a concluir um curso superior, enquanto apenas cerca de 30% dos jovens pertencentes ao terço inferior têm idêntica aspiração.

É urgente e prioritário combater as desigualdades desde logo nos níveis anteriores de educação – básico e secundário. Contudo, as políticas públicas de promoção do ensino

²⁹ ESCS – PISA index of Economic, Social and Cultural Status

superior são fundamentais para garantir que as desigualdades anteriores não são agravadas neste nível de ensino. Atrair uma população estudantil transversal e mais ampla da sociedade para o ensino superior, incluindo jovens oriundos dos grupos mais desfavorecidos e vulneráveis, e reduzir as taxas de abandono escolar em todos os níveis de ensino são duas das metas fundamentais definidas na estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010), no quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação.

É fundamental assegurar que todos, desde os níveis de ensino anteriores, possam aprender e desenvolver o seu potencial, através de mecanismos de apoio ao sucesso escolar e prevenção do abandono precoce. Persistindo as desigualdades no ensino básico e secundário, os resultados escolares alcançados não refletem o verdadeiro potencial de cada um. Deste modo, e concordando que o acesso ao ensino superior se deve fazer por mérito, as questões que se colocam são: o que se entende por mérito? E como este deve ser medido? Se os resultados dos níveis anteriores de ensino são condicionados pela origem social dos estudantes, então o acesso ao ensino superior não deve ser feito apenas com base em exames de ingresso e classificações obtidas.

Em vários países têm sido introduzidos mecanismos que reforçam as hipóteses de acesso ao ensino superior dos jovens oriundos de grupos mais carenciados e desfavorecidos, através de processos alternativos de admissão. No Brasil, por exemplo, foi aprovada em 2012 uma lei que prevê que 50% das vagas das universidades federais, que são geralmente as mais prestigiadas e seletivas, sejam ocupadas por estudantes que concluíam o ensino secundário em escolas públicas, tipicamente frequentadas por crianças e jovens de estratos sociais mais baixos. Para além disso, metade dessas vagas são destinadas a estudantes cujos rendimentos familiares *per capita* sejam inferiores a 1,5 vezes o salário mínimo. Outro exemplo, em França, é a *Sciences Po Paris*, que estabeleceu a *Conventions d'éducation prioritaire*, que define um procedimento de admissão diferente para estudantes oriundos de escolas que enfrentam maiores dificuldades sociais, na chamada *France's Zone Prioritaire* (OCDE, 2015b).

A realidade é que a expansão do ensino superior nas últimas décadas criou, de facto, mais oportunidades de acesso e frequência do ensino superior aos jovens economicamente desfavorecidos. Contudo, as evidências sugerem que as desigualdades persistem elevadas, quer no acesso, quer na conclusão bem sucedida de um curso de nível superior. Tais desigualdades, para além de prejudicarem os ideais básicos de equidade e justiça social, têm custos económicos e sociais para as sociedades, na medida em que implicam um desperdício de talentos com elevado potencial (OCDE, 2015b). Neste sentido, como referido em OCDE (2013b), quebrar o ciclo de desvantagens ao longo de gerações e reforçar a mobilidade social continua a ser um desafio político fundamental. D'Addio (2007) refere mesmo que esse é, ou deve ser, um dos principais objetivos de qualquer política social.

Ainda assim, garantir uma maior acessibilidade ao ensino superior não conduz necessariamente a um acesso socialmente mais equilibrado, em que os índices de frequência sejam idênticos em todos os grupos sociais. Na opinião de Santos (2005) não existe democratização no acesso ao ensino superior português, uma vez que a massificação deste nível de ensino, acompanhada com um aumento das propinas, manteve uma forte segmentação do mesmo. O autor defende que o ensino superior deveria ser gratuito e ainda complementado com a atribuição de bolsas de estudo aos estudantes mais carenciados, mostrando-se contra a contração de empréstimos por parte dos estudantes para financiar os elevados custos do ensino superior.

Também Soares (2003) argumenta que, contrariamente ao otimismo inicial que a massificação do ensino superior a que assistimos na última década do século XX de que o elevado número de estudantes que acedem ao ensino superior iria refletir a diversidade social da sociedade portuguesa, a realidade é que temos assistido a uma supremacia dos mais favorecidos, mantendo-se as desigualdades sociais no ensino superior. Na sua opinião, estas desigualdades têm sido inclusive agravadas pelo facto de os estudantes mais carenciados, que têm conseguido aceder ao ensino superior, terem contribuído para as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar neste nível de ensino.

O estudo de Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 1999: 197) levanta uma questão fundamental: “será que medidas de natureza essencialmente financeira contribuem para eliminar as barreiras psicológicas ao ingresso no ensino superior?”

A este respeito Dirk Van Dame escreveu no *Blog OECD Education Today*³⁰ que a expansão do ensino superior ao abrir oportunidades para muitos jovens oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, nomeadamente através de mecanismos de apoio social mais justos e democráticos, tornou o ensino superior como a principal via para a mobilidade social ascendente. Este autor defende que assegurar o acesso meritocrático ao ensino superior para jovens talentosos e capazes é, hoje em dia, encarado como uma característica essencial da democracia. Contudo, na sua opinião, a expansão do ensino superior, por si só, não contribui para a igualdade de oportunidades, na medida em que muitos jovens dos estratos sociais mais baixos da escala social continuam privados do acesso ao ensino superior. Argumenta ainda que o acesso desigual ao ensino superior é resultado de outros mecanismos sociais e culturais, muito para além das questões financeiras, nomeadamente por se tratar de um “longo período de seleção social tendenciosa desde o início da formação formal”.

O autor refere que os sistemas de apoio financeiro a estudantes economicamente carenciados, apesar de promover o acesso aos estudantes merecedores das camadas mais desfavorecidas, não são o único ou o melhor veículo para garantir a igualdade de oportunidades no ensino superior. Por exemplo, relativamente às enormes disparidades nas aspirações dos jovens em completar um curso superior, de acordo com as diferentes origens socioeconómicas, este autor defende que as motivações pessoais e aspirações são questões mais difíceis de resolver do que as barreiras financeiras e que a alteração dos valores e prioridades que a expansão do ensino superior já proporcionou nas classes médias, em direção a uma visão mais meritocrática e orientada para a realização, ainda não ocorreu entre as classes mais baixas da sociedade.

³⁰ Comentário escrito no *Blog OECD Education Today*: Does social backgrounds thwart aspirations for higher education?, by Dirk Van Damme, Head of the Innovation and Measuring Progress division, in October 7, 2015: <http://oecdeducationtoday.blogspot.pt/2015/10/does-social-background-thwart.html>

2.6. Ensino Superior, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável

A educação constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento individual e social. Como já foi referido anteriormente, uma sociedade com maiores níveis de educação é constituída por cidadãos mais conscientes e interventivos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, participativa e equitativa. Os amplos benefícios individuais e coletivos da educação e do ensino superior, em particular, estão fortemente relacionados com questões de cidadania e, em última análise, com o desenvolvimento sustentável. Reconhecendo a importância crucial que a ação social tem no acesso, participação e conclusão do ensino superior dos estudantes oriundos das franjas mais desfavorecidas da sociedade, importa, então, esclarecer essas relações.

Considerado por muitos como “um dos mais importantes e polémicos nas ciências sociais” (Amaro, 2003: 37), o conceito de desenvolvimento tem gerado imenso debate, tanto a nível académico, como político. O termo “desenvolvimento” tem evoluído ao longo dos tempos³¹, tendo surgido na literatura vários conceitos alternativos como: desenvolvimento social, desenvolvimento humano, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento sustentável, entre outras. Amaro (2003) propõe o agrupamento desses vários conceitos em três grandes fileiras conceptuais – a fileira ambiental, a fileira das pessoas e das comunidades e a fileira dos Direitos Humanos e da dignidade humana.

Independentemente das diferenças conceptuais, as abordagens mais recentes do desenvolvimento traduzem uma visão mais abrangente do que a tradicional noção de desenvolvimento económico, perspetivando uma sociedade mais humanista, orientada para a natureza humana e o direito a uma vida digna, saudável e justa (Moreira, 2011).

O desenvolvimento sustentável é, portanto, apenas um entre um amplo conjunto de conceitos relacionados com o desenvolvimento. Atendendo ao seu carácter multidimensional e à necessidade de equacionar as dimensões económica, social,

³¹ Moreira (2011) apresenta uma análise detalhada da evolução do conceito de desenvolvimento, desde as abordagens pioneiras dos autores clássicos, até às novas e mais recentes perspetivas do desenvolvimento sustentável.

ambiental, cultural e política (Moreira, 2010), dificilmente o desenvolvimento sustentável reúne consenso em termos conceptuais.

Podemos identificar na literatura muitas definições de desenvolvimento sustentável, algumas semelhantes, outras até um pouco contraditórias (veja-se, por exemplo, as interessantes discussões em torno do conceito em: Pearce *et al.*,1990; Pezzey, 1992; Hopwood *et al.*,2005 ou Baker, 2006). Sobressai um aspeto consensual entre as diversas abordagens, a ideia da necessidade de se adotarem modelos de desenvolvimento mais sustentáveis, que permitam assegurar a efetiva melhoria das condições de vida das populações como um todo, garantindo equidade inter e intra-geracional e justiça social na distribuição dos benefícios do desenvolvimento. Contudo, a forma como a Humanidade conseguirá contribuir para a construção de uma sociedade global sustentável, mais solidária e justa, é um assunto em redor do qual surgem algumas divergências. O próprio conceito de desenvolvimento sustentável pode ser contestado, gerando alguma imprecisão e controvérsia, à semelhança dos conceitos que lhe são subjacentes como justiça social, liberdade, cidadania, democracia participativa, solidariedade, entre outros.

Apesar de não ser totalmente pacífica, a definição mais consensual e mundialmente aceite de desenvolvimento sustentável é a do relatório Brundtland: “o desenvolvimento que dá resposta às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de poderem satisfazer as suas necessidades” (WCED, 1987). Apresentando ligações causais entre economia, ambiente e sociedade, o relatório apresenta uma definição abrangente, que engloba: preocupações económicas, com crescimento económico extensível a todas as comunidades e países; ambientais, com a preservação dos recursos naturais para as gerações vindouras; e sociais, com o suprimento das necessidades das populações – alimentação, educação, cuidados de saúde, respeito pelos direitos humanos, preservando a diversidade cultural e a capacidade de os cidadãos participarem ativamente nas decisões que determinarão o seu futuro.

No relatório são identificados os princípios normativos do desenvolvimento sustentável, nomeadamente as responsabilidades comuns, a equidade intra e intergeracional, a justiça social, a participação e a igualdade de género. Uma das questões fundamentais do relatório

Brundtland está na distinção que apresenta entre *needs* e *wants* (Baker, 2006). De facto, há muito que os países desenvolvidos ultrapassaram o limiar de satisfação das suas necessidades básicas (*needs*) e que os seus padrões de consumo e estilo de vida se baseiam no consumismo exacerbado e na vontade da humanidade de consumir mais e mais e de criar novas necessidades (*wants*) quando as básicas estão satisfeitas, esquecendo que uma parte significativa da população mundial não tem ainda as suas necessidades básicas satisfeitas.

Três décadas após a sua publicação, continua atual a chamada de atenção do relatório para a necessidade da humanidade alterar o seu entendimento sobre bem-estar, em especial os países desenvolvidos repensarem os seus padrões de consumo para níveis aceitáveis e compatíveis com os limites do ecossistema e com noções de justiça e equidade social, quer entre nações ricas e pobres, quer entre franjas da população dentro dos países desenvolvidos, especialmente os grupos mais vulneráveis e desfavorecidos, pela sua maior exposição aos riscos de exclusão e polarização social.

Se as questões conceptuais do desenvolvimento sustentável geram conflitos, a sua implementação é ainda mais crítica, não apenas porque depende da abordagem teórica, mas também da vontade política e do verdadeiro envolvimento dos diversos atores (políticos, empresas e sociedade civil), para além de necessitar de uma monitorização permanente.

A Cimeira do Milénio, de 2000, constituiu uma tentativa de unir esforços conjuntos rumo ao desenvolvimento sustentável. Assente nos valores fundamentais de liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum, a Declaração do Milénio identificou um conjunto de objectivos-chave para o desenvolvimento sustentável (ODM – Objectivos de Desenvolvimento do Milénio³²), que refletem as preocupações mundiais com a paz e a segurança, a erradicação da pobreza e

³² ODM1 – Erradicar a pobreza extrema e a fome; ODM2 – Atingir o ensino básico universal; ODM3 – Promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres; ODM4 – Reduzir a mortalidade infantil; ODM5 – Melhorar a saúde materna; ODM6 – Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; ODM7 – Garantir a sustentabilidade ambiental; ODM8 – Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

da fome, o respeito pelos direitos humanos, a democracia e a proteção do ambiente, com especial atenção aos grupos mais vulneráveis e às necessidades especiais dos mais pobres.

Eventualmente “a promessa mais importante feita às pessoas mais vulneráveis do mundo” (IED, 2010: 5), a Declaração do Milénio representou um marco na cooperação internacional³³ na construção de um mundo mais estável, mais justo e mais seguro, refletindo uma discussão de meio século em torno dos direitos humanos, das desigualdades sociais e do desenvolvimento sustentável.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, constituiu a primeira manifestação das preocupações com o bem-estar humano e as desigualdades sociais³⁴. Em 1972, na sequência da 1ª Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento (Conferência de Estocolmo), o Clube de Roma, no livro *The Limits of Growth*, chamou à atenção para as questões ambientais e demográficas, pressionando os governos a legislar sobre proteção ambiental. 20 anos mais tarde estas preocupações foram reforçadas nos documentos que emergiram da 2ª Conferência (Conferência do Rio, também conhecida como Cimeira da Terra), nomeadamente a Agenda 21, que constituiu o primeiro programa de ação mundial para o desenvolvimento sustentável, orientador de estratégias, planos, políticas e processos nacionais. Tratou-se de um documento integrador, que reconhecia que o desenvolvimento económico deve ser equilibrado com um crescimento que responda às necessidades das pessoas e proteja o meio ambiente. O programa articulava uma abordagem participativa, baseada na comunidade, com questões fundamentais como o combate à pobreza, a mudança nos padrões de consumo, o controle populacional, a melhoria da saúde humana, numa ótica de cooperação internacional, transparência, parceria, equidade e justiça, com base no qual seria possível “satisfazer as necessidades básicas, elevar o nível de vida de todos, obter ecossistemas melhor protegidos e geridos e construir um futuro mais próspero e seguro” (UN, 1992: 1.1).

³³ Kofi Annan, Secretário-Geral das Nações Unidas, considera a Declaração do Milénio *um documento histórico para o novo século* (UN, 2000).

³⁴ No nº1 do artº 25, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todas as pessoas têm “direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento e à assistência médica” (UN, 1948).

Apesar da incipiente concretização de alguns dos planos estratégicos para o desenvolvimento sustentável aos vários níveis (Protocolo de Quioto, Agenda 21, ENDS – Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, Agenda 21 Local), todos eles foram tentativas de criar um novo padrão de desenvolvimento, mais próximo da sustentabilidade ambiental e social apregoada na Declaração do Milénio. Todas as atividades diplomáticas realizadas alcançaram pelo menos um reconhecimento do desenvolvimento sustentável a nível mundial, que requer a adoção de políticas, procedimentos e princípios suportados pela cooperação intergovernamental.

O desenvolvimento sustentável está presente na estratégia de desenvolvimento da Europa. A Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010), que define a estratégia de crescimento da União Europeia no período 2010-2020, sucedendo a anterior Estratégia de Lisboa 2000-2010, estabelece três prioridades que se reforçam mutuamente:

- Um crescimento inteligente, baseado no desenvolvimento da economia do conhecimento e da inovação;
- Um crescimento sustentável, alcançável através da promoção de uma economia mais eficiente, mais ecológica e mais competitiva;
- Um crescimento inclusivo, capaz de garantir níveis elevados de emprego que assegurem a coesão social e territorial.

Estes três objetivos genéricos dão-nos a visão da Europa para o século XXI e da economia social e de mercado que pretende ser, reforçando a ideia de que as estratégias de crescimento inclusivo devem ser capazes de reduzir as desigualdades sociais e a polarização social, contrariando as consequências negativas da globalização e do afastamento entre crescimento económico e sustentabilidade social. Para a concretização destas três prioridades foram definidos um conjunto de objetivos, a concretizar até 2020, em relação a um conjunto de áreas:

Emprego: 75% da população ativa, entre os 20 e os 64 anos, deve estar empregada;

Inovação: 3% do PIB da União Europeia deve ser investido em despesas de I&D;

Clima e Energia (objetivo 20/20/20): redução de 20% das emissões de gases com efeito estufa; aumento de 20% da utilização de energias renováveis; aumento de 20% na eficiência energética;

Educação: diminuição para 10% da taxa de abandono escolar precoce; aumento para 40% da população jovem, entre os 30-34 anos, com ensino superior;

Pobreza: redução em 25% dos atuais níveis de pobreza na União Europeia.

Estes têm sido reforçados em vários documentos orientadores da União Europeia. Por exemplo, nas conclusões do Conselho da União Europeia, de 2013, constata-se que a recuperação económica da Europa e a sua dinâmica de desenvolvimento dependem da capacidade dos Estados Membros desenvolverem as competências de todos os seus cidadãos, através da educação e da formação ao longo da vida.

Em Setembro de 2015 foi aprovada na sede das Nações Unidas, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, na sequência da proposta do Grupo de Trabalho Aberto sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, criado na conferência Rio+20, realizada em 2012, que pretende orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos anos, sucedendo e atualizando os ODM. Neste plano de ação foram definidos um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), integrados e indivisíveis, que equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável – económico, social e ambiental:

Tabela 2.4 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030)

| | |
|---------------|--|
| ODS 1 | Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares |
| ODS 2 | Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável |
| ODS 3 | Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades |
| ODS 4 | Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos |
| ODS 5 | Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas |
| ODS 6 | Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos |
| ODS 7 | Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos |
| ODS 8 | Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos |
| ODS 9 | Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação |
| ODS 10 | Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles |
| ODS 11 | Tornar as cidades e os aglomerados humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis |
| ODS 12 | Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis |
| ODS 13 | Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos |

| | |
|---------------|--|
| ODS 14 | Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável |
| ODS 15 | Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade |
| ODS 16 | Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis |
| ODS 17 | Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável |

Fonte: UN (2015)

Como referido no próprio documento, “esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade” (UN, 2015:1), que assume como compromissos fundamentais: acabar com a pobreza extrema, combater as injustiças e desigualdades sociais, corrigir as alterações climáticas, promover a igualdade de género, assegurar a saúde e o bem-estar e garantir uma educação de qualidade.

No cerne do desenvolvimento sustentável estão as questões relacionadas com o desigual acesso e distribuição de recursos pelos indivíduos e sociedades e com a equidade social, tal como definida na Declaração das Nações Unidas sobre o Direito ao Desenvolvimento (UN, 1986), que afirma que “os Estados devem assegurar a igualdade de oportunidades para todos no acesso aos recursos básicos, educação, serviços de saúde, alimentação, emprego e justa distribuição de rendimento”.

O acesso à educação assume assim um papel fundamental neste processo de desenvolvimento. Como refere Sá (2008: 14), “a educação emerge como condição essencial para a promoção de formas de desenvolvimento sustentável”. De facto, o aumento do nível educacional da população permitirá às sociedades 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, promovendo a estabilidade e o desenvolvimento social.

A proclamação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), entre 2005 e 2014, pelas Nações Unidas, foi o reconhecimento formal da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável. De acordo com Sá (2008) este

reconhecimento pretendia, por um lado, dar visibilidade à situação de “emergência planetária que se vive” e, por outro lado, evidenciar a importância que a educação assume na inversão dessa situação.

Na Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável apresentada, em 2005, pela Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas (CEE/ONU, 2005) foi dado particular enfoque à importância da educação, não apenas como um direito humano fundamental, mas também como um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável, constituindo um instrumento essencial à boa governação, à tomada de decisão informada e à promoção da democracia. De acordo com este documento, a educação desenvolve e reforça a capacidade de os indivíduos, grupos, comunidades, organizações e países formarem juízos de valor e fazerem escolhas no sentido do desenvolvimento sustentável, favorecendo uma mudança de mentalidades e de atitudes, rumo a um mundo mais seguro, mais saudável e mais próspero, em que todos os cidadãos possam ver a sua qualidade de vida melhorada.

A educação é um dos pilares da atual Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável relacionado com a educação (ODS 4) pretende garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. A novidade desta nova agenda para a educação é o seu enfoque na ampliação do acesso, inclusão, equidade, qualidade e resultados de aprendizagem a todos os níveis educativos e para todas as pessoas, de todas as idades, ao contrário do seu antecessor que se focava no ensino básico universal (ODM2).

O aumento generalizado do nível educacional é fundamental para a compreensão dos problemas sociais e para o exercício consciente e responsável de uma cidadania participativa, especialmente se a educação for orientada para a promoção de valores e de respeito, pelos outros e pelo ambiente, numa abordagem holística e interdisciplinar, capaz de promover a iniciativa, o pensamento crítico, a tomada de decisões e a resolução de problemas (Sá, 2008), competências que devem ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino, em particular no ensino superior.

Relativamente ao ensino superior, nas conclusões do Conselho da União Europeia, de 2013, sobre a sua dimensão social (Conselho da União Europeia, 2013), é enfatizado o papel crucial que um ensino superior de qualidade pode ter em termos de aumento da empregabilidade e melhoria da competitividade, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e diplomados, bem como a solidariedade social e a participação cívica.

Segundo Santos (2005), a universidade do século XXI deverá ser capaz de contribuir para uma cidadania multidimensional, que articule direitos humanos, ambiente, economia e política numa visão integrada. Esta cidadania é composta por várias dimensões, que Sá (2008) agrupa em 5 formas de cidadania interrelacionadas:

- i) **Cidadania democrática**, que contempla um profundo respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, numa cultura de paz e justiça social;
- ii) **Cidadania social**, orientada para dar a todos a oportunidade de conseguir as suas aspirações e a minimização das assimetrias sociais;
- iii) **Cidadania paritária**, baseada na equidade e no direito de todos a aceder à educação, à cultura e a uma melhor qualidade de vida;
- iv) **Cidadania intercultural**, assente numa cultura de tolerância que permita a aceitação da diferença e a construção de uma sociedade democrática e pluralista;
- v) **Cidadania ambiental**, capaz de compreender que a intervenção do Ser Humano sobre a natureza está na base de muitos dos atuais problemas socio ambientais.

O ensino superior assume-se, assim, como um elemento crucial para a construção de uma sociedade socialmente mais justa, participativa, equitativa e sustentável, na medida em que contribui para uma maior e melhor compreensão da realidade e para a consciencialização social, ambiental e ética. Ao promover valores, atitudes e competências mais consistentes com o desenvolvimento sustentável, a educação superior permitirá a formação de cidadãos mais informados, responsáveis e interventivos, fundamentais para a mudança social necessária à construção de sociedades mais sustentáveis, democráticas e participativas.

A ação social no ensino superior, ao promover o acesso, frequência e conclusão do ensino superior a jovens oriundos de estratos sociais e grupos mais desfavorecidos da sociedade, será igualmente capaz de contribuir ativamente para cada um dos três pilares

fundamentais da sustentabilidade – económico, social e ambiental. Permitindo que estes jovens obtenham formação superior, que de outra forma lhes estaria vedada, a ação social fará deles trabalhadores mais produtivos e mais capazes de gerar riqueza, com melhorias nos rendimentos, nível de vida e bem-estar, não só para o próprio como também para a sociedade, mas especialmente, cidadãos mais conscientes, responsáveis, atentos aos problemas sociais e ambientais, mais interventivos e, portanto, mais capazes de participar ativamente na sua resolução, rumo a uma sociedade mais coesa, justa e sustentável.

A ação social no ensino superior é explicitamente referenciada na Agenda 2030, numa das metas relacionadas com o ODS 4, que propõe um aumento substancial do número de bolsas de estudo para o ensino superior até 2020, em geral, mas em especial nos países em desenvolvimento.

No estudo da EACEA (2015) é evidenciado o apoio social aos estudantes economicamente desfavorecidos como parte integrante da responsabilidade social das instituições de ensino superior, propondo quatro áreas de referência para a responsabilidade social: (1) Investigação, Ensino, Apoio à Aprendizagem e Envolvimento Cívico; (2) Governança; (3) Sustentabilidade Social e Ambiental e (4) Práticas Justas. De acordo com o documento, as práticas de responsabilidade social devem ser promovidas e incentivadas entre os estudantes e o pessoal docente, investigador e não docente, por forma a considerar e promover os valores da justiça, da igualdade, da democracia participativa, da responsabilidade social e da sustentabilidade, questões que vão muito para além do apoio financeiro aos estudantes.

Capítulo 3

Ação Social no Ensino Superior em Portugal

Capítulo 3. Ação Social no Ensino Superior em Portugal

A ação social é reconhecida como um aspeto essencial para a melhoria das condições de acesso, frequência e conclusão do ensino superior (OCDE, 2015a; European Commission/EACEA/ Eurydice, 2015 e 1999; EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012; Jerónimo, 2010; Cerdeira, 2008). Os apoios sociais aos estudantes do ensino superior têm sido, nas últimas décadas, um aspeto central no processo educativo e no estímulo ao sucesso escolar de milhares de portugueses (FAP, 2015), especialmente relevante para os oriundos de agregados familiares mais desfavorecidos. Em termos políticos, a ação social no ensino superior tem assumido uma importância crescente nas políticas sociais e educativas em Portugal, configurando uma preocupação assumida pelos diversos atores e decisores políticos, dos diferentes quadrantes ideológicos.

Na Resolução do Conselho de Ministros 11/2013, de 5 de março, nas orientações estratégicas de intervenção para a área da Educação e Formação, era explicitamente referido, nas linhas de intervenção, que se devia tornar mais eficaz a ação social direta e indireta, sobretudo no ensino superior. Esta necessidade de garantir apoio e oportunidades a todos os jovens foi igualmente enfatizada na *Recomendação sobre a condição estudantil no ensino superior*, Recomendação nº 6/2013, de 15 de julho, 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”. Também nas *Linhas de Orientação Estratégicas para o Ensino Superior* (Governo de Portugal, 2014: pp. 9-10) era 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”.

Mais recentemente, no contexto do atual governo, o reforço da ação social escolar voltou a constituir um compromisso explicitamente assumido logo no programa de Governo e, entretanto, transposto para as *Grandes Opções do Plano para 2016-2019*, divulgadas em janeiro de 2016. Neste documento orientador das políticas a seguir no decurso da presente

legislatura, enquadrado no objetivo de modernizar, qualificar e diversificar o ensino superior, o alargamento e democratização deste nível de ensino é assumido como uma das linhas de orientação, concretizável através da adoção de medidas com vista a:

Reforçar a Ação Social escolar direta, através do aumento do valor das bolsas de estudo e do número de estudantes elegíveis, e da ação social indireta com a transferência do financiamento público adequado às universidades e politécnicos para assegurar serviços de alimentação, alojamento e transportes, [bem como] reestruturar e desburocratizar o sistema de ação social escolar, de modo a conseguir ganhos de eficiência e responder melhor às necessidades dos estudantes carenciados nos diferentes ciclos de ensino. (Governo de Portugal, 2016b: 59)

Tal desiderato veio a materializar-se, pelo menos parcialmente, no *Plano Nacional de Reformas*, divulgado em abril de 2016, com a definição do reforço da atribuição de apoios sociais aos estudantes carenciados, como uma das quatro medidas previstas para o ensino superior e ciência, com uma meta anual de atribuição de 70.000 bolsas (Governo de Portugal, 2016a).

3.1. Organização do Ensino Superior Português e Enquadramento Legal

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 na *Estratégia de Lisboa* (Conselho Europeu, 2000) 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.

O aumento da participação no ensino superior apresenta-se como uma prioridade na política educativa europeia, igualmente transposta para a política 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). As instituições de ensino superior passaram, assim, a ocupar uma posição estratégica na chamada nova agenda económica global, dada a sua crucial importância no atual modelo de desenvolvimento, no qual a capacidade de produzir, interpretar e disseminar conhecimentos e informações passa a ser determinante para as vantagens competitivas entre os países.

No contexto deste novo paradigma de desenvolvimento, 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 (Comissão Europeia, 2010). Em 2014, a percentagem de portugueses diplomados nessa faixa etária era de 31%, enquanto a média europeia (UE21) atingia já os 39% e a média dos países da OCDE os 41% (OCDE, 2015a).

No âmbito do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação, o programa *Educação e Formação para 2020 – EF 2020* define quatro objetivos estratégicos (Conselho da União Europeia, 2009):

- i) Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
- ii) Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- iii) Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- iv) Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

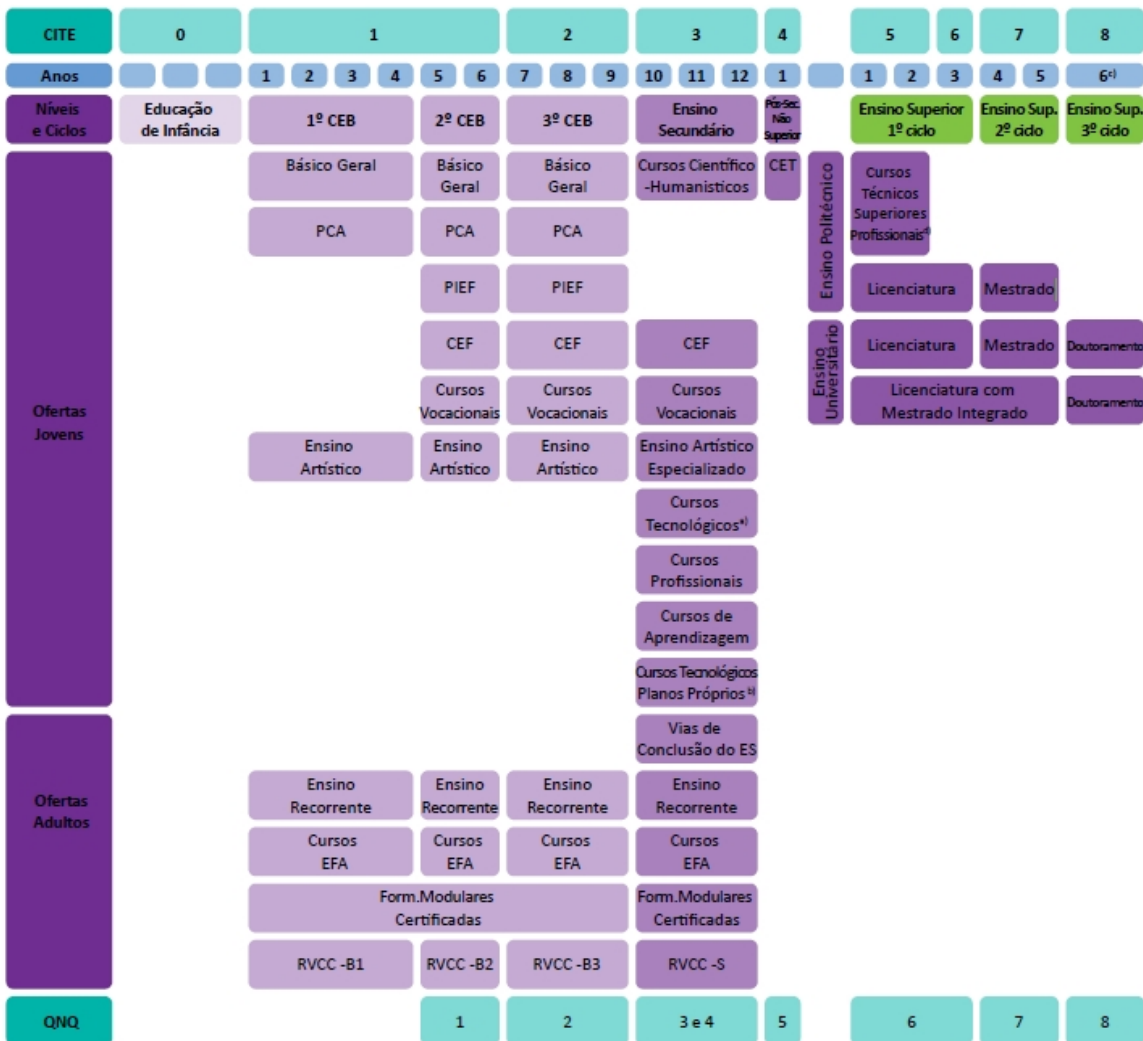
O ensino superior compreende o nível de ensino mais elevado consagrado na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo³⁵. Na figura 3.1 apresenta-se um diagrama que sistematiza as diferentes ofertas formativas disponibilizadas para jovens e adultos, no contexto do sistema educativo nacional. Neste diagrama podemos identificar os diferentes níveis e ciclos de ensino existentes no sistema educativo nacional (ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior), respetivo número de anos, bem como a sua relação com a Classificação Internacional do Tipo de Educação (CITE) e com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

O ensino superior compreende três ciclos de estudos, correspondentes a licenciatura (CITE6), mestrado (CITE7) e doutoramento (CITE8) e baseia-se num sistema binário que distingue ensino politécnico de ensino universitário. As licenciaturas e mestrados são ministrados por ambos os tipos de ensino, enquanto a oferta de mestrados integrados e doutoramentos é da competência exclusiva das universidades. Desde o ano letivo 2014/15,

³⁵ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e subsequentes alterações pela Lei n.º 115, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 14 de outubro, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP)³⁶ passaram a integrar a oferta formativa dos institutos politécnicos, constituindo cursos superiores não conducentes à atribuição de grau académico (com correspondência ao CITE5), vindo a substituir progressivamente os anteriores Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

Figura 3.1 – Sistema Educativo Nacional



Fonte: CNE (2013a)

³⁶ Regulado pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março.

O acesso ao ensino superior português realiza-se através de três formas principais³⁷:

- **Regime Geral:** com a fixação de vagas por estabelecimento e por curso, por parte da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), quer para o Concurso Nacional de Acesso (CNA) para o Ensino Superior Público, quer para os concursos institucionais realizados pelas instituições do Ensino Superior Privado;
- **Regimes Especiais:** com vagas especiais, até 10% das vagas fixadas para a 1º fase do CNA, para candidatos que se encontrem em determinadas situações, nomeadamente atletas de alta competição, familiares de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal, oficiais das forças armadas ou em missão no estrangeiro, bolseiros dos PALOP e naturais de Timor Leste.
- **Concursos Especiais:** da responsabilidade das próprias instituições de ensino, para candidatos maiores de 23 anos, titulares do grau de licenciatura, CET, CTeSP ou outras formações equivalentes e para estudantes internacionais. Existem ainda outros concursos especiais para acesso ao curso de Medicina por titulares de grau de licenciado e de acesso para estudantes internacionais.

A rede de instituições de ensino superior compreende as instituições de ensino superior públicas e privadas. Para além disso, o ensino superior português organiza-se num sistema binário, integrando instituições de ensino universitário e instituições de ensino politécnico.

A opção binária na estrutura institucional do ensino superior português iniciou-se em 1973, com a reforma de Veiga Simão³⁸, com a criação de estudos superiores de curta duração a realizar nos institutos politécnicos e nas escolas superiores (Castro *et al.*, 2010). 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*" no diploma que criou a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico³⁹. Mais tarde, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁴⁰ constituiu um marco legislativo na estrutura binária do ensino superior português.

³⁷ O Regime Geral é regulado pelo Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro; os Regimes Especiais são regulados pelo Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro; os Concursos Especiais são regulados pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho; o concurso especial para acesso ao curso de Medicina por titulares de grau de licenciado é regulado pelo Decreto-Lei n.º 40/2007, de 20 de fevereiro; e o de acesso para estudantes internacionais é regulado pelo Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março.

³⁸ Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto.

³⁹ Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, ratificado pela Lei n.º 29/80, de 28 de julho.

⁴⁰ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e subsequentes alterações pela Lei n.º 115, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 14 de outubro, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

De acordo com Sardinha *et al.* (2015), a atual organização e ordenamento do ensino superior português resultou da necessidade de se proceder à reorganização e racionalização da rede de estabelecimentos e de cursos do ensino superior e de clarificar a diferente natureza dos subsistemas universitário e politécnico. A publicação, em 2000, do diploma⁴¹ que aprovou a organização e ordenamento do ensino superior, assentou em quatro pilares fundamentais:

- i) Assumia uma lógica de “*rede global*” do 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;
- 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.

No âmbito deste processo de reforma é publicado, três anos mais tarde, o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior⁴², que 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, bem como a necessidade de assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino.

No mesmo ano foi também publicada a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior⁴³, que define o financiamento do ensino superior de acordo com critérios objetivos, indicadores de desempenho e valores padrão relativos à qualidade e excelência do ensino ministrado, no quadro de uma relação tripartida entre o Estado, as instituições de ensino superior e os estudantes.

⁴¹ Lei n.º 26/2000, de 23 de agosto.

⁴² Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro.

⁴³ Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, posteriormente alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES)⁴⁴ veio mais tarde a regular a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia. Este novo regime jurídico teve como objetivo dotar as instituições de ensino superior portuguesas de maior autonomia em matéria de definição de currículos, investigação e gestão dos seus recursos financeiros (OCDE, 2014b).

Relativamente aos dois subsistemas, o RJIES refere:

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.

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. (RJIES: artigos 6º e 7º)

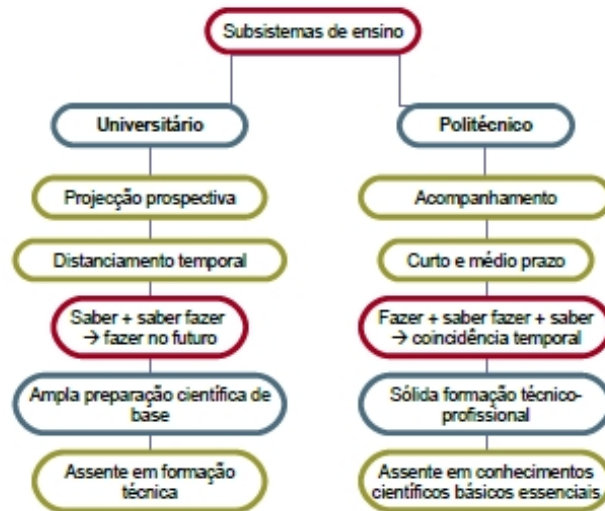
Conforme argumentado por Urbano (2011), o ensino universitário tem por objetivo assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite o exercício de profissões intelectuais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica, enquanto o ensino politécnico visa uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, que desenvolva a capacidade de inovação e de análise crítica, com conhecimentos de índole teórica e prática, com vista ao exercício de atividades profissionais mais técnicas.

O esquema apresentado na figura 3.2 permite identificar as principais diferenças entre os dois subsistemas do ensino superior. É possível verificar as dimensões que delineiam a fronteira entre os dois subsistemas: os objetivos, a profundidade científica, as componentes teóricas e prática e os domínios envolventes. A dicotomia conceção/exercício está na base da distinção entre os dois subsistemas de ensino superior, em que ao universitário estariam associadas a capacidades mais conceptuais e ao politécnico capacidades mais pragmáticas. Como referido no artigo 3º do RJIES, o ensino universitário deve “orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação” e o ensino politécnico deve

⁴⁴ Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro.

“concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente”.

Figura 3.2 – Distinção dos subsistemas do Ensino Superior português



Fonte: Urbano (2011)

De realçar ainda que o ensino superior politécnico assume um âmbito fortemente regional, fundamental para o desenvolvimento das regiões onde se insere, 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. No Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP)⁴⁵, publicado em 2009, é referido 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”.

O reforço do sistema binário permitiu, assim, numa lógica de democratização do ensino superior, promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, atenuando a clivagem regional até então verificada e permitindo uma maior diversificação social da população estudantil, com adequação das matérias e práticas a diferentes grupos sociais (Sardinha *et al.*, 2015).

⁴⁵ Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto.

3.2. Evolução do Ensino Superior em Portugal

À semelhança do que ocorreu nos restantes níveis de ensino, também o ensino superior português registou uma significativa transformação ao longo das últimas décadas, especialmente após a implementação do regime democrático, que veio reforçar de forma crucial a importância da educação e da qualificação da população portuguesa. De acordo com Sardinha *et al.* (2015), o ensino superior é talvez aquele que, nesse período, mais alterações sofreu, a nível estrutural, institucional, económico, demográfico, e social. Urbano (2011) enumera as principais causas 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) 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 pelo ensino superior público.

Castro *et al.* (2010: 42) sistematizam 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;
- ii. Entre 1977 e a primeira metade da década de 80: 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 neste nível de ensino.

De acordo com a DGES (2004) a análise do ensino superior português na viragem do século evidencia um sistema de ensino complexo e heterogéneo, com uma dimensão muito superior à de 1973, mas também extremamente diversificado a vários níveis:

- i. Quanto à natureza das instituições (públicas ou privadas);
- ii. Quanto à natureza das formações (universitária ou politécnica);
- iii. Quanto à implantação regional das escolas;
- iv. Quanto às áreas de formação/investigação;
- v. Quanto à duração dos cursos (3, 4, 5 ou 6 anos);
- vi. Quanto à organização institucional (com ou sem unidades orgânicas);
- vii. Quanto à organização interna (em faculdades/institutos ou departamentos).

De facto, o alargamento da rede de ensino superior, com a criação de novas instituições de ensino, universitárias e politécnicas, a partir da década de 80, conjugado com políticas educativas de promoção da educação em todos os níveis de ensino, resultaram num crescimento significativo da oferta e da procura do ensino superior, conduzindo à melhoria das diferentes acessibilidades físicas, sociais e culturais que favoreceram a população estudantil e as suas famílias (Arroteia, 2014 e 2002).

De acordo com os dados do CNE (2014), 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 públicas, 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 3.1 descreve a rede de ensino superior em Portugal:

Tabela 3.1 – Rede de Ensino Superior português, por subsistema e natureza institucional

| Subsistema de Ensino | Ensino superior público | Ensino superior privado | Total |
|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------|
| Ensino Universitário | 19 | 34 | 53 |
| Universidades | 13* | 11 | 11 |
| Institutos universitários | 1 | 2 | 3 |
| Escolas universitárias não integradas | 5** | 21 | 21 |
| Ensino Politécnico | 21 | 57 | 78 |
| Institutos politécnicos | 15 | 2 | 17 |
| Escolas politécnicas não integradas | 6*** | 55 | 55 |
| Total | 40 | 91 | 131 |

* Inclui a Universidade Aberta.

** Instituições de ensino superior público militar e policial universitário.

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

Fonte: CNE (2014)

A rede de ensino superior privado é constituída por estabelecimentos pertencentes a entidades privadas e cooperativas, incluindo o ensino concordatário, representado pela

Universidade Católica. Conforme podemos constatar da observação da tabela 3.1, o número de entidades instituidoras de estabelecimentos de ensino superior privados ascende a 91, perfazendo, juntamente com as instituições públicas, um total de 131 instituições de ensino superior, 53 de Ensino Universitário e 78 de Ensino Politécnico.

Tabela 3.2 – Número de Estabelecimentos de Ensino Superior por subsistema, natureza institucional e NUTS I e II

| NUTS I e II Subsistema | Continente | | | | | | | |
|---------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|--------------|
| | Portugal | Norte | Centro | Lisboa | Alentejo | Algarve | R.A. Açores | R.A. Madeira |
| Universitário | 131 | 43 | 19 | 55 | 4 | 6 | 3 | 1 |
| Público | 79 | 20 | 12 | 35 | 4 | 4 | 3 | 1 |
| Privado | 52 | 23 | 7 | 20 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Politécnico | 164 | 57 | 39 | 41 | 16 | 6 | 2 | 3 |
| Público | 97 | 25 | 32 | 18 | 14 | 5 | 2 | 1 |
| Privado | 67 | 32 | 7 | 23 | 2 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 295 | 100 | 58 | 96 | 20 | 12 | 5 | 4 |

Fonte: CNE (2014)

Em termos de distribuição territorial, a tabela 3.2 mostra que a maioria dos estabelecimentos de ensino superior (neste caso contabilizadas a totalidade das Unidades Orgânicas das diversas instituições de ensino superior) estão concentrados nas regiões Norte, Lisboa e Centro, com menor incidência nas regiões do Alentejo e Algarve, e reduzida expressão nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, dada a reduzida dimensão territorial e populacional.

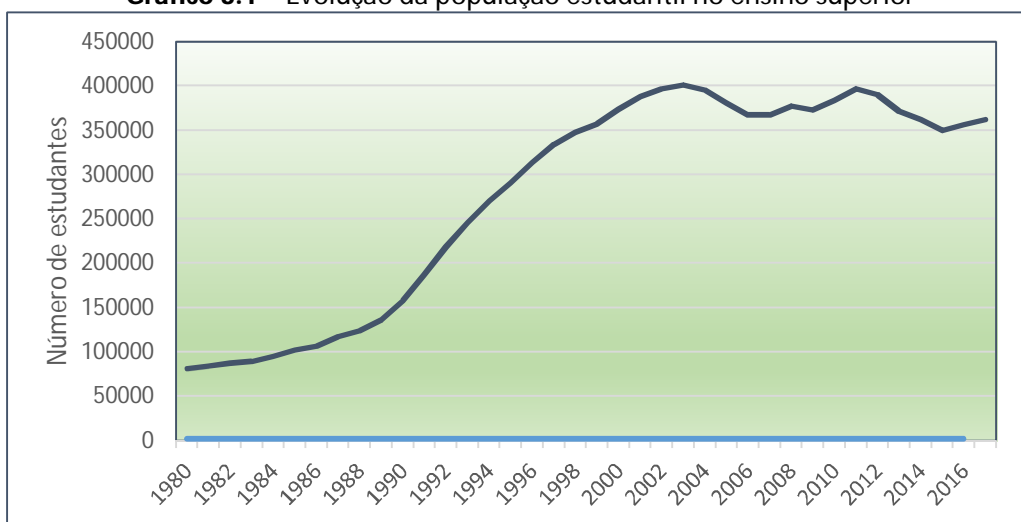
Relativamente à evolução da população estudantil, os últimos dados disponíveis, apresentados no gráfico 3.1 mostram que, em 2017, encontravam-se matriculados no ensino superior em Portugal mais de 361 mil estudantes, representando um número mais de quatro vezes superior ao de 1980. Apesar da redução de cerca de 12% de estudantes entre 2011 e 2015 (menos quase 47 mil estudantes), nos últimos 2 anos registou-se novamente um aumento do número de estudantes (mais 12 mil estudantes relativamente a 2015).

A década de 1990 marcou, conforme referido anteriormente, um período de forte crescimento e massificação do ensino superior português, fruto da consolidação da rede do ensino superior, da consagração do sistema binário em 1986 na Lei de Bases do Ensino Superior e da crescente abertura do sistema às instituições privadas, fatores que,

acompanhados pela abolição do carácter eliminatório dos exames nacionais, conduziram a um aumento muito significativo da procura de formação de nível superior.

Este crescimento foi mais notório na primeira metade da década de 90, que registou um aumento anual médio de 17% no número de estudantes a frequentar o ensino superior. A partir da segunda metade da década de 90 iniciou-se um período de retração da procura e conseqüente abrandamento do crescimento do número de estudantes a frequentar o ensino superior, com um crescimento médio anual de 5% entre 1995 e 2000.

Gráfico 3.1 – Evolução da população estudantil no ensino superior



Fonte de dados: PORDATA (DGEEC/MEC - DIMAS/RAIDES); última atualização de 29-09-2017; consultado em 30-07-2018.

Em 2003 atingiu-se o número mais elevado de estudantes matriculados no ensino superior português (superior a 400 mil estudantes), seguindo-se um período de quatro anos consecutivos de redução da população estudantil. Segundo Castro *et al.* (2010), esta inflexão na expansão do Ensino Superior deve-se, em parte, à reintrodução do carácter eliminatório das provas de ingresso e ao estabelecimento de notas mínimas de acesso, conjugadas com as, ainda, reduzidas taxas de conclusão do ensino secundário e agravadas também pelas alterações demográficas resultantes da quebra das taxas de natalidade.

Nos últimos anos da década de 2000 regista-se uma recuperação da população estudantil no ensino superior, voltando a aproximar-se dos 400 mil estudantes, em 2011. A partir de então a tendência voltou a ser de diminuição, fruto também do contexto económico desfavorável e do período de austeridade financeira e conseqüente perda de rendimentos,

que trouxe dificuldades acrescidas às famílias portuguesas em custear o prosseguimento dos estudos dos seus filhos, atingindo-se em 2015 o número mais reduzido de estudantes no ensino superior dos últimos 16 anos, contanto nesse ano com menos 50 mil estudantes do que em 2003. Entre 2016 e 2017 voltou a inverter-se a tendência, com um aumento superior a 12 mil estudantes, relativamente a 2015.

À semelhança do que acontece noutros países, nomeadamente nos países europeus⁴⁶, as questões demográficas continuam a ser um aspeto preocupante no sistema educativo português, uma vez que a redução das taxas de natalidade tem um impacto direto na diminuição da população escolar em todos os níveis de ensino⁴⁷. Conforme referido por Sardinha *et al.* (2015), considerando a evolução das taxas de natalidade, não é previsível que essa tendência de redução da população escolar venha a inverter-se de forma sustentada, a menos que outras questões educativas venham a ser resolvidas, como o elevado abandono escolar e consequentes reduzidas taxas de conclusão do ensino secundário.

A taxa bruta de escolarização no ensino superior, ou seja, a percentagem da população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudos (entre os 18 e os 22 anos) que se encontra matriculada no ensino superior, aumentou significativamente nas últimas décadas, passando de cerca de 11%, no início da década de 80, para 57% em 2007. Desde 2008 essa proporção tem vindo a diminuir. Em 2017, 50% dos jovens entre os 18 e os 22 anos encontravam-se matriculados no ensino superior⁴⁸.

Relativamente à distribuição dos estudantes pelos dois subsistemas, ensino público *versus* ensino privado, a observação do gráfico 3.2 permite verificar que a grande maioria dos estudantes se encontra a frequentar o Ensino Superior Público, sendo que, em 2017, apenas 16% dos estudantes matriculados no ensino superior pertenciam a instituições de

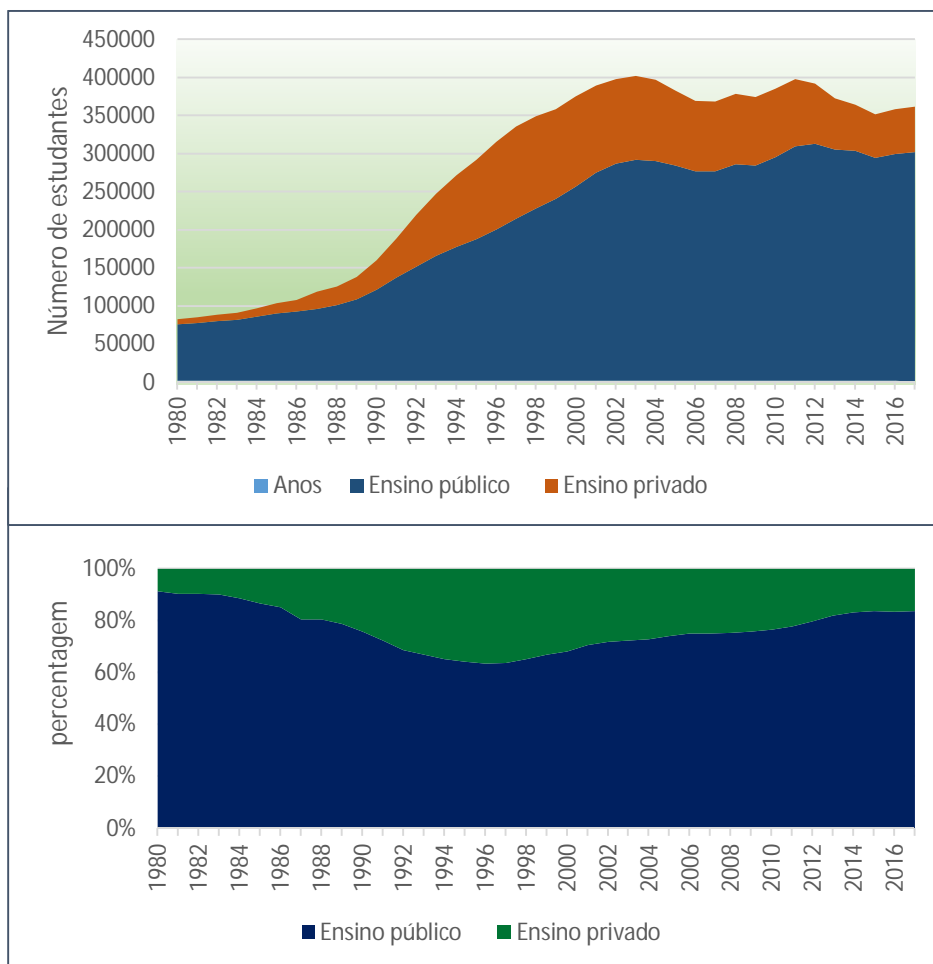
46 No estudo de EACEA/Eurydice/Eurostat (2012) é referido que a tendência demográfica da população europeia com idades inferiores a 30 anos reflete a queda da taxa de natalidade registada na maioria dos países da União Europeia, constatando-se que entre 1985 e 2010 o número total de jovens com menos de 30 anos de idade na UE-27 diminuiu 15,5%, de 204,3 milhões para 172,6 milhões.

47 De acordo com CNE (2014) desde 2007 que o número de crianças matriculadas pela primeira vez no ensino obrigatório, em Portugal, tem vindo a diminuir.

48 Fonte de dados: PORDATA (DGEEC/MEC|INE), última atualização de 24-07-2018, consultado em 30-07-2018.

ensino privadas. O Ensino Superior Público tinha, em 2017, mais de 302 mil estudantes inscritos, número cinco vezes superior aos cerca de 59 mil estudantes que frequentavam o Ensino Superior Privado.

Gráfico 3.2 – Evolução da população estudiantil por subsistema: público vs privado



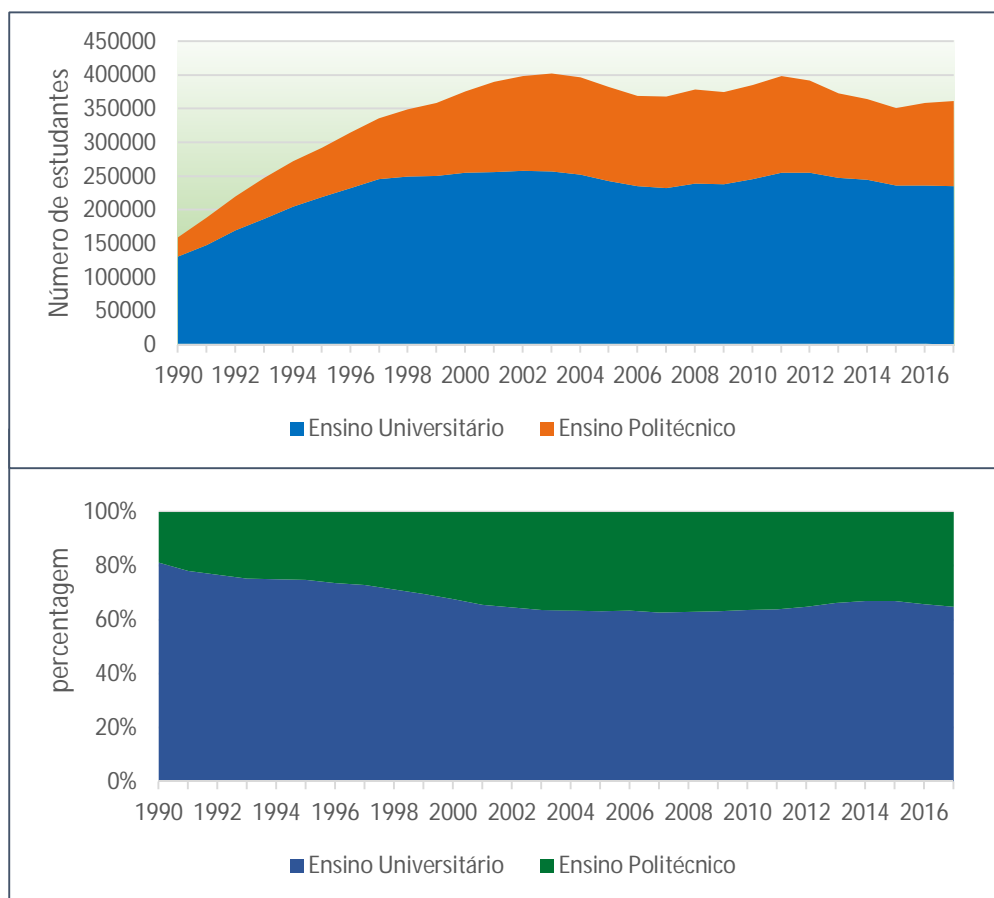
Fonte de dados: PORDATA (DGEEC/MEC - DIMAS/RAIDES); última atualização de 29-09-2017; consultado em 30-07-2018.

Na década de 80 o ensino privado tinha ainda fraca expressão no ensino superior português. Durante a década de 90 o Ensino Superior Privado registou um crescimento elevado, o número de estudantes no subsistema privado mais do que triplicou, fruto do forte aumento da procura do ensino superior e da expansão da oferta formativa por parte das instituições particulares e cooperativas. Contudo, nos últimos 20 anos, o ensino privado voltou a perder peso, contando atualmente com quase metade dos estudantes que tinha em 1996, altura em que chegou a representar 37% do total de estudantes matriculados no

ensino superior. Na última década, o Ensino Superior Privado perdeu mais de 35% dos estudantes, apesar da ligeira recuperação dos últimos 2 anos.

O Ensino Superior Público registou um crescimento mais regular até 2012, ano em que atingiu o seu máximo histórico com mais de 311 mil estudantes. Apesar da redução verificada durante a crise económica, nos últimos 2 anos o número de estudantes voltou a aumentar, contando atualmente com mais 10% de estudantes do que há 10 anos atrás.

Gráfico 3.3 – Evolução da população estudantil por tipo de ensino: universitário vs politécnico



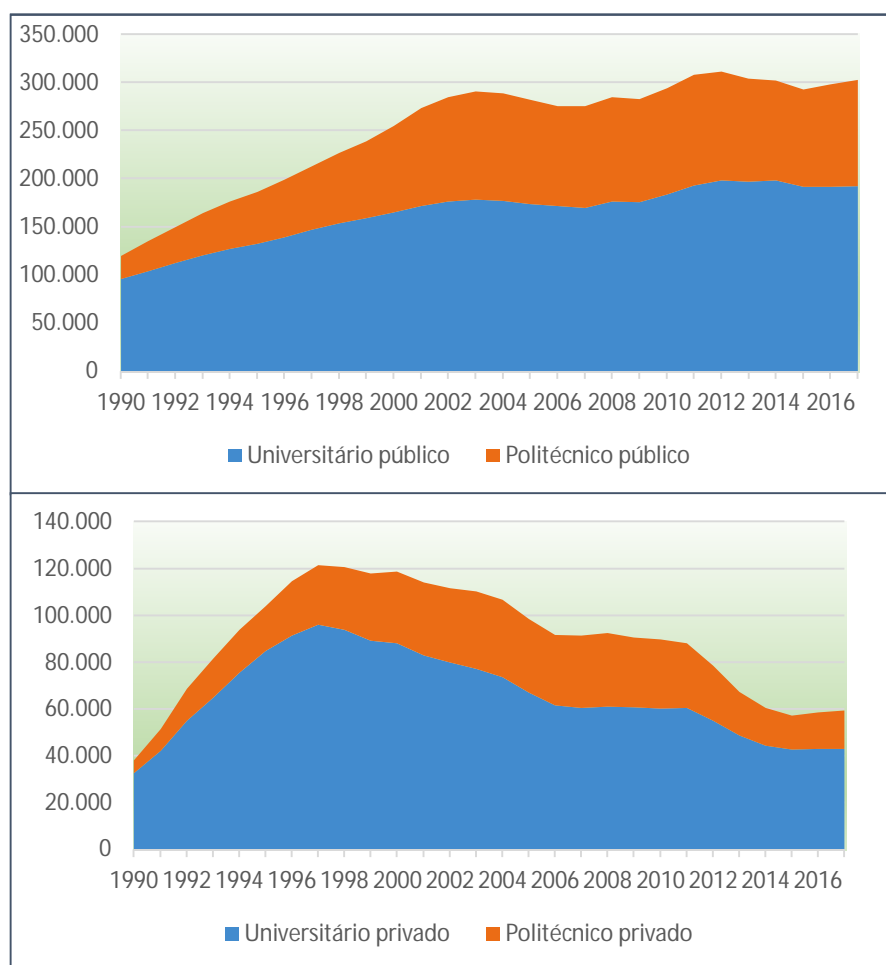
Fonte de dados: PORDATA (DGEEC/MEC - DIMAS/RAIDES); última atualização de 29-09-2017; consultado em 30-07-2018.

Relativamente ao tipo de ensino, o gráfico 3.3 evidencia que, apesar de o ensino universitário continuar a ter um peso superior ao politécnico (em 2017, mais de 235 mil estudantes estavam matriculados em universidades, quase dois terços dos estudantes que frequentavam o ensino superior), o ensino politécnico tem reforçado gradualmente a sua posição. Note-se que em 1990 menos de 20% dos estudantes frequentavam o Ensino

Superior Politécnico e que, neste período, o número de estudantes matriculados em institutos politécnicos quadruplicou, atingindo, em 2017, quase 127 mil estudantes.

Esse reforço foi mais notório durante a década de 90, durante a qual as instituições de Ensino Superior Politécnico aumentaram significativamente as suas ofertas formativas. Em 2004 o ensino politécnico atingiu a maior percentagem de estudantes matriculados no ensino superior (37%), situação que se manteve, em termos proporcionais, estável nos 5 anos seguintes. Entre 2011 e 2015, a população estudantil no ensino superior diminuiu em ambos os tipos de ensino, mas foi no ensino politécnico que essa redução foi mais significativa. O aumento de estudantes verificado nos últimos 2 anos no Ensino Politécnico, com um acréscimo de mais de 11 mil estudantes, permitiu que este subsistema recuperasse o seu peso relativo, contando em 2017 com 35% do total de estudantes matriculados.

Gráfico 3.4 – Evolução da população estudantil por subsistema e por tipo de ensino



Fonte de dados: PORDATA (DGEEC/MEC - DIMAS/RAIDES); última atualização de 29-09-2017; consultado em 30-07-2017.

O gráfico 3.4 mostra a tendência de crescimento contínuo do Ensino Superior Público nos 27 anos em análise, com reforço progressivo do Ensino Superior Politécnico Público. No Ensino Superior Privado, após um crescimento elevado na década de 90, o número de estudantes tem vindo a diminuir continuamente.

O Ensino Superior Universitário Público continua a ser o que atrai mais estudantes, sendo que em 2017 contava com um número superior a 192 mil estudantes matriculados, correspondendo a cerca de 53% do total de estudantes no ensino superior (incluindo público e privado) e a 64% dos estudantes no ensino público. O Ensino Superior Politécnico Público, apesar de ter menos estudantes do que o Universitário Público, foi aquele que registou um crescimento mais significativo, contando em 2017 com mais de 110 mil estudantes, ou seja, cerca de 31% do total de estudantes que frequentam o ensino superior português e mais de 36% dos estudantes no ensino público.

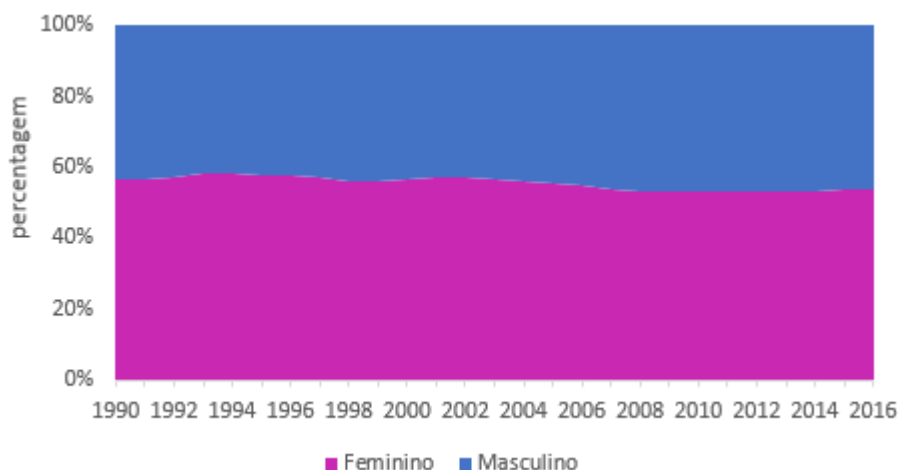
De acordo com Sardinha *et al.* (2015), a crescimento relativo da população estudantil do Ensino Superior Politécnico Público deve-se ao facto de ter sido o subsector com maior crescimento em termos de oferta formativa, bem como à sua crescente valorização, confirmada pelo “emergir gradual de um movimento de procura específica deste subsistema de ensino enquanto preferencial, constituindo-se como via alternativa para quem quer ingressar num nível de formação superior” (pp. 44).

Com uma população estudantil inferior a qualquer um dos tipos de ensino do subsistema público, o Ensino Superior Universitário Privado contava, em 2017, com cerca de 43 mil estudantes, correspondendo a 12% do total de estudantes no ensino superior, enquanto o Ensino Superior Politécnico Privado era frequentado por aproximadamente de 16 mil estudantes, 5% do total de estudantes no ensino superior e cerca de 28% no ensino privado.

A distribuição da população estudantil no ensino superior por género era, em 2017, de cerca de 194 mil estudantes do género feminino e 168 mil do género masculino, ou seja, existiam mais aproximadamente de 26 mil mulheres a frequentar o ensino superior do que homens. O gráfico 3.5 evidencia que a proporção relativa de mulheres no total de estudantes do ensino superior se tem mantido sempre superior nos últimos 26 anos,

apesar de na última década se notar uma ligeira aproximação da proporção de homens. Em 2017, cerca de 54% dos estudantes eram do género feminino, menos do que os 58% que chegaram a representar na década de 90.

Gráfico 3.5 – Evolução da população estudantil por género



Fonte de dados: PORDATA (DGEEC/MEC - DIMAS/RAIDES); última atualização de 29-09-2017; consultado em 30-07-2018.

Se analisarmos as diferenças de género por subsistema ou por tipo de ensino, verificamos que as diferenças não são muito significativas entre o ensino público e o privado ou entre o sistema universitário e o politécnico. Ainda assim, a percentagem de mulheres a frequentar o Ensino Superior Privado (57%) é superior à proporção de estudantes do género feminino no Ensino Superior Público (53%). Entre as universidades e os politécnicos essa diferença é menor, cerca de 53% dos estudantes que frequentam universidades são mulheres, enquanto nos politécnicos essa parcela aumenta para os 55%. A maior diferença entre a proporção de mulheres e homens verifica-se no Ensino Superior Politécnico Privado, em que 63% dos estudantes são mulheres.

3.3. Resenha Histórica da Ação Social no Ensino Superior em Portugal

As primeiras preocupações de cariz social com os estudantes do ensino superior remontam à própria criação da Universidade em Portugal. Em 1309, apenas 19 anos após a criação da Fundação dos Estudos Gerais, por parte de el-Rei D. Dinis, foi aprovada a Charta Magna Priligorum (Jerónimo, 2015 e 2010; Lopes, 2013; Vaz, 2009 e 2005; Pedro, 2008), constituindo um primeiro esboço do que viria a ser a Lei de Bases da Ação Social no Ensino Superior. Este documento histórico previa apoios sociais aos estudantes do ensino superior, como a isenção do pagamento de portagens nas deslocações para a universidade ou apoios ao alojamento de estudantes deslocados (Jerónimo, 2015; Pedro, 2008). Lopes (2013) refere que, apesar da sua importância para o desenvolvimento da ação social, estas preocupações não tiveram grandes repercussões nos séculos seguintes, em que o ensino superior continuou a ter um carácter marcadamente elitista.

Os primeiros apoios monetários surgiram em 1392 para apoiar estudantes portugueses a frequentar estudos superiores em universidades estrangeiras, atribuídos em casos pontuais, para colmatar a ausência de formações de nível superior em Portugal, em áreas fundamentais como por exemplo a medicina (Jerónimo, 2015). Também neste ano, estabelece-se que os estudantes devem participar no pagamento dos custos com os professores, distinguindo pela primeira vez os estudantes ricos, dos medianamente abonados e dos estudantes pobres (Sardinha *et al.*, 2015).

Durante este período, a Igreja teve um papel fundamental no apoio aos estudantes economicamente desfavorecidos, incentivando as famílias mais abastadas a utilizarem os seus bens a favor do ensino, acolhendo, alimentando e auxiliando os estudos dos mais carenciados (Sardinha *et al.*, 2015). Durante o século XVI, os Jesuítas assumem um papel notável ao nível da educação, defendendo pela primeira vez que o ensino fosse aberto a todas as classes sociais (Jerónimo, 2015 e 2010; Pedro, 2008). É por esta altura que a Companhia de Jesus funda as primeiras residências para estudantes do ensino superior (Jerónimo, 2015 e 2010).

Já final do século XIX verifica-se um reforço da assistência social escolar em termos genéricos, mas especialmente ao nível do ensino primário⁴⁹. Ao nível do ensino superior, em 1911 são aprovadas as bases da Constituição Universitária, que preveem bolsas de estudo liceal, 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, criando critérios uniformes na sua atribuição e cessação. As bolsas de estudos, atribuídas aos estudantes economicamente desfavorecidos, passam então a servir para suprir o pagamento de propinas e emolumentos, sendo determinada a sua cessação por mau comportamento dos estudantes ou evolução favorável da sua situação económica (Jerónimo, 2015 e 2010).

Durante o Estado Novo, o regime mostrou algumas preocupações com os estudantes do ensino superior. Contudo, sobretudo nas primeiras décadas da ditadura, o Estado assume um papel mais tutelar e supletivo, deixando a assistência social aos estudantes do ensino superior entregue às famílias e à comunidade, através de instituições religiosas e instituições particulares de assistência como a(s) Mocidade Portuguesa Masculina (e Feminina), a Legião Portuguesa ou a Obra das Mães para a Educação Nacional (Pedro, 2008).

O gradual aumento da população estudantil em todos os níveis de ensino⁵⁰ tornou evidente a necessidade de expandir o Ensino Superior, acompanhado de um sistema de apoios sociais que o tornasse mais inclusivo. Em 1941 reconhece-se o Ensino Superior como um bem público, com benefícios sociais coletivos, conduzindo ao incremento das medidas de apoio social aos estudantes do Ensino Superior, baseadas não apenas nas carências

⁴⁹ Na reforma levada a cabo na década de 1870 são criadas as “comissões escolares” com o objetivo de incentivar a frequência da instrução primária, provendo vestuário e livros gratuitos para as crianças necessitadas, bem como surgiram os primeiros prémios para os melhores alunos e subsídios para os mais desfavorecidos (Jerónimo, 2015 e 2010; Lopes, 2013; Pedro, 2008). Em 1901 foram criadas as primeiras Caixas Económicas Escolares que forneciam alimentação, vestuário, calçado e livros aos alunos mais carenciados. Em 1916 fixa-se por decreto a concessão de subsídios a cantinas para estudantes, em função do número de refeições servidas. Em 1923 determina-se a criação de uma Caixa Escolar em cada escola, que passam a cobrar multas por incumprimento de deveres, cujos montantes revertiam a favor da aquisição de livros e material escolar para os mais necessitados, prática que viria a manter-se durante o Estado Novo (Jerónimo, 2015 e 2010).

⁵⁰ Pedro (2008) refere que, de acordo com dados do INE, o número de estudantes matriculados em todos os graus de ensino em Portugal mais do que triplicou entre 1934/35 e 1974/35.

económico-sociais dos estudantes, mas também nos bons resultados escolares⁵¹. Durante a década de 50 são publicados os Regulamentos dos Serviços Administrativos das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, determinando que só se podem candidatar a bolsas de estudo os estudantes que tenham obtido aproveitamento escolar no ano letivo anterior ao da candidatura (Jerónimo, 2015 e 2010).

Lopes (2013) argumenta que só na década de 60 se inicia uma tomada de consciência no que respeita ao atraso educacional do país, instituindo-se o aumento da escolaridade obrigatória para a 4^a classe. A autora argumenta que, relativamente ao ensino superior, não existia ainda a preocupação de o tornar acessível a todos, continuando este nível de ensino a ser eminentemente elitista⁵².

Segundo Pedro (2008), ainda que chegássemos à Revolução Democrática, em 25 de Abril de 1974, com um ensino superior que refletia a então estrutura elitista da sociedade portuguesa, a realidade é que a década de 60 evidenciou já uma maior abertura do Estado Novo relativamente às medidas de política social de apoio à educação e, conseqüentemente, à ação social no Ensino Superior, assumindo o Estado um papel crescentemente interventivo nesta matéria.

Em 1966 foram criados os Serviços Sociais da Universidade de Lisboa, da Universidade de Coimbra e os da Universidade Técnica de Lisboa (Jerónimo, 2015 e 2010; Lopes, 2013; Vaz, 2009; Pedro, 2008), com o objetivo de colaborar na formação dos alunos e lhes proporcionar as devidas condições para se dedicarem aos estudos e a outras atividades complementares à sua formação. Em 1972, a Reforma Veiga Simão institui na educação superior os princípios da democratização, da igualdade de oportunidades e da meritocracia (Jerónimo, 2015 e 2010), criando o Instituto de Ação Social Escolar, que geria o

⁵¹ São exemplos dessas medidas a redução de propinas a estudantes carenciados com bom rendimento escolar, a isenção de propinas e emolumentos a até 10% dos estudantes de cada Instituição de Ensino Superior e o estabelecimento de 100 bolsas de estudo para os estudantes carenciados com melhores resultados escolares, apenas acessível aos estudantes com média superior a 16 valores. Dois anos mais tarde essa média de candidatura a bolsas de estudo baixa para 14 valores, bem como a percentagem de estudantes a apoiar por cada instituição aumenta de 10% para 12% (Jerónimo, 2010).

⁵² “Em 1960, a população com um nível de instrução correspondente ao ensino superior completo não atingia 1% dos residentes com 20 ou mais anos” (Lopes, 2013: 4, cita Rosa e Chitas, 2010 – Portugal: Os números, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos).

financiamento de toda a ação social escolar, desde o ensino primário ao ensino superior (Vaz, 2009).

De acordo com Lopes (2013: 5), começa nesta altura finalmente a ser abandonada “a ideia de que, para a grande maioria da população, bastava saber ler, escrever e contar”, “passando a haver uma preocupação com a modernização e mão-de-obra qualificada, o que levará, conseqüentemente, ao acesso ao ensino superior para todos”. O projeto de Decreto orientador do Ensino Superior, de 16 de Abril de 1974, ainda de Veiga Simão, continha já 6 artigos sobre ação social contemplando vários aspetos relacionados com auxílio material aos estudantes carenciados, subsídios, bolsas de estudos, isenção e redução de propinas, saúde escolar, alimentação, entre outros (Jerónimo, 2015).

A implementação do regime democrático acarretou uma série de transformações na sociedade portuguesa, que se refletiram em alterações profundas na educação, nomeadamente no ensino superior, assistindo-se a uma progressiva massificação deste nível de ensino, com um número cada vez mais elevado de estudantes oriundos de classes sociais desfavorecidas. Lopes (2013)⁵³ faz uma descrição detalhada da evolução das políticas de apoio social aos estudantes do ensino superior e das sucessivas alterações legislativas, que foram progressivamente uniformizando e aperfeiçoando os critérios de atribuição de benefícios sociais a nível nacional, que se sintetiza de seguida.

Em 1977 foi aprovado o primeiro regulamento comum de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior, através do Despacho n.º 313/77, de 19 de dezembro. No início da década de 80 foram criados os Serviços Sociais do Ensino Superior⁵⁴, no sentido de centralizar e uniformizar os critérios de atribuição de bolsas de estudo a nível nacional, que até então eram atribuídas de forma descentralizada. Surgiu, então, o Conselho de Ação Social do Ensino Superior (CASES), como órgão especializado na definição da política de ação social para o ensino superior.

⁵³ Ver o capítulo 1.2. O direito à educação e a política de atribuição de bolsas de estudo, após o 25 de abril (Lopes, 2013: 6-18).

⁵⁴ O Decreto-Lei n.º 132/80, de 17 de maio, define os princípios gerais delimitadores da orgânica e funcionamento dos Serviços Sociais do Ensino Superior.

Em 1985⁵⁵ foram estabelecidos os princípios aos quais a ação social do ensino superior deveria obedecer:

- **Princípio da universalidade** – traduzido no apoio indireto a todos os estudantes em geral;
- **Princípio da justiça social** – traduzido no apoio direto aos estudantes mais carenciados, sob a forma de bolsa de estudo e isenção de propinas;
- **Princípio da complementaridade** – traduzido na concessão de benefícios diretos que, juntamente com os recursos familiares, permitam ao estudante mais carenciado a prossecução dos seus estudos.

A ação social no ensino superior tinha, assim, como objetivo fundamental permitir a frequência do ensino superior a todos os estudantes, independentemente das suas condições socioeconómicas, através da concessão de apoios financeiros e da prestação de serviços subsidiados e, portanto, disponibilizados aos estudantes a preços sociais, como alojamento, alimentação, desporto, cuidados médicos, entre outros.

A Lei da Autonomia das Universidades⁵⁶, de 1988, atribuiu aos reitores e presidentes das instituições de ensino superior a competência de definir e orientar os apoios aos estudantes, executando as regras de ação social escolar definidas pelo CASES.

O ano de 1993 constitui um marco no sistema de apoios sociais no ensino superior, com a publicação da Lei de Bases do Sistema de Ação Social no Ensino Superior, pelo Decreto-Lei n.º 129/93, de 24 de abril⁵⁷, que criou os atuais Serviços de Ação Social (SAS), responsáveis por gerir e dinamizar os apoios sociais a disponibilizar aos estudantes das respetivas instituições. Tal diploma resultou, em grande medida, do processo de negociação entre as associações de estudantes e a tutela, na sequência da intenção de atualização do valor das propinas, no âmbito da nova Lei de Financiamento do Ensino Superior, do ano anterior. Foi então estabelecido um compromisso formal por parte do Governo em melhorar os apoios aos estudantes do ensino superior no sentido de compensar o aumento das propinas, o “designado «Contrato Social», no âmbito do qual foram definidas metas imediatas a atingir (triplicação do alojamento universitário e duplicação do número de estudantes bolseiros

⁵⁵ Portaria n.º 453-A/85, de 12 de julho.

⁵⁶ Lei n.º 108/88, de 24 de setembro.

⁵⁷ E subsequentes alterações pela Lei n.º 113/97, de 16 de setembro, pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto.

no espaço de um ano)” (FAP, 2015: 12). No entanto, tais metas não chegaram a ser alcançadas, bem como o valor das propinas não chegou a ser atualizado⁵⁸.

Desde então foram introduzidas sucessivas alterações legislativas⁵⁹ no processo de atribuição de bolsas de estudo relativamente aos critérios de elegibilidade, tipo de rendimentos a considerar, tipo e montantes de apoios atribuídos, com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de apoios sociais, adaptando-o e adequando-o a um ensino superior massificado e alargado a uma população estudantil com crescentes carências socioeconómicas, numa lógica de garantir que nenhum estudante seja privado da formação superior por dificuldades económicas. Conforme referido em FAP (2015: 12):

“desde 1993 até hoje, o sistema expandiu-se e consolidou-se, tornando-se mais abrangente no número de beneficiários, acomodando mais estudantes e servindo mais e melhor alimentação, investindo no desporto e tornando-se imagem de qualidade de muitas instituições de ensino superior público”.

As alterações de fundo na legislação que regulamenta o ensino superior vieram reforçar a importância da ação social: o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Qualidade do Ensino Superior⁶⁰ evidencia a ação social escolar enquanto “mecanismo que assegura o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais (art.º 11º); a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior⁶¹ preconiza o aumento do financiamento da ação social escolar para o ensino superior; e o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior⁶² enfatiza que nenhum estudante deve ser excluído do ensino superior por dificuldades económicas.

O sistema de apoios sociais no ensino superior português reflete a relevância que a ação social tem assumido na vida quotidiana dos estudantes bolseiros e não bolseiros, bem como a sua importância estruturante para o processo de democratização do ensino superior. A sua evolução e aperfeiçoamento resultou dos contributos das várias partes

⁵⁸ Ver secção 3.4.2 sobre a relação entre os apoios sociais diretos e o valor das propinas.

⁵⁹ No Anexo III apresenta-se uma síntese da evolução regulamentar do processo de atribuição de bolsas de estudo, desde 1993, realizada em FAP (2015).

⁶⁰ Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro.

⁶¹ Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, alterada pela Lei 49/2005, de 30 de agosto e pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro.

⁶² Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro.

interessadas – decisores da política social e educativa, instituições de ensino superior, estudantes e famílias – na melhoria contínua do sistema de ação social.

Um exemplo notório da intensidade com que se debatem as questões da ação social é a regularidade com que se introduzem alterações ao quadro regulamentar que rege o processo de atribuição de bolsas de estudo, suportadas nos processos de discussão quase contínuos entre as associações de estudantes e a tutela. Com efeito, desde 1977, o quadro legal ou regulamentar com impacto direto na atribuição de bolsas de estudo foi alterado 27 vezes! (FAP, 2015: 11)

3.4. Apoios Sociais no Ensino Superior Português

Com o objetivo de promover o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais e valorizar o mérito, dedicação e aproveitamento escolar dos estudantes, independentemente das suas capacidades económicas, na Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, o Estado português compromete-se, na sua relação com os estudantes, a garantir a existência de um sistema de ação social que permita o acesso ao ensino superior e a frequência das suas instituições a todos os estudantes, sendo que esse sistema de ação social deve garantir que nenhum estudante será excluído do ensino superior por incapacidade financeira (art.º 18º).

Existem no ensino superior português dois principais tipos de benefícios sociais disponibilizados aos estudantes, no âmbito da ação social escolar:

- i) Os benefícios sociais que se destinam a suprir carências económicas, constituindo, assim, uma fonte de rendimento complementar ao das famílias de onde provém o estudante; tais benefícios destinam-se especificamente aos estudantes considerados economicamente carenciados;
- ii) Os benefícios sociais que pretendem facultar ou facilitar o acesso dos estudantes a certos serviços essenciais; estes assumem uma natureza universal, destinando-se à generalidade da população estudantil, independentemente da sua condição económica.

De acordo com o art.º 20º da Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, no âmbito do sistema de ação social escolar, o Estado concede apoios sociais, geridos de forma flexível e descentralizada, combinando um conjunto de apoios sociais diretos atribuídos aos estudantes economicamente carenciados (bolsas de estudo, complemento de alojamento, benefício anual de transportes, auxílios de emergência) com outros apoios indiretos, geridos pelos Serviços de Ação Social (SAS), dos quais podem beneficiar todos os

estudantes inscritos em instituições de ensino superior portuguesas (acesso a alimentação e alojamento, serviços médicos, atividades culturais e desportivas e outros apoios educativos).

O sistema de atribuição de apoios sociais assenta em 3 princípios fundamentais (art. 2º do anexo ao Despacho n.º 5404/2017, de 21 de junho):

- i) **Princípio da garantia de recursos**, que visa assegurar um nível mínimo adequado de recursos financeiros aos estudantes do ensino superior em condições de carência económica comprovada, de modo a contribuir para a consagração da igualdade material de oportunidades;
- ii) **Princípio da confiança mútua** entre os estudantes, o Estado e as instituições de ensino superior, tendo por base a partilha de responsabilidades académicas, sociais e económicas;
- iii) **Princípio da boa aplicação dos recursos públicos**, segundo o qual o apoio financeiro público deve ser gerido de modo a maximizar a sua eficiência, concentrando -se, preferencialmente, no apoio aos estudantes economicamente mais carenciados.

Nas subsecções seguintes descreve-se de forma mais pormenorizada o funcionamento atual do sistema de apoios sociais no ensino superior português, nomeadamente o tipo de apoios sociais diretos e indiretos disponíveis, bem como o seu enquadramento jurídico e as alterações mais recentemente adotadas no que respeita ao regulamento de atribuição de bolsas de estudo aos estudantes considerados economicamente carenciados e sua relação com a política de cobrança de propinas vigente.

3.4.1. Apoios Sociais Diretos

A atribuição de apoios sociais diretos aos estudantes economicamente carenciados é atualmente regulada pelo Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior, que define o processo de atribuição de bolsas de estudo no âmbito do sistema de apoios sociais para a frequência de cursos ministrados em todas as instituições de ensino superior. Aprovado pelo Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de junho, este

regulamento foi sucessivamente alterado⁶³, encontrando-se atualmente em vigor a versão republicada em anexo ao Despacho n.º 5404/2017, de 21 de junho.

Os apoios sociais diretos materializam-se, assim, na atribuição de uma bolsa de estudo, que corresponde a uma prestação pecuniária anual para participação nos encargos com a frequência de um curso superior ou com a realização de um estágio profissional de carácter obrigatório, atribuída pelo Estado, a fundo perdido aos estudantes considerados economicamente carenciados, ou seja, sempre que o agregado familiar do estudante não disponha de um nível mínimo adequado de recursos financeiros (art. 3º).

Beneficiam da atribuição de bolsa de estudo os estudantes economicamente carenciados que demonstrem mérito e aproveitamento escolar, com o objetivo de contribuir para custear, entre outras, as despesas de alojamento, alimentação, transporte, material escolar e propina (art.º 22º).

O processo de atribuição de bolsas de estudo obedece a um conjunto de linhas orientadoras, nomeadamente: a contratualização (assegurando o apoio social durante todo o ciclo de estudos, desde que os estudantes satisfaçam as condições de elegibilidade), a linearidade (o nível de apoio social varia proporcionalmente em razão do rendimento per capita do agregado familiar), a adição de apoios (apoios sociais complementares destinados a suportar custos acrescidos para estudantes com necessidades educativas especiais e estudantes deslocados), a simplificação administrativa (contínua desmaterialização dos processos, tendo por base declarações de honra dos estudantes na cedência de informação) e a qualidade dos serviços (com processos sistemáticos de controlo de qualidade e de auditoria interna).

Este regulamento entrou em vigor no ano letivo 2012/2013 e manteve genericamente as disposições do regulamento anterior⁶⁴, com a introdução de um conjunto de aperfeiçoamentos, que visaram, por um lado, assegurar uma maior simplificação no

⁶³ Declaração de Retificação n.º 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.

⁶⁴ Despacho n.º 12780 -B/2011, de 23 de setembro, conjugado com o esclarecimento formulado através do Despacho n.º 4193/2012, de 10 de abril, retificado pela Declaração de Retificação n.º 536/2012, de 20 de abril.

processo de candidatura e uma maior celeridade na decisão e pagamento das bolsas de estudo aos estudantes que satisfaçam os requisitos legais e, por outro lado, a possibilidade de, mesmo esgotado o prazo normal, um estudante poder candidatar-se aos apoios que o Estado atribui.

No regulamento anterior tinham sido já introduzidas modificações destinadas a permitir uma maior justiça na atribuição das bolsas de estudo, reforçando a concentração dos apoios nos estudantes mais carenciados, através de uma alteração da metodologia de cálculo da capitação, da manutenção do limiar de carência, da inclusão de elementos do património mobiliário no cálculo do rendimento e da exclusão do mesmo rendimento do valor das bolsas de estudo atribuídas a estudantes do ensino superior. Em simultâneo, reforçou-se, para efeitos de elegibilidade, a exigência de aproveitamento escolar ao estudante.

Relativamente ao nível mínimo adequado de recursos financeiros, o regulamento considerava inicialmente elegível, para efeitos de atribuição de bolsa de estudo, o estudante cujo rendimento líquido anual *per capita* do agregado familiar fosse igual ou inferior a 14 vezes o indexante dos apoios sociais em vigor no início do ano letivo, acrescido do valor da propina máxima anualmente fixada para o 1.º ciclo de estudos (alínea g) do artigo 5º). A alteração feita ao regulamento, pelo Despacho n.º 7031-B/2015, aumentou o limiar de elegibilidade para 16 vezes o indexante de apoios sociais (IAS), acrescido do valor da referida propina, aumentando desta forma o número de estudantes em condições de receber bolsa de estudo.

Isto significa que, no ano letivo 2015/2016, foram considerados elegíveis a bolsa de estudo todos os estudantes cujo rendimento líquido anual *per capita* do agregado não ultrapassasse os 7.771€⁶⁵, o que representa um aumento de cerca de 834€ anuais⁶⁶ do limiar de elegibilidade, ou seja de 12%, relativamente ao rendimento *per capita* do ano anterior, apesar da ligeira redução da propina máxima.

⁶⁵ Limiar de elegibilidade em 2015 = 16*IAS/2015 (419,22€) + Propina Máxima 1º ciclo/2015 (1.063,47€).

⁶⁶ Limiar de elegibilidade em 2014 = 14*IAS/2014 (419,22€) + Propina Máxima 1º ciclo/2014 (1.067,85€).

Este aumento de 60€ mensais no limiar do rendimento *per capita* do agregado permitiu fazer entrar no sistema de atribuição de bolsas milhares de novos alunos que anteriormente ficariam excluídos, nomeadamente todos os jovens oriundos de famílias com rendimento mensal *per capita* entre os 495 e os 555€, que em 2015/2016 passaram a ter direito a bolsa de estudo, ao contrário do que acontecia nos anos anteriores. Com o aumento do valor do IAS nos últimos anos, o limiar de elegibilidade aumentou ligeiramente, encontrando-se no último ano letivo (2017/2018) em 7.805€⁶⁷, o que significa que tiveram direito a bolsa todos os estudantes cujo rendimento mensal *per capita* não ultrapasse os 558€.

Outra alteração introduzida no regulamento de 2015 foi a consideração de parte dos lucros da empresa no cálculo do rendimento do agregado familiar, como rendimento de capital, quando algum dos seus membros detenha uma participação em sociedade por quotas, algo que anteriormente não estava contemplado. Por outro lado, nesta nova versão do regulamento de atribuição de bolsas de estudo desapareceu a majoração, anteriormente prevista, de 7,5% do rendimento do agregado para os estudantes que viviam sozinhos ou com um agregado constituído por apenas duas pessoas, como no caso das famílias monoparentais.

Para além disso, o estudante não pode ser detentor de património mobiliário superior a 240 vezes o valor do indexante dos apoios sociais, bem como tem que ter a situação tributária e contributiva regularizada, excetuando-se para o efeito as dívidas prestativas à segurança social e as situações que não lhe sejam imputáveis. Ambas as situações, do património mobiliário e da situação tributária e contributiva, foram introduzidas no anterior regulamento de 2010⁶⁸, com o objetivo de acentuar a justiça social na atribuição de bolsas de estudo. Contudo, nessa primeira versão as dívidas prestativas à segurança social não eram consideradas como exceções às situações de irregularidade, fator que, no ano letivo 2010/2011, excluiu do acesso a bolsa de estudo muitos estudantes economicamente carenciados. Para além deste aspeto, como refere Lopes (2013) a forma de apuramento de rendimentos e de contabilização do número de elementos do agregado

⁶⁷ Limiar de elegibilidade em 2017 = 16*IAS/2017 (421,32€) + Propina Máxima 1º ciclo/2017 (1.063,47€).

⁶⁸ Despacho nº 14474/2010, de 16 de Setembro.

familiar⁶⁹, previstas no regulamento de 2010, deixaram de fora da atribuição de bolsa de estudo muitos estudantes, por excederem o limite do rendimento *per capita*⁷⁰.

Para além do rendimento e do património, os critérios de elegibilidade incluem também questões relacionadas com os resultados académicos, nomeadamente a obrigatoriedade de aprovação em 36 ECTS no ano letivo anterior àquele para o qual requer a bolsa. Sendo que o número mínimo de créditos a que o estudante tem que se inscrever é de 30 ECTS⁷¹, para poder requerer bolsa.

Estas exigências relativas aos resultados escolares estavam já presentes em regulamentos anteriores, nomeadamente no de 2010, no qual o estudante precisava de aprovação a pelo menos 50% dos ECTS a que tivesse estado inscrito no ano letivo anterior. O reforço desta exigência para 60% dos ECTS foi introduzido no regulamento de 2011 e manteve-se até 2016. O Despacho de 2017 veio eliminar esses 60% do total de ECTS em que estivesse inscrito no ano anterior e definir os 36 ECTS como critério para todos os estudantes em tempo integral, estejam inscritos em 60 ECTS ou mais, por considerar que o critério dos 60% prejudicava os estudantes inscritos em mais de 60 ECTS.

Para ser considerado elegível a atribuição de bolsa de estudo, o estudante tem ainda que estar em condições de concluir o curso com um total de inscrições anuais não superior a $n+1$, se a duração normal do curso (n) for igual ou inferior a três anos, a ou a $n+2$, se a duração normal do curso for superior a três anos. Isto significa que, por exemplo, para uma licenciatura de 3 anos, o estudante só tem acesso a bolsa de estudo se a concluir no máximo em 4 anos. Para o efeito são contabilizando todas as inscrições já realizadas no nível de ensino superior em que está inscrito, independentemente de ter ocorrido uma mudança de curso, mas neste caso acresce mais um ano ($n+2$ e $n+3$, respetivamente), tal como no

⁶⁹ O número dos elementos do agregado familiar não eram considerados por inteiro, mas sim através de uma escala de equivalência em que o peso do requerente era 1, de cada membro maior de idade era 0,7 e de cada menos de idade era 0,5. Situação que veio a ser alterada no ano letivo seguinte, em que passou a ser considerado por inteiro cada elemento do agregado familiar.

⁷⁰ Houve inclusive a “necessidade de incluir uma norma transitória que permitisse que aos estudantes que tivessem sido bolseiros no ano letivo 2009/2010 fosse garantida, excecionalmente em 2010/2011, pelo menos bolsa equivalente ao valor da propina máxima fixada para o 1º ciclo do ensino superior público, desde que mantivessem o direito a prestações sociais e cumprissem as condições mínimas de aproveitamento escolar” (Lopes, 2013: 16).

⁷¹ Com algumas exceções devidamente previstas, nomeadamente estar a concluir o curso ou a realizar tese, dissertação, projeto ou estágio do curso.

caso dos trabalhadores estudantes. Também estas exigências relativamente ao aproveitamento escolar já eram contempladas em regulamentos anteriores.

As bolsas de estudo atribuídas aos estudantes considerados economicamente carenciados constituem, assim, o principal apoio social direto aos estudantes do ensino superior, na medida em que é aquele que tem maiores repercussões na mitigação das dificuldades financeiras sentidas pelos estudantes oriundos de agregados familiares mais desfavorecidos. O valor da bolsa de estudos a receber depende, por um lado, do rendimento *per capita* do agregado familiar do estudante, e, por outro, do montante da propina paga por este. A forma de cálculo da bolsa base determina que um estudante considerado elegível recebe uma bolsa anual igual a 11 vezes o IAS, acrescido do valor da propina que paga (até ao montante máximo da propina máxima fixada para o 1º ciclo), deduzido do rendimento anual *per capita* do agregado familiar, sendo que o valor mínimo da bolsa é o valor da propina efetivamente paga.

Considerando o exemplo de um estudante de licenciatura, integrado num agregado com 4 elementos, com os dois pais empregados, que pague 900€ de propinas⁷²:

- i) Se cada um dos progenitores ganhar em média 1114€ líquidos por mês, receberá o valor mínimo da bolsa, ou seja, o montante da propina – 900€ por ano. Sendo que rendimentos superiores a estes tornam o estudante não elegível.
- ii) Para rendimentos médios de cada um dos progenitores entre os 662€ e os 1114€ por mês, receberá os mesmos 900€ por ano, correspondente ao valor da propina efetivamente paga.
- iii) Rendimentos médios inferiores a 662€ por mês, de cada um dos pais, darão origem a valores crescentes de bolsa de estudos. Por exemplo, no caso cada um dos progenitores receber o SMN, 580€ brutos por mês, o estudante terá direito a 1475€ de bolsa anual⁷³, ou seja recebe 10 prestações mensais de 147,50€.

Por exemplo um estudante de licenciatura, num agregado com 3 elementos, apenas um dos pais empregados, com os mesmos 900€ de propina:

- i) Se o progenitor ganhar 1672€ líquidos por mês, receberá o valor mínimo da bolsa, ou seja, o montante da propina – 900€ por ano. Sendo que rendimentos superiores a estes tornam o estudante não elegível.

⁷² Situação idêntica à de um estudante numa família monoparental, de 2 elementos, com apenas um titular de rendimentos, dado que os rendimentos *per capita* seriam idênticos.

⁷³ Cálculo: $11 * 421,32€ + 900€ - (580€ * 14 * 2/4)$.

- ii) Para rendimentos entre os 993€ e os 1672€ por mês, receberá os mesmos 900€ por ano, correspondente ao valor da propina efetivamente paga.
- iii) Rendimentos inferiores a 993€ por mês darão origem a valores crescentes de bolsa de estudos. Por exemplo, no caso de o progenitor receber o SMN, 580€ brutos por mês, o estudante terá direito a 2828€ de bolsa anual⁷⁴, ou seja recebe 10 prestações mensais de 282,80€.

Adicionalmente à bolsa base, os estudantes bolseiros deslocados da sua residência habitual podem ainda beneficiar do complemento de alojamento correspondente ao valor efetivamente pago pelo alojamento, até ao máximo de 17,5% do IAS, no caso de estarem alojados na residência dos SAS, ou 30% do IAS, nos casos em que tendo requerido alojamento na residência dos SAS não o tenham obtido, quando a instituição não possui residência e também para os estudantes do ensino superior privado. A alteração feita ao regulamento, pelo Despacho n.º 7031-B/2015, introduziu também a atribuição de um mês adicional de complemento de alojamento aos bolseiros deslocados durante 11 meses, quando for comprovadamente demonstrada essa necessidade para a realização de atos académicos.

Os estudantes bolseiros residentes numa das Regiões Autónomas que se encontrem a estudar no continente ou residentes no continente a estudar nas Regiões Autónomas, têm ainda acesso a um benefício anual de transporte correspondente ao valor de uma passagem aérea ou marítima, de ida e volta, em cada ano letivo, entre o local de estudo e a sua residência habitual, até ao máximo do valor do IAS.

Estão ainda previstos auxílios de emergência a atribuir em situações excecionais de grave carência económica, que ocorram durante o ano letivo e não sejam enquadráveis no âmbito do processo normal de atribuição de bolsas de estudo. Pode constituir um complemento extraordinário à bolsa já atribuída ou um apoio excecional a estudantes não bolseiros no âmbito de um requerimento de atribuição de bolsa de estudo e antes da decisão sobre o mesmo, sendo neste caso posteriormente deduzido ao valor da bolsa, caso ocorra a sua atribuição.

A atribuição dos auxílios de emergência ocorre normalmente quando se verifica uma alteração significativa da composição ou da situação económica do agregado familiar do

⁷⁴ Cálculo: $11 * 421,32€ + 900€ - (580€ * 14/3)$.

estudante, podendo o estudante neste caso submeter um requerimento extraordinário de atribuição de bolsa de estudo ou de reapreciação do valor da bolsa de estudo atribuída. O valor máximo que pode ser atribuído a um estudante, a título de auxílio de emergência, num ano letivo, é de 3 vezes o valor do IAS.

Os estudantes com necessidades educativas especiais, portadores de deficiência física, sensorial ou outra, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, beneficiam de estatuto especial na atribuição de bolsa de estudo⁷⁵, beneficiando de bolsa igual ao valor da propina paga, independentemente dos seus rendimentos. Estes estudantes podem ainda requerer uma adequação do valor da bolsa base e eventuais complementos de alojamento e benefício anual de transportes às despesas que tenha que realizar, atendendo à sua situação específica, bem como a atribuição de um complemento à bolsa para a aquisição de produtos e serviços de apoio indispensáveis ao desenvolvimento da atividade escolar, até ao montante de 3 vezes o IAS, por cada ano letivo.

O sistema de atribuição de bolsas de estudo e outros complementos ou apoios financeiros diretos aos estudantes do Ensino Superior Público é gerido pelos SAS, responsáveis pela análise dos processos de candidatura a bolsa de estudo, pela averiguação das condições de elegibilidade e pelo cálculo e atribuição da bolsa.

No caso dos estudantes do Ensino Superior Privado o processo de atribuição de bolsa de estudo é gerido diretamente pela DGES, com aplicação das mesmas regras do que no subsistema público. A uniformização das regras para o ensino superior público e privado surgiu pela primeira vez no regulamento de 2010⁷⁶ e veio garantir que, independentemente da instituição que frequenta, desde que em idênticas condições de carência económica, um estudante tem direito a igual apoio.

Para uma melhor compreensão do atual sistema de atribuição de apoios sociais diretos, importa ainda comparar o atual regulamento de atribuição de bolsas de estudo com a anterior regulamentação, no sentido de perceber se, de facto, a sua evolução acompanhou a massificação e diversificação social do ensino superior português. No estudo da FAP

⁷⁵ Despacho n.º 8584/2017, de 29 de setembro.

⁷⁶ Pelo Despacho n.º 14474/2010, de 16 de setembro.

(2015) é apresentada uma análise detalhada da evolução dos critérios de acesso a bolsas de estudo nas últimas duas décadas⁷⁷, com base na qual se apresenta uma síntese das principais alterações, para uma melhor compreensão da evolução na atribuição destes benefícios sociais.

Desde logo, as regras relativas ao critério de nacionalidade permitem atualmente o acesso aos apoios sociais não apenas de cidadãos portugueses, mas também a todos os estudantes nacionais de Estados Membros da União Europeia⁷⁸, bem como aos estudantes estrangeiros com autorização de residência permanente ou estatuto de residente de longa duração⁷⁹. Enquanto antes de 1993 apenas eram abrangidos os estudantes de nacionalidade portuguesa, apátridas, refugiados políticos ou oriundos de países com acordos de cooperação que previssem esse apoio, circunstâncias muito específicas que contemplavam um número de estudantes muito reduzido.

Também relativamente aos ciclos de estudos abrangidos se registou um alargamento do sistema de apoios sociais aos estudantes inscritos em mestrados, mestrados integrados, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e mais recentemente nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), bem como aos estudantes diplomados a realizar estágios curriculares não remunerados. Este alargamento do ciclo de estudos abrangidos ocorreu no ano letivo de 2006/2007 no âmbito da adequação ao Processo de Bolonha, enquanto anteriormente apenas estavam abrangidos os estudantes dos ciclos de formação inicial (bacharelato e licenciatura)⁸⁰.

O grau de carência económica, ou seja, o limiar de rendimento familiar até ao qual um estudante é considerado elegível para atribuição de bolsa de estudo, foi aumentando gradualmente ao longo das últimas décadas, permitindo o acesso a bolsa de estudo a um maior número de beneficiários. Até 2010 o limiar de elegibilidade aumentou na proporção

⁷⁷ No Anexo III são apresentadas as principais alterações regulamentares na atribuição de bolsas de estudo entre 1993 e 2015, com base no capítulo 2 do estudo da FAP (2015): Evolução do quadro regulamentar de bolsas de estudo após 1993, pp: 19-27.

⁷⁸ O Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril, passou a prever o apoio a estudantes nacionais dos Estados Membros da Comunidade Económica Europeia, algo que anteriormente não era possível.

⁷⁹ Alargamento contemplado no Decreto-Lei N.º 204/2009, de 31 de agosto.

⁸⁰ Apesar da atual maior abrangência, de acordo com FAP (2015: 32) "crê-se que o alargamento da ação social aos ciclos de estudos de mestrado não terá provocado um impacto relevante já que se tratou apenas de adaptação ao novo sistema de ciclos (de menor duração) e não a um efetivo alargamento".

do aumento do Salário Mínimo Nacional (SMN), ao qual estava indexado. Entre 2010 e 2014 o limiar de rendimentos permaneceu relativamente estável, dado o congelamento do Indexante de Apoios Sociais (IAS) ao qual passou a estar indexado, registando, contudo, um ligeiro aumento devido ao aumento da propina máxima estabelecida para o 1º ciclo, que também passou a integrar o cálculo do limiar de carência económica. No ano letivo 2015/2016 este limiar aumentou de 14 para 16 vezes o IAS, permitindo um aumento do número de estudantes bolseiros apoiados, reflexo de um efetivo reforço da abrangência deste apoio social.

Apesar desta alteração positiva, e dado o recente aumento do SMN e eventuais aumentos dos próximos anos⁸¹, as associações estudantis reclamam atualmente a alteração da indexação do limiar de carência económica novamente para o SMN, em vez do atual IAS. Ou em alternativa, que o IAS passasse a ser aplicado como valor de referência a definição da propina máxima e outras taxas cobradas aos estudantes, como o preço das refeições subsidiadas e o preço do alojamento (ENDA, 2015).

Por outro lado, o tipo de rendimentos a considerar para efeitos de cálculo do limiar de elegibilidade conduz a uma análise mais profunda da evolução do grau de abertura do sistema de ação social direta. Segundo o estudo da FAP (2015: 36), “até 2010, o método de cálculo da capitação era mais generoso quando comparado com o que vigora atualmente (...) e mais aproximado à realidade da economia familiar já que refletia os rendimentos efetivamente disponíveis do agregado”.

De facto, até 2010 eram considerados os rendimentos líquidos do agregado, após retenções da fonte em sede de IRS e contribuições para a Segurança Social, contemplando ainda deduções ao rendimento decorrentes de despesas com habitação e doenças prolongadas ou crónicas, bem como abatimentos em situações específicas como a existência de mais do que um estudante no ensino superior, quando os rendimentos provinham exclusivamente de prestações sociais, situação de baixa médica do elemento que constituísse o suporte económico do agregado, ou quando o estudante tivesse aproveitamento escolar em todas as unidades curriculares no ano letivo anterior. A partir

⁸¹ Em 2015, após quatro anos consecutivos sem alteração, o SMN aumentou de 485€ para os 505€. Em 2016 aumentou para os 530€, em 2017 para os 557€, em 2018 para os 580€ e em 2019 atingirá os 600€.

de 2011 passaram a ser considerados os rendimentos líquidos (ou brutos, ou seja, antes de descontos), bem como deixaram de ser consideradas as deduções e abatimentos anteriormente previstos. Tal facto, conforme referido em FAP (2015: 46) “torna o sistema mais claro e linear”, mas por outro lado “considera como rendimentos montantes que nunca chegam a estar na esfera de disponibilidade do agregado familiar”.

Esta alteração faz com que o grau de carência económica tenha que ser hoje em dia mais severo do que o era há 8 anos atrás, para que o estudante receba o mesmo nível de apoio. De acordo com a FAP (2015: 37) “na prática, até 2010 o estudante que recebia a bolsa mínima tinha quase o dobro dos rendimentos daquele que hoje recebe bolsa mínima⁸²” (considerando o ano letivo 2014/15).

Para além disso, também os rendimentos não provenientes do trabalho eram, até 2010, considerados de forma diferente de acordo com as regras técnicas definidas por cada instituição, podendo conduzir a situações em que o mesmo rendimento poderia conduzir a diferentes valores de bolsa conforme a instituição. A contabilização dos rendimentos empresariais, profissionais e de capitais tornou-se mais rigorosa, no sentido de minimizar as situações de apoio a agregados familiares de baixos rendimentos, eventualmente fictícios, mas com património mobiliário acumulado relevante.

Relativamente aos resultados académicos, o critério foi-se tornando mais exigente ao longo das últimas duas décadas. Até 2010, um estudante poderia reprovar até 2 anos e continuar a ter direito a receber bolsa de estudo, desde que tivesse aproveitamento em pelo menos 40% dos créditos a que estivesse inscrito no ano anterior. A partir de 2010/2011 passou a ser exigida aprovação em pelo menos 50% dos ECTS, aumentando para 60% a partir de 2011/2012. Facto que se mantém até hoje para os estudantes inscritos em 60 ECTS, mas aligeirado em 2017/2018 para os que estão inscritos a mais de 60 ECTS, uma vez que passou a ser exigida a aprovação a 36 ECTS para todos os que estão inscritos a 60 ou mais ECTS.

⁸² O estudo da FAP (2015) apresenta o exemplo de um estudante com rendimento *per capita* líquido de 1000€, para o qual hoje em dia é considerado a totalidade desse rendimento para efeitos de capitação. Enquanto até 2010, para o mesmo rendimento líquido, seria considerado para capitação apenas 534€.

Quanto ao valor da bolsa, o estudo da FAP (2015) mostra que os valores mínimos e máximos regulamentados foram aumentando progressivamente. Mesmo quando são analisados os valores a preços constantes, constata-se que houve de facto um aumento real desses extremos. Desde 2010 que a bolsa mínima corresponde à propina efetivamente paga pelo estudante. Esta alteração da forma de cálculo da bolsa mínima veio garantir que, desde que seja considerado economicamente carenciado, o estudante recebe de bolsa pelo menos o suficiente para cobrir as propinas.

Também para os estudantes do ensino particular e cooperativo, existe hoje em dia a garantia de poderem beneficiar de uma bolsa de estudo, em igualdade de circunstâncias e em montantes idênticos, desde que seja considerado economicamente carenciado. O primeiro regulamento de atribuição de bolsas de estudo aplicável a estudantes do ensino privado surgiu em 1998⁸³, definindo critérios de elegibilidade idênticos ao do subsistema público. Contudo, a atribuição de bolsas de estudo aos estudantes do ensino superior privado estava era limitada à dotação orçamental fixada para o efeito e, portanto, dependente da existência de verba disponível e da seriação dos candidatos a bolsa. Aspeto que foi eliminado em 2010 com a publicação de um regulamento único para o ensino superior público e privado, conforme referido anteriormente.

Acerca da evolução do sistema de atribuição de bolsas de estudo, o estudo da FAP (2015) conclui ainda que este é atualmente mais uniforme entre todos os estudantes do ensino superior (a uniformização das regras e eliminação das normas técnicas diferenciadas fizeram com que todos os estudantes tenham iguais condições de elegibilidade; bem como estudantes com idênticas condições económicas recebem igual valor de bolsa de estudo, independentemente da instituição em que estejam inscritos), mais célere (pela generalização da candidatura on-line e a centralização do pagamento de bolsas) e mais transparente (com a criação do simulador de bolsa de estudo e a publicação regular de estatísticas sobre os processos em curso).

A questão da celeridade na decisão de atribuição da bolsa foi inclusive melhorada no Despacho n.º 5404/2017, de 21 de junho, ao prever “no quadro do princípio da confiança

⁸³ Pelo Despacho n.º 16233-A/98, de 4 de setembro.

mútua, a contratualização da atribuição das bolsas de estudo, traduzida num procedimento simplificado e automático para todos os anos subsequentes ao primeiro ano de atribuição de bolsa". Desta forma, desde o ano passado que após a inscrição, e desde que mantidos alguns pressupostos da primeira atribuição, os estudantes terão os seus requerimentos automática e imediatamente deferidos, com base num valor provisório de bolsa, posteriormente validado pelos serviços, com eventual alteração do valor final da bolsa.

3.4.2. Relação entre Apoios Sociais Diretos e o Valor da Propina

A análise dos apoios sociais diretos atribuídos aos estudantes do ensino superior não pode ser feita à margem da política de cobrança de propinas adotada, na medida em que estas constituem um dos encargos suportados pelos estudantes e respetivas famílias. Quanto maior for o valor das propinas, maior é a necessidade de apoio financeiro aos estudantes para custear esse encargo, bem como os restantes custos associados à frequência de um curso superior. A presente secção pretende enquadrar a análise da atribuição de bolsas de estudo efetuada na secção anterior com a própria evolução das propinas suportadas pelos estudantes portugueses⁸⁴.

Até 1991 o Estado português manteve inalterado o valor das propinas pagas pelos estudantes do ensino superior, fixado desde 1941 em 1200 escudos. Em 1992, com a nova Lei de Financiamento do Ensino Superior⁸⁵ o Governo pretendeu, pela primeira vez em 50 anos, alterar o valor das propinas, cujo aumento previsto se faria de forma progressiva, começando em 92/93 com o mínimo de 50 mil escudos (250€) até alcançar o valor de 200 mil escudos (1000€) em 94/95. O valor seria definido por cada instituição, entre o mínimo de 25% do custo do ensino por aluno e o máximo de 50%. Foram definidos quatro escalões de pagamento destas novas propinas, de acordo com as declarações de rendimentos do agregado familiar do estudante: i) isenção total; ii) redução de 60%; iii) redução de 30% e iv) pagamento integral. A forte contestação estudantil contra esta nova "Lei das propinas",

⁸⁴ A descrição da evolução das propinas é feita com base no artigo do jornal Público "Quatro leis e muita polémica entre os 1200 escudos e a propina atual", de 21/10/2003, disponível em <http://www.publico.pt/destaque/jornal/quatro-leis-e-muita-polemica-entre-os-1200-escudos-e-a-propina-actual-206720> (consultado em 21 de março de 2016).

⁸⁵ Lei n.º 20/92, de 14 de agosto.

através de greves, manifestações e boicotes ao pagamento das mesmas, fez com que não se chegassem a aplicar estas novas regras.

No ano de 1994, são aprovadas novas alterações legislativas⁸⁶, em que a propina diferenciada por instituição deu lugar a uma propina nacional única, ficada entre os 20 e os 25% do custo por aluno. Nesta nova versão passam a existir apenas 3 escalões de pagamento das propinas: i) isenção para estudantes bolseiros; ii) redução para metade e iii) pagamento integral. Devido ao movimento estudantil contra esta política de propinas, apesar de o ministério ter chegado a fixar as propinas em 80 mil escudos (400€) para as universidades e 75 mil escudos (375€) para os politécnicos, mais uma vez este aumento não chegou a ser aplicado. No ano seguinte, o novo Governo suspendeu as Leis 20/92 e 5/94 e repôs o regime de 1941 dos 1200 escudos anuais.

Só em 1997 o montante das propinas pagas pelos estudantes veio, de facto a ser aumentado, através da publicação das Bases de Financiamento do Ensino Superior Público⁸⁷, que definia que, independentemente dos rendimentos, da instituição ou curso frequentado, os estudantes pagariam o valor fixado equivalente ao Salário Mínimo Nacional (SMN) vigente no início do ano letivo. Este diploma eliminou o regime de reduções e isenções das propinas, prevendo, contudo, que este aumento deveria ser compensado com o reforço das políticas de ação social direta, nomeadamente com o aumento das bolsas de estudo atribuídas. No ano em que foi aplicado, 1997/98, o valor da propina foi de 283€, aumentando nos anos seguintes com o aumento do SMN.

A política de cobrança de propinas viria novamente a ser alterada em 2003, no âmbito da reforma da legislação relativa ao ensino superior, através da Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior⁸⁸, que conduziu a um aumento substancial das propinas, numa lógica de que os estudantes “devem demonstrar mérito na sua frequência e partilhar dos respetivos custos”, preconizando que “devem as verbas resultantes da participação nos custos por parte dos estudantes reverter para o acréscimo de qualidade do sistema” (Art.º 15º). O valor das propinas passou novamente a ser definido pelas próprias

⁸⁶ Lei n.º 5/94, de 14 de março.

⁸⁷ Lei n.º 113/97, de 16 de setembro.

⁸⁸ Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto.

instituições, “em função da natureza dos cursos e da sua qualidade”, entre o valor mínimo correspondente a 1,3 do SMN em vigor e o valor máximo decorrente da atualização do valor estabelecido em 1941, através da aplicação do IPC (Índice de Preços do Consumidor).

No ano letivo 2003/2004, o valor das propinas variou entre o mínimo de 464€ e o máximo de 852€. Deste então, estes limites foram sendo atualizados, respetivamente, de acordo com a evolução do SMN e da atualização decorrente da atualização de preços do IPC. No ano letivo 2015/2016, o valor da propina para o 1º ciclo variou entre o mínimo de 656,50€ e o máximo de 1.063,47€, representando uma redução do valor máximo de cerca de 4,40€ relativamente ao anterior, dada a indexação à taxa de inflação, negativa no ano anterior.

O valor de propinas fixado por cada instituição é, em geral, mais elevado no subsistema universitário do que no politécnico⁸⁹. Nas universidades as propinas, no ano letivo 2015/2016, variaram entre os 965€ e a propina máxima de 1063,47€, valor cobrado por cinco instituições, sendo que em apenas duas a propina é inferior aos 1000€. Nos politécnicos os valores variaram entre os 780€ e a propina máxima, apenas fixada por um dos politécnicos, sendo que neste caso apenas dois politécnicos cobram propinas superiores a 1000€. Comparando com o ano letivo anterior, verifica-se uma tendência generalizada de manutenção do valor da propina em quase todas as instituições, à exceção das que cobram a propina máxima e, portanto, foram forçadas a reduzir o valor. Apenas uma instituição aumentou o valor da propina, o politécnico que em 2014/2015 cobrava o valor mais baixo de propinas e que aumentou em 30€, passando para os 785€, em todas as restantes instituições o valor da propina manteve-se inalterado.

A evolução das propinas é fundamental quando se analisam os apoios sociais atribuídos, uma vez que uma parcela significativa do montante que os estudantes recebem de bolsa de estudo é canalizada automaticamente para o pagamento da propina à instituição que frequentam. Como veremos mais à frente, os montantes globais atribuídos pelo Estado português em bolsas de estudo têm aumentado ao longo das últimas décadas, assim como o valor médio das bolsas, mesmo quando analisado em termos reais. Contudo, importa

⁸⁹ No Anexo IV apresentam-se as propinas fixadas por cada uma das IES públicas para o 1º ciclo, universidades e politécnicos, nos dois últimos anos letivos.

compreender se esse aumento real acompanhou, de facto, o aumento dos custos do ensino superior, nomeadamente os aumentos das propinas anteriormente descritos.

3.4.3. Apoios Sociais Indiretos

Existem ainda um conjunto de apoios sociais indiretos que, não constituindo apoio financeiro, representam serviços fundamentais para os estudantes e que, em conjunto com o sistema de apoios sociais diretos, têm por objetivo garantir as condições mínimas aos estudantes do ensino superior, promovendo a estabilidade necessária para a frequência e sucesso académico.

Ao contrário do que ocorre nos apoios sociais diretos, os quais, como já foi referido na secção anterior, são atribuídos exclusivamente aos estudantes considerados economicamente carenciados, os serviços prestados no âmbito dos apoios sociais indiretos são facultados a todos os estudantes inscritos em instituições de ensino superior portuguesas, independentemente das suas condições socioeconómicas. Ainda que, em alguns casos, estejam previstas condições mais favoráveis para os estudantes com carências económicas, como por exemplo no caso do alojamento em residência de estudantes, que é prioritário e a preços mais baixos para os estudantes bolseiros deslocados.

Em relação aos apoios sociais indiretos, na Subsecção III, a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior⁹⁰, prevê a prestação de um conjunto de serviços de apoio aos estudantes, por parte dos Serviços de Ação Social (SAS), nomeadamente:

- **Alimentação:** os estudantes têm acesso a um serviço de refeições, a preços subsidiados;
- **Alojamento:** os estudantes deslocados da sua residência habitual, com prioridade para os economicamente carenciados, têm acesso a alojamento em residências de estudantes, a preços subsidiados;
- **Serviços de saúde:** os estudantes têm acesso a serviços de saúde, nomeadamente apoio em áreas específicas como o diagnóstico e prevenção e o acompanhamento psicopedagógico, no

⁹⁰ Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto.

quadro de protocolos celebrados entre as instituições de ensino superior e as estruturas da saúde;

- **Atividades culturais e desportivas:** os estudantes têm apoio à realização de atividades culturais e desportivas, o qual deve abranger a criação de infraestruturas, a aquisição de equipamentos desportivos e culturais e o apoio ao respetivo funcionamento, de acordo com o plano de desenvolvimento das instituições;
- **Outros apoios educativos:** deverá ainda ser assegurado aos estudantes o acesso a serviços de informação, reprografia, apoio bibliográfico e material escolar, em condições favoráveis de preço.

Os preços máximos de refeição subsidiada e de alojamento em residência de estudantes estão definidos por lei, sendo atualmente indexados ao IAS⁹¹:

- O preço máximo da refeição subsidiada no âmbito do sistema de ação social do ensino superior é fixado em 0,63 % do IAS em vigor no início de cada ano letivo.
- O preço máximo mensal do alojamento para bolseiros nas residências dos serviços de ação social é fixado em 17,5 % do IAS em vigor no início de cada ano letivo.

Esta foi uma alteração ocorrida em 2017, há muito reclamada pelas associações académicas (ENDA, 2015), uma vez que anteriormente os preços máximos estavam indexados ao SMN, que aumentou nos últimos anos mais do que o IAS, valor ao qual estão indexadas as bolsas de estudo, representando, portanto, uma perda de poder de compra e de qualidade de vida dos estudantes, especialmente dos mais carenciados.

Por outro lado, em 2017, foi proibida a aplicação de quaisquer outras taxas ou suplementos aos preços máximos definidos, algo que ocorria por exemplo no alojamento, onde, em alguns casos, eram cobradas adicionalmente taxas de eletricidade, de internet, etc., aumentando assim o valor real a pagar pelo estudante.

Relativamente aos restantes apoios, os SAS têm autonomia e liberdade para definir preços, tipos de serviços prestados, modelos de funcionamento, modalidades, especialidades, entre outros.

⁹¹ Lei n.º 71/2017, de 16 de agosto.

3.4.4. Empréstimos Estudantis

A Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior⁹² prevê ainda no art.º 28º o apoio do Estado a sistemas de empréstimos estudantis, com o objetivo de permitir a sua autonomização financeira. De acordo com este diploma, esses sistemas de empréstimos aos estudantes deverão privilegiar “os estudantes deslocados considerados com mais dificuldades no plano económico e com aproveitamento escolar satisfatório, independentemente da instituição ou curso frequentado”. O valor do empréstimo a atribuir “dependerá da avaliação da situação específica do estudante, atendendo, designadamente, à sua situação económica, ao valor da propina do curso frequentado, às despesas necessárias ao cumprimento dos programas curriculares e à distância entre o local da sua residência habitual e o local onde se situa o estabelecimento de ensino frequentado”.

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 destinavam-se a financiar a realização de estudos superiores, 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 podia variar entre 1000 e 5000€ por ano, até um máximo total de 25 000 euros, dependendo da duração dos cursos. Os empréstimos eram reembolsáveis até seis a dez anos após a conclusão do curso (CNE, 2013a).

Este sistema de empréstimos estudantis era acumulável com outros subsídios públicos, representando uma fonte de rendimento complementar às bolsas de estudo atribuídas através do sistema de ação social direta. Facilitando a diversificação de rendimentos dos estudantes e promovendo assim a sua autonomia, o recurso a estes empréstimos estava acessível a qualquer estudante, independentemente das suas condições socioeconómicas.

⁹² Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto.

Tabela 3.3 – Evolução dos empréstimos estudantis com garantia mútua

| 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

Fonte: CNE (2013a)

De acordo com dados do CNE (2013a), apresentados na tabela 3.3, entre 2007 e 2013, um total de 19 572 estudantes recorreram a estes empréstimos (dos quais cerca de um terço são estudantes bolseiros), tendo sido efetivamente utilizados cerca de 154 milhões de euros dos quase 225 milhões contratados, o que demonstra uma certa aversão dos estudantes portugueses à contração de dívidas para suportar os encargos com o ensino superior. Especialmente nos últimos dois anos, o número de estudantes que recorreu a estes empréstimos foi residual, representando menos de 0,5% do total de estudantes matriculados no ensino superior, daí que esta linha de crédito tenha sido abandonada.

Neste momento, a banca comercial dispõe de linhas de crédito especialmente destinadas a financiar os estudantes do ensino superior, com taxas de juro mais baixas e período de carência no reembolso dos montantes emprestados. Contudo, o recurso a este tipo de crédito também não é muito utilizado pelos estudantes portugueses.

3.5. Evolução Recente da Ação Social no Ensino Superior Português

De acordo com o estudo da DGES (2004: 5), a ação social no ensino superior constitui “um instrumento central para o aumento da qualificação e para a promoção da igualdade de acesso e frequência no ensino superior”, assumido em Portugal “uma importância política e social crescente”.

O conjunto de apoios sociais disponibilizados aos estudantes do ensino superior português têm contribuído decisivamente para a expansão do ensino superior e para a melhoria das condições de acessibilidade e de igualdade de oportunidades, por permitirem diminuir o

esforço financeiro das famílias em suportar os custos associados à frequência de um curso superior. Em especial aos estudantes oriundos de meios economicamente desfavorecidos, muitos dos quais sem este tipo de apoios muito provavelmente não conseguiriam suportar os elevados custos da educação superior, com crescente comparticipação das famílias, como refere Cerdeira (2008: 289) “consequência da política seguida de aumento das propinas”, para além do aumento do custo de vida.

É importante analisar a evolução desse sistema de apoios, nomeadamente a sua abrangência, em número de estudantes apoiados, bem como os montantes financeiros envolvidos nesses apoios, que refletem o esforço financeiro dos contribuintes portugueses no apoio aos estudantes do ensino superior.

Relativamente aos estudantes bolseiros, o aumento da população estudantil no ensino superior e o alargamento da base social de origem dos estudantes trouxe, naturalmente, um crescente número de estudantes economicamente carenciados. O sistema de apoios sociais teve que se adaptar a esta realidade com cada vez maior número de estudantes com necessidades de apoios financeiros para suportar os custos da educação superior.

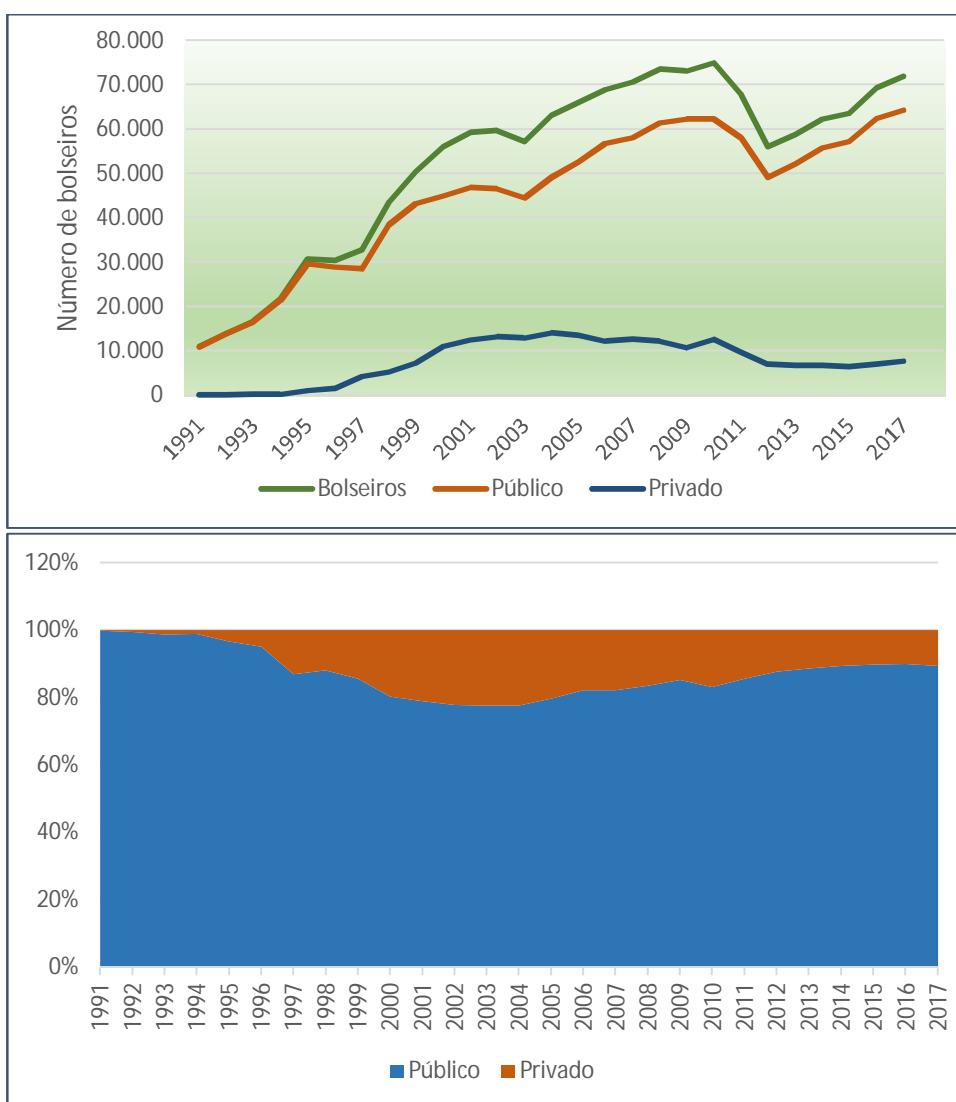
O gráfico 3.6 mostra que o número de estudantes que receberam bolsa de estudo aumentou exponencialmente desde o início da década de 90. Em 1991 eram cerca de 11 mil os estudantes bolseiros do ensino superior, tendo este número aumentado continuamente até 2010, ano em que se atingiram quase 75 mil estudantes bolseiros.

Nos dois anos seguintes o número de estudantes que recebiam bolsa de estudo reduziu-se significativamente, em parte devido à própria diminuição da população estudantil e consequentemente do número de potenciais candidatos a bolsa de estudo, mas especialmente dados os critérios mais restritivos nas condições de elegibilidade, nomeadamente o tipo de rendimento considerado, que até então era o rendimento anual líquido do agregado familiar e passou a ser o rendimento bruto, abatimentos que eram possíveis e deixaram de ser, como despesas de saúde e habitação, exclusão dos estudantes cujo agregado familiar possuísse dívidas fiscais ou contributivas ou detentores de elevado valor patrimonial. Em 2012 foram atribuídas menos quase 19 mil bolsas de estudo do que

em 2010, correspondendo a uma redução de mais de 25% do número de estudantes apoiados em apenas 2 anos.

Desde 2013 verificou-se novamente um reforço do número de bolsas de estudo atribuídas, apesar de a população estudantil ter reduzido. Este aumento resultou, em parte, da correção de algumas das reconhecidas injustiças que os regulamentos anteriores representaram, como o facto de não permitir o acesso a bolsa de estudos aos estudantes cujo agregado possuísse dívidas prestativas à segurança social, que passou a ser considerado como exceção às situações de irregularidade fiscal ou contributiva.

Gráfico 3.6 – Evolução dos estudantes bolseiros no ensino superior



Fonte de dados: PORDATA (DGES/MEC); última atualização de 07-06-2018; consultado em 30-07-2018.

Desde 2013 o número de bolsas atribuídas tem aumentado continuamente. Em 2017 foram 71.931 os estudantes do ensino superior beneficiários de bolsa de estudo, aproximando-se do número de estudantes abrangidos em 2010. Este número representa um aumento de quase 16.000 bolsas relativamente ao ano de 2012, sendo que o aumento foi particularmente significativo no ano letivo de 2015/2016, tendo sido atribuídas mais 5.715 bolsas do que no ano anterior, resultado não só do aumento da população estudantil ocorrido nesse ano e, portanto, do número de candidatos a bolsa, mas especialmente devido ao aumento do limiar de elegibilidade de 14 para 16 vezes o indexante de apoios sociais, acrescido do valor da propina máxima.

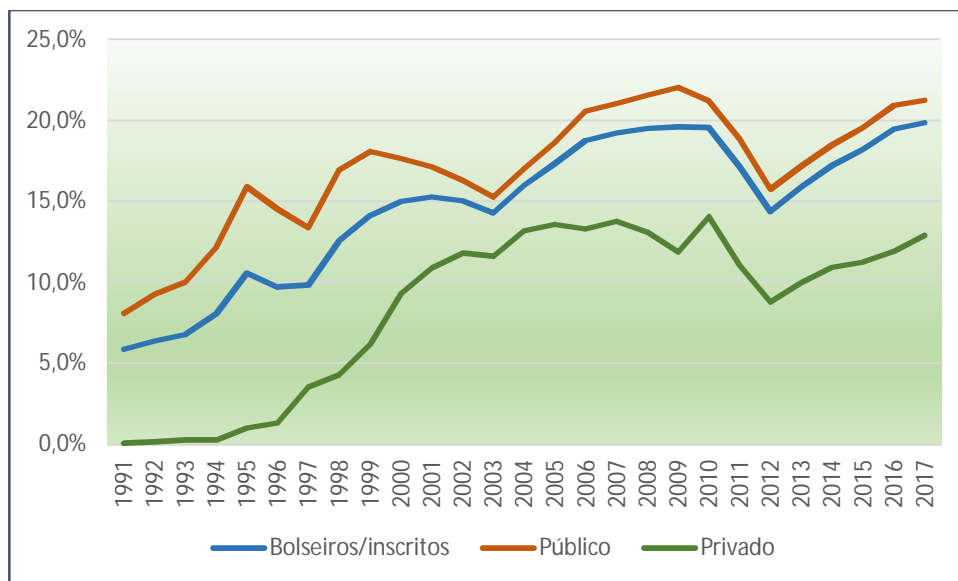
A grande maioria dos estudantes bolseiros pertence ao subsistema do Ensino Superior Público, sendo que em 2017 apenas cerca de 10% dos estudantes bolseiros do ensino superior se encontravam a frequentar instituições privadas. Durante a década de 90 os estudantes do ensino privado beneficiários de bolsa de estudo eram em número muito reduzido. No final dessa década registou-se um aumento das bolsas atribuídas a estudantes do ensino privado, chegando a atingir os 29% do total de estudantes bolseiros, nos anos de 2003 e 2004. Em 2004 eram mais de 14 mil os estudantes do ensino superior privado com direito a bolsa de estudo. Desde então esse número tem vindo a diminuir progressivamente todos os anos. Em 2017 o número de bolseiros do ensino superior privado estava próximo dos 7.700 estudantes, enquanto do ensino superior público ultrapassavam os 64.200.

Quando se compara a evolução dos estudantes apoiados com a evolução da população estudantil do ensino superior, o gráfico 3.7 mostra que essa proporção tem aumentado desde o início da década de 90, em que apenas cerca de 6% dos estudantes do ensino superior recebiam bolsa de estudo, atingindo entre 2008 e 2010 uma proporção superior aos 19%. Entre 2010 e 2012 a percentagem de estudantes do ensino superior que beneficiaram de bolsa de estudo diminuiu (em 2012 foi de 14%), pelas razões anteriormente referidas relacionadas com os critérios de elegibilidade, voltando a aumentar nos anos seguintes, atingindo em 2017 o máximo histórico de 20% de bolseiros.

A percentagem de estudantes com bolsa de estudo foi, em todo o período em análise, sempre superior no Ensino Superior Público, chegando a ultrapassar os 22%, em 2009. Em

2017, mais de 21% do total dos estudantes do Ensino Superior Público foram apoiados através de bolsa de estudo, enquanto no Ensino Superior Privado essa percentagem foi ligeiramente inferior aos 13%. Note-se que no Ensino Superior Privado a maior proporção de estudantes bolseiros no total dos estudantes inscritos foi alcançada em 2010, com cerca de 14% de estudantes bolseiros.

Gráfico 3.7 – Evolução da percentagem de estudantes bolseiros no total de inscritos



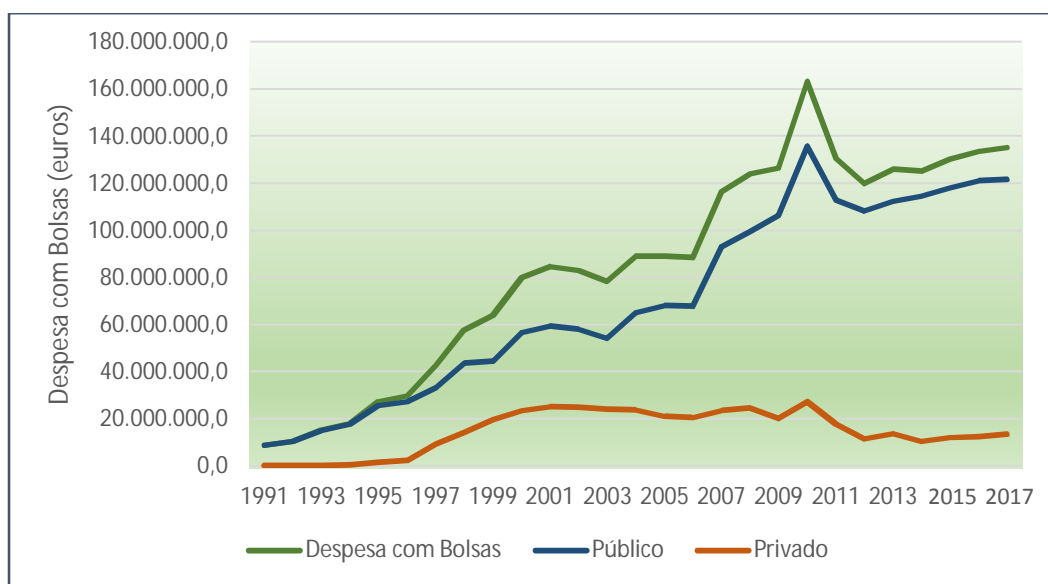
Fonte de dados: PORDATA (DGES/MEC); última atualização de 07-06-2018; consultado em 30-07-2018.

A redução significativa do número de bolsas atribuídas nos anos de 2011 e 2012, com a conseqüente redução da percentagem de estudantes bolseiros no total dos inscritos, quer no ensino público quer no privado, ficou a dever-se, como já foi anteriormente referido, aos critérios mais restritivos nas condições de elegibilidade para atribuição de bolsa de estudo, nomeadamente no apuramento dos rendimentos do agregado familiar, que passaram a ser contabilizados pelos rendimentos ilíquidos sem possibilidades de deduções ou abatimentos, na contabilização dos elementos do agregado, na exclusão dos estudantes cujas famílias tivessem dívidas fiscais ou contributivas ou património mobiliário elevado e no reforço das exigências relativas aos resultados académicos, que deixaram de fora muitos estudantes com reais necessidades de apoio.

De acordo com informação disponibilizada no *site* da DGES⁹³ tem aumentado o número de estudantes que se candidata ao processo de atribuição de bolsa de estudo, relativamente ao total de estudantes do ensino superior. No ano letivo de 2017/18 cerca de 27% dos estudantes do ensino superior apresentaram requerimento a bolsa de estudo, representando um acréscimo de quatro pontos percentuais comparativamente a 2012/13. No Ensino Superior Público essa percentagem é de 28%, enquanto no Ensino Superior Privado 21% dos estudantes apresentaram candidatura em 2017/18.

Relativamente ao esforço financeiro dos cofres públicos com a atribuição de bolsas de estudo, o gráfico 3.8 mostra que as despesas totais com bolsas de estudo atribuídas a estudantes do ensino superior ultrapassaram, em 2017, os 135 milhões de euros. Um valor muito superior ao que era gasto na década de 90, ainda assim inferior aos mais de 163 milhões que chegaram a ser gastos em 2010, ano em que se atingiu o maior número de estudantes bolseiros e de verbas atribuídas em bolsas de estudo.

Gráfico 3.8 – Evolução das despesas totais com bolsas de estudo



Fonte de dados: PORDATA (DGES/MEC); última atualização de 07-06-2018; consultado em 30-07-2018.

O Estado gastou em termos nominais, em 2017, com bolsas de estudo para estudantes do ensino superior, incluindo público e privado, 15 vezes mais do que gastava em 1991. Este

⁹³ <http://www.dges.gov.pt/>, consultado em 30/julho/2018.

aumento relativo das despesas do Estado em bolsas de estudo foi muito superior ao aumento da população estudantil, que neste período duplicou, o que revela um efetivo esforço público em apoiar financeiramente os estudantes, em especial os oriundos dos estratos mais desfavorecidos da sociedade, que são os que, por terem rendimentos familiares mais baixos, têm acesso a bolsas de estudo mais elevadas.

A maioria das despesas com bolsas de estudo são gastas com estudantes do ensino superior público, sendo que em 2017 apenas 10% dessas despesas eram com bolsas atribuídas a estudantes do ensino superior privado, cerca de 13 milhões, enquanto no ensino superior público essa verba ascende a 122 milhões. A proporção relativa das despesas com bolsas no ensino privado tem vindo a reduzir-se consecutivamente desde o início da década de 2000, altura em que chegou a representar 30% do total das verbas atribuídas em bolsas de estudo. Esta tendência de decréscimo no ensino superior privado resulta naturalmente da redução do número de estudantes que frequentam esse subsistema de ensino e conseqüentemente do número de candidatos a bolsa e de bolseiros efetivamente apoiados. Pelo contrário, verifica-se uma tendência contínua de aumento das despesas com bolsas de estudo no ensino superior público, apesar do pico registado em 2010 e da subsequente redução nos dois anos seguintes.

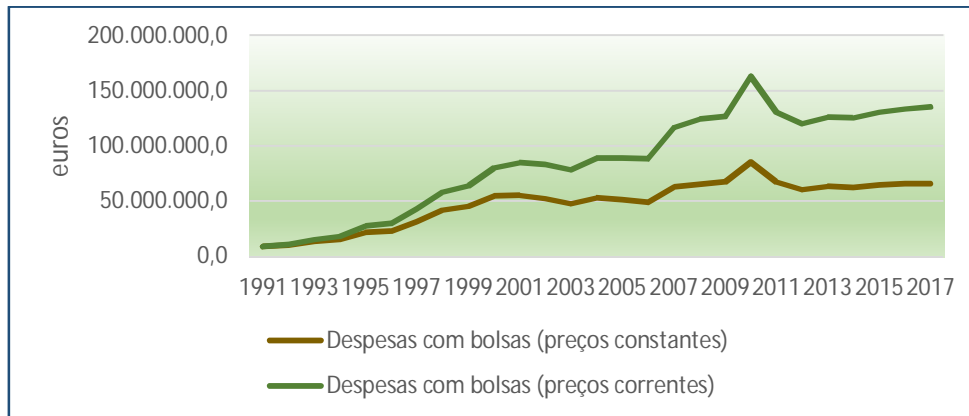
O gráfico 3.9 compara a evolução das despesas com bolsas de estudo no ensino superior a preços correntes (do próprio ano) com a evolução dessas mesmas despesas a preços constantes (de um determinado ano base), utilizado para o efeito o deflator do consumo privado⁹⁴. A observação desta figura permite analisar a evolução real das despesas do Estado com a atribuição de bolsas de estudo no ensino superior, ou seja, eliminado o efeito da inflação e, portanto, o aumento artificial desta variável causada pelo aumento dos preços na economia.

As despesas totais com bolsas de estudo aumentaram, em termos reais, cerca de 7 vezes, entre 1991 e 2017, correspondendo a um aumento mais que proporcional em relação ao

⁹⁴ Optou-se por utilizar o deflator do consumo privado, por este ser o índice de preços que melhor reflete o poder aquisitivo das bolsas de estudo, na medida em que é o mais relacionado com as despesas que são feitas com as verbas atribuídas em bolsas de estudo.

aumento da população estudantil, confirmando, portanto, que, durante este período, houve um reforço real das verbas atribuídas aos estudantes do ensino superior para custear as suas despesas educativas.

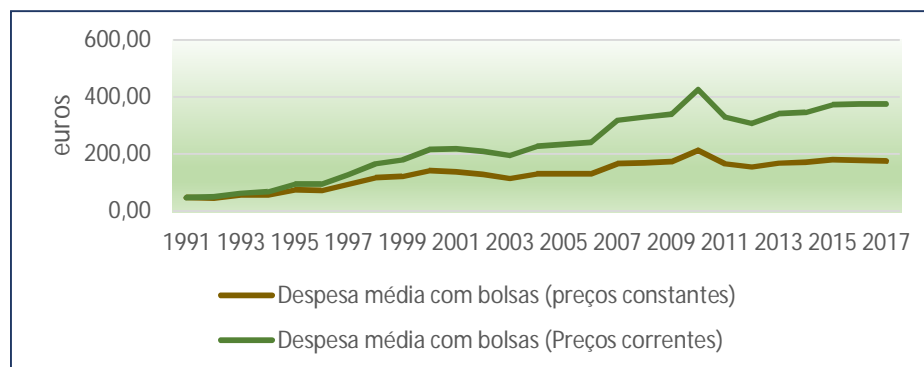
Gráfico 3.9 – Evolução real e nominal das despesas com bolsas de estudo



Fonte de dados: Despesa com bolsas - PORDATA (DGES/MEC); última atualização de 07-06-2018; Deflator do consumo privado: PORDATA (INE/Banco de Portugal – Contas Nacionais Anuais); última atualização de 27-03-2018; consultado em 30-07-2018.

Para melhor compreender a extensão do apoio direto aos estudantes do ensino superior, podemos analisar a relação entre os montantes atribuídos em bolsas de estudo e o número total de estudantes que o frequentam. Esta análise permite verificar se o esforço financeiro dos apoios públicos aos estudantes acompanhou a evolução da população estudantil e, portanto, dos estudantes que podem, potencialmente, necessitar desse apoio. O gráfico 3.10 mostra a evolução da despesa média com bolsas de estudo por estudante inscrito.

Gráfico 3.10 – Evolução da despesa média com bolsas de estudo por estudante matriculado (preços correntes e preços constantes: ano base 1991)



Fonte de dados: Bolsa média calculada com base nas despesas com bolsa por número de estudantes bolseiros - PORDATA (DGES/MEC); última atualização de 07-06-2018; consultado em 30-07-2018.

No ano letivo 2017/2018, o Estado atribuiu em bolsas de estudo, em média, 373€ anuais por cada estudante matriculado no ensino superior, quase 8 vezes mais do que a despesa média com bolsas atribuídas no início da década de 1990. Evolução mais que proporcional ao aumento da população estudantil, o que evidencia um reforço das verbas atribuídas pelo Estado em apoios diretos aos estudantes do ensino superior. Contudo, essa tendência de reforço inverteu-se no ano letivo de 2010/2011. De facto, a evolução da despesa anual média com bolsas por estudante cresceu continuamente até 2010, ano em que atingiu os 426€ por estudante matriculado, sofrendo uma redução significativa nos dois anos seguintes. Em apenas um ano, a despesa média com bolsas diminuiu quase 100€ por cada estudante. Apesar do ligeiro reforço da despesa média por estudante nos dois anos seguintes, a realidade é que em 2017 o Estado gastou menos 50€ em bolsas de estudo, por cada estudante matriculado no ensino superior, do que gastava em 2010.

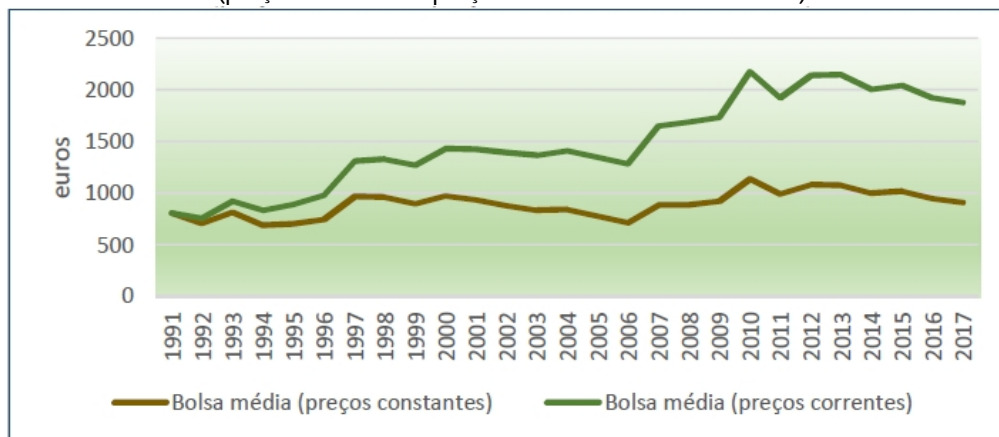
Por outro lado, se analisarmos a evolução real da despesa média por estudante com bolsas de estudo nos últimos 25 anos, verifica-se que esse aumento não foi assim tão elevado. Em termos reais a despesa média com bolsas quase triplicou, ainda assim um aumento efetivamente superior à duplicação da população estudantil ocorrida no mesmo período. A despesa média com bolsas de estudo é superior no ensino público do que no privado. Em 2017, o Estado gastou, em média, com bolsas de estudo cerca de 402€ anuais por estudante inscrito no ensino superior público, enquanto no ensino privado esse valor rondou os 228€. Tal evidência decorre do facto de a percentagem de estudantes carenciados que frequenta o ensino superior público ser, como seria de espera, maior do que a dos que frequentam o ensino superior privado.

Para além da análise das verbas totais atribuídas em bolsas de estudo e da despesa média com bolsas por estudante matriculado, é importante relacionar os montantes de apoio concedidos com o número de estudantes efetivamente apoiados. Estes estudantes, considerados economicamente carenciados são, de facto, os que mais precisam do apoio do Estado para custear as suas despesas educativas, na medida em que para muitos deles, a ausência desse apoio significaria a impossibilidade de frequentar e concluir com sucesso um curso superior. No gráfico 3.11 apresenta-se a evolução do valor médio das bolsas de

estudo atribuídas aos estudantes bolsheiros do ensino superior. Cada bolsheiro do ensino superior português recebeu, em 2017, o valor anual médio de 1879€, correspondendo a 10 prestações mensais de cerca de aproximadamente 188€. O valor médio da bolsa de estudo é ligeiramente superior para os estudantes do ensino superior público, cerca de 1893€ por ano, enquanto no privado a bolsa média anual rondou os 1763€.

Gráfico 3.11 – Evolução do valor médio das bolsas de estudo

(preços correntes e preços constantes: ano base 1991)



Fonte de dados: Bolsa média calculada com base nas despesas com bolsa por número de estudantes bolsheiros - PORDATA (DGES/MEC); última atualização de 07-06-2018; consultado em 30-07-2018.

Os valores médios de bolsa de estudo aumentaram continuamente até 2010, ano em que em média um estudante bolsheiro recebia cerca de 218€ mensais, mais 137€ do que um estudante recebia em 1991. No ano letivo 2011/12 a bolsa média reduziu-se cerca de 25€ por mês, voltando a aumentar no ano seguinte. Desde 2013 o valor médio de bolsa de estudo tem vindo a diminuir, sendo que em 2017/18 cada estudante bolsheiro recebeu, em média, menos cerca de 26€ por mês do que recebia há quatro anos atrás e menos quase 30€ mensais do que em 2010.

Apesar de, em termos nominais a bolsa média mensal ter aumentado cerca de 107€ entre 1991 e 2017, a análise da evolução real da bolsa média, apresentada na figura 3.13, mostra que em termos reais, o valor médio de bolsa aumentou apenas 13% nos últimos 28 anos. Apesar da ligeira melhoria, não é um aumento muito significativo no poder de compra dos estudantes. Considerando os valores a preços constantes de 2017, verifica-se que cada estudante recebeu, em média, em 2017, apenas cerca de 21€ por mês a mais do que um estudante recebia em 1991.

Ainda que se tenha registado um aumento real dos montantes que os estudantes bolseiros recebem de bolsa de estudo, importa relacionar essa evolução com os valores efetivamente pagos de propina. Os estudantes do ensino público receberam em média, em 2017, 188€ mensais de bolsa de estudo. Contudo, e apesar das diferenças entre instituições, próximo de 100€ são diretamente canalizados para o pagamento das propinas. O que significa que o estudante fica com menos de 90€ por mês para custear todas as despesas de deslocação, alojamento, materiais escolares, entre outras pessoais.

Se compararmos estes valores com a bolsa média recebida antes do aumento das propinas registado no ano letivo de 1997/1998, verificamos que atualmente os estudantes ficam com menos dinheiro da bolsa para custear as outras despesas associadas à frequência universitária. Uma vez que até 1996, os estudantes pagavam apenas 1200 escudos por ano (cerca de 6€) para frequentar o ensino superior público, e tendo em conta que o valor médio da bolsa no ano letivo de 1996/97 foi de cerca de 154€ mensais (a preços constantes de 2017), podemos concluir que, em 2017, os estudantes bolseiros receberam, em média, em termos reais quase menos 50€ por mês para custear as outras despesas.

Analisando em particular o ano letivo de 1997/98, podemos verificar que houve, de facto, um reforço das verbas com bolsas de estudo para compensar a introdução das propinas. Nesse ano o valor nominal da bolsa média aumentou cerca de 329€ por ano, mais do que o aumento das propinas dos 6 para os 283€ anuais, correspondente ao valor do SMN. Contudo, nos anos seguintes, a evolução do valor médio das bolsas de estudo atribuídas não acompanhou o gradual aumento das propinas, em especial o significativo aumento verificado no ano letivo 2003/2004. Nesse ano o valor das propinas fixado por cada instituição variou entre os 464 e os 852€, representando, na maioria das instituições, um aumento para mais do dobro do valor do ano anterior. Isto representou uma perda muito significativa de poder de compra para os estudantes bolseiros, que para além de passarem a pagar uma propina muito superior, ainda viram o valor médio das bolsas reduzir-se.

Capítulo 4

Fundamentação Metodológica

Capítulo 4. Fundamentação Metodológica

Com o objetivo último de construir conhecimento, a investigação científica deve ser capaz de proporcionar ao investigador uma maior compreensão do mundo que o rodeia, por si só e também no sentido de o tornar mais capaz de contribuir para a melhoria da realidade ou situação que pretende estudar.

De acordo com Bryman (2012), o investigador deve ter em conta aspetos epistemológicos e ontológicos no desenho do seu projeto de investigação, tendo sempre presente que a sua relação com as teorias e metodologias aplicadas é fundamental para os resultados da investigação.

A metodologia 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 *et al.*, 2009; Carmo e Ferreira, 2008; Crotty, 1998). A escolha da metodologia de investigação é, pois, uma etapa fundamental em qualquer projeto de investigação científica.

O conhecimento científico é alimentado pela dúvida sistemática, metódica, constituindo portanto um produto inacabado, que resulta de um processo evolutivo histórico. Neste sentido, como argumentam Prodanov e Freitas (2013: 16), “não o podemos identificar com métodos específicos, teorias datadas, escolas e culturas”, pelo contrário, é uma “disputa dinâmica e interminável de paradigmas, que vão e voltam, somam e transformam-se”. Independentemente disso, existem sempre pressupostos e valores que influenciam o investigador na sua pesquisa e que o guiarão nas opções que toma ao longo de todo o percurso em busca das respostas para o problema/questão que se propõe investigar (Bryman, 2012; Coutinho, 2014). Segundo Crotty (1998) os paradigmas são esse referencial filosófico que orientam as opções metodológicas do investigador.

No presente capítulo pretende-se expor e fundamentar as opções metodológicas tomadas no decurso do presente estudo, desde o desenho da investigação, em termos de paradigma dominante e método científico adotado, até às metodologias de recolha, tratamento e análise de dados e respetivos instrumentos utilizados.

4.1. Desenho da Investigação: Filosofia, Abordagem e Métodos de Investigação

Ao contrário do que acontece nas ciências naturais ou exatas, onde predomina o paradigma positivista, nas ciências sociais, âmbito em que se insere a presente investigação, o investigador dificilmente observa, de forma totalmente isenta e objetiva, a realidade que pretende estudar. Conforme argumentado por Coutinho (2014), a investigação nas ciências sociais e humanas caracteriza-se, por um lado, pela multiplicidade de abordagens, modelos, paradigmas e métodos, gerando por vezes discussões contraditórias e dicotómicas sobre os aspetos epistemológicos e metodológicos da investigação, e, por outro lado, pela dependência do cientista social em relação ao contexto sociocultural em que está inserido.

Neste sentido, e uma vez que os atores sociais são muito diferentes entre si e fortemente influenciados pelo contexto em que se inserem, optámos pela utilização de uma abordagem interpretativa, em que se pretende fazer uma interpretação própria da realidade social, ainda que ela própria sujeita às construções sociais e individuais (Chevarria e Gomes, 2013; Bryman, 2012; Scotland, 2012; Saunders, 2009).

A abordagem interpretativa dá ênfase à compreensão e interpretação dos fenómenos sociais e ao significado dos conceitos, comportamentos e atitudes que lhes estão subjacentes (Chevarria e Gomes, 2013; Bryman, 2012; Saunders, 2009). Foi nesta ótica, que tentámos compreender a ação social na sua globalidade, encarando os diferentes intervenientes e situações como um todo, nas suas múltiplas facetas.

Considerando que o todo é maior do que a soma das partes, que os indivíduos e as situações devem ser vistas como um todo e não reduzidas a partes individualizadas do mesmo fenómeno (Cury, 2006) e que a ação social é uma realidade complexa, dinâmica e subjetiva, com múltiplos intervenientes e interesses, desde os estudantes bolseiros, passando pelos serviços de ação social, as instituições de ensino superior, até aos decisores de políticas sociais e educativas, partiu-se para este projeto de investigação com uma perspetiva holística.

Ancorada na abordagem interpretativa, utilizou-se no presente estudo uma metodologia de investigação humanista-interpretativa (Coutinho, 2014), numa lógica indutiva,

descritiva e interpretativa da realidade em análise, com um forte relacionamento e influência recíproca entre a teoria e a prática, com a finalidade de compreender, interpretar e descobrir significados do fenómeno social em estudo.

Interessava-nos, acima de tudo, compreender e descrever melhor o objeto de estudo, tomando em consideração a perspetiva dos diferentes intervenientes, abordagem que se identifica também com a corrente do pós-positivismo (Scotland, 2012) ou do pós-modernismo (Bryman, 2012). Desta forma, e na procura da objetividade da investigação, adotou-se uma perspetiva eclética, não se afastando completamente da abordagem positivista, no sentido em que se procurou obter explicações, dentro do possível, objetivas do fenómeno em estudo e das relações encontradas.

A estratégia metodológica desenvolvida para o presente estudo e o modelo de investigação adotado privilegiou o método indutivo, uma vez que se pretendeu desenvolver conceitos e interpretações da realidade a partir da observação, dos dados recolhidos e dos resultados obtidos, metodologia que parte da análise particular para chegar a interpretações e conclusões genéricas (*bottom-up*). Contudo, e partindo do pressuposto de que os dois métodos podem ser combinados (Bryman, 2012; Saunders *et al.*, 2009), até porque ambos têm como objetivo descrever, explicar ou prever a realidade (Prodavov e Freitas, 2013), tentou-se nesta investigação combinar ambos os processos, indutivo e dedutivo.

Neste sentido, a definição dos objetivos geral e específicos do estudo, bem como a construção dos instrumentos a utilizar na recolha de dados, apoiaram-se na revisão da literatura relevante sobre o tema em estudo, numa abordagem dedutiva. Contudo, manteve-se, no decurso de todo o processo de investigação, sempre em aberto a possibilidade de, por aproximação indutiva, desenvolver novas interpretações e descobrir novas perspetivas sobre a temática da ação social no ensino superior. No âmbito desta abordagem indutiva, a própria revisão da literatura e o enquadramento teórico dela decorrente foram, sempre que possível, fundamentados com dados empíricos relevantes da pesquisa bibliográfica e documental efetuada.

Ou seja, se, por um lado, ao equacionar as questões específicas a investigar nos apoiámos na teorização existente em torno da temática da ação social, nomeadamente na

importância da educação e do capital humano para o desenvolvimento das atuais economias do conhecimento e nas teorias de igualdade de oportunidades, equidade, justiça social e mobilidade social; por outro lado, “tentou-se evitar que a teorização impedisse de descobrir aspetos não previstos do problema” (Ruquoy, 1997: 99, *apud* Albuquerque, 2013: 45), numa lógica de complementar o “contexto da prova” com o “contexto da descoberta” (Lessard-Hebert *et al.*, 1994)

Constituindo o objetivo geral da investigação caracterizar e analisar a importância da Ação Social no Ensino Superior Português e os seus impactos socioeconómicos, pretendeu-se realizar uma investigação maioritariamente descritiva, por concordarmos ser a mais adequada quando se “pretende conhecer as características de determinado grupo”, [...] “estabelecendo relações entre variáveis, podendo ainda determinar a natureza dessas relações” (Fernandes e Gomes, 2003: 7).

Como defendem Provdanov e Freitas (2013: 39) “não há apenas uma forma capaz de abarcar toda a complexidade das investigações”. Optou-se, assim, na presente investigação por uma abordagem pluri-metodológica, por se considerarmos ser uma estratégia eficaz na compreensão e clarificação dos fenómenos sociais. Por outro lado, julgamos que a opção pela utilização de vários métodos permite ampliar as possibilidades da análise e interpretação das questões que se pretendem explorar.

De facto, ao contrário do que geralmente sucede nas investigações dominadas pelo paradigma positivista, em que se utiliza basicamente uma metodologia de cariz quantitativo (Coutinho, 2014; Bryman, 2012), nas abordagens pós-positivistas ou mais próximas do paradigma interpretativo, como a que se pretendeu desenvolver nesta investigação, essa opção pluri-metodológica é muito mais usual.

A conjugação dos dois métodos (indutivo e dedutivo), que se pretendeu desenvolver ao longo do estudo, só é possível através de uma pesquisa científica mista, com recurso à triangulação metodológica, implicando a utilização simultânea das abordagens quantitativa e qualitativa. Neste caso a triangulação metodológica consistiu no cruzamento de métodos e abordagens diferentes, com o objetivo de maximizar os resultados e a validade da investigação.

A tabela 4.1 evidenciam as principais diferenças entre as duas abordagens:

Tabela 4.1 – Abordagem Quantitativa versus Abordagem Qualitativa

| Abordagem Quantitativa | Abordagem Qualitativa |
|---|---|
| Depende de indução - generalizações pela coleta, exame e análise de casos específicos. | Depende de dedução - conclusões, raciocínio ou inferências de princípios gerais para particulares. |
| Requer imparcialidade por parte do pesquisador. | Requer envolvimento do pesquisador com as pessoas, eventos e ambiente como parte integrante do processo. |
| Foco no exame de teorias e generalizações de pesquisa. | Oferece valor especial no processo de produção de novos conceitos ou teorias. |
| Procura estabelecer relações de causa e efeito em ou entre experiências. | Procura fornecer descrição completa do fenómeno em toda a sua complexidade. |
| Focaliza mais no teste das suposições em vigor. | Tenta descobrir e mostrar suposições que estão por trás das ações ou eventos. |
| Constrói ou controla contextos de uma situação e lida com quantidades e números com dados primários. | Usa contextos de uma situação natural como dados primários. Lida com descrições detalhadas dos contextos de uma situação. |
| Inicia com um fenómeno específico e tenta relacioná-lo a outros, para esclarecer questões mais amplas. | Inicia com questões ou problemas amplos e procura limitá-los. |
| Encoraja o estudo de grandes amostras e altamente representativas. | Tende a lidar com amostras pequenas e únicas (sem igual). |
| Tende a desconsiderar o contexto ou controlá-lo, para minimizar influências de nuances que possam afetá-lo. | Considera o contexto dos eventos como parte integrante dos dados primários. |
| Utiliza análise estatística, particularmente empregando probabilidades, para demonstrar significância. | Depende profundamente de relatar, informar para demonstrar significância. |

Fonte: Fernandes e Gomes (2003: 19).

Fernando e Gomes (2003) referem que o enfoque quantitativo é o mais usual em termos de pesquisa científica, não sendo, contudo, de desconsiderar os estudos que trabalhem com aspetos qualitativos. Pelo contrário, a combinação das duas abordagens tem-se revelado muito útil na investigação nas ciências sociais e humanas (Coutinho, 2014; Bryman, 2012).

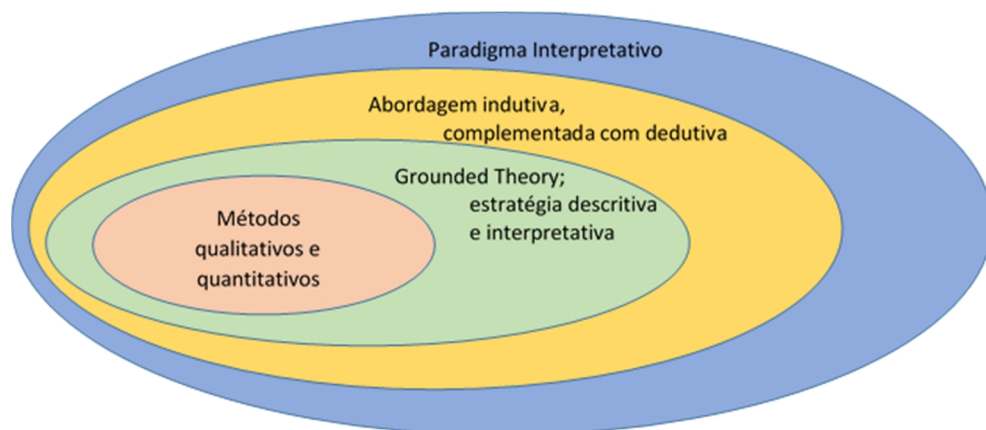
Se, por um lado, a análise quantitativa permite, através da estatística descritiva, técnicas experimentais, estudos de amostras ou outras técnicas, uma medição rigorosa, controlada e fiável de dados sólidos e replicáveis, com o objetivo de comprovar os fatos ou as causas dos fenómenos sociais (Bryman, 2012; 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 (Coutinho, 2014; Carmo e Ferreira, 2008). Neste sentido, as metodologias quantitativas acabam por ser reforçadas com informações qualitativas, melhorando significativamente a qualidade das conclusões a retirar.

A opção pluri-metodológica tomada nesta investigação acaba por ir ao encontro da chamada *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados, que se baseia na recolha de dados através de métodos variados, com o objetivo de reunir um conjunto vasto de informações sobre o fenómeno em estudo, cuja análise descritiva, indutiva e interpretativa conduz à descoberta de significados, conceitos e teorias acerca do assunto (Bryman, 2012; Charmaz, 2011). O objetivo é a “construção de quadros explicativos de médio alcance, isto é, teorias que partindo de algumas generalizações empíricas, fornecem um contexto explicativo mais vasto e abstrato com aplicação a um maior número de situações” (Amaro, s/d: 2). Trata-se, assim, de um processo de descoberta da teoria, a partir dos dados obtidos, que vai além da simples descrição de um fenómeno social.

Garantindo a confiabilidade, replicação e validade, critérios apresentados por Bryman (2012) como essenciais em qualquer pesquisa social, no que à metodologia de recolha, tratamento e análise de dados concerne, foi utilizada uma abordagem mista que integrou métodos quantitativos e qualitativos; por se considerar ser esta a melhor forma de alcançar os objetivos geral e específicos propostos para o presente projeto de investigação.

A figura 4.1 sintetiza as opções metodológicas anteriormente descritas, permitindo compreender melhor a relação entre essas opções metodológicas e as teorias de suporte ao desenho da investigação:

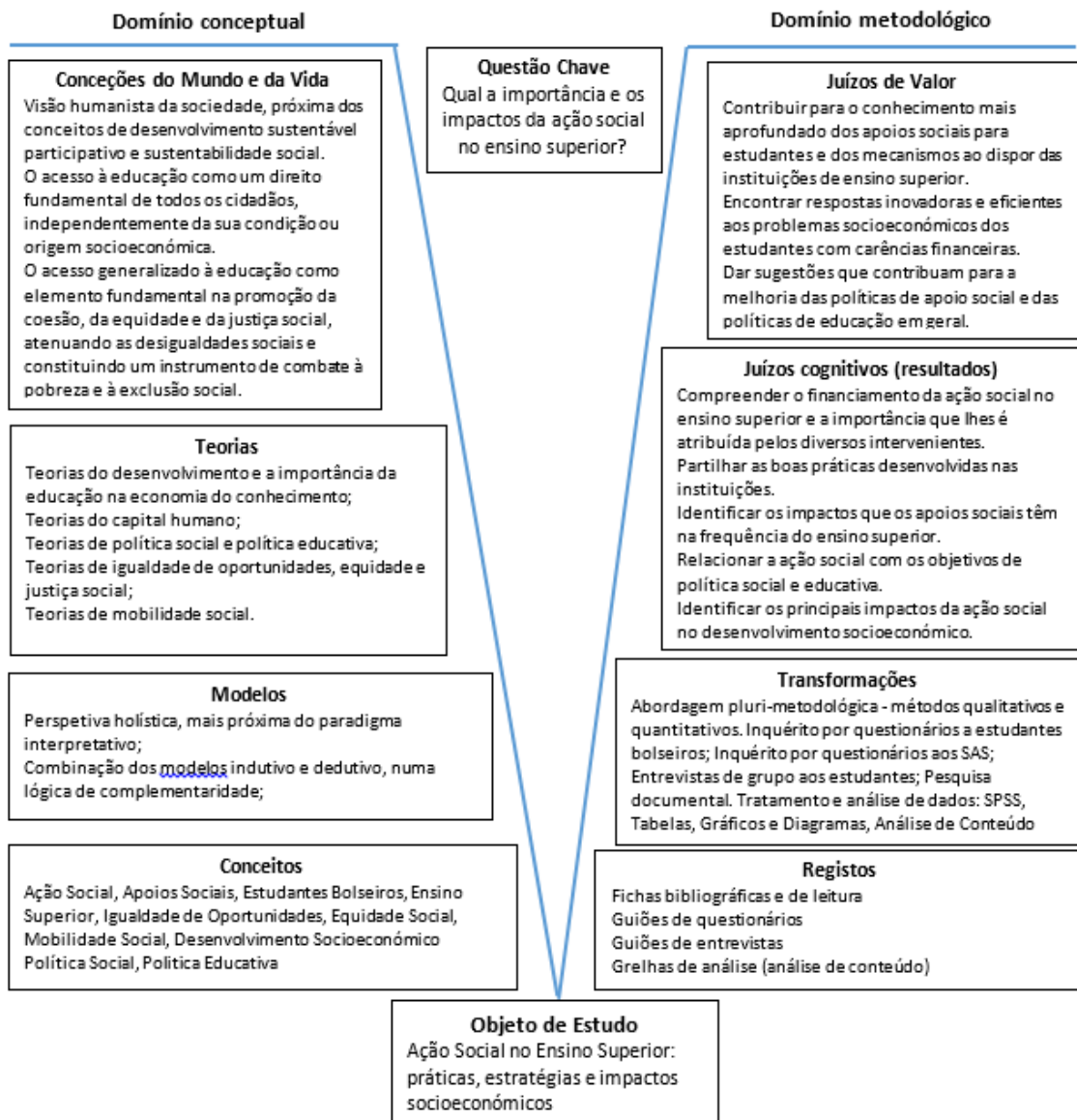
Figura 4.1 – Desenho da investigação e opções metodológicas



Fonte: Construção Própria; adaptado de Saunders (2009: 108).

De seguida apresenta-se o Vê Epistemológico ou V de Gowin que permite uma melhor compreensão da coerência do projeto de investigação realizado, nomeadamente as relações entre os domínios conceptual e metodológico, e entre estes, o objeto de estudo e as questões centrais da investigação:

Figura 4.2 – V Epistemológico ou V de Gowin



4.2. Metodologias de Recolha, Tratamento e Análise de Dados

Como foi anteriormente referido, e à semelhança do que tem sido feito noutras investigações em ciências sociais, adotou-se uma abordagem eclética conciliadora de diferentes métodos, capaz de ultrapassar a dicotomia entre a investigação quantitativa e qualitativa, sem seguir uma corrente metodológica rígida. A opção tomada pela combinação dos métodos quantitativo e qualitativo tem a vantagem de conseguir extrair o melhor de cada um dos métodos, resultando, assim, numa complementaridade da informação recolhida e conseqüentemente numa melhoria dos resultados alcançados com a investigação.

A escolha 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 (Coutinho, 2014; Bryman, 2012; Saunders *et al.*, 2009; Crotty, 1998). Segundo Jupp (2006, *apud* Jerónimo, 2010: 218) a validade de um estudo é definida 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”, podendo 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.

A primeira fase da presente investigação baseou-se numa abordagem exploratória qualitativa assente em pesquisa bibliográfica e documental. Conforme argumentam Fernandes e Gomes (2003), estes dois tipos de pesquisa representam etapas prévias auxiliares e indispensáveis a qualquer projeto de investigação, a primeira por permitir um conhecimento prévio do estágio em que se encontra um determinado assunto, a segunda pela análise de documentos “em primeira mão”, que não receberam ainda nenhum tratamento analítico, que podem constituir uma fonte rica e estável de dados.

Desta forma, foi realizada uma primeira revisão de alguma literatura relevante sobre a temática em estudo, nomeadamente teses de doutoramento realizadas na área dos apoios sociais no ensino superior português (Jerónimo, 2010 e Cerdeira, 2008) e estudos nacionais e internacionais sobre a temática (DGES, Comissão Europeia, Eurydice, OCDE). Foram também analisados 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 superior⁹⁵, bem como relatórios e estatísticas nacionais e internacionais (Pordata, DGES, DGEEC, Eurostat, OCDE).

Foram igualmente realizadas algumas entrevistas a uma responsável dos Serviços de Ação Social (SAS) de uma Instituição de Ensino Superior (IES), informadora privilegiada dado o seu conhecimento, experiência e contacto próximo com os beneficiários da ação social. Ainda nesta fase exploratória, foi realizada uma mesa redonda com alguns especialistas, nomeadamente administradores de cinco SAS de institutos politécnicos⁹⁶, onde foram discutidos assuntos relacionados com a ação social no ensino superior, tais como:

- A importância do ensino superior e os benefícios potenciais que lhe estão associados;
- O facto de o ensino superior poder ou não ser considerado um bem público;
- A importância dos apoios sociais aos grupos mais desfavorecidos e as questões de mobilidade social;
- O financiamento da ação social no ensino superior;
- A organização e formas de atribuição de apoios sociais diretos e indiretos a estudantes do ensino superior;
- As diferenças entre os subsistemas: público vs privado; politécnico vs universitário.

Como referem Fernandes e Gomes (2003) o estudo exploratório constitui normalmente o primeiro passo no processo de investigação. Por permitir obter mais informação sobre o assunto em estudo, ele proporciona uma maior familiaridade com o problema,

⁹⁵ Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de junho, e sucessivas alterações: Declaração de Retificação n.º 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.

⁹⁶ Esta mesa redonda foi realizada no âmbito do seminário "O Papel dos SAS no Ensino Superior", realizado em 5/junho/2015 no Instituto Politécnico de Setúbal, onde foram apresentados os resultados do projeto de investigação "Estratégias de Ação Social no Ensino Superior" (QREN-POAFSE000755402014), da autoria de Sardinha *et al.* (2015).

representando uma etapa fundamental para a definição dos objetivos. De facto, esta fase exploratória permitiu-nos compreender melhor o funcionamento do sistema de apoios sociais no ensino superior português, aspeto que se revelou fundamental para a definição dos objetivos geral e específicos da investigação. Por outro lado, este conhecimento preliminar do objeto de estudo revelou-se igualmente importante no desenvolvimento dos instrumentos de investigação a utilizar na recolha de dados.

A tabela 4.2 relaciona os objetivos específicos, a alcançar com o presente projeto de investigação, com os instrumentos de recolha de dados utilizados, os quais são apresentados de forma mais detalhada nas secções seguintes.

Tabela 4.2 – Instrumentos e Objetivos da investigação

| Instrumentos | Objetivos Específicos |
|--|---|
| <p>Questionário aos estudantes bolseiros</p> <p>Entrevistas de grupo</p> | <p>OE1: Caracterizar o sistema de apoios sociais no ensino superior português</p> <p>OE2: Caracterizar a população estudantil que beneficia de apoios sociais diretos</p> <p>OE3: Identificar os impactos dos apoios sociais na frequência do ensino superior por parte de estudantes oriundos de famílias carenciadas</p> <p>OE5: Identificar os impactos da ação social no desenvolvimento socioeconómico</p> |
| <p>Questionário aos SAS</p> | <p>OE1: Caracterizar o sistema de apoios sociais no ensino superior português</p> <p>OE4: caracterizar e analisar o papel dos SAS</p> |

4.2.1. Questionário aos Estudantes Bolseiros

Com o objetivo de caracterizar o universo dos estudantes bolseiros, a nível pessoal e familiar, para melhor se compreender o seu contexto socioeconómico, bem como os impactos que os apoios sociais têm na frequência do curso superior em que se encontram, aplicou-se um questionário aos estudantes do ensino superior público⁹⁷.

Pretendia-se inicialmente aplicar o questionário ao universo alvo de todos os estudantes que beneficiaram de bolsa de estudo, no ano letivo 2015-2016, a nível nacional, em todas as IES portuguesas, públicas e privadas. Para tal, fizemos o pedido de divulgação do questionário à Direção Geral do Ensino Superior (DGES) através da sua *mailing list* de todos os estudantes bolseiros. Contudo, a dificuldade de operacionalização desta forma de divulgação do questionário, fez com que tivéssemos que reduzir o universo inquirido aos estudantes bolseiros do ensino superior público⁹⁸.

Desta forma, pedimos a colaboração dos SAS das diversas IES públicas, na divulgação do questionário pelos respetivos estudantes bolseiros⁹⁹. Na primeira semana de abril de 2016 foram contactados os SAS das 13 Universidades e dos 15 Institutos Politécnicos públicos¹⁰⁰, 23 das quais acederam ao nosso pedido de divulgação do questionário através da respetiva lista de estudantes bolseiros¹⁰¹. O período de recolha de respostas decorreu entre os meses de abril e junho de 2016.

Trata-se de um método de amostragem não probabilístico, ou amostragem dirigida, mais concretamente amostragem por conveniência, em que os casos escolhidos são os que se encontram mais facilmente disponíveis (Hill e Hill, 2000). Uma vez que a amostra é

⁹⁷ Ver Anexo V – Questionário aos estudantes bolseiros.

⁹⁸ A DGES é a entidade responsável pela gestão direta da atribuição de bolsas de estudo aos estudantes do ensino superior privado. A impossibilidade de divulgação do questionário através da DGES impossibilitou que este chegasse aos estudantes bolseiros do ensino superior privado.

⁹⁹ Por questões de confidencialidade, os SAS não divulgam os contactos dos estudantes bolseiros que apoiam, daí a necessidade de distribuição dos questionários através dos serviços.

¹⁰⁰ As Escolas Superiores não integradas não foram consideradas por representarem no seu conjunto um número reduzido de estudantes bolseiros, menos de 3% dos bolseiros a nível nacional.

¹⁰¹ Das 5 instituições que não divulgaram o questionário, a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto justificaram a opção de não o fazer por colidir com o período de recolha de outros questionários internos em curso, o Instituto Politécnico do Porto por se encontrar em processo de substituição do responsável pelos SAS e dos Institutos Politécnicos de Bragança e do Cavado e Ave nunca obtivemos resposta.

constituída pelos estudantes bolsiros que, tendo recebido por *e-mail* o pedido de colaboração no estudo, decidiram voluntariamente participar e preencher o questionário, pode dizer-se que se trata de um processo de amostragem acidental, em que a amostra é constituído por voluntários que se oferecem para participar no estudo (Coutinho, 2014). O tamanho da amostra não foi previamente definido, uma vez que o objetivo era recolher o maior número de respostas possível, no sentido de aumentar a representatividade relativamente ao universo dos estudantes bolsiros.

O questionário foi construído através da plataforma *on-line* GoogleDocs (<https://docs.google.com/forms/>), 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 foram sendo submetidas.

Uma versão preliminar do questionário tinha já sido testada no âmbito do projeto de investigação em que a investigadora participou¹⁰². Nessa altura o questionário foi construído de raiz e foi mostrado a uma especialista em ação social¹⁰³, dado o seu conhecimento e contacto próximo com os indivíduos que se pretendiam inquirir. Foi também realizado um pré-teste com 48 estudantes bolsiros do Instituto Politécnico de Setúbal, cujas sugestões e dificuldades de resposta deram origem a algumas alterações. Depois da análise dos resultados no âmbito desse projeto, bem como das sugestões recolhidas na mesa redonda realizada em junho/2015, procedeu-se a algumas alterações para facilitar o tratamento dos dados recolhidos e melhorar a interpretação destes: foram eliminadas algumas questões consideradas desnecessárias, incluídas outras para aprofundar alguns aspetos considerados mais relevantes e algumas questões foram reescritas no sentido de melhorar a sua clareza e compreensão por parte dos respondentes.

¹⁰² Sardinha *et al.* (2015): projeto de investigação “Estratégias de Ação Social no Ensino Superior” (QREN-POAFSE000755402014), terminado em agosto de 2015. Amostra de 699 estudantes bolsiros de 4 Institutos Politécnicos, do ano letivo 2013/2014.

¹⁰³ Tal como referido antes, a Administradora dos SAS do IPSetúbal assumiu o papel de informadora privilegiada, tendo sido auscultada quer na fase de identificação e definição das variáveis importantes a incluir, quer durante a construção do questionário, para pedir a sua opinião sobre a pertinência e a adequação das questões.

Este inquérito tinha como objetivos principais: complementar a caracterização do sistema de apoios sociais no ensino superior português (Objetivo Específico 1); caracterizar o universo dos estudantes bolseiros, a nível pessoal e familiar, para melhor se compreender o seu contexto socioeconómico (OE2); identificar os impactos que os apoios sociais têm na sua frequência do ensino superior (OE3), nomeadamente para avaliar a importância que os estudantes atribuem aos apoios sociais que lhes são facultados; bem como as suas aspirações profissionais e expectativas futuras, nomeadamente em relação à influência que, na sua opinião, a obtenção de um curso superior irá ter nas suas vidas, no sentido de identificar os impactos da Ação Social no desenvolvimento socioeconómico (OE5).

A construção e organização das questões em diferentes secções pretendeu ir ao encontro destes objetivos. No início do questionário foi introduzida uma secção onde se explica sucintamente o projeto de investigação no âmbito do qual este se insere, os seus objetivos, bem como se explicita a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e o seu interesse estritamente científico. A primeira e segunda parte do questionário são constituídas por questões de caracterização pessoal, familiar e escolar dos estudantes. Na terceira parte foram introduzidas questões sobre os apoios sociais de que os estudantes usufruem e a sua importância. A última parte do questionário contém questões sobre as aspirações profissionais e as expectativas futuras dos estudantes. No anexo VI apresenta-se a relação entre os objetivos específicos do estudo e as questões concretas colocadas ao longo do questionário.

Trata-se de um questionário maioritariamente constituído por questões fechadas, para permitir uma melhor sistematização de informação relevante para a investigação. Contudo, no final do questionário foram introduzidas duas questões abertas, no sentido de se obterem críticas e sugestões de melhoria dos serviços de apoios sociais atualmente existentes, por parte dos estudantes bolseiros que deles beneficiam, bem como exemplos de boas práticas de que tivessem conhecimento.

As questões fechadas são constituídas por algumas perguntas de resposta quantitativa (escala métrica), um conjunto de resposta qualitativa com opções de resposta (escala nominal), algumas delas com possibilidade de escolha de mais do que uma opção, e um

conjunto de perguntas de resposta quantitativa com opções de resposta com uma relação de ordem (escala ordinal). Nestas últimas foram utilizadas escalas de *Likert*, com variáveis bipolares, cujas opções de resposta variam entre um polo negativo e um polo positivo (Hill e Hill, 2000). Na maioria dos casos foi utilizada uma escala com 5 itens de resposta, permitindo ao respondente expressar uma opinião neutra/indiferente¹⁰⁴ (polo neutro; Hill e Hill, 2000). Nas questões em que se pretendia forçar o respondente a dar uma opinião definitivamente positiva ou negativa, esse polo neutro foi eliminado, contando apenas com 4 itens de resposta¹⁰⁵. Em todos os casos tentou-se descrever exatamente o que significava cada item de resposta, para evitar interpretações dúbias da escala.

Foram recolhidas um total de 4.414 respostas, das quais optámos por eliminar 5, por terem respondido efetivamente a apenas uma ou duas questões iniciais de caracterização pessoal. Desta forma, a dimensão final da amostra é de 4409 estudantes bolseiros do Ensino Superior Público português. Dos quase 60.000 estudantes com bolsa atribuída à data da divulgação do questionário¹⁰⁶, obtivemos uma taxa global de resposta de cerca de 7,5%¹⁰⁷. Considerando apenas o universo dos estudantes bolseiros das 23 instituições que efetivamente divulgaram o questionário, a taxa de resposta estimada sobe para aproximadamente 11% dos estudantes que tendo recebido por *e-mail* o pedido de colaboração no estudo, decidiram participar e preencher o questionário.

¹⁰⁴ Por exemplo na questão em se pretendia avaliar o grau de importância que o estudante atribui aos apoios sociais de que usufrui, as opções variam entre *nada importante* (1) a *muito importante* (5). Noutras questões variam entre *nada influente* (1) e *muito influente* (5).

¹⁰⁵ Por exemplo nas questões em que se pretendia obter o grau de concordância/discordância, as opções variam entre *discordo fortemente* (1) e *concordo completamente* (4). Ou nas questões em que se pretendia que o estudante indicasse qual a probabilidade de, na sua opinião, se encontrar em determinada situação, as opções variam entre *nada provável* (1) e *muito provável* (4).

¹⁰⁶ De acordo com informação disponível no site da DGES, no dia 7 de junho de 2016 tinham sido deferidas 59.996 bolsas de estudo no conjunto das 28 IES públicas.

¹⁰⁷ Ver Anexo VII – Questionário aos estudantes bolseiros: Taxa de Resposta Global e por distrito.

4.2.2. Entrevistas de Grupo

Para complementar a análise da informação recolhida através do inquérito por questionário aos estudantes bolsiros, foram também realizadas duas entrevistas de grupo com estudantes bolsiros e não bolsiros.

A entrevista de grupo, ou grupo focal, é uma técnica de recolha de dados qualitativos, de carácter interpretativo. A grande vantagem deste instrumento relativamente às entrevistas individuais é a interação entre os participantes, que permite não só a cada interveniente dar a sua opinião sobre o assunto em discussão, como também conhecer as opiniões dos outros participantes (Coutinho, 2014). Para além disso, numa discussão em grupo os intervenientes não se sentem tão pressionados a responder a cada uma das questões, como se fosse numa entrevista pessoal, mas sim são livres de expressar a sua opinião sobre os assuntos que vão surgindo ao longo do debate.

De acordo com Kleiber (2004), o grupo focal assenta no princípio de que o todo é maior que a soma das partes, na medida em que a interação entre os participantes os leva a refletir para além das suas opiniões pessoais, permitindo assim o desenvolvimento de novos pontos de vista. O recurso a entrevistas de grupo é adequado quando se pretende obter diferentes perspetivas sobre um assunto. A possibilidade de confronto de diferentes pontos de vista permite uma nova compreensão sobre o assunto e o desenvolvimento coletivo do tema em debate. A variedade de respostas recolhidas neste tipo de entrevista coletiva enriquece a informação recolhida, potenciando novas perspetivas sobre o assunto em análise (Giggs, 1997).

Por estas razões foi escolhida a entrevista de grupo, como segundo instrumento de recolha de dados junto dos estudantes, com o objetivo específico de discutir em grupo a importância dos apoios sociais no ensino superior.

Os participantes para as duas entrevistas de grupo realizadas foram selecionados por conveniência, pela facilidade de acesso do entrevistador a esses grupos de estudantes do ensino superior. As entrevistas foram realizadas em duas sessões, em março de 2017, e assumiram um carácter informal, em que no meio de uma aula da unidade curricular de Microeconomia onde se discutia a diferença entre bens públicos e bens privados, se discutiu o exemplo do ensino superior e se introduziu a temática dos apoios sociais aos estudantes economicamente carenciados.

Os estudantes foram informados que a docente se encontrava a realizar a sua tese de doutoramento, sobre a importância da ação social no ensino superior, e pretendia ouvir as suas opiniões acerca de um conjunto de questões, as quais foram sendo introduzidas ao longo do debate, nomeadamente:

- A importância dos apoios sociais para os estudantes;
- O processo de atribuição de apoios sociais diretos;
- A informação disponibilizada sobre esses apoios;
- A possibilidade de existirem outros apoios financeiros para além das bolsas de estudo, como, por exemplo, os empréstimos estudantis.

Na primeira sessão estiveram presentes 64 estudantes, maioritariamente do primeiro ano do curso de Gestão de Recursos Humanos, da Escola Superior de Ciências Empresariais, do Instituto Politécnico de Setúbal (ESCE/IPS), e alguns estudantes do segundo ano deste curso a frequentar a unidade curricular. Na segunda sessão estiveram presentes 48 estudantes, maioritariamente do primeiro ano do curso de Gestão de Recursos Humanos Pós Laboral, da mesma instituição, e alguns estudantes do segundo ano. De realçar que neste segundo grupo a maioria dos presentes eram trabalhadores estudantes, daí a realização desta segunda sessão, por serem estudantes mais experientes, com maior maturidade, já com experiência no mercado de trabalho, que poderiam apresentar diferentes opiniões e perspetivas sobre a temática a debater das do primeiro grupo.

Em ambas as sessões os estudantes mostraram-se muito participativos e interessados em intervir, expressar e debater as diferentes opiniões e perspetivas. Foram discussões muito interessantes e enriquecedoras, que permitiram debater aspetos e opiniões mais subjetivas dificilmente recolhidas através de inquéritos por questionário.

4.2.3. Questionário aos SAS

Com o objetivo de melhor caracterizar o sistema de apoios sociais disponibilizados no ensino superior público, pretendeu-se efetuar a caracterização atualizada dos SAS das várias IES do ensino público, por se considerar que estes se assumem como um interlocutor fundamental entre a política de ação social centralmente definida e os estudantes do ensino superior.

Para tal, procedemos à realização de um inquérito por questionários aos SAS¹⁰⁸, com os objetivos de caracterizar os apoios sociais diretos e indiretos facultados aos estudantes (Objetivo Específico 1), compreender e analisar o papel dos SAS no ensino superior (OE4), bem como identificar as boas práticas que as IES desenvolvem em termos de apoios sociais.

Dada a diversidade de situações que caracteriza o ensino superior privado e as suas especificidades, estas ficaram de fora do âmbito do presente estudo, que incide, assim, apenas na caracterização dos SAS das IES públicas. Por outro lado, a exclusão da análise dos serviços que promovem a ação social indireta no ensino superior privado justifica-se pelo facto de este subsistema representar uma minoria dos estudantes (apenas 16% do total de estudantes do ensino superior) e uma proporção ainda menor de estudantes considerados economicamente carenciados (apenas 10% do total de estudantes bolseiros), conforme analisado em capítulos anteriores.

Do conjunto das IES públicas, pretendeu-se analisar os SAS das 13 universidades e dos 15 institutos politécnicos. Ficaram, portanto, de fora da análise as escolas universitárias e politécnicas não integradas¹⁰⁹, que no seu conjunto representam apenas cerca de 2% dos estudantes do ensino superior público, bem como as instituições de ensino superior militar e policial¹¹⁰, que, para além de representarem menos de 0,1% dos estudantes do ensino superior público, possuem um regime próprio, tal como a Universidade Aberta, cujos

¹⁰⁸ Ver Anexo XII – Questionário aos SAS.

¹⁰⁹ Designadamente a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, as Escolas Superiores de Enfermagem de Coimbra, de Lisboa e do Porto e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

¹¹⁰ Nomeadamente a Academia da Força Aérea, a Academia Militar, a Escola Naval e o Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.

estudantes, dadas as especificidades do modelo de ensino ministrado (*e-learning*), não podem beneficiar do sistema de ação social¹¹¹.

Dos 28 SAS das Instituições de Ensino Superior Público aos quais foi feito o pedido de colaboração no presente estudo através do preenchimento do questionário, responderam um total de 20 instituições. O questionário foi enviado no início de maio de 2016 aos SAS das 13 universidades e dos 15 politécnicos. A receção dos questionários preenchidos ocorreu durante os meses de junho e julho de 2016, tendo sido recebidos 10 questionários de SAS de universidades e 10 questionários de SAS de institutos politécnicos.

O questionário foi construído e enviado por *e-mail* aos responsáveis dos SAS em formato *Word*, no sentido de permitir o seu preenchimento no próprio documento e o reenvio pela mesma forma. Ainda que tal tenha sido previamente explicado aquando dos contactos pessoais realizados, no início do questionário foi introduzida uma secção onde se explicava sucintamente o projeto de investigação em que este se insere, os seus objetivos, bem como se explicitava que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins estatísticos, com interesse estritamente científico.

A construção deste questionário teve o auxílio da Administradora dos SAS do IPSetúbal, a qual consultámos no sentido de melhor identificar as variáveis a incluir, bem como a pertinência e adequação das questões, pelo seu conhecimento profundo do funcionamento do sistema de apoios sociais no ensino superior e dos SAS, em particular.

A construção e organização das questões pretendeu ir ao encontro dos objetivos propostos, pelo que foi dividido em duas grandes secções: na primeira pretendeu-se fazer a caracterização dos serviços (número de estudantes da instituição, número de trabalhadores e fontes de financiamento); e na segunda a caracterização dos apoios sociais diretos (candidatos a bolsa, bolsas atribuídas, complementos de alojamento, benefício anual de transporte e auxílios de emergência, e respetivas despesas nos últimos 3 anos) e indiretos, por valência (alojamento, alimentação, apoio médico e desporto, no ano letivo

¹¹¹ No sentido de obviar o facto de os seus estudantes não poderem beneficiar de bolsas de estudo, a própria Universidade Aberta atribui subsídios aos estudantes economicamente carenciados, que consiste na redução ou isenção de propinas.

2015/2016). No anexo XIII apresenta-se a relação entre os objetivos específicos do estudo e as questões colocadas ao longo do questionário.

Para além das questões fechadas de resposta quantitativa, foram incluídas, ao longo do questionário, várias questões abertas de resposta qualitativa descritas pelo respondente, para uma melhor caracterização e descrição das especificidades de cada serviço, permitindo a introdução de observações e comentários relativamente a cada etapa do questionário. No final do questionário foram, ainda, introduzidas algumas questões abertas, sobre outros serviços ou programas de apoio específicos, disponibilizados pela instituição aos estudantes, bem como sugestões de melhoria no sistema de atribuição de apoios sociais diretos e indiretos.

Apesar de não ter sido possível a caracterização da totalidade dos SAS do ensino superior público, de acordo com os dados do RAIDES¹¹², cujos dados se encontram sistematizados no anexo XIV¹¹³, no ano letivo 2015/2016 os 20 SAS analisados facultaram apoio social a mais de 220 mil estudantes, representando quase 75% dos estudantes inscritos em IES públicas e cerca de 62% do total de estudantes do ensino superior português. Esta representatividade é maior no caso dos SAS de universidades inquiridos, que representam 83% dos estudantes do ensino universitário público, do que dos SAS dos politécnicos, cuja representatividade ainda assim chega aos 63% do total de estudantes inscritos no ensino superior politécnico. Tendo em conta que, algumas escolas superiores do ensino superior público politécnico estão integradas em universidades, esta representatividade do ensino politécnico é ainda mais elevada.

Relativamente à representatividade dos estudantes bolseiros, cujo apoio dos SAS incide mais diretamente através da atribuição de bolsas de estudo, de acordo com os dados oficiais¹¹⁴, as 20 instituições analisadas forneceram, no ano letivo 2016/2017, apoios sociais diretos e indiretos a mais de 46 mil estudantes bolseiros do ensino superior público,

¹¹² RAIDES - Inquérito estatístico "Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior", realizado no âmbito do Sistema Estatístico Nacional, pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

¹¹³ Ver Anexo XIV - Número de estudantes inscritos, por estabelecimento de ensino, ano letivo 2015/2016.

¹¹⁴ Ver Anexo XV – Bolsas de Estudo por estabelecimento de ensino, ano letivo 2016/17, com informação sistematizada dos dados disponibilizados *on-line* pela DGES.

representando 72% dos estudantes bolsheiros do ensino superior público e cerca de 65% do total de bolsheiros do ensino superior português. Também neste caso a representatividade é maior nas universidades, cujos SAS colaborantes apoiaram 85% dos bolsheiros do ensino superior universitário, enquanto no ensino politécnico essa representatividade atinge os 60%, proporção também mais elevada ainda pelos bolsheiros das escolas superiores integradas em universidades.

4.2.4. Análise e Tratamento dos Dados Recolhidos

Depois da recolha de dados, segue-se a fase de análise e interpretação dos mesmos. Tal como explanado em secções anteriores, dado os objetivos do projeto de investigação, afigurou-se mais adequada a adoção de uma perspetiva mista, com utilização simultânea de métodos quantitativos e qualitativos, numa lógica integradora.

O tratamento dos dados quantitativos recolhidos, quer nos questionários, quer na pesquisa documental, 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 fatorial em componentes principais, entre outras potencialidades (Maroco, 2014). Para análises mais simples, foram também utilizadas folhas de cálculo do *Excel*. Foi privilegiado o recurso a tabelas, gráficos e diagramas sempre que se considerou relevante na sistematização e apresentação dos dados e resultados obtidos.

Na caracterização da população bolsreira e dos SAS recorreremos a procedimentos estatísticos de natureza descritiva, que “descrevem características de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados” (Hill e Hill, 2000: 192). Os objetivos eram quantificar, comparar e relacionar, procurando estabelecer relações entre as variáveis e, se possível, estabelecer generalizações.

Para tal utilizaram-se as estatísticas descritivas mais comuns, nomeadamente frequências, média, mediana, moda, desvio padrão e análise de quartis. Recorreremos também a estatísticas indutivas, para tirar algumas “conclusões a partir de uma ou mais amostras de

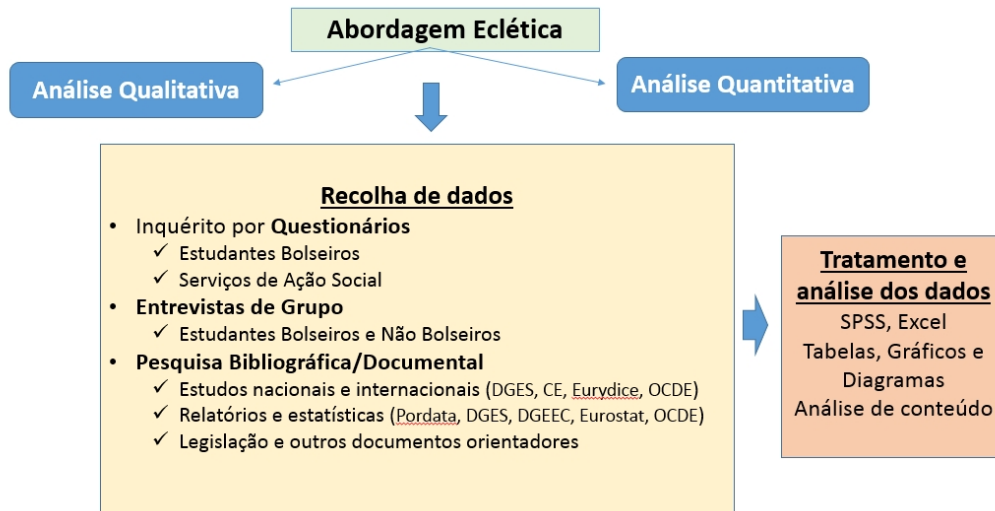
dados” (Hill e Hill, 2000: 193), como técnicas univariadas para analisar as diferenças entre duas ou mais amostras independentes (teste t, ANOVA). Na análise das relações entre variáveis utilizaram-se técnicas bivariadas, como os coeficientes de correlação (nas correlações paramétricas o coeficiente de *Pearson* e nas correlações não paramétricas o coeficiente de *Spearman*).

Para facilitar a interpretação de algumas variáveis recorreremos a técnicas multivariadas, como a Análise Fatorial em Componentes Principais (AFCP), que consiste na transformação de um conjunto de variáveis, correlacionadas entre si, num menor número de variáveis, com o objetivo de resumir a informação em menos variáveis, mas que representem a maioria da informação presente nas variáveis originais.

Apesar de, em termos conceptuais, ser mais correta a utilização de técnicas paramétricas às variáveis quantitativas (métricas) e não-paramétricas às variáveis qualitativas (nominais e ordinais), em algumas situações na análise das variáveis de escala ordinal (escalas de *Likert*) recorreremos a técnicas paramétricas. Até porque, como referem Hill e Hill (2000: 201) “geralmente é aceitável utilizar as técnicas paramétricas para analisar uma variável dependente medida por uma «escala de avaliação»” (escala ordinal), especialmente quando essa variável apresenta uma distribuição próxima da normal (Maroco, 2014; Hill e Hill, 2000), o que geralmente acontece em amostras de grande dimensão, como é o caso.

A análise quantitativa foi complementada com metodologias qualitativas, que acabaram por reforçar os resultados da primeira e melhorar a qualidade das conclusões a retirar do estudo. Desta forma, as questões abertas dos questionários, bem como as entrevistas e os resultados da pesquisa documental foram 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 (Bryman, 2012; Vala, 1986).

A figura 4.3 sistematiza as opções metodológicas apresentadas, relativamente à recolha, tratamento e análise dos dados:

Figura 4.3 – Opções metodológicas de recolha, tratamento e análise de dados

Fonte: Construção própria

Capítulo 5

Estudo Empírico

Capítulo 5. Estudo Empírico

5.1. A Ação Social na Perspetiva dos Estudantes Bolseiros

Com o objetivo de envolver no presente estudo todos os intervenientes no sistema de ação social e dado que os estudantes bolseiros constituem os beneficiários mais diretos dos apoios sociais no ensino superior, procedeu-se à realização de um inquérito por questionário aos bolseiros do ensino superior público português¹¹⁵. Este inquérito tinha como objetivos principais: caracterizar o universo dos estudantes bolseiros, a nível pessoal e familiar, para melhor se compreender o seu contexto socioeconómico; caracterizar e avaliar a importância que os estudantes atribuem aos apoios sociais que lhes são facultados durante a sua frequência do ensino superior; e auscultar os estudantes acerca das suas aspirações profissionais e expectativas futuras, nomeadamente em relação à influência que, na sua opinião, a obtenção de um curso superior irá ter nas suas vidas.

Os 4409 questionários considerados válidos correspondem a uma taxa global de resposta de 7,5% do total de estudantes do ensino superior público com bolsa de estudo no ano letivo 2015/2016, representando uma taxa de resposta estimada de cerca de 11% dos estudantes a quem estimamos que efetivamente chegou o pedido de colaboração no estudo.

No anexo VII apresentam-se as taxas globais de resposta e as taxas de resposta estimadas por distrito. Os distritos com maior representatividade são os de Portalegre e de Beja, respetivamente com 21% e 18%, seguidos de Évora, Setúbal, Viana do Castelo e Leiria, com aproximadamente 16% de respostas. Para além dos distritos do Porto e de Bragança, cujos estudantes bolseiros não foi possível inquirir, os distritos com menores taxas de resposta estimada são Braga, Viseu e a Região Autónoma dos Açores, respetivamente com 3%, 7% e 8% de respostas. Os restantes distritos têm taxas de resposta entre os 11% e os 14%.

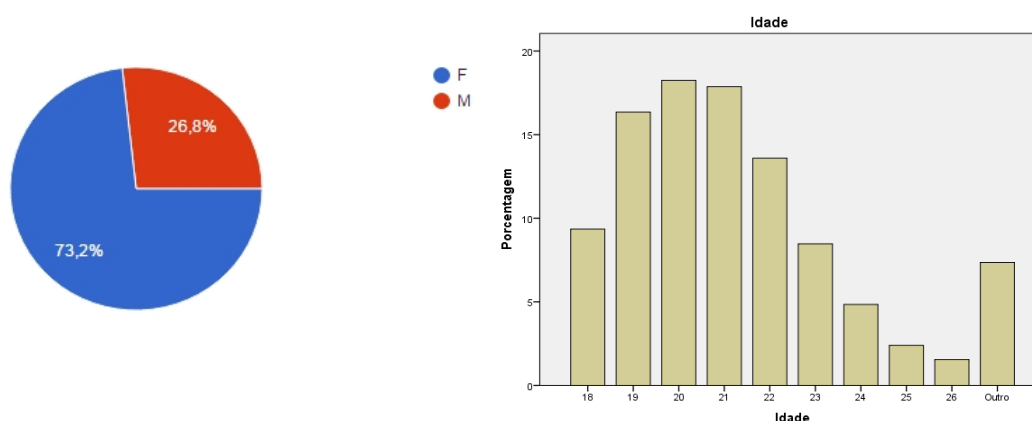
O anexo VIII contém os outputs do SPSS cujos resultados mais relevantes são descritos e analisados nas secções que se seguem.

¹¹⁵ Ver Anexo V – Questionário aos estudantes bolseiros.

5.1.1. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 4409 estudantes bolseiros do Ensino Superior Público português, maioritariamente do sexo feminino (gráfico 5.1). Com idades compreendidas entre os 17 e os 61 anos, a grande maioria dos estudantes bolseiros é jovem (a idade média dos inquiridos é de 22 anos, a moda é de 20 anos), solteiro (95%) e sem responsabilidades parentais (apenas 4% têm filhos). Ainda assim, cerca de um quarto dos inquiridos têm mais de 23 anos, o que reflete a tendência dos últimos anos de um ensino superior capaz de atrair públicos mais velhos para o ensino superior.

Gráfico 5.1 – Caracterização da amostra, por género e idades



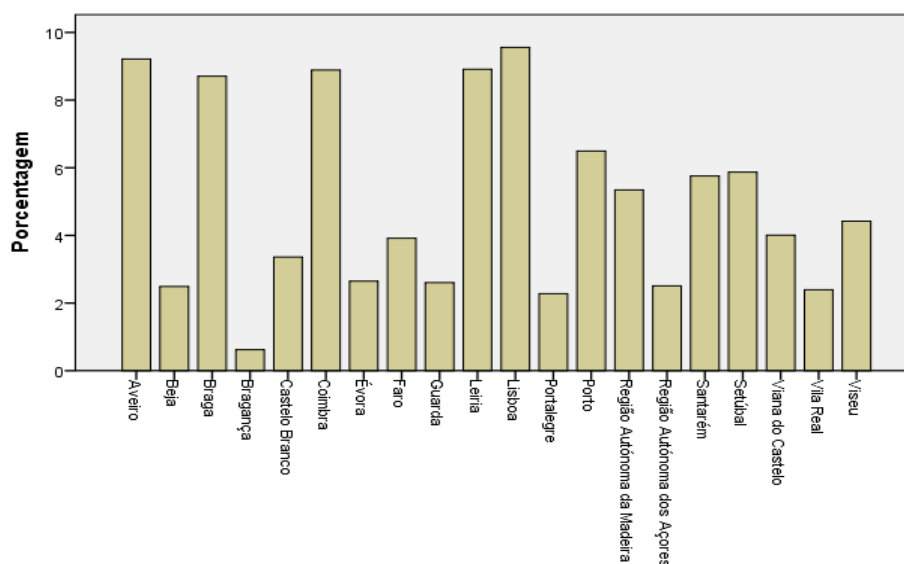
Quanto à nacionalidade, os estudantes bolseiros que responderam são maioritariamente estudantes de nacionalidade portuguesa (próximo de 97%) ou com dupla nacionalidade (94 estudantes¹¹⁶: 2,2% dos casos), sendo que apenas 1,2% dos estudantes que responderam ao questionário são estrangeiros¹¹⁷ (53 casos). Apesar de constituírem uma minoria, os estudantes estrangeiros ou com dupla nacionalidade representam uma elevada diversidade de origens, com predominância para os brasileiros e luso-brasileiros, eventualmente descendentes da vaga de imigração de jovens brasileiros da década de 90 do século XX.

¹¹⁶ De entre os casos de dupla nacionalidade, portuguesa e outra, constam 23 nacionalidades diferentes: 13 estudantes luso-brasileiros; 11 luso-franceses; 8 luso-canadianos; 7 luso-cabo-verdianos, 7 luso-moldávios e 7 luso-venezuelanos; 6 luso-santomenses; 4 luso-angolanos; 4 luso-romenos, 4 luso-suíços e 4 luso-ucranianos; 3 luso-belgas e 3 luso-ingleses; 2 luso-alemães e 2 luso-americanos; e 1 estudante de cada: luso-australiano/búlgaro/guineense/luxemburguês/moçambicano/russo/sul-africano.

¹¹⁷ No caso dos estudantes estrangeiros encontramos 15 nacionalidades diferentes: 18 brasileiros, 8 romenos, 5 ucranianos, 4 franceses; 3 angolanos e 3 santomenses; 2 búlgaros, 2 cabo-verdianos e 2 russos; e 1 caso de cada: alemão/alemão e brasileiro/cabo-verdiano e holandês/húngaro/suíço/venezuelano.

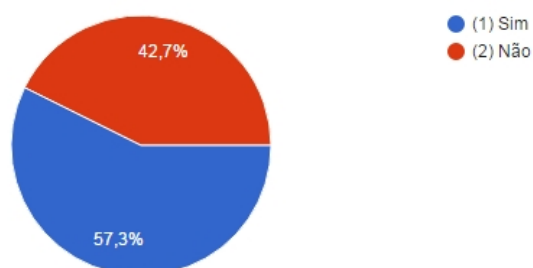
Relativamente ao distrito de origem, o gráfico 5.2 evidencia uma amostra diversificada, com estudantes oriundos de todos os distritos do país, incluindo continente e arquipélagos. O distrito mais representado é Lisboa (com 10% dos estudantes), seguido por Aveiro, Leiria, Coimbra e Braga (com percentagens que rondam os 9% dos inquiridos).

Gráfico 5.2 – Caracterização do distrito de origem



Independentemente da sua origem, verifica-se uma elevada mobilidade regional dos estudantes do ensino superior. Conforme evidenciado no gráfico 5.3, mais de metade dos estudantes respondentes encontra-se deslocado da sua residência habitual (57%).

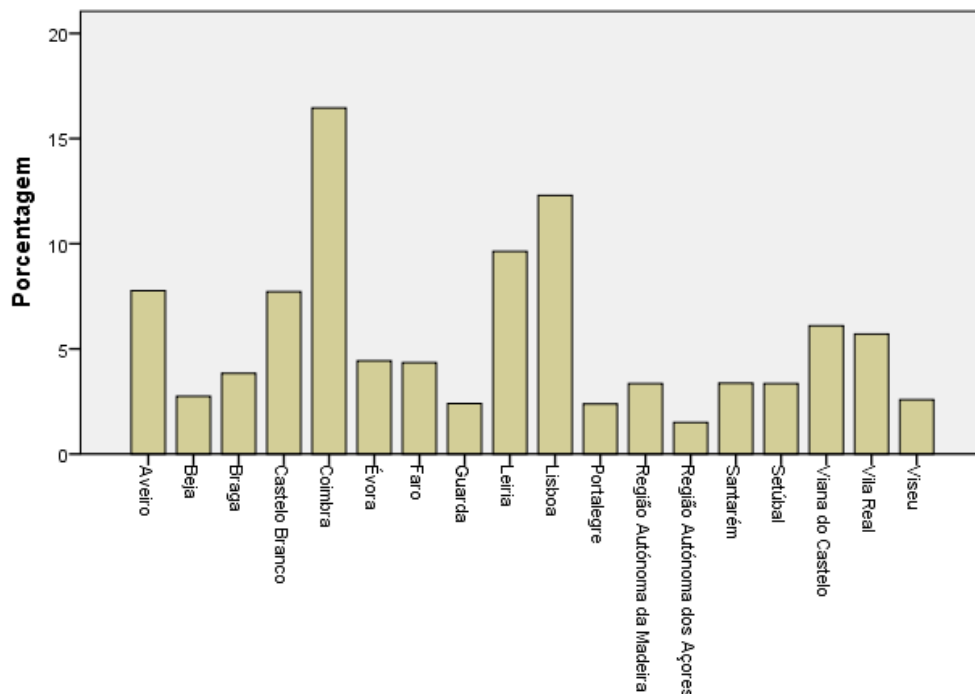
Gráfico 5.3 – Estudante Deslocado da sua residência habitual



O gráfico 5.4 mostra o distrito onde se encontra a instituição de ensino superior que os estudantes bolsеiros inquiridos frequentam. O distrito mais representado na amostra é Coimbra (com quase 17% dos estudantes bolsеiros que responderam ao questionário), seguido de Lisboa (com cerca de 12%), Leiria (10%), Aveiro e Castelo Branco (8%).

Infelizmente, pelas razões já expostas na secção 4.2.1, não se conseguiu representação dos estudantes bolseiros das instituições de ensino dos distritos do Porto e de Bragança.

Gráfico 5.4 – Localização da IES



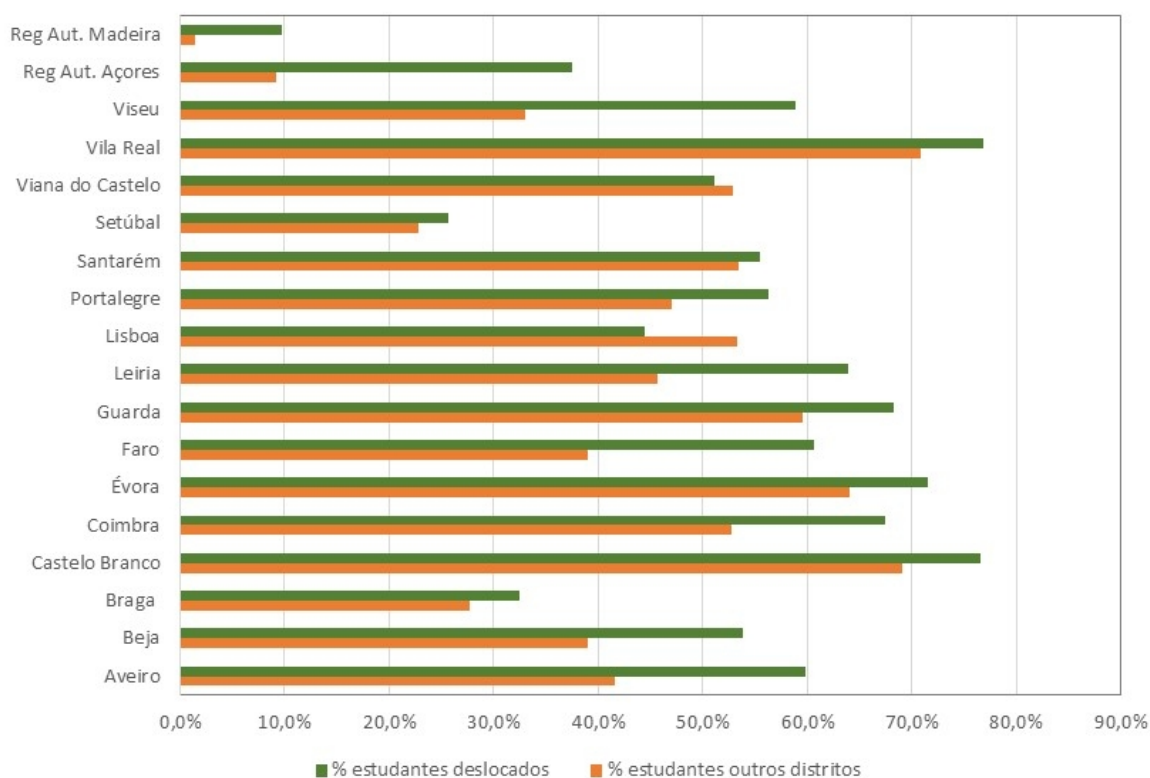
O gráfico 5.5 mostra o resultado do cruzamento da localização da instituição de ensino superior, por um lado, com o distrito de origem dos estudantes¹¹⁸ e, por outro, com o facto de o estudante se encontrar deslocado da sua residência habitual¹¹⁹. A sua observação permite verificar que as instituições menos atrativas para estudantes de outros distritos são as situadas nos arquipélagos da Madeira e dos Açores, as quais, de acordo com os dados apurados, contam com menos de 1,5% e 3%, respetivamente, de estudantes bolseiros oriundos de outras regiões. Tal evidência reflete o grande isolamento a que estas regiões insulares estão sujeitas, que se manifesta na reduzida mobilidade de estudantes para as instituições de ensino superior que nelas de fixam. Ainda assim, a percentagem de estudantes deslocados nestas regiões é superior a estes valores, respetivamente 10% e 38%, resultado da mobilidade entre ilhas em cada um dos arquipélagos.

¹¹⁸ Ver tabela: Residência habitual * Local da IES Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹¹⁹ Ver tabela: Local da IES * Estudante deslocado Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

No território continental, as instituições aparentemente mais atrativas para estudantes de outros distritos são as situadas em Vila Real (com cerca de 70% dos estudantes bolseiros oriundos de fora, maioritariamente do Porto e de Braga), em Castelo Branco (com 69% de estudantes bolseiros de outros distritos, com maior dispersão geográfica, conta com estudantes dos distritos de Aveiro, Guarda, Porto, Viseu, entre outros) e em Évora (com 64% dos estudantes bolseiros oriundos de outros distritos, nomeadamente de Lisboa, Portalegre, Santarém e Faro). Decorrente deste facto, são igualmente estas as três regiões com maior percentagem de estudantes deslocados, respetivamente 77% dos estudantes bolseiros em Vila Real e Castelo Branco e 72% em Évora.

Gráfico 5.5 – Percentagem de estudantes deslocados e oriundos de outros distritos

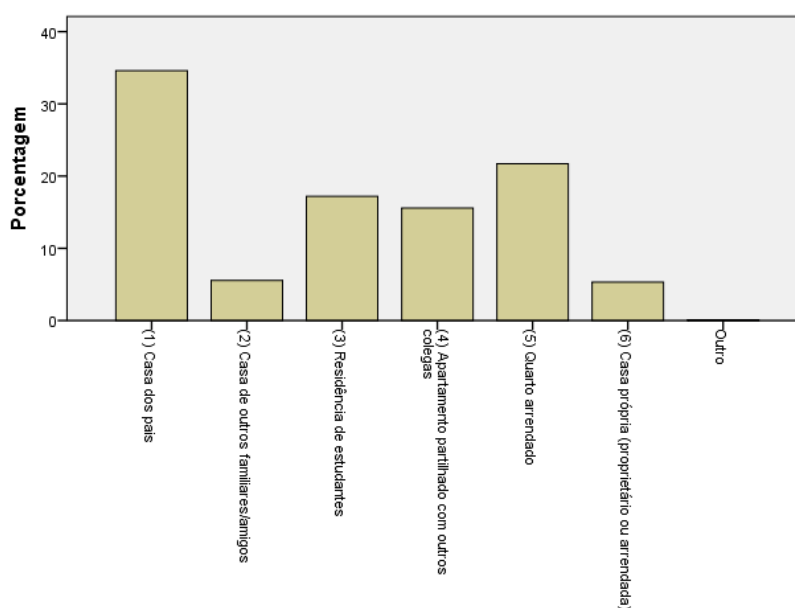


No extremo oposto, as instituições com menor percentagem de estudantes bolseiros de outros distritos são as localizadas em Setúbal (23%), Braga (28%), Viseu (33%), Beja e Faro (ambos com 39%). Esta menor percentagem de estudantes de fora reflete-se também na menor percentagem de estudantes bolseiros deslocados, nomeadamente em Setúbal (26%) e em Braga (33%). Curiosamente em Viseu, Beja e Faro, apesar da reduzida percentagem de estudantes de outros distritos, regista-se uma elevada percentagem de

estudantes deslocados (respetivamente 59%, 54% e 61%), reflexo de alguma mobilidade dentro do próprio distrito. Nos restantes casos os estudantes oriundos de outros distritos representam entre 42% (Aveiro) e 60% (Guarda) do total de estudantes bolseiros que responderam ao questionário.

O gráfico 5.6 mostra o tipo de residência dos estudantes bolseiros em período letivo. Como podemos observar, mais de um terço do total de estudantes inquiridos continua a residir com os pais. Cerca de 22% dos bolseiros reside em quarto arrendado, 17% em residência de estudantes e quase 16% partilha apartamento com outros colegas, correspondendo estas três situações, em geral, aos casos dos estudantes deslocados. Os restantes casos ou possuem casa própria (5%), correspondendo às situações de independência financeira, ou residem em casa de outros familiares ou amigos (6%), registando-se ainda o caso de 3 estudantes que se encontram institucionalizados.

Gráfico 5.6 – Tipo de residência em período letivo



Cruzando o tipo de residência em período letivo com o facto de ser ou não estudante deslocado¹²⁰, constata-se que, dos estudantes que residem na sua residência habitual, como seria de esperar, a grande maioria habita com os pais (77%), em casa própria (10%) ou em casa de familiares ou amigos (5%).

¹²⁰ Ver tabela: Tipo de Residência em período letivo*Estudante deslocado Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

Analisando apenas o grupo dos estudantes deslocados, para os quais a questão do alojamento assume maior relevância, podemos verificar que mais de 35% dos estudantes que se encontram deslocados da sua residência habitual optam por arrendar quarto próximo da instituição de ensino. A residência de estudantes surge como a segunda opção destes estudantes, com 28% dos casos. Um quarto dos estudantes deslocados partilha apartamento com outros colegas. Temos ainda os casos residuais de estudantes que estão alojados em casa de familiares ou amigos (6%), em casa de um dos progenitores (4%) ou em casa própria (2%).

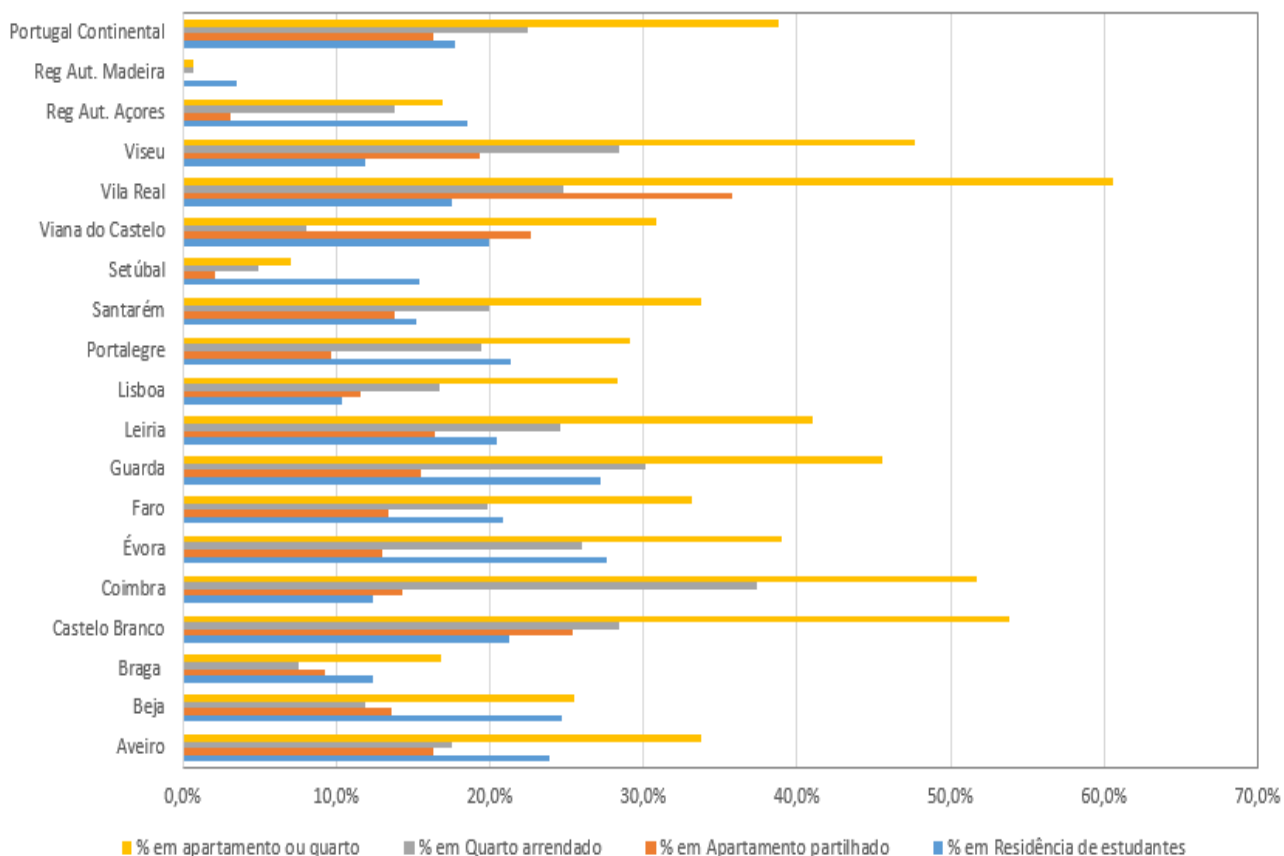
O facto de a residência de estudantes não ser indicada como a forma de alojamento mais utilizada pelos estudantes deslocados merece uma análise mais detalhada, no sentido de se tentar perceber se tal facto se deve à falta de vagas nas residências e, portanto, a um défice de oferta face a uma procura elevada deste tipo de apoio; ou se, pelo contrário, existindo vagas suficientes nas residências de estudantes, se trata de uma opção pessoal dos estudantes o não usufruto deste importante apoio e, se for este o caso, quais as razões dessa escolha. De realçar que 60% dos estudantes deslocados estão em quarto arrendado ou apartamento partilhado, mais do dobro daqueles que se encontram alojados em residências. Ainda assim, dada a prioridade de alojamento concedida aos estudantes bolseiros, estes representam cerca de 94% do total de estudantes em residências de estudantes.

Se compararmos a percentagem de estudantes que se encontra alojado em residência de estudantes com a percentagem dos que está em apartamento partilhado ou quarto arrendado, por distrito da instituição de ensino (gráfico 5.7)¹²¹, podemos verificar que o único distrito do continente em que a percentagem de estudantes em residência é superior à percentagem de estudantes em apartamento ou quarto é Setúbal, onde apenas 7% dos estudantes bolseiros residem em apartamento partilhado ou quarto arrendado, menos de metade dos 15% que se encontram na residência de estudantes. Eventualmente por ser o distrito com menos estudantes deslocados, a residência de estudantes representa uma oferta com capacidade para satisfazer a procura. O mesmo ocorre nos dois arquipélagos,

¹²¹ Ver tabela: Local da IES* Tipo de Residência em período letivo Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

em que a grande maioria dos estudantes deslocados, que como vimos não são em grande número, se encontra na residência de estudantes.

Gráfico 5.7 – Percentagem de estudantes em Residência de Estudantes vs Apartamento Partilhado ou Quarto Arrendado



Em todos os restantes 15 distritos analisados, a percentagem de estudantes na residência é inferior à dos que optam pelas outras duas formas de alojamento. Essa diferença é especialmente significativa em Vila Real, distrito com maior proporção de estudantes bolseiros de outros distritos. Neste caso, quase 61% dos estudantes partilham apartamento ou quarto arrendado, proporção mais de três vezes superior à dos residentes em residência de estudantes, provavelmente devido a um défice de oferta. Também em Coimbra mais de metade dos estudantes optam por apartamento partilhado ou quarto arrendado, muito mais do que os 12% alojados em residência estudantil. Proporções semelhantes ocorrem em Viseu, 48% em apartamento ou quarto, contra os 12% em residência. Castelo Branco é o quarto distrito com maior diferença de proporções, apesar de ter cerca de 23%

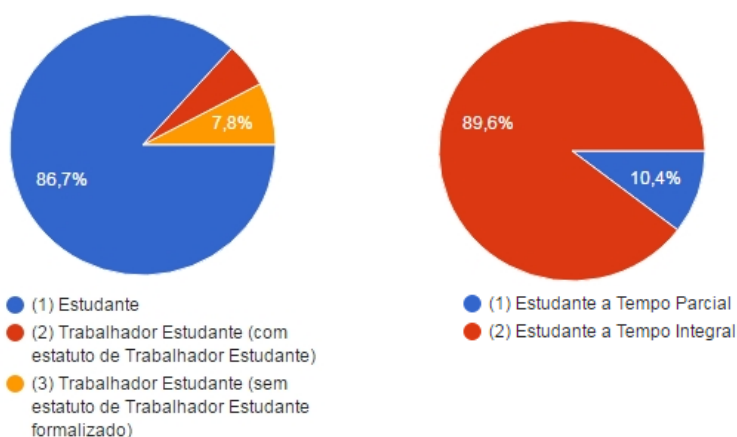
estudantes bolsеiros alojados em residênciа, quase 54% dos bolsеiros residem em apartamento ou quarto arrendado.

A nível nacional, os dados para Portugal continental indicam que, dos estudantes bolsеiros que responderam ao questionário, apenas cerca de 18% se encontra alojado em residênciа de estudantes, menos de metade dos quase 40% de estudantes que opta pela partilha de apartamento ou por arrendar quarto. Mais uma vez sobressai a necessidade de aprofundar a correspondênciа entre a procura de alojamento e a oferta em residênciа estudantil, constituindo este um apoio social fundamental para os estudantes do ensino superior.

5.1.2. Caracterização Escolar

A larga maioria dos estudantes bolsеiros inquiridos apenas estuda, sendo que apenas 13% são trabalhadores estudantes e, destes últimos, a maioria não possui estatuto formalizado de trabalhador estudante (gráfico 5.8).

Gráfico 5.8 – Caracterização da condição perante o ensino e do regime de estudo



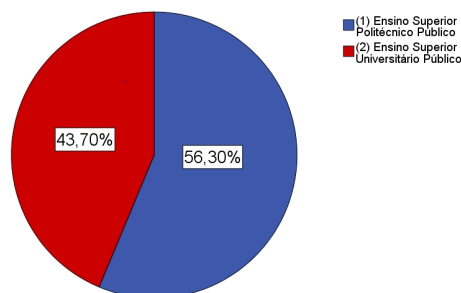
Em relação ao regime de estudo, a grande maioria é estudante em tempo integral, com apenas 10% dos inquiridos a frequentar o ensino superior em regime de tempo parcial.

Quando analisamos apenas o grupo dos trabalhadores estudantes, a percentagem dos trabalhadores estudantes que se encontra em regime de tempo parcial aumenta para 29%, opção que resulta muito provavelmente do menor tempo de que dispõem para dedicar aos estudos, decorrente da dificuldade de conciliar com as suas atividades profissionais. Em contrapartida, dos estudantes que não conciliam os estudos com o trabalho, menos de 8%

optou pelo regime de estudo parcial¹²², privilegiando assim a dedicação integral e exclusiva aos estudos e à sua qualificação antes de ingressar no mercado de trabalho.

Quanto ao tipo de ensino, mais de metade dos estudantes inquiridos pertence ao ensino superior politécnico, contando com uma menor percentagem de respostas de estudantes do ensino superior universitário (gráfico 5.9).

Gráfico 5.9 – Tipo de ensino: universitário vs politécnico



Não se registam diferenças significativas entre ensino politécnico e universitário em relação quer em relação ao género¹²³, quer em relação às idades dos estudantes inquiridos¹²⁴. O mesmo acontece no que respeita ao facto de o estudante se encontrar deslocado da sua residência habitual, não se registando diferenças muito significativas, ainda que o peso relativo dos estudantes deslocados seja ligeiramente superior no ensino universitário (cerca de 59%, 2 pontos percentuais acima do ensino politécnico)¹²⁵.

A conciliação da atividade profissional com os estudos de nível superior parece ser mais frequente nos estudantes que optam pelo ensino politécnico. A percentagem de trabalhadores estudantes nos politécnicos atinge os 15%, enquanto nas universidades essa proporção é de apenas 11%¹²⁶. Da mesma forma que dos trabalhadores estudantes que responderam ao inquérito, quase 63% frequentam o ensino politécnico. Esta maior proporção de trabalhadores que decide apostar na sua qualificação profissional, pela via da formação de nível superior no ensino politécnico, reflete o carácter mais profissionalizante da oferta formativa deste tipo de ensino, com maior componente

¹²² Ver tabela: Condição perante o ensino*Regime de estudo Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹²³ Ver tabela: Género*Tipo de ensino Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹²⁴ Ver diferença de médias de idade, por tipo de ensino, no Anexo VIII.

¹²⁵ Ver tabela: Estudante deslocado*Tipo de ensino Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

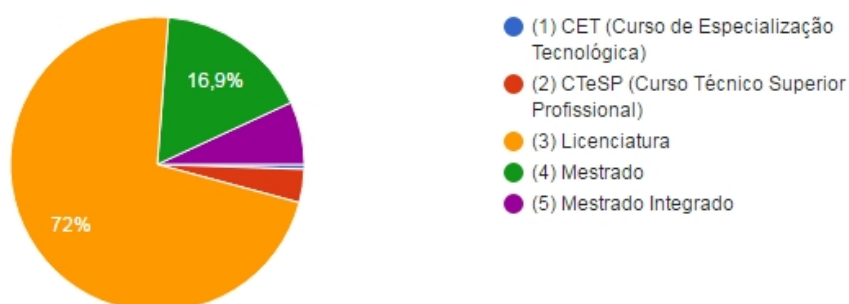
¹²⁶ Ver tabela: Condição perante o ensino*Tipo de ensino Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

prática/aplicada, eventualmente mais atrativa para indivíduos que já se encontram no mercado de trabalho.

Relacionada com esta evidência, também na opção pelo regime de estudo, o tempo parcial apresenta maior representação no ensino politécnico, com cerca de 12% de estudantes em tempo parcial, mais 4 pontos percentuais do que no ensino universitário¹²⁷. Dos estudantes bolsheiros que indicaram encontrar-se em regime de tempo parcial, 66% frequentam o ensino politécnico.

Relativamente ao tipo de curso que frequentam, no gráfico 5.10 observamos que cerca de 72% dos estudantes bolsheiros inquiridos se encontra a frequentar licenciaturas, aproximadamente 17% mestrados, 7% mestrados integrados, 4% os novos cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) e apenas 0,5% estão a finalizar cursos de especialização tecnológica (CET), que, entretanto, deixarão de fazer parte do ensino superior.

Gráfico 5.10 – Tipo de curso



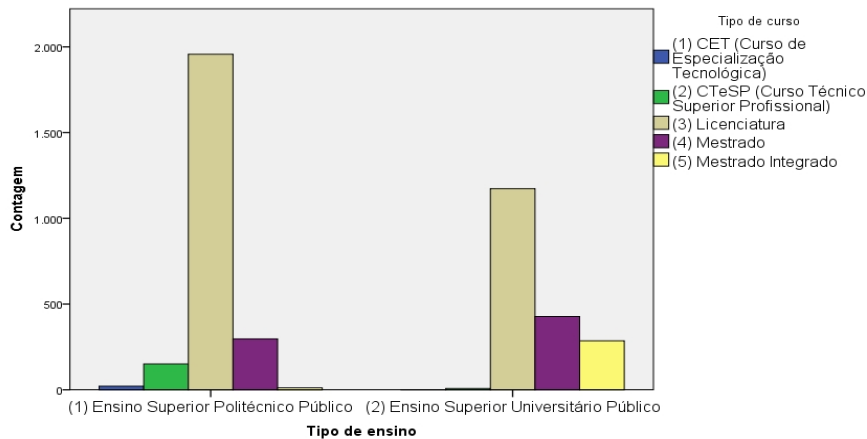
O gráfico 5.11 mostra a distribuição dos estudantes bolsheiros inquiridos pelos tipos de cursos no ensino politécnico e no ensino universitário¹²⁸. Em ambos os tipos de ensino predominam os estudantes de licenciatura, mais notório contudo nos politécnicos, onde os estudantes de licenciatura representam cerca de 80% do total de estudantes bolsheiros (enquanto no sistema universitário representam apenas 62%). Os estudantes de mestrados e mestrados integrados têm um maior peso relativo no ensino universitário, representando respetivamente 23% e 15% do total de estudantes deste tipo de ensino (enquanto no ensino politécnico os mestrados são frequentados apenas por 12% dos estudantes

¹²⁷ Ver tabela: Regime de estudo*Tipo de ensino Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹²⁸ Ver também a tabela: Tipo de curso*Tipo de ensino Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

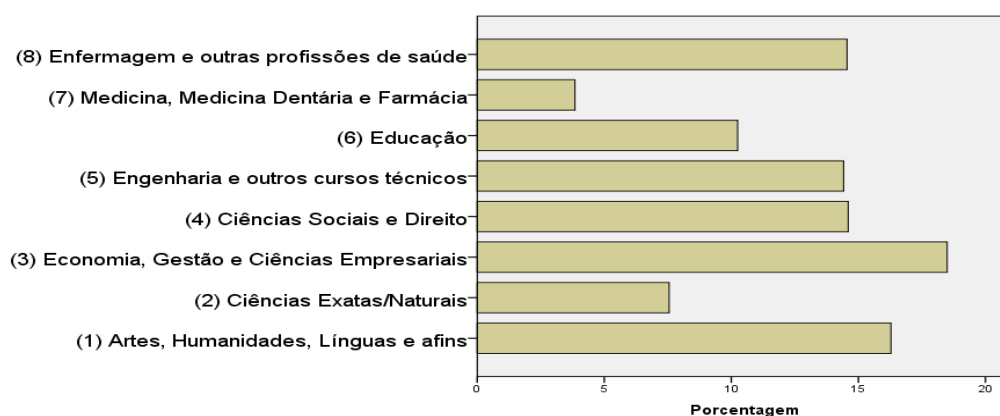
bolsheiros inquiridos). Os estudantes inscritos em CTeSPs e CETs frequentam, como seria de esperar, o ensino superior politécnico onde estas ofertas formativas são oferecidas.

Gráfico 5.11 – Tipo de curso, por tipo de ensino



No que respeita às áreas científicas, o gráfico 5.12 evidencia a predominância dos cursos das áreas da Economia, Gestão e Ciências Empresariais (com cerca de 19% dos estudantes inquiridos), seguindo-se a área das Artes, Humanidades, Línguas e afins (16%), as Ciências Sociais e Direito e a Enfermagem e outras profissões de saúde (ambos com quase 15%), as Engenharias e outros cursos técnicos (14%), a Educação (10%), as Ciências Exatas/Naturais (quase 8%) e a área da Medicina, Medicina Dentária e Farmácia como sendo a menos representada (menos de 4%).

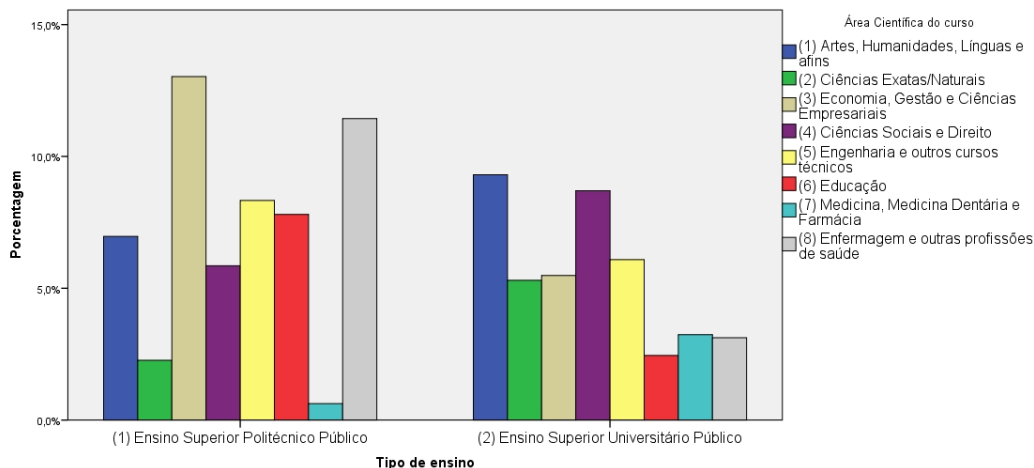
Gráfico 5.12 – Área científica



As áreas científicas predominantes são notoriamente diferentes no ensino universitário e politécnico (gráfico 5.13). Nas universidades predominam os cursos da área das Artes, Humanidades, Línguas e afins (21% dos estudantes bolsheiros do sistema universitário) e da área das Ciências Sociais e Direito (20%). Enquanto nos politécnicos as áreas

predominantes são a Economia, Gestão e Ciências Empresariais (23% dos estudantes bolseiros do ensino politécnico) e a Enfermagem e outras profissões de saúde (20%)¹²⁹.

Gráfico 5.13 – Área científica, por tipo de ensino



Cruzando o tipo de curso com a área científica¹³⁰, podemos constatar que a área de Economia, Gestão e Ciências Empresariais predomina nas licenciaturas (20% dos estudantes bolseiros de licenciatura), seguida dos cursos nas áreas das Artes, Humanidades, Línguas e afins e da Enfermagem e outras profissões de saúde (ambos com 18%). Também nos mestrados a área predominante é a Economia, Gestão e Ciências Empresariais (21% dos estudantes bolseiros de mestrado), sendo a segunda área mais indicada a das Ciências Sociais e Direito (20%). Nos mestrados integrados predomina a área da Medicina, Medicina Dentária e Farmácia (43%), seguida das Engenharias e outros cursos técnicos (32%). Nos novos CTeSP predominam os cursos das engenharias (26%), tal como nos CETs (28%), seus antecessores entretanto extintos.

Quando questionados acerca dos fatores que influenciaram a sua escolha da instituição de ensino superior e do curso, a observação do gráfico 5.14¹³¹ mostra que os estudantes destacaram como o fator mais influente a sua vocação ou gosto pessoal. Com um valor médio de respostas de 3,4 (numa escala de 1 a 4, respetivamente de *Não influente* a *Muito influente*), mais de metade dos estudantes (53%) consideraram a vocação ou gosto pessoal

¹²⁹ Ver tabela: Área científica do curso*Tipo de ensino Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

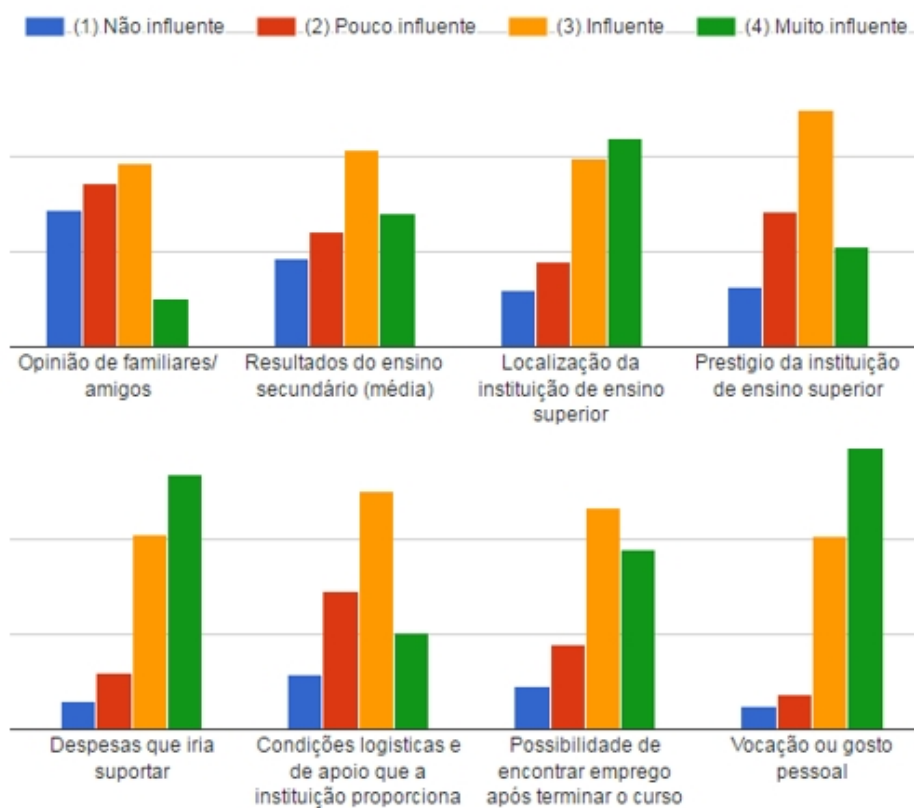
¹³⁰ Ver tabela: Área científica do curso*Tipo de curso Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹³¹ Ver também a Tabela: Q16. Fatores que influenciaram a escolha da IES/curso, no Anexo VIII.

como um fator muito influente na sua decisão, sendo que pouco mais de 10% consideraram ter uma influência reduzida ou não influenciar de todo.

Este resultado parece indicar que, apesar das dificuldades sentidas na absorção de recém-licenciados no mercado de trabalho, especialmente em algumas áreas, os jovens estudantes portugueses continuam a dar muita importância às suas preferências e ao que julgam ser a sua vocação profissional no momento de decidir o percurso que devem seguir em termos de formação académica.

Gráfico 5.14 – Fatores que influenciam a escolha da IES/cursos



O segundo fator indicado como mais relevante na escolha da instituição/cursos foram as despesas que os estudantes previam ter de suportar. Este é o fator que nos parece mais relevante no contexto da análise efetuada na presente investigação acerca da importância dos apoios sociais no ensino superior. Com uma influência média muito próxima da vocação ou gosto pessoal, as despesas a suportar apresentam um valor médio de respostas de 3,3 (numa escala de 1 a 4). Cerca de 85% dos estudantes consideram as despesas *influentes* ou *muito influentes* na sua decisão, sendo que cerca de metade dos estudantes classifica mesmo como sendo um fator *muito influente*. Apenas 5% dos estudantes

considera que as despesas que iriam suportar não influenciaram a sua escolha da instituição e curso.

Tal evidência sugere que a decisão de ingressar no ensino superior, na maioria dos casos uma decisão familiar, é geralmente ponderada pela capacidade financeira da família para suportar os elevados custos inerentes à frequência de um curso superior. O reforço dos apoios sociais aos estudantes oriundos de agregados familiares economicamente carenciados e a sua divulgação junto dos potenciais candidatos ao ensino superior são aspetos fundamentais para que as despesas passem a condicionar menos a decisão dos futuros diplomados.

Em terceiro lugar, os estudantes indicaram a localização da instituição, com um valor médio das respostas de 3,0. Neste caso, quase três quartos dos inquiridos consideraram a localização como um fator *influyente* (35%) ou *muito influyente* (39%). A localização da instituição 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, sugerindo uma relação estatística significativa entre a localização da instituição e as despesas que o estudante irá ter que suportar.

Como seria de esperar, na sua decisão de onde pretendem estudar, os estudantes acabam por ser condicionados pela (in)capacidade de suportar custos acrescidos que deslocações para regiões mais distantes acarretam. Apesar de, como referido anteriormente, os dados apontarem para uma elevada mobilidade regional dos estudantes do ensino superior, sustentada na elevada percentagem de estudantes deslocados, a realidade é que os estudantes acabam por optar por instituições localizadas em regiões mais próximas da sua residência habitual, no sentido de minimizar as despesas de deslocação. A dificuldade de atrair estudantes para as regiões insulares, ou a pequena representatividade de jovens oriundos das ilhas a estudar no continente, apesar do auxílio do complemento de transporte, são exemplos desta realidade. Mesmo em termos de mobilidade nas regiões continentais, é possível verificar que a mobilidade ocorre com maior frequência entre distritos contíguos. Como vimos na secção 5.1.1, a propósito da relação entre a localização

da instituição e o distrito de origem dos estudantes¹³²: Vila Real consegue atrair estudantes maioritariamente do Porto e de Braga; Castelo Branco conta com mais estudantes de distritos mais próximos como Aveiro, Guarda, Porto e Viseu; ou o caso de Évora, com maior capacidade de atrair estudantes de Lisboa, Portalegre e Santarém.

Podemos ainda realçar a empregabilidade como um dos fatores que influencia a escolha da instituição/curso dos estudantes, apresentando um valor médio de 3,0, com cerca de 42% dos estudantes a considerar *influyente* e 34% *muito influyente* a perspetiva de conseguir encontrar emprego após terminar o curso.

As variáveis Resultados do ensino secundário, Prestígio da instituição e Condições logísticas e de apoio apresentam iguais respostas médias de resposta (2,7), sugerindo constituírem 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 respostas de 2,3, cerca de 57% dos inquiridos consideraram *pouco* ou mesmo *nada influyente* na sua decisão. Este foi, aliás, o fator considerado por mais estudantes como não tendo influenciado a sua escolha (26%). É também o fator considerado por menos estudantes como *muito influyente* (apenas 9%).

A matriz de correlação entre estas 7 variáveis¹³³ consideradas como eventuais aspetos a ter em conta na escolha da instituição e curso apresenta correlações bivariáveis baixas, a grande maioria com coeficientes de correlação de *Spearman* inferiores a 0,3, revelando portanto relações estatísticas fracas entre as variáveis em análise. A relação estatística mais significativa é a já mencionada entre a localização da instituição e as despesas que o estudante irá suportar (coeficiente 0,5). Também a empregabilidade apresenta uma relação estatística razoável com o prestígio da instituição (coeficiente 0,4), o que aparentemente sugere que os estudantes consideram que o prestígio da instituição pode favorecer as possibilidades de ingressar no mercado de trabalho. Todas as restantes relações cruzadas são muito fracas.

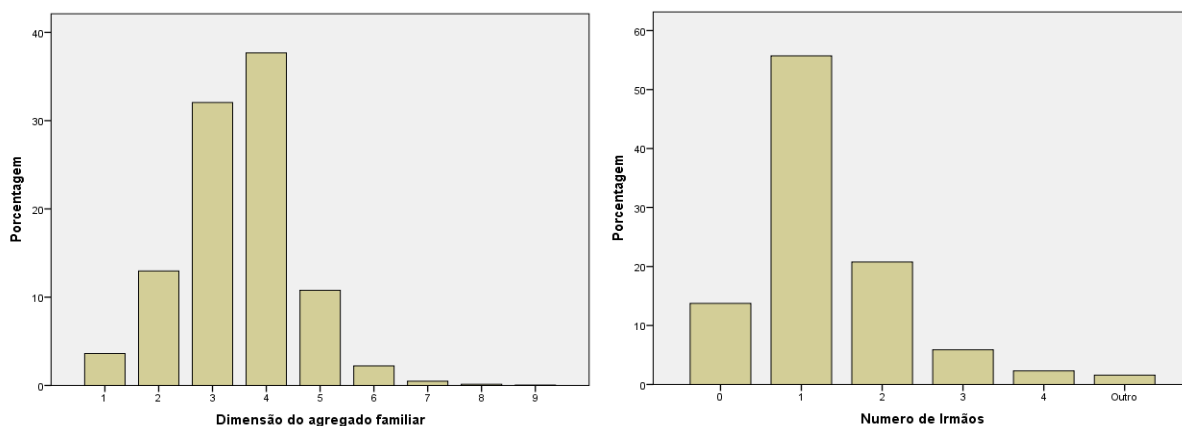
¹³² Ver tabela: Residência habitual * Local da IES Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹³³ Ver tabela de correlações, no Anexo VIII.

5.1.3. Caracterização Familiar

A maioria dos estudantes bolsеiros inquiridos vem de agregados familiares pouco numerosos, entre os 3 e os 4 elementos. Cerca de 56% dos inquiridos tem apenas um(a) irmã(o), 21% indica ter 2 irmãos e 14% é filho único. Apenas 6% dos estudantes indicaram ter 3 irmãos, sendo menos comum 4 ou mais irmãos (gráfico 5.15).

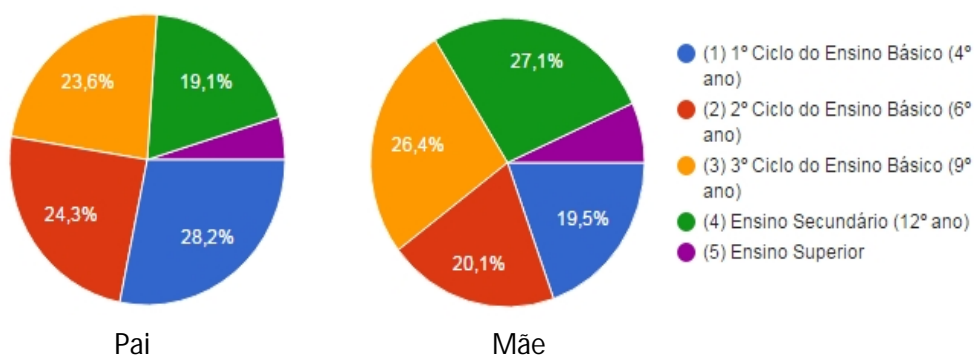
Gráfico 5.15 – Dimensão do agregado familiar



A idade dos pais dos estudantes bolsеiros inquiridos situa-se entre os 35 e os 92 anos, ainda que a grande maioria (75%) esteja entre os 44 e os 57 anos, com uma média de idade de 52 anos. No caso das mães, o intervalo de idades está entre os 33 e os 82 anos, com uma média de 49 anos e a maioria situada entre os 42 e os 55 anos.

Relativamente à escolaridade dos progenitores, o gráfico 5.16 indica que a larga maioria dos pais destes estudantes apresenta escolaridade ao nível do ensino básico ou secundário, sendo que apenas 5% dos pais e 7% das mães possuem o ensino superior.

Gráfico 5.16 – Escolaridade dos progenitores



Os baixos níveis de escolaridade são mais significativos no caso do pai, cuja maioria (76%) possui 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 28% dos pais nessa condição. Apenas 19% dos pais possuem o ensino secundário completo (12º ano). No caso das mães, os níveis de escolaridade são relativamente superiores aos dos pais. O nível de escolaridade predominante é o ensino secundário, com 27% dos casos, mais 8 pontos percentuais do que os pais. A percentagem das mães que possui escolaridade até ao 9º ano, ainda que constitua a maioria, é de 66%, menos 10 pontos percentuais do que a dos pais.

Comparando os níveis de escolaridade a nível nacional (tabela 5.1), da população na faixa etária entre os 45 e os 59 anos, podemos verificar que os níveis de escolaridade dos pais dos estudantes bolsеiros inquiridos são inferiores ao panorama 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 5% dos pais e 7% das mães dos estudantes que compõem a amostra.

Tabela 5.1 – Níveis de escolaridade a nível nacional, da faixa etária entre os 45 e os 59 anos

| 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% |

Fonte: Censos 2011

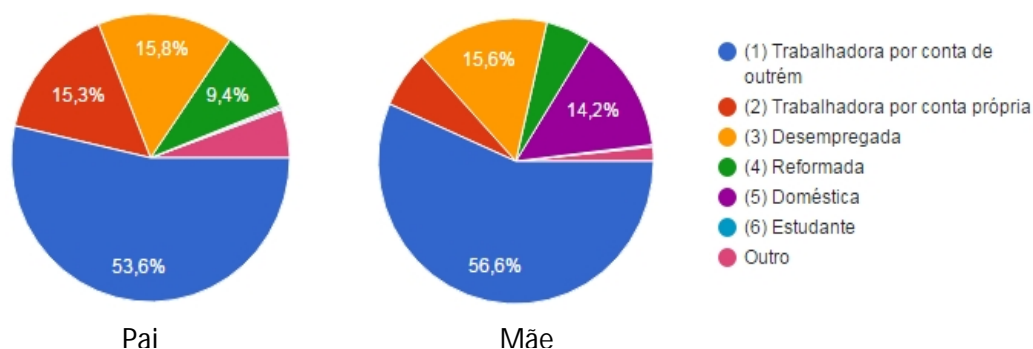
Também ao nível do ensino básico o panorama nacional é melhor do que os dados relativos aos pais dos estudantes bolsеiros inquiridos. Em 2011, cerca de 69% da população portuguesa na faixa etária dos 45 aos 59 anos possuía apenas o ensino básico. 70% no caso dos homens, valor inferior ao apresentado pelos pais dos estudantes inquiridos (76%). No caso das mães, a percentagem das que possuem o ensino básico (66%) está próxima do nível nacional para esta faixa etária (67%).

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 diferença entre homens e mulheres, enquanto os pais e mães dos estudantes bolsheiros inquiridos apresentam valores mais elevados, especialmente no caso das mães cuja percentagem é mais do dobro da proporção a nível nacional.

Quanto à situação profissional dos pais, o gráfico 5.17 evidencia que a maioria dos pais e mães dos estudantes inquiridos encontram-se empregados, na maior parte dos casos por conta de outrem. As situações de trabalhador por conta própria são mais frequentes no caso dos pais, com cerca de 15%, sendo que das mães apenas 6% trabalha por conta própria.

Gráfico 5.17 – Situação profissional dos progenitores

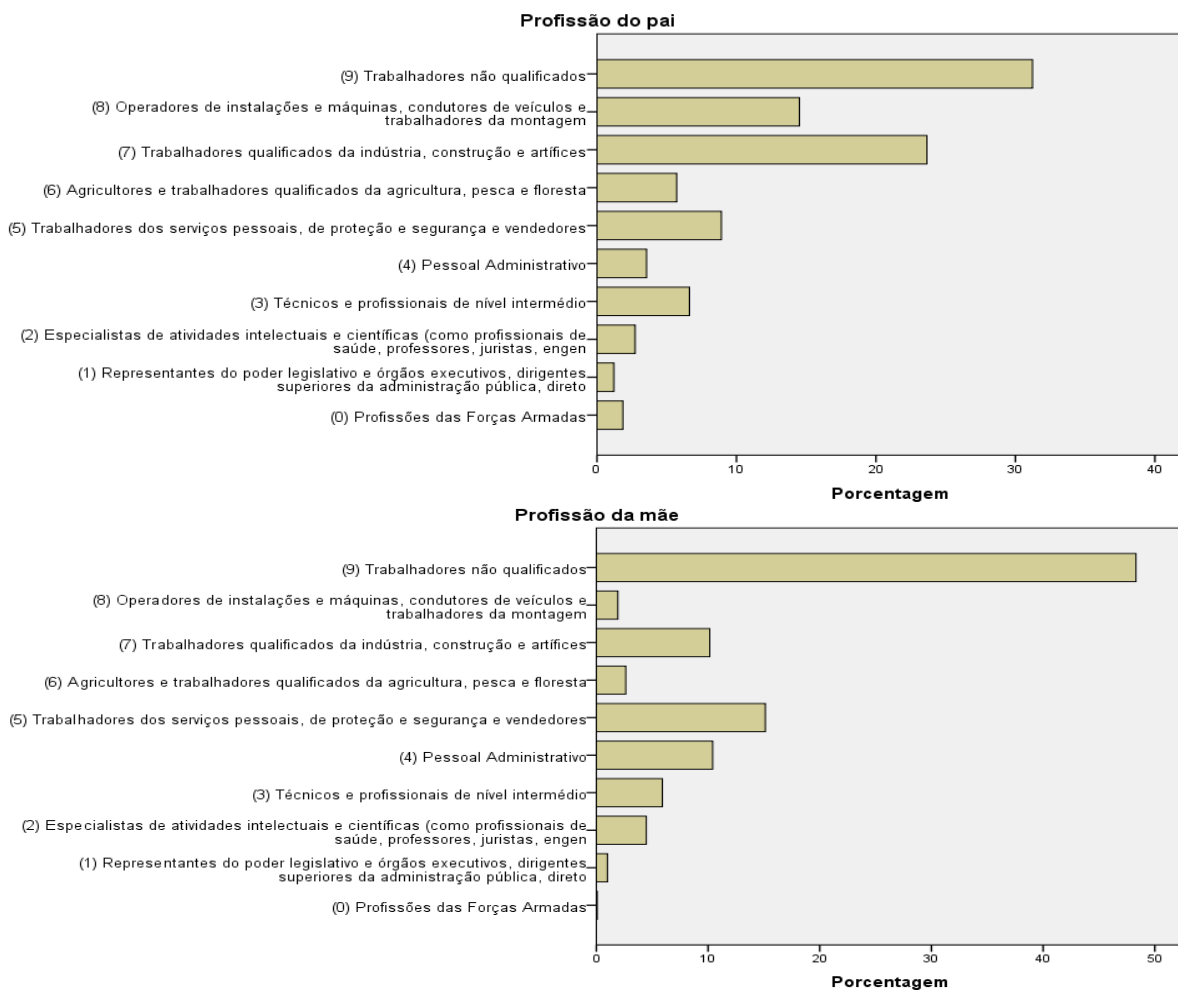


Ainda assim, as situações de desemprego são significativas em ambos os casos, com quase 16% dos progenitores dos estudantes desempregados, sem diferença significativa entre pais e mães. Tendo em conta que, de acordo com os dados do INE, a taxa de desemprego em Portugal se situou, no primeiro trimestre de 2016, em 12,4%, podemos verificar que a incidência de situações de desemprego é superior nos progenitores dos estudantes bolsheiros inquiridos do que no panorama geral nacional.

Registam-se diferenças significativas na situação de doméstico(a), como seria de esperar, com 14% das mães, enquanto apenas 9 estudantes indicaram que o pai é doméstico (0,2%). Verifica-se também que uma maior percentagem de pais do que de mães se encontra já em situação de reforma (10% dos pais e 6% das mães), provavelmente porque a idade dos pais é em geral superior. De realçar ainda que 10 estudantes referiram que os pais se encontram a estudar, bem como 9 situações de mães estudantes.

Quanto às profissões dos progenitores, e de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões [CPP 2010], predominam, como podemos observar no gráfico 5.18, os profissionais não qualificados (categoria codificada de 9), especialmente no caso das mães, com 48% de trabalhadoras não qualificadas, mas também em 33% dos pais, que incluem profissionais de limpezas, assistentes de cozinha, trabalhadores não qualificados na indústria e na agricultura, entre outros.

Gráfico 5.18 – Profissão dos progenitores



Relativamente aos pais a segunda categoria profissional mais indicada pelos estudantes, com 24% dos casos, foi os trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (7), onde se incluem profissionais da metalurgia, metalomecânica, construção, eletricidade, eletrónica, artesãos, entre outros. Enquanto nas mães, com 15% das situações, a segunda categoria profissional é a dos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (5), onde se incluem profissões muito variadas como

cabeleireira, esteticista, empregados de mesa, comerciantes e empregadas de loja, ou auxiliares de ação educativa e de ação médica.

De realçar ainda algumas diferenças profissionais significativas entre pais e mães, por exemplo, na categoria dos operadores de instalações e máquinas, condutores de veículos e trabalhadores de montagem (8), com muito maior incidência no caso dos pais (quase 15%) do que nas mães (menos de 2%). A categoria profissional dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta (6) é igualmente mais referenciada no caso dos pais (6%) do que das mães (3%). Também os profissionais das forças armadas (0) estão mais representados nos pais, com 81 casos, enquanto nas mães são indicadas apenas 3 profissionais.

Pelo contrário, uma das categorias mais presente nas mães do que nos pais é a do pessoal administrativo (4), respetivamente com cerca de 10% e 4% dos casos. Também as profissões de especialistas de atividades intelectuais e científicas (2) têm maior incidência nas mães (quase 5%) do que nos pais (menos de 3%), onde se incluem por exemplo os professores, educadores de infância, médicos, enfermeiros, contabilistas, entre outros.

Relativamente à origem social dos estudantes bolseiros do ensino superior, dois dos aspetos em relação aos quais pretendíamos averiguar a existência de eventuais diferenças entre ensino politécnico e universitário são a escolaridade e a caracterização profissional dos pais, visto constituírem aspetos fundamentais relacionados com a igualdade de oportunidades e a equidade no acesso ao ensino superior e com a mobilidade social ascendente.

Assim, o cruzamento da escolaridade dos pais com o tipo de ensino¹³⁴ permite concluir que o nível de escolaridade dos progenitores é mais baixo nos estudantes bolseiros do ensino politécnico do que no ensino universitário, tanto nos pais como nas mães. A percentagem quer dos pais quer das mães que possuem o ensino superior é 2 pontos percentuais mais elevada no sistema universitário (6% no caso dos pais e 8% no caso das mães) do que no politécnico, apesar de em ambos os casos ser inferior à situação nacional para a sua faixa

¹³⁴ Ver tabelas: Escolaridade do pai*Tipo de ensino Tabulação cruzada; Escolaridade da mãe*Tipo de ensino Tabulação cruzada no Anexo VIII.

etária. Também a percentagem dos progenitores que concluíram o ensino secundário é superior no sistema universitário, especialmente no caso das mães, com cerca de 30%, mais 5 pontos percentuais do que no politécnico, mas também no caso dos pais, com 20% no universitário, mais de 2 pontos percentuais acima do politécnico. Pelo contrário, o ensino básico é mais proeminente nos pais e mães dos estudantes do ensino politécnico.

Tal evidência mostra que, aparentemente, os institutos politécnicos são os que acolhem maior proporção de estudantes de origem socioeducativa mais baixa, com todas as consequências que diferentes contextos familiares podem significar no percurso escolar de um jovem, não apenas no apoio às suas atividades escolares, mas especialmente no acesso a materiais e bens educativos e culturais, e inclusive na importância que os pais atribuem à prossecução dos estudos dos seus filhos.

No que respeita à situação profissional dos pais, não se verificam diferenças significativas entre os dois subsistemas. As proporções de trabalhadores por conta de outrem ou por conta própria, bem como os níveis de desemprego são semelhantes nos agregados familiares dos estudantes bolseiros dos politécnicos e das universidades¹³⁵. Também ao nível das profissões dos progenitores as diferenças não são muito significativas. Apenas de realçar que as percentagens de trabalhadores não qualificados são ligeiramente superiores no ensino politécnico. No caso dos pais essa percentagem no politécnico é de 32%, enquanto no universitário é 30%. As mães profissionais não qualificadas nos politécnicos são 49%, enquanto nas universidades são 47%.

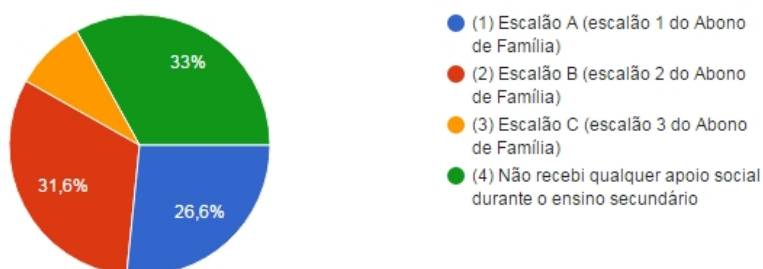
Na dimensão do agregado familiar, número de irmãos e idade dos pais e das mães não se registam diferenças significativas na caracterização familiar dos estudantes bolseiros inquiridos em cada um dos dois subsistemas de ensino, universitário e politécnico.

¹³⁵ Ver tabelas: Situação profissional do pai*Tipo de ensino Tabulação cruzada; Situação profissional da mãe*Tipo de ensino Tabulação cruzada no Anexo VIII.

5.1.4. Caracterização e Importância dos Apoios Sociais

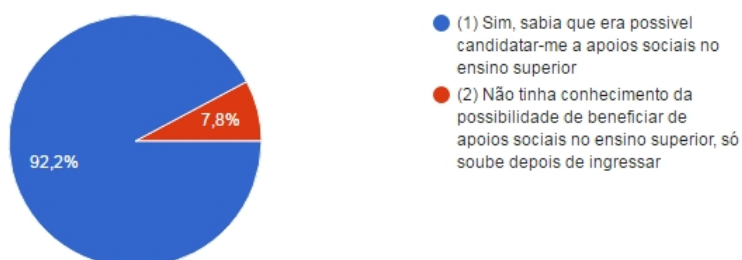
A maioria dos estudantes bolsheiros que responderam ao questionário já recebia Apoio Social Escolar (ASE) enquanto estudante do ensino secundário (gráfico 5.19). Apenas um terço dos estudantes referiu não ter recebido qualquer apoio social durante a sua frequência do ensino secundário. Dos estudantes que beneficiaram de apoio social nesse nível de ensino, 40% recebia o escalão A dos SAS (correspondente ao 1º escalão do abono de família), 47% recebia o escalão B (correspondente ao escalão 2 do abono de família) e 13% recebia o escalão C (correspondente ao escalão 3 do abono de família).

Gráfico 5.19 – Apoio Social Escolar no ensino secundário



A larga maioria dos estudantes inquiridos tinha conhecimento prévio da possibilidade de vir a beneficiar de apoios sociais no ensino superior (gráfico 5.20). Menos de 8% dos estudantes referiu não ter qualquer conhecimento acerca da possibilidade de se candidatar a apoios sociais enquanto estudante do ensino superior, apenas teve conhecimento de poder beneficiar desses apoios após ter ingressado no ensino superior.

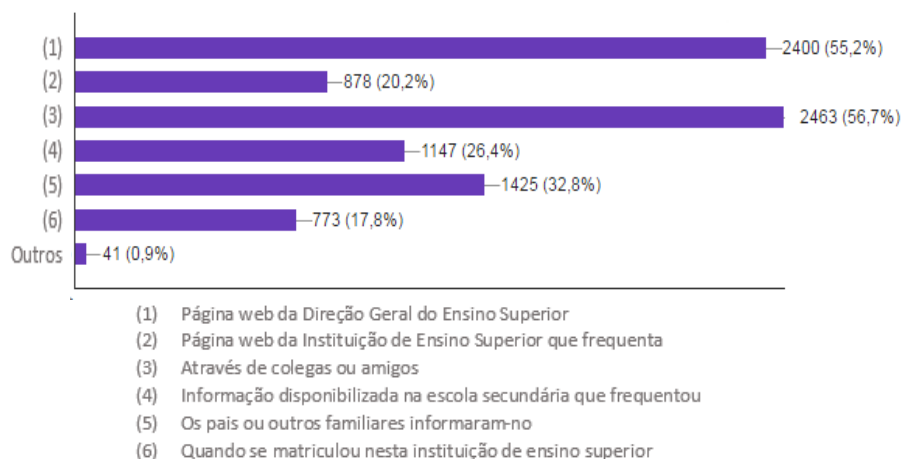
Gráfico 5.20 – Conhecimento prévio de apoios sociais no ensino superior



Questionados acerca da forma como tiveram conhecimento da existência de apoios sociais no ensino superior (gráfico 5.21), os contactos pessoais assumem-se como a forma mais comum de tomar conhecimento de apoios sociais no ensino superior, sendo que 57% dos estudantes indicou que essa informação lhes chegou através de colegas ou amigos e 33%

através dos pais ou outros familiares. A página *web* da DGES foi o segundo item selecionado por mais estudantes, tendo sido indicado por 55%, uma vez que quando o estudante se candidata ao ensino superior, a plataforma *online*, onde faz a candidatura, questiona logo o estudante se se pretende candidatar a bolsa de estudo, conduzindo automaticamente os estudantes ao processo de candidatura a bolsa.

Gráfico 5.21 – Como teve conhecimento dos apoios sociais no ensino superior



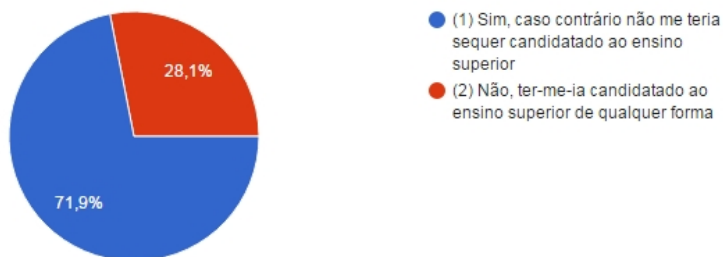
A informação disponibilizada na escola secundária que frequentou foi referida por apenas 26% dos estudantes como uma das formas de obter informações sobre ação social no ensino superior. Este aspeto carece de alguma atenção, pela importância que os professores do ensino secundário podem ter no incentivo à prossecução dos estudos. É por isso importante uma maior divulgação dos apoios sociais no ensino superior junto das escolas secundárias.

A informação divulgada através da página *web* da IES foi referenciada por 20% dos estudantes, evidenciando novamente o recurso às tecnologias de informação como forma de obter informação pertinente. Ainda 18% dos estudantes referiram ter obtido informação sobre apoios sociais no ensino superior quando se matricularam na instituição que atualmente frequentam.

Quanto à importância que os apoios sociais tiveram na sua decisão de ingressar no ensino superior, o gráfico 5.22 mostra que cerca de 72% 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 28% dos estudantes

bolseiros responderam que, mesmo que não existissem apoios sociais, ter-se-iam candidatado na mesma ao ensino superior.

Gráfico 5.22 – Importância dos apoios sociais para a candidatura ao ensino superior



Cruzando esta variável com o tipo de ensino¹³⁶ podemos verificar que é no ensino politécnico que a existência de apoios sociais tem maior relevância na decisão dos estudantes de se candidatarem a um curso superior. Mais de 73% dos estudantes bolseiros do ensino politécnico indicaram que a possibilidade de vir a receber apoio social foi decisiva para a sua candidatura, caso contrário não teriam tomado essa decisão. No ensino universitário essa percentagem desce ligeiramente para 70% dos estudantes bolseiros.

Analisando as diferenças entre estudante deslocado e não deslocado¹³⁷, podemos também constatar que a possibilidade de receber apoio social é ainda mais relevante para os estudantes que pretendem candidatar-se a instituições de ensino fora da sua zona de residência habitual. Mais de 74% dos estudantes deslocados indicaram que caso contrário não se teriam sequer candidatado, enquanto no caso dos estudantes que se encontram a estudar mais próximo da sua residência habitual essa percentagem desce para os 69%.

A tabela 5.2 sistematiza informação sobre o valor médio da bolsa de estudo. O valor mensal da bolsa que os estudantes inquiridos indicaram receber¹³⁸ é, em média, de 184€, com o valor mínimo indicado de 30€ e máximo de 624€ por mês. O valor indicado por mais estudantes foi de 100€, sendo que metade dos estudantes que compõem a amostra recebem até 150€ por mês. Apenas um quarto dos estudantes inquiridos indicou receber mais 250€ mensais.

¹³⁶ Ver tabela: Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES*Tipo de ensino Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹³⁷ Ver tabela: Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES*Estudante deslocado Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹³⁸ Ver também tabela: Valor médio da bolsa de estudo, no Anexo VIII.

Tabela 5.2 – Valor médio mensal de bolsa de estudo

| | |
|---------------------------------------|----------|
| Valor médio mensal de bolsa de estudo | 183,62 € |
| Por estudantes deslocado: | |
| para estudantes deslocados | 187,47 € |
| para estudantes não deslocados | 178,19 € |
| Por tipo de ensino: | |
| no ensino politécnico | 184,50 € |
| no ensino universitário | 182,61 € |

Quando analisamos o valor médio da bolsa recebida por estudantes deslocados e não deslocados da sua residência habitual¹³⁹, podemos verificar que as diferenças existentes não são muito elevadas. Em média um estudante deslocado recebe cerca de 9€ a mais de bolsa do que um não deslocado. Em termos estatísticos o resultado do teste T, para duas amostras independentes, sugere a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das duas amostras consideradas. O teste apresenta um *p-value* (*sig*=0,03) inferior a 5%, pelo que rejeita a hipótese nula de igualdade de médias entre as duas amostras, ou seja, existe evidência de diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios das bolsas de estudos entre estudantes deslocados e não deslocados. A realidade é que na prática 9€ a mais por mês não representa uma diferença muito significativa para estudantes que suportam custos acrescidos com habitação, deslocação, alimentação e outras despesas associadas ao facto de se encontrarem fora da sua residência habitual.

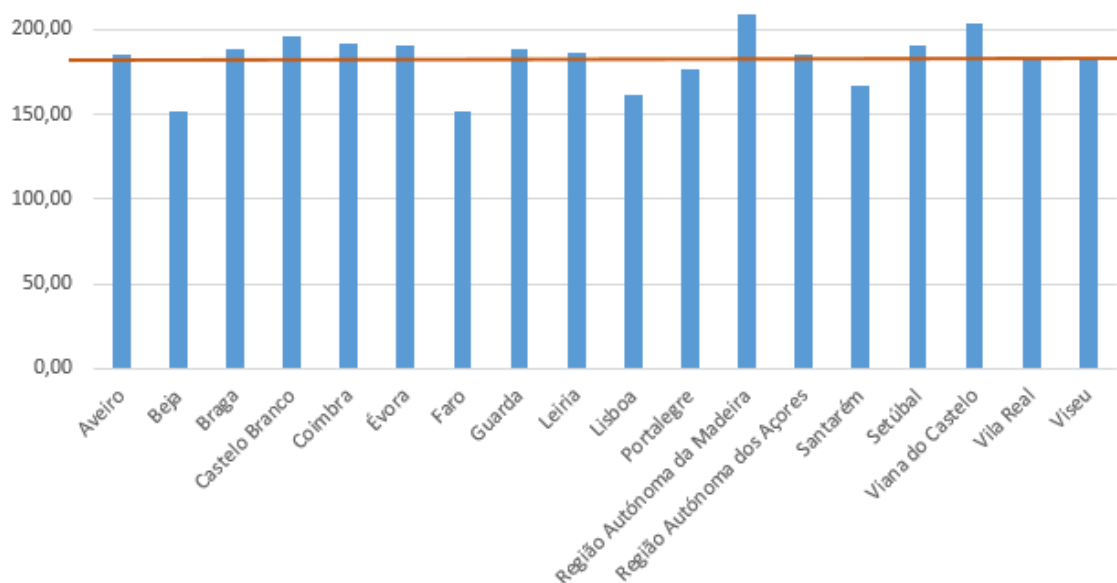
Se analisarmos o valor mensal da bolsa de estudos por tipo de ensino¹⁴⁰, podemos verificar que as diferenças são mínimas. Um estudante bolseiro do ensino politécnico recebe em média cerca de 2€ a mais, por mês, do que um estudante do ensino universitário. Em termos estatísticos o resultado do teste T, para duas amostras independentes, confirma a não existência de diferenças significativas entre as médias das duas amostras consideradas (valores médios das bolsas de estudo entre estudantes do ensino politécnico e do ensino universitário), apresentando um *p-value* (*sig*=0,547) superior a 5%.

¹³⁹ Ver tabela: Valor médio da bolsa de estudo, por estudante deslocado, no Anexo VIII.

¹⁴⁰ Ver também tabela: Valor médio da bolsa de estudo, por tipo de ensino, no Anexo VIII.

O gráfico 5.23 evidencia as diferenças nos valores médios de bolsa de estudo recebidos pelos bolseiros nos diversos distritos do país¹⁴¹. É na Região Autónoma da Madeira que o valor médio de bolsa é mais elevado, atingindo os 209€ mensais, mais cerca de 26€ do que a média nacional. Em Portugal continental o distrito onde os estudantes recebem, em média, um valor mais elevado é Viana do Castelo, cerca de 204€ por mês, mais 20€ do que um estudante médio. Em Castelo Branco o valor médio recebido pelos estudantes é de 197€ mensais. Também em Coimbra, Évora e Setúbal o valor médio da bolsa de estudos ultrapassa ligeiramente os 190€ mensais. Com diferenças menores, mas acima da média nacional (184€), temos ainda os estudantes dos distritos da Guarda, Braga, Leiria, Açores e Aveiro.

Gráfico 5.23 – Valores médios de bolsa de estudo, por distritos



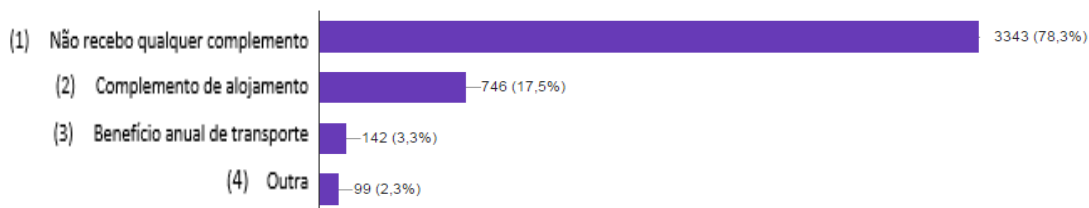
Os estudantes que recebem, em média, valores mais baixos de bolsa são os que frequentam instituições de ensino em Beja e em Faro, cerca de 152€ mensais, menos 32€ do que o valor médio a nível nacional. Também em Lisboa, Santarém e Portalegre os valores indicados pelos estudantes são inferiores à média, respetivamente com 161€, 167€ e 177€ de bolsa média mensal. Nos distritos de Vila Real e Viseu o valor médio de bolsa está muito próximo dos 184€ que, em média, um estudante bolseiro recebe.

¹⁴¹ Ver também tabela: Valor médio da bolsa de estudo, por distrito, no Anexo VIII.

O resultado do teste ANOVA ao valor mensal da bolsa de estudo por distrito confirma a existência de diferenças significativas no valor médio das bolsas recebidas pelos estudantes nas diversas regiões do país. O teste apresenta um *p-value* (*sig*=0,000) que rejeita, para qualquer nível de significância, a hipótese nula de as médias serem todas idênticas, o que significa que existe evidência de diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios mensais de bolsas de estudo nos diferentes distritos do país, conforme pudemos constatar.

Para além da bolsa de estudo, a grande maioria dos estudantes inquiridos (78%) não recebe qualquer complemento à bolsa de estudos (gráfico 5.24). Dos estudantes que recebem algum complemento à bolsa de estudos, 82% referiu receber o complemento de alojamento, 14% o benefício anual de transporte e vinte e um estudantes referiram receber ambos, complemento de alojamento e benefício anual de transporte.

Gráfico 5.24 – Complementos à bolsa de estudo



Pouco mais de 2% dos inquiridos responderam receber outro tipo de complementos à bolsa de estudo, como complemento de mobilidade Erasmus, Bolsa +Superior ou apoios dos Governos Regionais, Câmaras Municipais ou Juntas de Freguesia. Um destes estudantes indicou receber bolsa de mérito da Fundação Calouste Gulbenkian.

Uma análise cruzada dos complementos recebidos com o facto de o estudante se encontrar ou não deslocado¹⁴², permite verificar que dois terços dos estudantes deslocados da sua residência habitual não recebe qualquer complemento à bolsa de estudos, sendo que menos de 30% dos estudantes deslocados indicaram receber complemento de alojamento.

Ao cruzarmos informação dos complementos à bolsa de estudo com o local da IES¹⁴³, podemos apurar que é em Coimbra que uma maior percentagem de estudantes afirma não

¹⁴² Ver tabela: Complementos à bolsa de estudo*Estudante Deslocado Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

¹⁴³ Ver tabela: Complementos à bolsa de estudo*Local da IES Tabulação cruzada, no Anexo VIII.

receber qualquer complemento à bolsa de estudos (82%). Enquanto o distrito da Guarda conta com a menor percentagem de estudantes que não recebe qualquer complemento (64%). Em Lisboa cerca de 77% dos estudantes inquiridos não recebe qualquer complemento. Acima desta percentagem temos ainda os distritos de Portalegre, Setúbal, Braga, Beja, Santarém e Viseu.

No que diz respeito ao complemento de alojamento, o distrito em que maior proporção de estudantes bolseiros recebe esse complemento é a Guarda, com 31%, seguido de Coimbra, com 25% e Aveiro, com cerca de 23% dos estudantes a receber. Para além da Região Autónoma da Madeira, onde apenas 2% dos estudantes recebem complemento de alojamento, os distritos com menor percentagem de estudantes a receber este tipo de complemento são Lisboa, Castelo Branco, Setúbal e Santarém, entre os 10 e os 14% de estudantes.

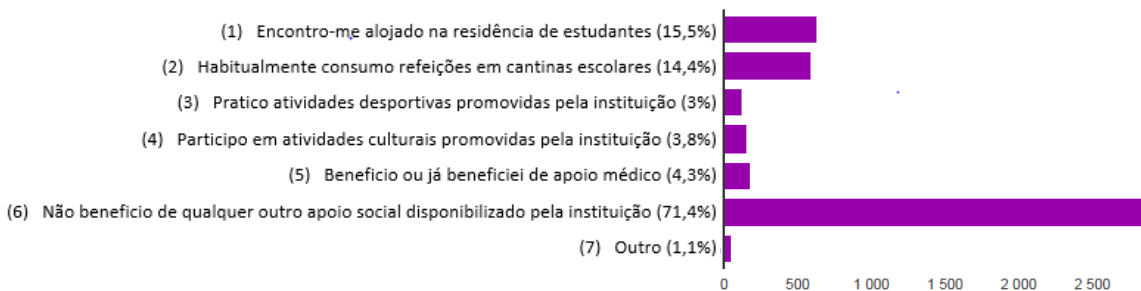
Dos estudantes que indicaram receber o benefício anual de transporte, cerca de 25% estudam em instituições da capital, eventualmente a região continental mais atrativa para estudantes oriundos dos arquipélagos, seguida de Coimbra onde estudam cerca de 13% dos estudantes com direito ao complemento associado às despesas de transporte. A Região Autónoma da Madeira é aquela em que uma maior percentagem de estudantes recebe benefício anual de transporte, com cerca de 14% dos estudantes das instituições madeirenses que responderam ao questionário a ter direito a esse complemento, representando cerca de 17% do total de estudantes que indicou recebe-lo.

Em termos de valores, o benefício anual de transportes que os estudantes indicaram receber apresenta um valor médio de cerca de 240€, para custear despesas associadas a deslocações. O valor anual máximo que um estudante indicou receber foi de 734€, contudo, metade dos inquiridos recebe menos de 178€ como auxílio às despesas de transporte.

Quando questionados se, para além da bolsa de estudo e dos complementos, beneficiam de outro tipo de apoio social disponibilizado pela IES que frequentam (gráfico 5.25), mais de dois terços dos estudantes (71%) respondeu que não recebe qualquer outro apoio social. Pouco mais de 15% dos estudantes bolseiros inquiridos indicaram beneficiar de

alojamento em residência de estudantes e cerca de 14% indicou consumir habitualmente refeições em cantinas escolares. Mais raras são as situações em que os estudantes responderam beneficiar de apoio médico ou mesmo participar em atividades desportivas ou culturais promovidas pelas instituições.

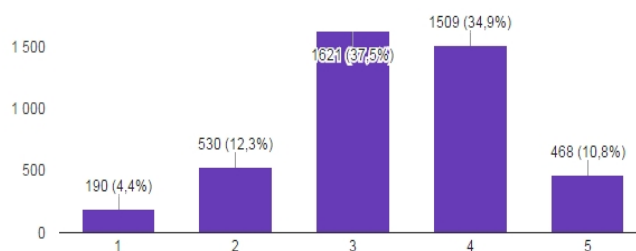
Gráfico 5.25 – Outros apoios sociais disponibilizados pela IES



Tais evidências sugerem que, para além do apoio social direto, preconizado nos apoios monetários da bolsa e complementos, os estudantes bolseiros usufruem pouco dos apoios sociais indiretos colocados à sua disposição pelas instituições de ensino superior, apesar dos esforços destas em melhorar continuamente este tipo de apoios.

Apesar disso, quando pedimos para os estudantes 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*, como podemos verificar no gráfico 5.26, os estudantes avaliam de forma positiva a informação disponibilizada pelas instituições.

Gráfico 5.26 – Informação divulgada pela IES sobre apoios sociais

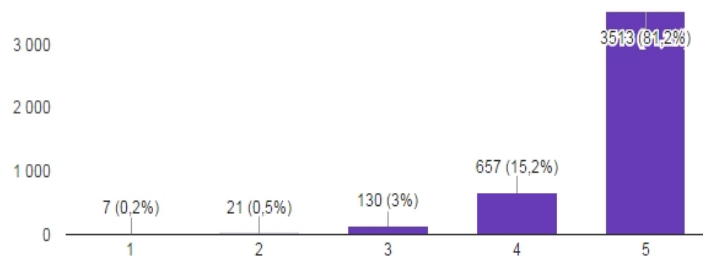


Com um valor médio de resposta de 3,5, a maioria dos estudantes inquiridos avalia a informação disponibilizada pelas IES sobre os apoios sociais colocados à sua disposição pelo menos como *razoável* (3), ou mesmo *boa* (4) ou *muito boa* (5). Ainda assim, e apesar da avaliação positiva que é feita pela maioria dos estudantes, os cerca de 17% que avalia essa informação como sendo *insuficiente* (2) ou *muito insuficiente* (1) pode em parte justificar a elevada percentagem de estudantes que não usufrui dos apoios sociais indiretos colocados

à sua disposição, eventualmente por não terem conhecimento deles, ou não serem adequadamente informados.

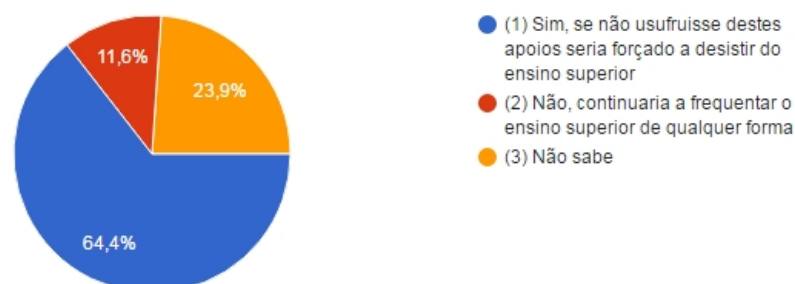
Mais relevante ainda é a importância que os estudantes atribuem aos apoios sociais de que usufruem. O gráfico 5.27 mostra como os apoios sociais são considerados extremamente importantes para os estudantes. Numa escala de 1 a 5, em que 1 representa *nada importante* e 5 *muito importante*, o valor médio das respostas é de 4,8, muito próximo do valor máximo. A grande maioria dos estudantes (81%) avalia os apoios sociais como *muito importantes (5)* para a sua frequência do ensino superior, sendo que 96% dos estudantes os considera *bastante importante (4)* ou *muito importante (5)*.

Gráfico 5.27 – Grau de importância atribuída 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 considerar que se não recebesse apoios sociais seria forçado a desistir do ensino superior (gráfico 5.28). Menos de 12% dos estudantes que responderam à questão afirma que mesmo que não recebesse apoios sociais continuaria a frequentar o ensino superior de qualquer forma. Cerca de 24% dos estudantes respondeu que não sabe se continuaria ou não a frequentar o ensino superior.

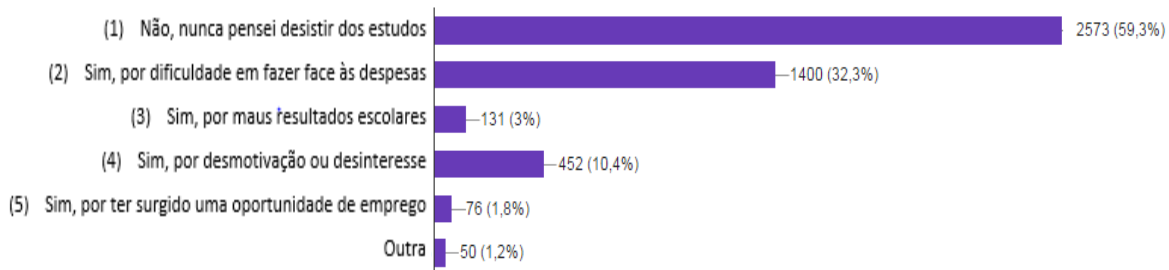
Gráfico 5.28 – Continuidade no ensino superior



Apesar da importância decisiva que os estudantes bolsеiros 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", quase 60% dos estudantes dizem que nunca pensaram em desistir dos estudos (gráfico 5.29).

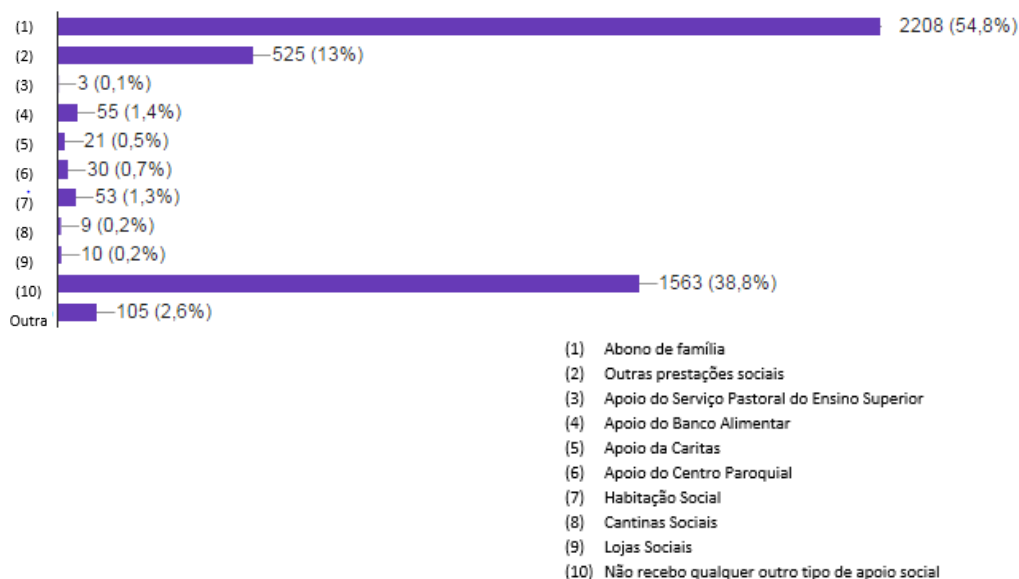
Gráfico 5.29 – Hipótese de abandonar os estudos



Dos estudantes que indicaram já ter ponderado a hipótese de abandonar os estudos, 70% referiu as dificuldades financeiras para 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 cerca de 22% dos estudantes. Seguem-se os maus resultados escolares, com 6% dos estudantes a indicar esta razão. Apenas 4% dos estudantes que já ponderaram a possibilidade de abandonar os estudos indicam o facto de ter surgido uma oportunidade de emprego como razão para esse eventual abandono.

Pretendeu-se também averiguar se o estudante, ou a sua família, usufruía de outro tipo de apoio social, para além dos diretamente relacionados com os estudos superiores. Quase 40% dos estudantes que responderam à questão indicaram não receber qualquer outro tipo de apoio social (gráfico 5.30).

Dos estudantes bolsheiros que afirmaram receber outros apoios sociais, a maioria indicou receber o abono de família, com quase três quartos a indicarem esta opção. Também as outras prestações sociais, apoios do Estado às famílias, através da Segurança Social ou outras entidades públicas, como por exemplo o rendimento de inserção social, foram indicadas em 17% dos casos.

Gráfico 5.30 – Outros tipos de apoios sociais

O apoio do Banco Alimentar foi indicado como outra forma de apoio social usufruído por 55 estudantes e 53 bolseiros referem beneficiar de residência em habitações sociais. Para além destes apoios, também 30 estudantes indicaram beneficiar de apoio do Centro Paroquial e em 21 casos da Cáritas. A utilização de apoios sociais como as lojas sociais ou as cantinas sociais foram referenciadas por apenas 10 e 9 estudantes, respetivamente. Somente 3 estudantes bolseiros indicaram usufruir de apoio por parte do Serviço Pastoral do Ensino Superior.

Gráfico 5.31 – Tipo de outros apoios sociais

O gráfico 5.31 mostra que, dos estudantes que indicaram receber outros apoios sociais, a larga maioria indicou tratar-se de apoios financeiros (93%), percentagem muito superior aos restantes apoios sociais assinalados pelos estudantes: alimentação (7%), serviços médicos (4%), alojamento (3%) e vestuário (1%).

5.1.5. Despesas Educativas e sua relação com os Apoios Sociais Diretos

Com o objetivo de analisar as despesas associadas à frequência do ensino superior, pedimos aos estudantes que indicassem um valor aproximado dos seus gastos¹⁴⁴. Os estudantes que responderam à questão indicaram gastar, em média, 307€ por mês em despesas com educação. O valor mínimo indicado foi de 100€ e o máximo de 1.017,50€ mensais, revelador de uma grande variação dos encargos que os diferentes estudantes/famílias têm que suportar para financiar o prosseguimento dos estudos. A análise por quartis indica que metade dos inquiridos gasta até 300€ por mês, sendo que um quarto indica gastar menos de 200€ e um quarto suporta mais de 400€ mensais de despesas educativas.

A análise do valor das despesas por estudante deslocado ou não deslocado¹⁴⁵ mostra que um estudante deslocado da sua residência habitual gasta, em média, mais 67€ por mês do que se residisse com o seu agregado familiar. Apesar de esta diferença ser estatisticamente significativa entre as duas subamostras consideradas, na verdade esse valor não representa um acréscimo muito considerável para estudantes que suportam custos acrescidos de alojamento, deslocação, alimentação, entre outras despesas associadas ao facto de se encontrarem deslocados da sua residência habitual.

Esta diferença não muito elevada pode ser explicada pelo facto de um estudante que vive na sua residência habitual ter muitas vezes custos de deslocação em transporte, público ou particular, muito elevados. Ainda assim, se compararmos com o valor médio de bolsa de estudo que os estudantes indicaram receber, constatamos que um estudante não deslocado da sua residência habitual consegue suportar, em média, cerca de 66% das suas despesas educativas, enquanto no caso de um estudante deslocado apenas 53% dos seus encargos são custeados pela bolsa.

Se analisarmos as despesas por tipo de residência em período letivo¹⁴⁶ verificamos que, como seria de esperar, o grupo de estudantes que apresenta menores despesas educativas são os que continuam a residir com os pais, cerca de 261€ mensais em média. Estes gastam

¹⁴⁴ Ver tabela: Despesas médias mensais, no Anexo VIII.

¹⁴⁵ Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por estudante deslocado, no Anexo VIII.

¹⁴⁶ Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por tipo de residência, no Anexo VIII.

quase menos 100€ por mês do que os que, estando deslocados, optaram pelo regime de alojamento em quarto arrendado, o grupo com maiores despesas, com cerca de 360€ de despesas educativas mensais. Os estudantes que se encontram em residência de estudantes gastam, em média, 306€ por mês com os estudos, apenas mais 10€ do que os que optaram por alojar-se em casa de familiares e amigos e menos 45€ do que os 351€ mensais que gastam os estudantes que partilham apartamento com outros colegas. Os estudantes que habitam em casa própria, refletindo as situações de independência financeira, gastam, em média, 276€ por mês com despesas escolares, apenas mais 5€ do que os que coabitam com os progenitores.

Quando comparamos as despesas educativas por tipo de ensino¹⁴⁷ podemos constatar que um estudante do ensino universitário indica gastar em média mais 15€ por mês do que um estudante do ensino politécnico. Tendo em conta que as propinas são mais elevadas nas Universidades do que nos Politécnicos, esta diferença seria expectável. Comparando com a bolsa média que os estudantes recebem, verifica-se que a proporção das despesas suportadas, em média, pela bolsa de estudo não é muito diferente nos dois subsistemas, cerca de 59% e 61% respetivamente no ensino politécnico e universitário.

As despesas escolares médias apresentam igualmente algumas diferenças por área científica do curso que frequentam¹⁴⁸. Os estudantes da área da Medicina, Medicina Dentária e Farmácia são os que apresentam valores médios de despesa mais elevados, cerca de 333€ mensais, mais 48€ do que os que frequentam cursos na área da Educação, a que apresenta o menor valor médio, cerca de 285€. Entre os cursos que representam maiores encargos para os estudantes encontram-se as Ciências Exatas/Naturais (324€), seguidos das Engenharias (313€) dos cursos em Economia, Gestão e Ciências Empresarias (310€). Entre os menos dispendiosos aparecem a Enfermagem e outras profissões de saúde (301€), as Artes, Humanidades, Línguas e afins e as Ciências Sociais e Direito (305€).

Relativamente ao tipo de curso¹⁴⁹, como seria de esperar, é nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) que os estudantes têm em média menores despesas, cerca de 247€

¹⁴⁷ Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por tipo de ensino, no Anexo VIII.

¹⁴⁸ Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por área científica, no Anexo VIII.

¹⁴⁹ Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por tipo de curso, no Anexo VIII.

mensais. Enquanto os que frequentam Mestrados Integrados são os que suportam custos educativos mais elevados, 330€. Um estudante de licenciatura em média gasta 309€ por mês em despesas relacionadas com a sua formação superior.

Quando comparamos as despesas entre estudantes e trabalhadores estudantes¹⁵⁰, verificamos que, curiosamente, os trabalhadores estudantes gastam, em média, quase menos 19€ por mês em despesas escolares do que os estudantes que ainda não ingressaram no mercado de trabalho e, portanto, estão exclusivamente dedicados ao prosseguimento de estudos.

A análise da diferença de médias nas despesas escolares por género¹⁵¹ indicia igualmente uma diferença entre homens e mulheres, sendo que, em média, os estudantes do género masculino gastam cerca de mais 14€ por mês em despesas educativas do que as estudantes do género feminino.

Em termos regionais, a diferença das despesas médias dos estudantes entre os diversos distritos pode atingir os 130€ por mês¹⁵². As regiões autónomas dos Açores e da Madeira são aquelas em que os estudantes indicaram ter menores despesas escolares, respetivamente 258€ e 271€ mensais. Em Portugal continental o distrito onde os estudantes suportam menores despesas é Portalegre, com cerca de 272€, seguido de Braga, com quase 275€, Setúbal com 279€ e Beja, com despesas mensais de cerca de 284€. Acima dos 290€, mas abaixo da média nacional de 307€, encontram-se mais cinco distritos: Viana do Castelo, Leiria, Guarda, Santarém e Évora.

O distrito onde os estudantes aparentemente suportam despesas mais elevadas com a frequência do ensino superior é Viseu, cerca de 387€ por mês, mais 80€ do que a média a nível nacional e mais 53€ do que o segundo distrito mais caro, Vila Real, com um valor médio de 334€ mensais. Imediatamente a seguir surge o distrito de Coimbra, com gastos médios mensais de 329€, Castelo Branco, com 326€, e Faro e Aveiro, ambos com 324€.

¹⁵⁰ Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por condição perante o ensino, no Anexo VIII.

¹⁵¹ Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por género, no Anexo VIII.

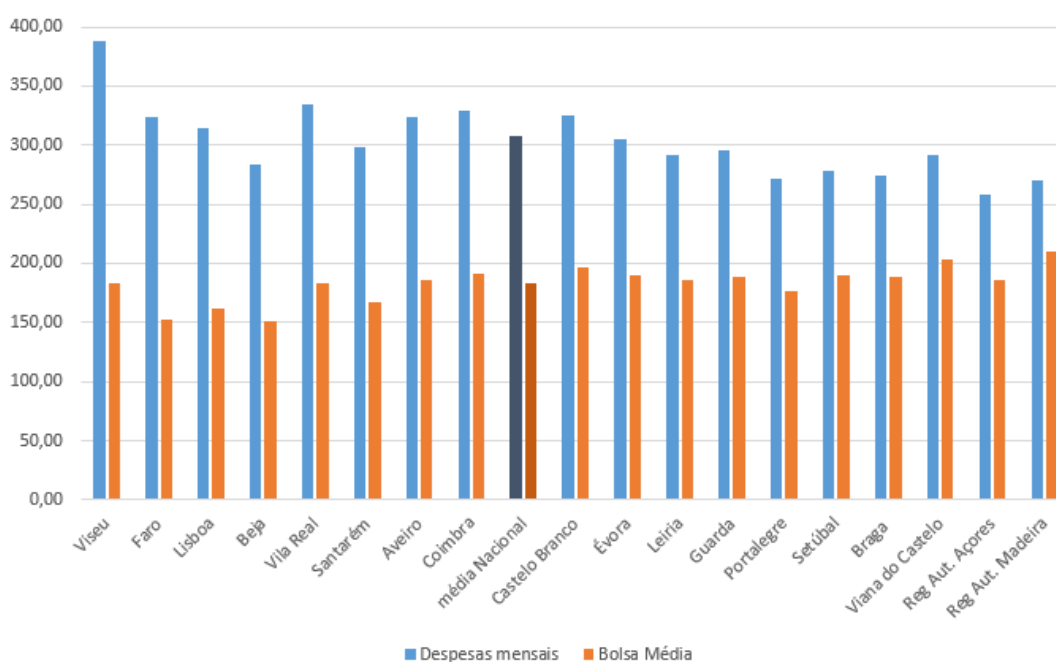
¹⁵² Ver tabela: Valor médio de despesas escolares, por distrito, no Anexo VIII.

Também em Lisboa os valores indicados pelos estudantes são superiores à média nacional, ainda que com menor diferença, com cerca de 314€ de despesa média mensal.

Quando comparamos as despesas que os estudantes bolsheiros suportam com o valor de bolsa de estudos que indicam receber, constatamos que a bolsa fica aquém dos custos com o ensino superior. Ainda assim, em média, o apoio social direto concedido cobre quase 60% das despesas educativas.

O gráfico 5.32 mostra as diferenças entre o valor médio de bolsa de estudo que os estudantes recebem e o valor médio de despesas educativas. A sua observação permite verificar que em todos os distritos analisados a bolsa de estudo é, em termos médios, inferior às despesas que os estudantes custeiam. No gráfico os distritos aparecem ordenados desde o distrito onde a diferença entre as despesas e a bolsa é maior (em Viseu) até ao distrito onde essa diferença é menor (na R.A. da Madeira).

Gráfico 5.32 – Despesas escolares médias e bolsa média, por distrito



Em Viseu, distrito com maiores gastos com o ensino superior, a bolsa de estudo cobre, em média, apenas 47% das despesas suportadas pelos estudantes. Percentagem idêntica regista-se em Faro, distrito com valor médio de bolsa mais baixo. Em Lisboa, a bolsa média corresponde a um valor ligeiramente acima de metade (51%) dos encargos com o ensino superior. Os estudantes de Beja conseguem pagar cerca de 53% das suas despesas com o

valor que recebem de bolsa. Nos distritos de Vila Real, Santarém, Aveiro e Coimbra a proporção das despesas suportada pela bolsa de estudo está entre os 55% e os 60%, correspondente à média nacional.

É nas regiões autónomas que a bolsa de estudo cobre maior proporção das despesas suportadas pelos estudantes. Na Madeira atinge os 77% das despesas e nos Açores os 72%. Apesar de ser nos Açores que os estudantes têm os menores gastos de todo o país, na Madeira a bolsa média é a mais elevada a nível nacional, daí que consiga cobrir uma parcela ainda maior das despesas.

No Continente, os estudantes de Viana do Castelo são os que recebem um valor médio de bolsa mais elevado, conseguindo, portanto, cobrir maior proporção das despesas, cerca de 70%. Logo a seguir surgem os distritos de Braga e Setúbal, com maiores percentagens das despesas cobertas pela bolsa, respetivamente 69% e 68%. Nos distritos de Portalegre, Guarda, Leiria, Évora e Castelo Branco os estudantes vêm entre 65% e 60% das suas despesas suportadas pela bolsa que recebem¹⁵³.

Uma vez que a análise dos valores médios esconde realidades individuais muito distintas calculámos, com base no valor mensal da bolsa e nas despesas médias mensais indicadas pelos estudantes, a percentagem das despesas escolares suportada pela bolsa de estudo em cada caso¹⁵⁴. A análise dos quartis permite constatar que em metade dos casos, a bolsa recebida cobre até 60% das despesas escolares, sendo que para um quarto dos estudantes menos de 35% das suas despesas são suportadas pelo apoio social direto que lhes é concedido.

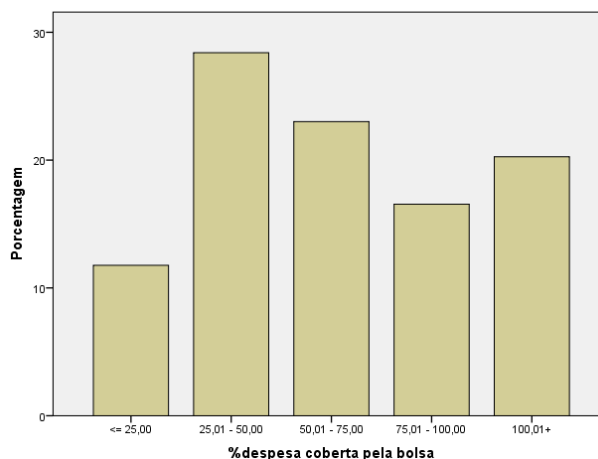
O gráfico 5.33 mostra que a grande maioria dos estudantes bolseiros recebe um valor de bolsa de estudos inferior às despesas que tem que suportar para frequentar o ensino superior. Em apenas 20% dos casos a bolsa cobre a totalidade dos seus gastos com a educação, ajudando ainda o estudante e respetiva família a suportar custos da vida do

¹⁵³ Para uma análise mais detalhada das diferenças por distrito entre as despesas médias suportadas e a bolsa de estudo recebida, bem como da proporção das despesas suportadas pela bolsa, consultar o Anexo VIII.

¹⁵⁴ Ver a Tabela: %despesa coberta pela bolsa, em Q32. Despesas médias mensais, no Anexo VIII.

estudante não diretamente relacionados com os estudos como alimentação, vestuário, habitação ou outros.

Gráfico 5.33 – Percentagem das despesas escolares suportadas pela bolsa



O intervalo que agrupa maior número de estudantes é o caso em que a bolsa cobre entre 25 a 50% das despesas educativas, com cerca de 28% das ocorrências. Para 23% dos bolseiros, a bolsa suporta entre 50 e 75% das suas despesas. Em 17% das situações, ainda que a bolsa fique aquém do total das despesas, consegue custear mais de 75% destas. De realçar ainda que para 12% dos estudantes a bolsa de estudo financia menos de um quarto das suas despesas com o ensino superior.

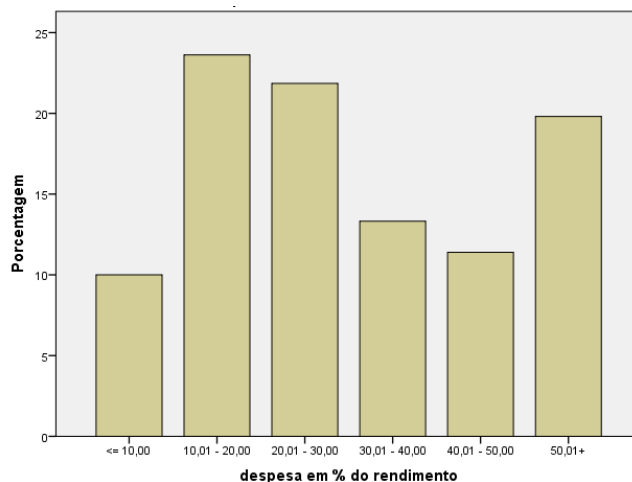
Considerando as despesas escolares dos estudantes no total do rendimento do seu agregado familiar¹⁵⁵, podemos constatar que, de acordo com os valores indicados pelos estudantes quer das despesas, quer do rendimento anual do seu agregado, em média, as despesas educativas correspondem a 35% do rendimento líquido da família.

O gráfico 5.34 mostra esses dados agrupados por classes. Em quase metade dos casos as despesas escolares representam entre 10% a 30% do rendimento do agregado. Em apenas 10% das situações essa proporção é inferior a 10% do rendimento. Para um quarto dos estudantes bolseiros as suas despesas equivalem a uma percentagem entre os 30 e os 50% do rendimento global da família. Desta análise, consideramos merecer destaque, pela

¹⁵⁵ Ver a Tabela: despesa em % do rendimento, em Q32. Despesas médias mensais, no Anexo VIII.

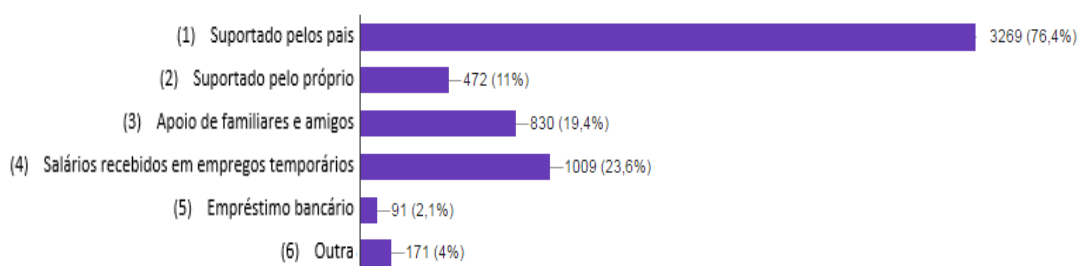
aparente situação financeira difícil, a situação dos 20% dos estudantes cujas despesas educativas ultrapassam os 50% do seu rendimento familiar.

Gráfico 5.34 – Despesas escolares no total do rendimento do agregado familiar



Na questão sobre como suportam as suas despesas escolares não financiadas pela bolsa de estudo, os pais revelam-se como a fonte privilegiada de as financiar, com mais de três quartos dos estudantes que responderam à questão a assinalar esta opção (gráfico 5.35). O segundo item mais utilizado como forma de pagar as suas despesas educativas, assinalado por cerca de 24% dos estudantes, foram os salários recebidos em empregos temporários, estando aqui provavelmente incluídos empregos temporários que arranjam durante as férias ou aos fins-de-semana, ou até empregos em tempo parcial que conciliam com os estudos.

Gráfico 5.35 – Despesas escolares não financiadas pela bolsa de estudo

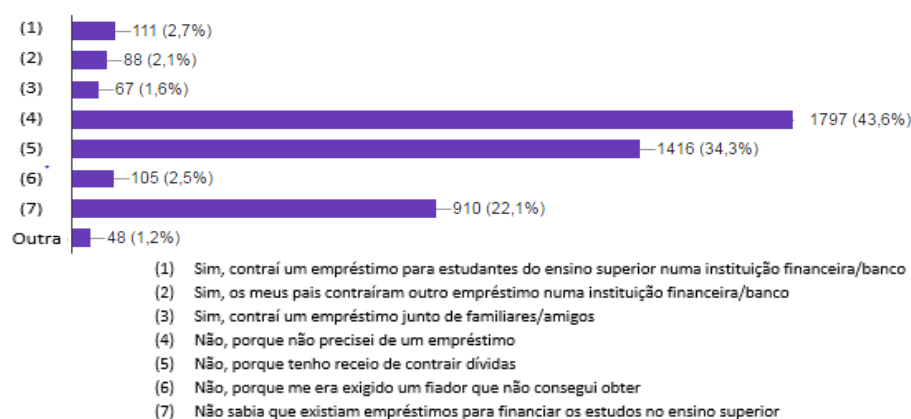


Para além destes, 19% dos estudantes indicaram contar com o apoio de outros familiares e amigos como forma de suportar as despesas não cobertas pela bolsa. Cerca de 11% dos estudantes indicaram serem os próprios a suportar tais despesas, correspondente à situação em que os estudantes têm independência financeira. Apenas 2% dos estudantes

afirmam ter recorrido a um empréstimo bancário para financiar as despesas com os seus estudos.

Quando questionados sobre se o estudante, ou a sua família, “*contraiu algum empréstimo, ou qualquer outra obrigação que incorra num pagamento futuro, para ajudar a financiar os seus estudos no ensino superior*” (gráfico 5.36), apenas 7% dos estudantes inquiridos respondeu afirmativamente. Dos quais 111 estudantes indicaram o próprio ter contraído um empréstimo financeiro para estudantes do ensino superior, 88 referiram terem sido os pais a contrair outro tipo de empréstimo junto de uma instituição financeira e em 67 casos um empréstimo junto de familiares ou amigos.

Gráfico 5.36 – Empréstimos para financiar o ensino superior

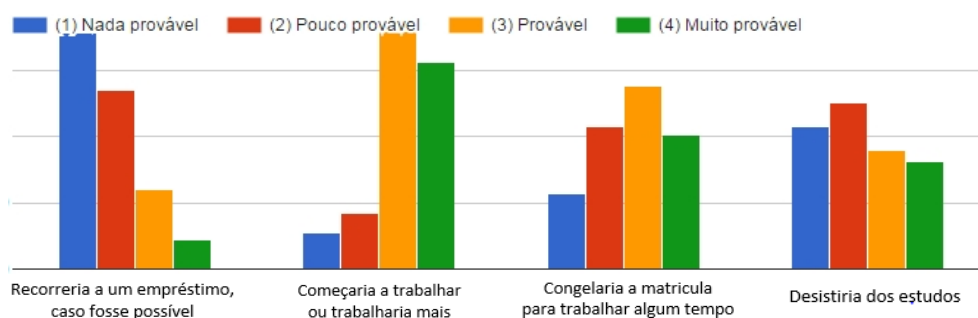


Dos estudantes que responderam à questão, cerca de 44% afirmou não ter recorrido a um empréstimo por não ter sentido essa necessidade e 34% assinalaram a opção de não ter contraído um empréstimo pelo receio de contrair dívidas. Em 105 casos os estudantes afirmaram não ter obtido um empréstimo pela exigência de um fiador, o qual não conseguiram apresentar. De referir ainda que 22% dos estudantes indicaram não ter conhecimento da existência de empréstimos para financiar os estudos no ensino superior. Relativamente à possibilidade de contrair empréstimos para financiar os estudos, alguns estudantes aproveitaram o espaço de resposta “*outros*” para escrever alguns comentários: 3 estudantes mencionaram ainda não o ter feito, mas estarem a ponderar essa hipótese, num dos casos para ter a possibilidade de realizar o programa de mobilidade internacional Erasmus; 2 referiram que preferiam deixar de estudar a ter que contrair um empréstimo para financiar as despesas educativas; também a impossibilidade de contrair um

empréstimo por já ter outros empréstimos foi referida por 1 estudante ou, noutro caso, por a família estar impedida de o fazer por se encontrar em processo de insolvência. Alguns estudantes referiram não ter contraído empréstimo porque puderam contar com a ajuda de familiares para custear as suas despesas. Uns quantos estudantes manifestaram a sua total discordância acerca da opção de contrair empréstimos para financiar os estudos, usando afirmações como “não deve ser a solução para uma sociedade que defende o ensino gratuito e universal como direito fundamental”, “acredito num ensino público financiado via impostos” ou “tenho como princípio que deve ser o Estado a suportar os custos de financiamento dos estudos de todos os estudantes no ensino superior”.

A possibilidade de vir a contrair um empréstimo para financiar as suas despesas educativas foi também incluída na questão sobre como o estudante reagiria caso ocorresse um aumento das propinas, por exemplo em 50%¹⁵⁶. A análise do gráfico 5.37 mostra que essa foi a opção considerada como menos provável pela grande maioria dos estudantes. Com um valor médio de respostas de 1,8, numa escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a *nada provável* e 4 a *muito provável*, esta foi considerada por mais de 45% dos estudantes como um cenário *nada provável*. Quase 80% dos estudantes indicaram como sendo *nada* ou *pouco provável* vir a contrair um empréstimo perante esse hipotético agravamento das despesas escolares. Menos de 6% dos inquiridos consideraram ser *muito provável* essa possibilidade e cerca de 15% classificaram-na como *provável*.

Gráfico 5.37 – Reação perante um eventual aumento das propinas



A segunda eventualidade considerada pelos estudantes como sendo menos provável foi a hipótese de desistir dos estudos perante um aumento das propinas. Quase 60% dos

¹⁵⁶ Ver a Tabela: Q39. Caso ocorresse um aumento das propinas, no Anexo VIII.

estudantes consideraram *pouco* ou *nada provável*, com cerca de 27% a indicarem mesmo como *nada provável*. Ainda assim, cerca de 20% consideram a possibilidade de ter de vir a abandonar os estudos como *muito provável* no caso de ocorrer um agravamento dos seus custos e 22% como algo *provável*.

A possibilidade de, nessas circunstâncias, ter de "*congelar a matrícula para trabalhar durante algum tempo e depois voltar a estudar*" afigura-se como uma eventualidade mais provável para os estudantes do que o abandono escolar. Cerca de 59% dos estudantes consideram essa opção como algo *provável* ou *muito provável* (25%), ainda que 14% a indiquem como *nada provável* e 27% como *pouco provável*.

A opção que os estudantes conjeturam como sendo a mais provável, perante o cenário de agravamento das suas dificuldades financeiras em suportar os custos com o ensino superior, é a de começar a trabalhar ou trabalhar ainda mais, continuando, no entanto, a conciliar com os estudos, com um valor médio de resposta de 3,1. Aproximadamente 83% dos inquiridos vislumbra essa situação como *provável* ou *muito provável*, sendo que em 39% dos casos é mesmo considerada como *muito provável*. Menos de 7% dos estudantes descartam essa possibilidade, indicando-a como *nada provável*, e cerca de 10% acham-na *pouco provável*.

5.1.6. Aspirações Profissionais e Expectativas Futuras

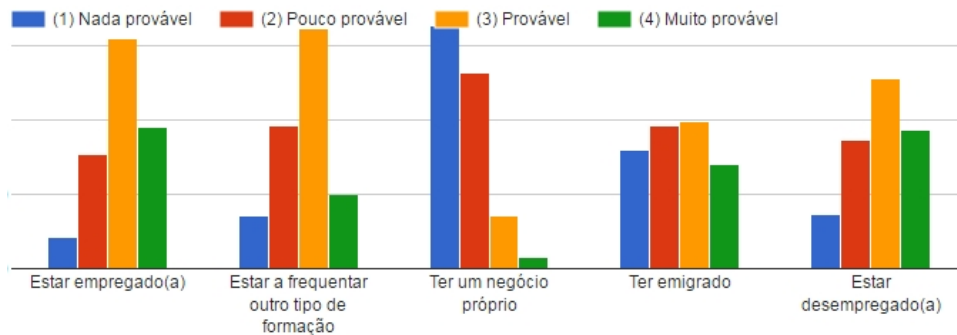
Na última parte do questionário foram incluídas algumas questões no sentido de auscultar os estudantes bolsheiros acerca de opções alternativas à frequência do ensino superior, as suas aspirações profissionais após a conclusão dos estudos, bem como os benefícios potenciais que, na sua opinião, a conclusão de um curso superior poderá trazer para a sua vida futura.

Quando questionados sobre qual seria, na sua opinião, a sua ocupação caso não tivessem ingressado no ensino superior (gráfico 5.38)¹⁵⁷, a situação que um maior número de estudantes consideraram ser mais provável seria estar empregado. Com um valor médio de respostas de 2,9 (numa escala de 1 a 4, em que 1 significa *nada provável* e 4 *muito*

¹⁵⁷ Ver também a Tabela: Q40. Ocupação, caso não tivesse ingressado no ensino superior, no Anexo VIII.

provável), quase três quartos dos estudantes indicaram como sendo *provável* ou *muito provável* (27%) e apenas 6% dos estudantes inquiridos consideraram não ser *nada provável* estar empregado.

Gráfico 5.38 – Ocupação caso não tivesse ingressado no ensino superior



A segunda situação considerada pelos estudantes como sendo a mais provável, caso não se encontrassem a estudar no ensino superior, seria estar desempregado, com 27% dos estudantes bolsеiros inquiridos a considerarem como situação *muito provável*, e quase dois terços dos estudantes a indicarem como sendo *provável* ou *muito provável* estarem nessa situação. Ainda assim, mais de 35% dos estudantes consideraram esta possibilidade como sendo *nada* ou *pouco provável*.

Estes resultados evidenciam que os estudantes bolsеiros, caso não tivessem ingressado no ensino superior, focariam as suas atenções na procura de um emprego no sentido de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. A atribuição de maior probabilidade à situação de estar empregado, evidencia uma perspetiva algo positiva sobre a possibilidade de encontrar um emprego. Ainda assim, muitos consideram eventualmente a perspetiva de ter alguma dificuldade em ingressar no mercado de trabalho, pelo menos, em território nacional. Prova disso é a evidência de que quase metade dos estudantes indicaram como *provável* ou *muito provável* ter emigrado, à procura de oportunidades de emprego que, eventualmente, em Portugal podem escassear.

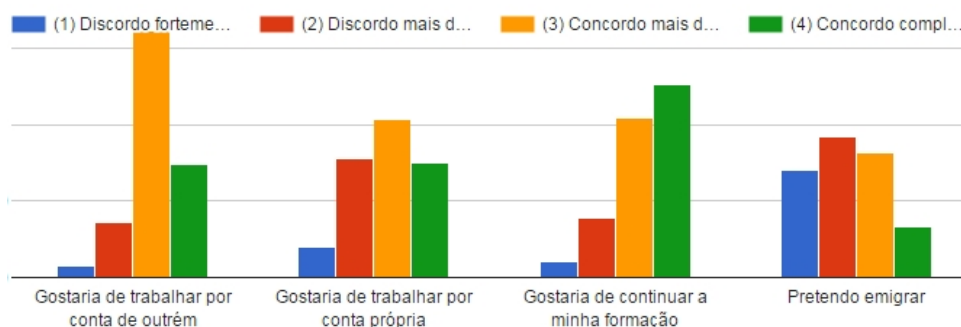
Quase metade dos estudantes considerou ainda provável que estivessem a frequentar outro tipo de formação. Cerca de 15% dos estudantes indicou esta possibilidade como sendo mesmo *muito provável*, uma percentagem superior aos 10% que considera não ser *nada provável* ter seguido outro tipo de formação. Ainda que tenha sido a terceira situação considerada como mais provável, isto revela a importância que os estudantes atribuem à

formação e à necessidade de qualificação como fator decisivo para potenciar a sua entrada no mercado de trabalho.

A situação considerada pelos estudantes como sendo a menos provável de ocorrer, caso não tivessem ingressado no ensino superior, seria ter um negócio próprio, com 48% dos estudantes a considerar esta opção como não sendo *nada provável* e 39% *pouco provável*. Apenas 10% dos respondentes consideraram provável a possibilidade de ter um negócio próprio, caso não se encontrassem a frequentar um curso superior, sendo que apenas cerca de 2% consideraram esta opção *muito provável*. Tal evidência pode revelar uma fraca incidência de espírito empreendedor nos jovens portugueses, com uma pequena percentagem destes a considerar como sendo uma opção de concretização profissional, pelo menos a curto prazo.

O gráfico 5.39 mostra os resultados relativos às aspirações profissionais dos estudantes¹⁵⁸:

Gráfico 5.39 – Aspirações profissionais dos estudantes bolseiros



Das quatro afirmações apresentadas em relação à sua eventual situação futura, após terminarem o curso superior que se encontram a frequentar, aquela com que mais estudantes concordam é a que se refere à continuidade da sua formação, com 45% dos estudantes a indicarem *concordar fortemente* com essa perspetiva futura. Uma vez que a maior parte dos estudantes que responderam ao questionário são alunos de licenciatura, evidencia-se aqui uma intenção clara de prosseguir os estudos para níveis superiores, eventualmente pós-graduações ou mestrados. No total, mais de 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, 3,2 numa escala de 1 a 4, em que 1

¹⁵⁸ Ver também a Tabela: Q41. Aspirações profissionais, no Anexo VIII.

corresponde a *discordo fortemente* e 4 a *concordo fortemente*, o que demonstra a elevada concordância dos estudantes em relação às suas aspirações futuras de continuar a apostar na sua qualificação, reforçando mais uma vez a importância que os jovens estudantes atribuem à formação enquanto elemento diferenciador no mercado de trabalho.

Entre a possibilidade de vir a trabalhar por conta de outrem ou por conta própria, mais estudantes mostraram concordância com a afirmação "*gostaria de trabalhar por conta de outrem*", com uma média de respostas de 3,1, sendo que 58% dos estudantes indicaram *concordar* e 26% *concordar completamente*. No seu conjunto, mais do que os cerca de 65% que mostraram concordância com a afirmação "*gostaria de trabalhar por conta própria*", verificando-se novamente aqui uma menor apetência para vir a trabalhar por sua conta e risco.

Em relação à pretensão de emigrar, após terminar os estudos superiores, a maioria dos estudantes (59%) mostra discordância. Aliás, esta é a única das afirmações em que a percentagem de estudantes que discordam é superior aos que concordam. Apenas 29% dos estudantes indica *concordar* com a intenção de emigrar e 12% *concordar completamente*. Enquanto cerca de um terço *discordam* e um quarto *discorda completamente*. Esta é a afirmação com o valor médio de respostas mais baixo, 2,3 numa escala de 1 a 4, evidenciando que a possibilidade de emigrar é uma situação que a maioria dos estudantes do ensino superior não gostaria de ter de seguir.

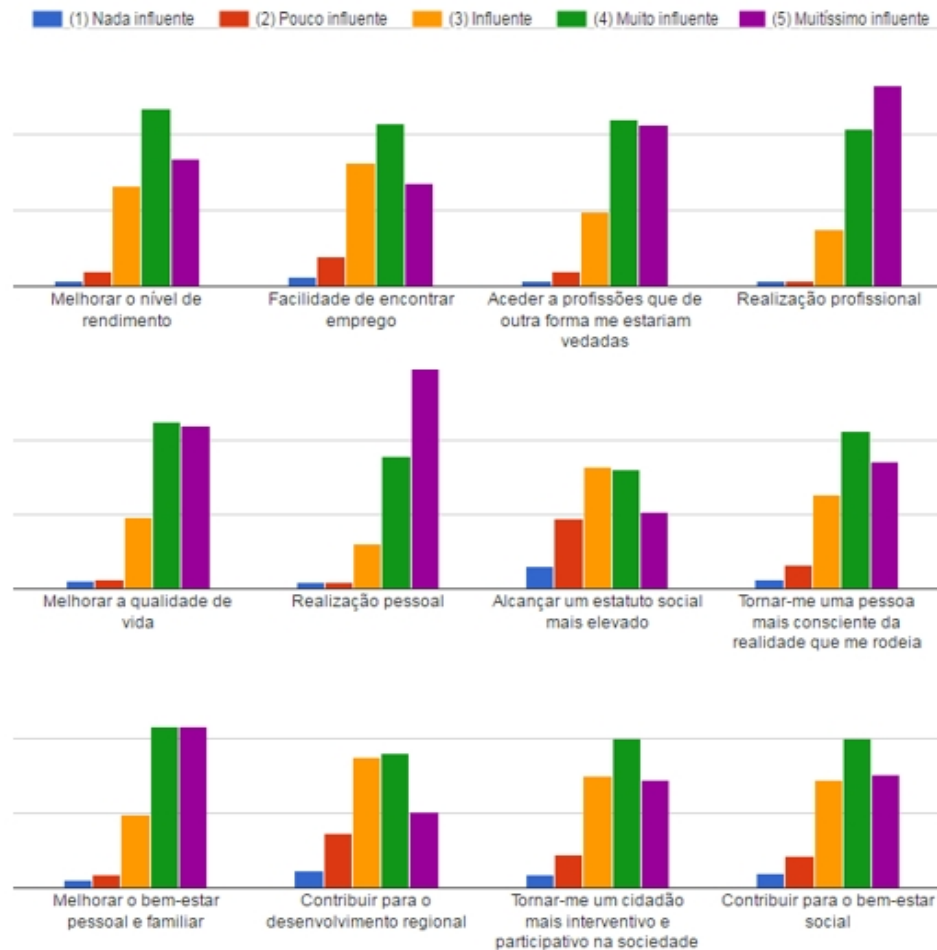
A última questão pretendia obter a opinião dos estudantes bolsheiros sobre os benefícios potenciais da obtenção de um curso superior para a sua vida. Pedia-se que os inquiridos avaliassem numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a *nada influente* e 5 a *muitíssimo influente*, em que medida consideram que a conclusão de um curso superior os irá ajudar num conjunto de aspetos pessoais, familiares, profissionais e sociais.

A observação do gráfico 5.40¹⁵⁹ permite concluir que, em geral, os estudantes bolsheiros inquiridos consideram que a obtenção de um curso superior terá uma influência muito

¹⁵⁹ Ver também a Tabela: Q42. Benefícios potenciais de um curso superior, no Anexo VIII.

significativa em qualquer um dos itens enumerados. A maioria classificou como *muito* (4) ou *muitíssimo* (5) influente quase todos os itens indicados como potenciais benefícios do ensino superior.

Gráfico 5.40 – Benefícios potenciais do ensino superior



A tabela 5.3 sistematiza os resultados dos benefícios potenciais da obtenção de um curso superior, por ordem de importância atribuída pelos estudantes bolsheiros inquiridos. A ordenação das variáveis foi feita, por um lado, de acordo com o valor médio das respostas, e, por outro, em situações de empate no valor médio, pela percentagem de estudantes que indicaram como *muito* (4) ou *muitíssimo* (5) influente.

O aspeto considerado pelos estudantes bolsheiros inquiridos como o maior benefício que a obtenção de um curso superior poderá vir a ter na sua vida futura foi a “ *realização pessoal*”, com um valor médio de resposta de 4,4, valor bastante elevado, numa escala em que 5 é o valor máximo. A realização pessoal foi o aspeto em que mais estudantes assinalaram o

valor máximo, com 54% dos inquiridos a considerar que a obtenção de um curso superior é *multíssimo influente* para a sua realização pessoal e no total 86% dos estudantes consideraram, pelo menos, *muito influente*.

Tabela 5.3 – Benefícios potenciais do ensino superior, por ordem de importância

| var. | Escala: 1 - Nada influente a 5 - multíssimo influente | Valor médio | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (4) + (5) |
|------|---|-------------|------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| F | Realização pessoal | 4,4 | 1,7% | 1,5% | 11,0% | 31,9% | 54,1% | 86,0% |
| D | Realização profissional | 4,3 | 1,2% | 1,4% | 13,3% | 37,1% | 47,0% | 84,1% |
| E | Melhorar a qualidade de vida | 4,1 | 1,8% | 2,3% | 17,2% | 39,9% | 38,8% | 78,7% |
| C | Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 4,1 | 1,2% | 3,5% | 17,8% | 39,5% | 38,0% | 77,5% |
| I | Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 4,1 | 2,0% | 3,3% | 17,6% | 38,6% | 38,5% | 77,1% |
| A | Melhorar o nível de rendimento | 4,0 | 1,4% | 3,5% | 23,6% | 41,6% | 29,9% | 71,5% |
| H | Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 3,9 | 2,4% | 5,9% | 22,7% | 38,3% | 30,7% | 69,0% |
| L | Contribuir para o bem-estar social | 3,8 | 3,4% | 7,6% | 26,1% | 35,9% | 27,1% | 63,0% |
| B | Facilidade de encontrar emprego | 3,8 | 2,1% | 6,9% | 28,8% | 38,2% | 24,1% | 62,3% |
| K | Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 3,7 | 3,2% | 8,0% | 26,9% | 36,0% | 25,9% | 61,9% |
| J | Contribuir para o desenvolvimento regional | 3,5 | 4,1% | 13,3% | 31,7% | 32,4% | 18,5% | 50,9% |
| G | Alcançar um estatuto social mais elevado | 3,4 | 5,6% | 17,0% | 29,6% | 29,1% | 18,6% | 47,7% |

O segundo fator considerado como aquele em que a obtenção de um curso superior poderá vir a ser mais influente foi a “*realização profissional*”, com um valor médio de resposta de 4,3. Cerca de 47% dos estudantes consideraram que a conclusão de um curso superior é *multíssimo influente* para a sua realização profissional e mais de 84% dos estudantes assinalaram que um curso superior é, pelo menos, *muito influente*.

Os dois fatores considerados pelos estudantes como os maiores benefícios potenciais da obtenção de qualificações de nível superior estão bastante relacionados, apresentando um coeficiente de correlação de *Spearman* de 0,76, o que evidencia a existência de uma relação estatística 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.

Seguidamente aparecem a “*melhoria da qualidade de vida*”, a possibilidade de “*aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas*” e a “*melhoria do bem-estar pessoal e familiar*”, todos com um valor médio de resposta de 4,1. Na opinião de cerca de 79% dos estudantes bolsiros inquiridos, a conclusão de um curso superior poderá vir a ser *muito* ou *multíssimo influente* na melhoria da sua qualidade de vida. Quase 78% dos estudantes considerou que a obtenção de um diploma de nível superior é *muito* ou *multíssimo*

influyente nas suas possibilidades de poder vir a aceder a profissões que de outra forma lhe estariam vedadas. Bem como 77% dos estudantes é da opinião de que um curso superior poderá contribuir *muito* ou *muitíssimo* para o seu bem-estar pessoal e da sua família.

Intimamente relacionado com a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar pessoal e familiar, a eventualidade de a obtenção de um curso superior vir a "*melhorar o nível de rendimento*" constitui o 6º benefício potencial considerado. Mais de 70% dos estudantes inquiridos considera que possuir um diploma de nível superior poderá ser *muito* ou *muitíssimo influyente* na melhoria dos seus rendimentos futuros.

Depois destes itens mais relacionados com questões pessoais, familiares e profissionais, surgem aspetos sociais como as variáveis "*tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia*" e "*contribuir para o bem-estar social*", respetivamente com valores médios de resposta de 3,9 e 3,8. Quase 70% dos estudantes inquiridos consideram que ter formação superior poderá influenciar *muito* ou *muitíssimo* o facto de vir a ser um indivíduo mais consciente da realidade que o rodeia. Também 63% dos estudantes consideram que possuir um curso superior poderá contribuir *muito* ou *muitíssimo* para o bem-estar social.

O item relacionado com a "*facilidade de encontrar emprego*" foi considerado por cerca de 62% dos estudantes bolsiros como um dos aspetos em que a obtenção de um curso superior poderá vir a influenciar *muito* ou *muitíssimo*. Ainda que ocupe apenas a 9ª posição no ranking dos 12 itens enumerados, apenas 9% dos inquiridos consideram que a formação superior contribuirá *pouco* ou *nada* para mais facilmente encontrar um emprego. A grande maioria dos estudantes continua a acreditar que a obtenção de qualificações de nível superior constituiu um fator facilitador da integração no mercado de trabalho.

Imediatamente a seguir, surge a variável "*tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade*", considerada por quase 62% dos estudantes como um dos aspetos em que ter um curso superior influenciará *muito* ou *muitíssimo*. Apesar de menos relevante do que outros aspetos anteriormente mencionados, os dados indicam que a maioria dos estudantes reconhece que as competências desenvolvidas ao longo da sua formação superior contribuem para o exercício de uma cidadania mais participativa.

O item que apresenta um valor médio de respostas mais baixo é "*alcançar um estatuto social mais elevado*", com 3,4. Aparentemente este é o aspeto ao qual os estudantes bolsiros atribuem menor importância, sendo que é aquele em que uma percentagem maior dos estudantes (6%) considerou que um curso superior em *nada influencia*, ainda que numa percentagem baixa. No conjunto, cerca de 23% 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. Menos de 19% dos estudantes considerou que possuir um curso superior poderá vir a influenciar *muitíssimo* este aspeto.

Com um valor médio de respostas muito próximo deste aparece a variável "*contribuir para o desenvolvimento regional*", com 3,5. Constituindo, portanto, o segundo aspeto para o qual os estudantes bolsiros consideraram que a obtenção de um curso superior menos contribuirá. Cerca de 17% dos estudantes consideraram *não ser influente* ou *influenciar pouco*. Este é, aliás o fator para o qual menos estudantes consideram que um curso superior contribui *muitíssimo*, com apenas 18,5% dos estudantes a considerá-lo dessa forma. Ainda assim, mais de metade dos estudantes inquiridos considera que o facto de possuir um diploma de nível superior poderá influenciar *muito* ou *muitíssimo* a capacidade de contribuir para o desenvolvimento regional.

5.1.7. Análise Fatorial em Componentes Principais: Benefícios Potenciais do Ensino Superior

Para facilitar a interpretação das 12 variáveis que compõem a questão 42 do questionário, sobre a opinião dos estudantes bolsiros 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)¹⁶⁰. 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

¹⁶⁰ Aplicação da técnica de análise fatorial com base no método das componentes principais.

variáveis que representem a maior parte da informação presente nas variáveis originais (Maroco, 2014).

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 potenciais benefícios ou contributos que, segundo os estudantes bolseiros, a conclusão de um curso superior poderá vir a ter nas suas vidas:

- A. *Melhorar o nível de rendimento*
- B. *Facilidade de encontrar emprego*
- C. *Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas*
- D. *Realização profissional*
- E. *Melhorar a qualidade de vida*
- F. *Realização pessoal*
- G. *Alcançar um estatuto social mais elevado*
- H. *Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia*
- I. *Melhorar o bem-estar pessoal e familiar*
- J. *Contribuir para o desenvolvimento regional*
- K. *Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade*
- L. *Contribuir para o bem-estar social*

Para se poder aplicar o modelo de AFCP é desejável a existência de relação entre as variáveis em análise, uma vez que se as relações forem fracas é pouco provável que as variáveis partilhem fatores comuns. A matriz de correlações entre as 12 variáveis originais revela a existência de relações razoáveis entre as variáveis¹⁶¹, em alguns casos relativamente elevadas, pelo que, à partida, todas as variáveis poderão ser utilizadas na aplicação da AFCP¹⁶².

A correlação mais elevada ocorre entre as variáveis K. *Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade* e L. *Contribuir para o bem-estar social* (0,800). Estas duas variáveis apresentam também relações bastante razoáveis com a variável J.

¹⁶¹ Das 66 correlações bivariáveis, apenas 5 são inferiores a 0,3 (relação fraca), sendo que 22 delas apresentam coeficientes de correlação superiores a 0,5, podendo ser consideradas correlações bastante razoáveis (consultar matriz de correlações no Anexo IX).

¹⁶² Nenhuma das variáveis apresenta mais de metade das correlações abaixo de 0,3. Pelo contrário, a maioria das variáveis apresenta apenas 1 ou 2 correlações inferiores a esse valor, em alguns casos nenhuma. Apenas uma variável apresenta 3 relações fracas das 11 correlações com as restantes variáveis.

Contribuir para o desenvolvimento regional (0,682 e 0,650, respetivamente). O que revela que, em princípio, estas três variáveis devem ser agrupadas no mesmo fator retido.

As variáveis D. *Realização profissional* e F. *Realização pessoal* também apresentam uma correlação elevada (0,758), pelo que estas duas, em princípio, deverão estar associadas ao mesmo fator.

A variável A. *Melhorar o nível de rendimento* apresenta correlações bastante satisfatórias com as variáveis V44B. *Facilidade de encontrar emprego* e E. *Melhorar a qualidade de vida* (0,637 com ambas) e também com a variável C. *Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas* (0,532). Indícios de que estas quatro variáveis, provavelmente, pertencem ao mesmo fator comum.

As correlações mais fracas ocorrem entre as variáveis C. *Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas* e J. *Contribuir para o desenvolvimento regional* (0,264); entre as variáveis F. *Realização pessoal* e G. *Alcançar um estatuto social mais elevado* (0,282); e entre as variáveis B. *Facilidade de encontrar emprego* e K. *Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade* (0,286); variáveis estas que, em princípio, não deverão fazer parte do mesmo fator comum.

Em primeiro lugar aplicou-se a AFCP às 12 variáveis originais¹⁶³ deixando que o SPSS agrupasse livremente as variáveis originais e daí surgiram dois fatores retidos ou principais¹⁶⁴. Como o terceiro fator apresenta um valor próprio de 0,922¹⁶⁵, bastante próximo de 1, e considerando que o SPSS quando define automaticamente o número de

¹⁶³ Note-se que poderia ter-se realizado a AFCP baseada na ordem das variáveis, dado que as variáveis originais são variáveis qualitativas ordinais e não variáveis métricas ou quantitativas, para as quais, em termos conceptuais, poderia fazer sentido aplicar o coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* em vez da matriz de correlação de *Pearson*. Contudo, 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. E, de facto, testou-se a aplicação da AFCP à ordem das variáveis (consultar resultados no Anexo X) verificando-se que a estrutura fatorial daí resultante, bem como a interpretação dos fatores retidos, era coincidente com a que aqui se apresenta, aplicada às variáveis originais.

¹⁶⁴ Consultar resultados da análise fatorial com 2 fatores retidos, no Anexo IX.

¹⁶⁵ Ver tabela: Variância total explicada da análise fatorial com 2 fatores retidos, no Anexo IX.

fatores a reter utiliza o método de *Keizer*¹⁶⁶, optou-se por aplicar a AFPC com um número fixo de três fatores e comparar ambos, para averiguar qual deles seria o mais adequado.

Com o modelo que inclui o terceiro fator consegue-se uma variância total explicada de quase 70%¹⁶⁷, representando uma melhoria de 7,7 pontos percentuais em relação ao primeiro modelo com apenas dois fatores retidos.

A tabela 5.4 apresenta as matrizes de componentes, após rotação, de ambos os modelos, respetivamente com dois e com três fatores retidos:

Tabela 5.4 – Comparação dos modelos de AFPC com 2 e 3 fatores principais

| Matriz de componente rotativa ^a | | | Matriz de componente rotativa ^a | | | |
|--|------------|------|--|------|------|-------|
| | Componente | | Componente | | | |
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | |
| E. Melhorar a qualidade de vida | ,803 | ,289 | K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,874 | ,096 | ,200 |
| A. Melhorar o nível de rendimento | ,787 | ,160 | L. Contribuir para o bem-estar social | ,841 | ,136 | ,223 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | ,754 | ,111 | J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,806 | ,198 | ,072 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,740 | ,129 | H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,688 | ,180 | ,245 |
| D. Realização profissional | ,740 | ,294 | I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,508 | ,421 | ,375 |
| F. Realização pessoal | ,643 | ,342 | B. Facilidade de encontrar emprego | ,111 | ,826 | ,171 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,540 | ,533 | A. Melhorar o nível de rendimento | ,148 | ,773 | ,296 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,161 | ,887 | E. Melhorar a qualidade de vida | ,254 | ,630 | ,516 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | ,208 | ,855 | C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,099 | ,597 | ,446 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,168 | ,805 | G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,432 | ,586 | -,067 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,263 | ,704 | F. Realização pessoal | ,267 | ,172 | ,852 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,406 | ,412 | D. Realização profissional | ,223 | ,308 | ,831 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 3 iterações.

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 5 iterações.

Comparando a correlação das 12 variáveis com cada um dos fatores retidos nos dois modelos, parece-nos mais adequada a associação que é feita no modelo com três fatores retidos do que no modelo inicial. Por um lado, a variável G. *Alcançar um estatuto social mais elevado* apresenta correlações muito semelhantes com cada um dos dois fatores retidos do primeiro modelo (respetivamente 0,406 e 0,412), pelo que poderia ser questionável a sua inclusão num ou noutro fator principal. No modelo com três fatores retidos, esta variável aparece mais claramente associada ao fator 2, com uma correlação de 0,586. Por outro lado, também nos parece mais adequado, em termos de interpretação dos fatores retidos, a autonomização das variáveis D. *Realização profissional* e F. *Realização pessoal* no terceiro fator, em vez de os incluir no primeiro fator do primeiro modelo, com

¹⁶⁶ De acordo com o método de *Keizer*, devem considerar-se como fatores principais os que têm um *Eigenvalue* > 1, ou seja, o SPSS retém os fatores que têm valor próprio superior a 1 (Maroco, 2014).

¹⁶⁷ Ver tabela: Variância total explicada da análise fatorial com 3 fatores retidos, no Anexo IX.

o qual apresentavam menores correlações do que com o terceiro fator do modelo com três fatores.

Assim sendo, considerámos como mais adequado o modelo de componentes principais com três fatores retidos, sendo que toda a análise que seguidamente se apresenta é baseada neste modelo.

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 AFCP, 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), cujo resultado se apresenta na tabela 5.5, é uma medida de adequação das variáveis ao modelo de AFCP. O valor da estatística KMO deste modelo (0,896) 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 adequação¹⁶⁸.

Tabela 5.5 – Testes KMO e Bartlett ao modelo de AFCP

| Teste de KMO e Bartlett | | |
|---|---------------------|-----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,896 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 27048,169 |
| | df | 66 |
| | Sig. | ,000 |

Nesta tabela podemos ainda verificar que o teste de esfericidade de Bartlett rejeita a hipótese de as variáveis originais não estarem correlacionadas entre si¹⁶⁹, reiterando a

¹⁶⁸ De realçar que quando aplicámos a AFCP à ordem das variáveis, em vez das variáveis originais, o valor do KMO do modelo com 3 fatores retidos ultrapassa ligeiramente o 0,9 (0,904), podendo considerar-se com uma muito boa adequação das variáveis ao modelo obtido (resultados no Anexo X). Contudo, uma vez que a melhoria na qualidade do ajustamento é residual (0,008) e tendo em conta que a estrutura fatorial obtida e respetiva interpretação dos fatores retidos coincide com a do modelo nas variáveis originais, bem como a variância total e individual explicada, as correlações das 12 variáveis com cada um dos fatores retidos, as estatísticas que avaliam a adequação dos dados, a qualidade do modelo e a consistência interna das 3 variáveis latentes são em tudo idênticas, decidiu-se manter a opção pela AFCP aplicada às variáveis originais.

¹⁶⁹ 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 de o resultado deste teste ser muito influenciado pela dimensão da amostra, como acontece neste estudo em que temos uma dimensão bastante elevada, ele vem apenas confirmar a conclusão do KMO de que as variáveis

conclusão do KMO de que as variáveis apresentam uma boa adequação ao modelo de AFCP.

Também a análise da matriz anti-imagem¹⁷⁰ 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 0,831), bem como os valores fora da diagonal principal apresentam correlações anti-imagem baixas (a grande maioria com valores absolutos abaixo de 0,1).

A análise da tabela das comunalidades das 12 variáveis originais (tabela 5.6), permite verificar que a proporção da variância explicada pelos fatores comuns é superior a 53% para todas as variáveis incluídas na análise. A maioria das variáveis apresenta mais de 69% de variância explicada pelos fatores comuns, sendo que em três delas este valor é superior a 80%.

Tabela 5.6 – Tabela de Comunalidades

| Comunalidades | | |
|--|---------|----------|
| | Inicial | Extração |
| A. Melhorar o nível de rendimento | 1,000 | ,708 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | 1,000 | ,724 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 1,000 | ,565 |
| D. Realização profissional | 1,000 | ,836 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | 1,000 | ,728 |
| F. Realização pessoal | 1,000 | ,827 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 1,000 | ,534 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 1,000 | ,565 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 1,000 | ,576 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 1,000 | ,694 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 1,000 | ,814 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | 1,000 | ,775 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Os valores 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

apresentam uma boa adequação ao modelo de AFCP, uma vez que rejeita a hipótese de as variáveis originais não estarem correlacionadas entre si.

¹⁷⁰ Ver a matriz anti-imagem da análise fatorial com 3 fatores retidos, no Anexo IX.

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 e que a estrutura fatorial deduzida explica convenientemente as correlações observadas entre as variáveis originais.

Relativamente aos 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 (tabela 5.7). O método de rotação utilizado foi o método ortogonal VARIMAX, através do qual se pretende obter uma estrutura fatorial em que cada variável original esteja fortemente associada 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.

Tabela 5.7 – Matriz de componentes após rotação: 3 fatores retidos

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | | |
|--|------------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,874 | ,096 | ,200 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | ,841 | ,136 | ,223 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,806 | ,198 | ,072 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,688 | ,180 | ,245 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,508 | ,421 | ,375 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | ,111 | ,826 | ,171 |
| A. Melhorar o nível de rendimento | ,148 | ,773 | ,296 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | ,254 | ,630 | ,516 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,099 | ,597 | ,446 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,432 | ,586 | -,067 |
| F. Realização pessoal | ,267 | ,172 | ,852 |
| D. Realização profissional | ,223 | ,308 | ,831 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

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 48,3%, 13,6% e 7,7% da variância total. Após a rotação, individualmente o primeiro fator explica 27,2% da variância total, o segundo fator explica 23,1% e o terceiro fator explica 19,2%. A rotação ortogonal tornou mais homogénea a variância explicada por cada um dos fatores retidos, mantendo, no entanto, a variância total explicada.

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 (K, L, J, H e I), o segundo fator com outras cinco variáveis (B, A, E, C e G) e o terceiro com duas variáveis (F e D). Contudo, a variável I. *Melhorar o bem-estar pessoal e familiar*, apesar de apresentar maior correlação com o fator 1 (0,508), apresenta uma correlação próxima também com o fator 2 (0,421). Pelo que, tendo em conta a natureza das outras variáveis incluídas em cada um dos dois fatores, considera-se, em termos de interpretação dos dados, mais coerente inclui-la no segundo fator.

Desta forma, consideramos que o primeiro fator é constituído por 4 variáveis originais, ordenadas pelos respetivos pesos:

- K. *Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade* (0,874)
- L. *Contribuir para o bem-estar social* (0,841)
- J. *Contribuir para o desenvolvimento regional* (0,806)
- H. *Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia* (0,688)

O segundo fator é constituído por 6 variáveis originais:

- B. *Facilidade de encontrar emprego* (0,826)
- A. *Melhorar o nível de rendimento* (0,773)
- E. *Melhorar a qualidade de vida* (0,630)
- C. *Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas* (0,597)
- G. *Alcançar um estatuto social mais elevado* (0,586)
- I. *Melhorar o bem-estar pessoal e familiar* (0,410)

O último fator é composto por 2 das variáveis originais:

- F. *Realização pessoal* (0,852)
- D. *Realização profissional* (0,831)

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 bolsistas, a obtenção de um curso superior poderá vir a ter na sua vida.

A primeira variável latente está relacionada com as **Motivações Sociais**, ou seja, com a possibilidade de a conclusão 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 poderá 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 qualidade de vida e bem-estar, do próprio e da sua família.

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.

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*¹⁷¹ para cada um dos fatores retidos. Em termos globais, os três fatores retidos ou variáveis latentes apresentam uma boa consistência interna, com valores elevados do *Alpha de Cronbach*.

A variável latente *Motivações Sociais*, com quatro das variáveis originais apresenta um *Alpha de Cronbach* de 0,869 (tabela 5.8), 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 (entre 0,462 e 0,799)¹⁷².

¹⁷¹ O teste do Alpha de Cronbach permite determinar qual o limite inferior da consistência interna de um grupo de variáveis ou itens. Valores de *Alpha de Cronbach* acima dos 0,9 representam uma muito boa consistência; entre os 0,8 e os 0,9 boa consistência; entre os 0,7 e os 0,8 razoável; entre 0,6 e 0,7 fraca e abaixo de 0,6 inadmissível (Pestana e Gageiro, 2008).

¹⁷² Consultar resultados da Análise de confiabilidade do fator 1: Motivações Sociais, no Anexo IX.

Tabela 5.8 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações Sociais**Estatísticas de confiabilidade**

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,869 | ,868 | 4 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|--|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 10,99 | 7,794 | ,590 | ,366 | ,881 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 11,41 | 6,968 | ,690 | ,503 | ,845 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 11,15 | 6,571 | ,828 | ,709 | ,787 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | 11,12 | 6,728 | ,784 | ,664 | ,806 |

A tabela 5.8 mostra ainda que as correlações entre cada item e a escala global são também elevadas, sendo que a mais baixa é da variável H. *Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia* (0,590), constituindo também a variável com menores correlações com as restantes três. Apesar de a sua exclusão do primeiro fator poder melhorar muito ligeiramente a consistência interna do fator, visto que o valor do *Alpha de Cronbach* aumentaria para 0,881, dada a importância que lhe é atribuída pelos estudantes bolsiros respondentes¹⁷³, 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 melhoraria a sua consistência interna, pelo que todas elas fazem sentido estar incluídas nesta primeira variável latente.

A variável latente *Motivações Pessoais*, composta por seis das variáveis originais, apresenta igualmente um valor elevado do *Alpha de Cronbach* (0,840) (tabela 5.9), revelando, portanto, uma boa consistência interna deste segundo fator retido, ainda que seja dos três o fator com menor valor. As correlações entre as seis variáveis incluídas são razoáveis (mínima de 0,305 e máxima de 0,640)¹⁷⁴.

¹⁷³ Recorde-se que 69% dos estudantes consideraram que possuir um curso superior poderá ser *muito* ou *muitíssimo influente* para virem a tornar-se pessoas mais conscientes da realidade que os rodeia.

¹⁷⁴ Consultar resultados da Análise de confiabilidade do fator 2: *Motivações Pessoais*, no Anexo IX.

Tabela 5.9 – Alpha de Cronbach da variável latente Motivações Pessoais**Estadísticas de confiabilidade**

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,840 | ,849 | 6 |

Estadísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|---|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| A. Melhorar o nível de rendimento | 19,54 | 12,100 | ,700 | ,533 | ,798 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | 19,73 | 11,944 | ,659 | ,488 | ,805 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 19,40 | 12,627 | ,588 | ,380 | ,819 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | 19,36 | 12,037 | ,748 | ,580 | ,791 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 20,13 | 12,021 | ,475 | ,238 | ,851 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 19,41 | 12,410 | ,599 | ,405 | ,817 |

Como podemos observar na tabela 5.9, as correlações entre cada item e a escala global são também bastante razoáveis ou elevadas (entre 0,475 e 0,748). 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 0,851) é a variável G. *Alcançar um estatuto social mais elevado*, revelando igualmente ser aquela que tem correlações mais baixas com as restantes variáveis; ainda assim correlações razoáveis (entre 0,302 e 0,447) e superiores às que apresenta com as variáveis não incluídas neste segundo fator.

Apesar de esta variável ter sido considerada pelos estudantes 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 quase metade 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. Igualmente porque, por uma questão de coerência na interpretação dos dados, faz todo o sentido que a possibilidade de alcançar um estatuto social mais elevado faça parte das motivações pessoais dos estudantes em obter formação de nível superior.

A terceira variável latente, relativa às *Motivações de Autoestima*, que incorpora as variáveis originais F. *Realização pessoal* e D. *Realização profissional*, é a que apresenta um *Alpha de*

Cronbach mais elevado, com o valor de 0,877 (tabela 5.10), sendo a que está mais próxima do 0,9, valor acima do qual se considera uma muito boa consistência interna.

Tabela 5.10 – Alfa de Cronbach da variável latente Motivações de Autoestima

| Estatísticas de confiabilidade | | | | | |
|--------------------------------|------------------|---|------------|--|--|
| | Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens | | |
| | ,877 | ,877 | 2 | | |

| Estatísticas de item-total | | | | | |
|----------------------------|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
| D. Realização profissional | 4,37 | ,672 | ,782 | ,611 | . |
| F. Realização pessoal | 4,28 | ,679 | ,782 | ,611 | . |

A realização pessoal e profissional são, de todos os itens analisados, as duas variáveis mais fortemente relacionadas entre si (correlação de 0,758)¹⁷⁵. Por outro lado, constituem também, como já foi referido anteriormente, os dois aspetos considerados pelos estudantes bolsеiros como os maiores benefícios que a obtenção de um curso superior poderá vir a ter na sua vida.

Resta ainda acrescentar, para terminar esta secção, que para além da aplicação da AFCP à questão 42 do inquérito, também se procedeu à aplicação da mesma técnica estatística à questão 16, sobre os fatores que influenciam os estudantes na sua opção do curso superior e/ou instituição que pretendem frequentar. Neste caso pretendia-se facilitar a interpretação dos 8 fatores apresentados, no sentido de os agrupar em 2 ou 3 grandes motivações que estão na base da escolha do curso/instituição no momento em que um estudante decide ingressar no ensino superior, fatores fundamentais para a atratividade das instituições de ensino superior. Contudo, os resultados obtidos não evidenciaram uma boa adequação dos dados, da qualidade do modelo obtido, nem da consistência interna dos 3 fatores retidos¹⁷⁶. Além disso, a própria interpretação dos fatores principais obtidos

¹⁷⁵ Consultar resultados da Análise de confiabilidade do fator 3: Motivações de Autoestima, no Anexo IX.

¹⁷⁶ Correlações muito fracas entre as 8 variáveis (entre 0,184 e 0,403), a maioria das quais com mais de metade das correlações abaixo dos 0,3, evidenciam desde logo que é pouco provável que as variáveis partilhem fatores comuns consistentes e que, portanto, não é muito correta a aplicação da AFCP. Ainda assim testou-se a aplicação desta técnica, da qual resultou um modelo com 3 fatores retidos, por extração

pareceu-nos dúbia. Daí que se tenha optado por não apresentar as conclusões que eventualmente se poderiam tirar desse modelo, ainda que os resultados possam ser consultados no anexo XI.

De qualquer forma, gostaríamos de realçar que uma das associações resultantes da aplicação da AFCP é o agrupamento das variáveis *Localização da IES* e *Despesas que iria suportar*, algo expectável, por serem as duas variáveis com coeficiente de correlação mais elevado, evidenciando uma relação estatística algo significativa. Este resultado, ainda que obtido através de um modelo com fraca qualidade, vem reforçar a ideia de que os estudantes, quando decidem onde pretendem estudar, estão condicionados por questões financeiras resultantes da sua (in)capacidade de suportar os custos acrescidos que deslocações para regiões mais distantes representam. Trata-se, portanto, de um fator decisivo na promoção da mobilidade regional dos estudantes do ensino superior, que só poderá ser minimizado através de um reforço adequado dos apoios sociais aos estudantes deslocados da sua residência habitual.

5.1.8. Opinião dos Estudantes nas Entrevistas de Grupo

Com o objetivo de recolher as opiniões dos estudantes sobre os apoios sociais no ensino superior, foram ainda realizadas duas entrevistas de grupo ou grupo focal. Pretendia-se obter uma perspetiva mais subjetiva, qualitativa e interpretativa acerca desta temática.

Desta forma, como já foi referido anteriormente, no decorrer de uma aula da unidade curricular de Microeconomia, onde foram discutidas as características dos bens públicos e se debatia o exemplo do ensino superior, foi introduzida a temática da ação social no ensino superior.

Foi previamente explicado que a docente se encontrava a realizar a sua tese de doutoramento sobre a importância da ação social no ensino superior e pretendia ouvir as suas opiniões acerca de um conjunto de questões que foram sendo introduzidas ao longo

automática, que explica apenas 57% da variância total, com um KMO pouco satisfatório (0,694) e com três fatores que apresentam consistência interna muito fraca (*Alpha de Cronbach* entre 0,311 e 0,632). Consultar resultados detalhados no Anexo XI.

do debate, nomeadamente: a importância dos apoios sociais para os estudantes, o processo de atribuição de apoios sociais diretos, a informação disponibilizada sobre esses apoios, bem como a possibilidade de existirem outros apoios financeiros para além das bolsas de estudo como, por exemplo, os empréstimos estudantis.

Na primeira sessão estavam presentes 64 estudantes, maioritariamente do primeiro ano do curso de Gestão de Recursos Humanos da ESCE/IPS e alguns estudantes do segundo ano deste curso a frequentar a unidade curricular. 15 estudantes recebiam bolsa de estudo, 4 deles tinham-se candidatado mas não lhes tinha sido atribuída bolsa por não reunirem as condições de elegibilidade, por excesso de capitação, e 2 ainda não tinham entregue toda a documentação pelo que o processo ainda estava em curso, sendo que os restantes não se tinham candidatado.

O debate iniciou-se com a discussão sobre as diferenças entre bens públicos e bens privados, e foi unânime a ideia de que o ensino superior não se enquadra na definição de bem público puro, por existirem propinas, que funcionam como forma de exclusão, e por existirem vagas limitadas, que uma vez ocupadas deixam de estar disponíveis para outros jovens.

Na sequência desta discussão, surgiu o tema dos benefícios do ensino superior serem maioritariamente individuais ou coletivos? Em torno deste assunto houve unanimidade sobre a importância do ensino superior, quer para o próprio, quer para a sociedade, mas não sobre quem mais beneficia com o ensino superior, o próprio ou a sociedade como um todo. Em termos individuais, os estudantes enumeraram benefícios potenciais como a possibilidade de aceder a empregos de maior relevo, em que a pessoa se sentirá mais realizada, será em princípio mais bem remunerada, maior possibilidade de progressão na carreira, com consequências positivas para o nível de vida e bem-estar do próprio e da sua família. Em termos coletivos, os estudantes realçaram as potencialidades do ensino superior na formação de mão-de-obra mais qualificada, mais produtiva, mais flexível e adaptável às exigências do mercado de trabalho, afirmando que uma economia com mais licenciados será mais produtiva, mais competitiva e terá maior capacidade de gerar riqueza.

A discussão em torno dos benefícios do ensino superior conduziu à questão de quem deve suportar os custos da educação de nível superior? Cerca de um terço dos presentes mostrou-se a favor do pagamento de propinas, visto que a conclusão de um curso superior traz benefícios para o próprio, pelo que faz sentido a comparticipação dos estudantes no seu custo. Os restantes deram maior ênfase aos benefícios coletivos do ensino superior, mostrando-se a favor da gratuidade do ensino superior, por considerar que cabe ao Estado suportar os custos inerentes.

Independentemente de se mostrarem a favor ou contra o pagamento de propinas, o grupo como um todo mostrou-se a favor da atribuição de bolsas de estudo aos estudantes cujas famílias não tenham possibilidades de pagar os estudos, pois de outra forma não teriam a possibilidade de frequentar o ensino superior, dados os encargos associados.

A grande maioria dos estudantes mostrou ter conhecimento da existência de apoios sociais aos estudantes economicamente carenciados, ainda que alguns dos estudantes mostrassem pouco conhecimento acerca do regulamento em concreto, por exemplo, das condições de elegibilidade. Vários estudantes desconheciam a existência de um simulador *online* onde poderiam saber se estariam em condições de ser considerado elegível ou não e no caso afirmativo qual o montante de bolsa a que teriam direito.

De realçar que um estudante referiu que não se candidatou pois quando soube da possibilidade de se candidatar a bolsa de estudo já tinha passado o prazo de candidaturas. Neste caso particular o estudante desconhecia (e foi informado) que o processo de candidatura se pode realizar em qualquer altura do ano, até maio, ainda que só receba bolsa, caso lhe seja atribuída, a partir do mês da candidatura. Por outro lado, um estudante disse que nem sabia que existiam bolsas de estudo no ensino superior.

Acerca do processo de atribuição de bolsas, todos os estudantes que se candidataram consideraram o processo de candidatura *online* relativamente simples e acessível, não tendo evidenciado dificuldades no seu preenchimento. A maior crítica apontada teve a ver com a demora no processo de decisão de atribuição de bolsa, ainda que todos reconhecessem como positivo o facto de não terem de pagar as propinas enquanto aguardavam a decisão. 3 estudantes afirmaram só ter tido a resposta no mês de dezembro,

pelo que tiveram que suportar a totalidade dos custos durante 3 meses, algo que se revelou difícil para as suas famílias. Um destes estudantes encontrava-se deslocado da sua residência familiar, afirmando ter sido muito difícil suportar os custos acrescidos com o alojamento. Este estudante afirmou mesmo que ao fim de dois meses chegou a pensar desistir do curso por não ter possibilidades financeiras para suportar tais encargos.

Alguns estudantes argumentaram que o facto de só terem em consideração os rendimentos declarados para efeitos de IRS conduz a situações de injustiça. Afirmaram conhecer alguns casos em que os estudantes recebem bolsa, porque os pais são empresários ou trabalhadores independentes e declaram ordenados mínimos, quando na realidade têm outros rendimentos não declarados muito mais elevados e, portanto, não têm efetivamente dificuldades financeiras; em alguns casos mostrando inclusive sinais exteriores de riqueza no tipo de vestuário que usam, alimentação, transporte próprio, etc. Em contrapartida conhecem outros casos de estudantes que de facto têm muitas dificuldades em suportar os custos com o curso e não tiveram direito a bolsa de estudos.

Um estudante bolseiro referiu que o seu irmão frequentava outra IES e não lhe tinha sido atribuída bolsa de estudo, apesar de apresentarem os mesmos rendimentos familiares. Tal situação mostra que, apesar de o regulamento de atribuição de bolsas supostamente ter aplicação a todos os estudantes em idênticas condições, existem algumas exceções à universalidade de critérios. O estudante afirmou que o irmão tinha apresentado reclamação e o processo estava ainda em análise.

Quando questionados relativamente à possibilidade da concessão de empréstimos estudantis para auxiliar os estudantes e famílias a suportar os encargos com o ensino superior, a grande maioria dos estudantes mostrou-se contra por considerarem um endividamento para o estudante, que não sabe se no futuro vai ter possibilidades de pagar o empréstimo. Esta postura mostra a aversão dos estudantes ao risco de contrair dívidas face à incerteza dos rendimentos futuros. Alguns estudantes afirmaram mesmo que era como se estivessem a penhorar rendimentos futuros, que não sabem se vão ser suficientes para reembolsar o empréstimo, especialmente numa altura em que a entrada no mercado de trabalho não está facilitada para recém-licenciados e as diferenças salariais não são tão

elevadas como no passado, pelo que a obtenção de um curso superior não é necessariamente uma garantia efetiva de salários muito superiores.

Contudo, quando se abordou a questão apresentando outras possibilidades, como por exemplo um sistema de empréstimos públicos sem juros, que complementasse o atual sistema de atribuição de bolsas, para os estudantes a quem não foi concedida bolsa por excesso de capitação, a abertura dos estudantes para esta questão foi muito maior. A exposição desta questão como uma espécie de pagamento diferido dos encargos com o ensino superior, para um momento posterior em que o estudante já tem rendimentos próprios, foi acolhida com algum agrado por uma parte dos estudantes.

Nomeadamente quando foi debatida a possibilidade de os reembolsos estarem dependentes dos rendimentos futuros, alguns estudantes já mostraram concordância com este tipo de empréstimos estudantis. Foi referido que em alguns países o reembolso do empréstimo, após o estudante ingressar no mercado de trabalho, era feito de acordo com os rendimentos auferidos pelo estudante, só acima de determinado valor (por exemplo, 2 vezes o RMN ou algo do género) e em percentagem do montante acima desse valor. Perante esta hipótese, mais estudantes se mostraram a favor da possibilidade de auxílio financeiro através de empréstimos deste género.

Também quando foi referido que noutros países existem sistemas de empréstimos estudantis convertíveis em bolsas não reembolsáveis nos casos em que o estudante cumprisse determinados requisitos, por exemplo, em termos de mérito académico, muito mais estudantes se mostraram a favor desse tipo de empréstimos.

A questão da solidariedade intergeracional também foi abordada, quando se introduziu no debate a hipótese de, após obterem um curso superior, os diplomados contribuírem com uma pequena percentagem do seu rendimento para um fundo de apoio aos estudantes carenciados. A grande maioria dos estudantes mostrou-se completamente contra esta possibilidade, argumentando que cabe ao Estado prestar esse apoio aos mais carenciados e isso seria transferir essa responsabilidade para os cidadãos. Alguns estudantes argumentaram que os impostos progressivos já são uma forma de fazer com que os

diplomados, em média com rendimentos mais elevados, contribuam mais para as receitas do Estado, pelo que esse tipo de “taxa” seria uma dupla participação.

Apenas 2 estudantes bolseiros mostraram alguma concordância com esta possível forma de financiar o apoio aos estudantes carenciados, argumentando que se atualmente estão a frequentar o ensino superior é porque recebem bolsa de estudo. Se não recebessem não teriam capacidade financeira para suportar os custos, e, portanto, afirmaram não se importar de no futuro poderem eventualmente, se vierem a ter condições financeiras para tal, vir a contribuir para ajudar outros estudantes economicamente carenciados a continuar os seus estudos no ensino superior. Ainda assim, estes estudantes apenas concordavam com a possibilidade de tal apoio complementar e alargar o atual sistemas de bolsas, no sentido de aumentar o número de estudantes apoiados e eventualmente o valor das bolsas de estudo, e não como forma de cofinanciar ou substituir o atual financiamento público.

Na segunda sessão estavam presentes 48 estudantes, maioritariamente do primeiro ano do curso de Gestão de Recursos Humanos Pós Laboral da ESCE/IPS e alguns estudantes do segundo ano a frequentar a disciplina. Apenas 5 eram estudantes bolseiros e mais 3 tinham apresentado candidatura que foi recusada por excesso de capitação.

Esta sessão foi propositadamente realizada numa turma de estudantes em regime de pós laboral, porque este segundo grupo tinha características um pouco diferentes do anterior. Uma vez que a turma era constituída maioritariamente por trabalhadores estudantes, com maior experiência e maturidade, já integrados no mercado de trabalho, esperava-se que as suas opiniões e perspetivas sobre os assuntos a abordar pudessem ser diferentes em relação às do primeiro grupo.

Contudo, as diferenças não foram muito significativas. Nomeadamente na discussão sobre bens públicos e bens privados e sobre os benefícios individuais e coletivos do ensino superior, as opiniões foram semelhantes às anteriormente expostas.

Quanto à comparticipação dos custos do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao pagamento de propinas, a maioria destes estudantes mostrou-se igualmente a favor da gratuitidade do ensino superior, por considerar que cabe ao Estado financiar este

nível de ensino, por ser fundamental aumentar a proporção de diplomados na população portuguesa, uma vez que somos dos países da União Europeia com menores taxas de diplomados. A existência de um sistema de apoios aos estudantes carenciados foi também unanimemente considerada fundamental, para permitir aos jovens oriundos de extratos sociais desfavorecidos aceder ao ensino superior.

Também a este grupo de estudantes, aparentemente, a informação sobre apoios sociais parece ter chegado, na medida em que a maioria dos estudantes presentes sabiam da existência de apoios sociais por parte do Estado aos estudantes economicamente carenciados. Contudo, a comunicação acaba por ser parcial, dado que alguns destes estudantes pensavam que estes apoios não se aplicavam a trabalhadores estudantes. Muitos dos estudantes referiram que nem pensaram em candidatar-se a bolsa de estudo pelo facto de trabalharem e auferirem rendimentos próprios, ainda que em alguns casos sejam baixos e, portanto, pudessem eventualmente ser considerados elegíveis. Uma estudante referiu que o filho se encontra a frequentar o ensino superior noutra instituição e recebe bolsa de estudos, mas a própria não se candidatou, apesar de as condições entre os dois serem as mesmas.

Por outro lado, a maioria dos estudantes desconhecia a existência de um simulador *online*, onde poderiam simular a possibilidade de ter ou não direito a bolsa. Tal como a maioria também não sabia que o processo de candidaturas decorria até maio. Foi referido por um dos estudantes que estas questões foram faladas na sessão de acolhimento aos estudantes no início do ano letivo, mas muitos dos estudantes não estiveram presentes nessa sessão, alguns porque entraram depois do arranque do ano letivo.

Relativamente ao processo de atribuição de bolsas em si, os estudantes que se candidataram concordaram que o processo era relativamente simples e não apresentaram críticas ou dificuldades nos seus casos particulares. Contudo, também nesta sessão alguns estudantes levantaram a questão de, em alguns casos, o processo poder ser injusto e existirem casos de estudantes que recebem bolsas e não precisariam assim tanto desse apoio, enquanto outros com reais necessidades de auxílio não têm direito por ultrapassarem ligeiramente os critérios de elegibilidade.

Quanto à questão dos empréstimos estudantis, a maioria dos estudantes referiu que dificilmente recorreriam a um empréstimo para financiar os seus estudos, muitos dos quais por já terem outros empréstimos, como empréstimo habitação ou para aquisição de automóvel. Tal como no primeiro grupo, a grande maioria dos estudantes mostrou-se contra os empréstimos estudantis, tal como existem neste momento, por considerar um risco elevado hipotecar rendimentos futuros incertos. Contudo, tal como ocorreu na primeira sessão, quando foram equacionadas outras formas de funcionamento de sistemas de empréstimos públicos, dependentes dos rendimentos futuros ou mesmo convertíveis em bolsas de estudo a fundo perdido sob determinados critérios, os estudantes mostraram maior concordância e abertura à eventualidade de recorrerem a esse tipo de apoio. Ainda assim, os estudantes consideram que um sistema desse tipo deve sempre complementar o sistema de bolsas já existente para outros estudantes que não tenham acesso a bolsa de estudo, ou para os que recebendo bolsa esta se mostra insuficiente, e não como forma de substituir os apoios existentes.

No que respeita à possibilidade de no futuro, após licenciados virem a contribuir com uma parte dos seus rendimentos para um fundo de apoio aos estudantes, este segundo grupo mostrou-se completamente contra. Em especial por parte dos trabalhadores estudantes, já inseridos na vida ativa e a auferirem rendimentos do trabalho, a opinião não foi de todo favorável. Os estudantes não concordaram com a possibilidade de ter de pagar após concluir o curso superior, argumentando não saber se a licenciatura irá efetivamente no futuro representar uma melhoria na sua carreira profissional e nos seus rendimentos. Um estudante referiu que isso seria apenas mais um imposto sobre os diplomados, e isso poderia gerar situações de injustiça pois nem todos os diplomados chegam a ter rendimentos muito elevados no futuro, tal como existem vários casos de pessoas com rendimentos elevados que não têm cursos superiores. Na opinião destes estudantes, seria penalizar quem fez um esforço individual para apostar na sua qualificação.

5.2. Caracterização dos Serviços de Ação Social

“Um dos fatores críticos para o sucesso escolar dos estudantes é a eficiência e eficácia dos serviços de ação social” (DGES, 2004: 9). Importa pois compreender a sua organização, funcionamento e forma de atuação, também como forma de responder à necessidade de “equacionar sistematicamente a organização e funcionamento dos serviços e o processo de atribuição de benefícios sociais aos estudantes” (*idem*).

Os atuais Serviços de Ação Social (SAS) constituem serviços dotados de autonomia administrativa e financeira e foram criados pelo Decreto-Lei n.º 129/93, de 24 de abril¹⁷⁷, que estabeleceu as bases da Ação Social no Ensino Superior, nomeadamente os seus objetivos e abrangência, passando desde então a ação social escolar a ser desenvolvida no âmbito das respetivas instituições de ensino, “cabendo-lhes definir o modelo de gestão a implementar e a escolha dos instrumentos mais adequados para executar a política definida pelo Governo”. Este diploma preconiza que a ação social no ensino superior tem como objetivo proporcionar aos estudantes as melhores condições de estudo no sentido de melhorar as suas possibilidades de sucesso escolar, “mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios aos estudantes, tais como bolsas de estudo, alimentação em cantinas e bares, alojamento, serviços de saúde, atividades desportivas, empréstimos, reprografia, livros e material escolar”. Para além disso, o diploma estabelece que o preço dos serviços a cobrar aos estudantes deve ser fixado de acordo com indicadores económicos relativos ao custo de vida na região em que a instituição se insere, a situação económica média dos estudantes e o custo dos serviços prestados, com o objetivo de permitir o acesso generalizado da população estudantil a estes serviços.

Os SAS estão integrados nas instituições de ensino superior públicas e cabe-lhes, entre outras funções, as de receber e tratar as informações e declarações prestadas pelos beneficiários da ação social direta, sendo responsáveis por todo o processo de análise, cálculo e atribuição de bolsas de estudo, bem como prestar os serviços e apoios sociais indiretos previstos, assegurando o funcionamento dos serviços indispensáveis à

¹⁷⁷ E consequentes alterações pela Lei n.º 113/97, de 16 de setembro, pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto.

prosseção dos seus fins, nomeadamente o acesso a alimentação, alojamento e serviços de saúde, bem como o apoio a atividades de natureza desportiva, cultural ou outras que, pela sua natureza, potenciem a integração e o sucesso dos estudantes do ensino superior.

Cada um destes SAS é gerido por um administrador de ação social (ou equivalente), nomeado pelo reitor ou presidente da instituição de ensino superior, ao qual cabe as funções de assegurar o funcionamento, a dinamização e a gestão financeira dos serviços de ação social, bem como a execução dos planos e deliberações aprovadas pelos órgãos competentes. Em cada instituição existe um Conselho de Ação Social, composto pelo reitor/presidente da instituição de ensino, pelo administrador dos SAS e por dois representantes dos estudantes, um deles obrigatoriamente bolseiro, o qual “fixa e fiscaliza o cumprimento das normas de acompanhamento e avaliação que garantem a funcionalidade e qualidade dos serviços prestados”.

Relativamente ao ensino privado, este diploma previa que os princípios fixados para a política de ação social escolar deveriam ser aplicados também nas instituições de ensino particular e cooperativo, por forma a estender os benefícios e regalias sociais legalmente previstos aos seus estudantes, apesar de tal processo ser regulado por diploma próprio, tendo em conta as suas especificidades. Desta forma, também as instituições do ensino particular e corporativo possuem os seus próprios gabinetes/núcleos /departamentos de apoio aos estudantes, que gerem e disponibilizam serviços de apoio aos respetivos estudantes, com o objetivo de promover a sua integração e sucesso académico.

No sentido de caracterizar o sistema de apoios facultados aos estudantes do ensino superior público (Objetivo Específico 1), e compreender melhor o papel e importância destes serviços (OE4), principais interlocutores das políticas de ação social no ensino superior, procedeu-se à realização de um inquérito por questionário aos SAS¹⁷⁸. Dadas as especificidades e a diversidade de situações no ensino privado, o estudo incidiu apenas sobre as instituições de ensino superior público, responsáveis pelo apoio social direto a 90% dos estudantes bolseiros do país e pelos outros apoios sociais indiretos facultados aos 84% do total de estudantes que frequentam o ensino superior português.

¹⁷⁸ Ver Anexo XII – Questionário aos SAS.

5.2.1. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída pelos SAS de 20 instituições do ensino superior público, 10 do subsistema universitário e 10 do politécnico, do universo potencial de 28 SAS das instituições do ensino público (13 universidades e 15 politécnicos), às quais foi feito o pedido de colaboração no estudo através do preenchimento do questionário. Optou-se por excluir da análise as escolas superiores não integradas¹⁷⁹, as instituições de ensino superior militar e policial¹⁸⁰ e a Universidade Aberta, as quais para além de acolherem uma parcela reduzida dos estudantes do ensino superior, possuem regimes próprios de acordo com as suas especificidades.

Apesar de não ter sido possível a caracterização da totalidade dos SAS do Ensino Superior Público, a representatividade desta amostra é bastante elevada, uma vez que estas 20 instituições acolheram e apoiaram, no ano letivo 2015/2016, quase 220 mil estudantes¹⁸¹, representando quase 75% dos estudantes do ensino superior público e cerca de 62% do total de estudantes inscritos no ensino superior português, incluindo público e privado. Esta representatividade é maior no caso dos SAS das universidades, que representam 83% dos estudantes do ensino universitário público, do que dos SAS dos politécnicos, cuja representatividade ainda assim chega aos 63% do total de estudantes inscritos no ensino superior politécnico público. Tendo em conta que algumas escolas superiores do ensino superior público politécnico estão integradas em universidades, esta representatividade do ensino politécnico é ainda mais elevada.

Também no que respeita à representatividade dos estudantes considerados economicamente carenciados, aos quais foi atribuída uma bolsa de estudo, o conjunto dos 20 SAS que compõem a amostra atribuíram mais de 46 mil bolsas de estudo¹⁸², representando 72% dos estudantes bolseiros do ensino superior público e cerca de 65% do total de bolseiros do ensino superior português. Também neste caso a representatividade

¹⁷⁹ Designadamente a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, as Escolas Superiores de Enfermagem de Coimbra, de Lisboa e do Porto e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

¹⁸⁰ Nomeadamente a Academia da Força Aérea, a Academia Militar, a Escola Naval e o Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.

¹⁸¹ Ver Anexo XIV - Número de estudantes inscritos, por estabelecimento de ensino, ano letivo 2015/2016.

¹⁸² Ver Anexo XV – Bolsas de Estudo, por estabelecimento de ensino, ano letivo 2016/17.

é maior nas universidades, cujos SAS colaborantes apoiam 85% dos bolsеiros do ensino superior universitário, enquanto no ensino politécnico essa representatividade atinge os 60%, proporção também mais elevada ainda pelos bolsеiros das escolas superiores integradas em universidades.

5.2.2. Fontes de Financiamento

Relativamente ao financiamento dos SAS, o Art.º 5º do Decreto-Lei n.º 129/93, de 24 de abril estabelece que para além das dotações anualmente atribuídas através do Orçamento de Estado, sejam também afetadas as receitas provenientes da prestação de serviços no âmbito da ação social, rendimentos de bens que os SAS possuam, as receitas provenientes de propinas que o órgão da instituição afete à ação social, os saldos de contas de gerência de anos anteriores, entre outras taxas, emolumentos, multas ou outras receitas que lhes sejam atribuídas por outras entidades.

Um dos objetivos do questionário era caracterizar as fontes de financiamento dos SAS no sentido de perceber as diferentes formas de obtenção de receitas utilizadas pelos SAS para custear os apoios sociais facultados aos estudantes. De acordo com os dados fornecidos pelos responsáveis dos 20 SAS, sistematizados na tabela 5.11¹⁸³, no seu conjunto estes serviços apresentaram em 2015 uma receita global de quase 75 milhões de euros, representando uma receita média por estudante inscrito de cerca de 333€ por ano.

Tabela 5.11 – Fontes de financiamento dos SAS

| Fontes de Financiamento | Total 10 SAS Politécnicos | | | Total 10 SAS Universidades | | | Total 20 SAS | | |
|---|---------------------------|-----|--------------|----------------------------|-----|--------------|---------------------|-----|--------------|
| | Valor (€) | % | Outras (€) | Valor (€) | % | Outras (€) | Valor (€) | % | Outras (€) |
| Receita Própria do ano | 6.725.771 € | 35% | 117 € | 24.646.842 € | 44% | 147 € | 31.372.612 € | 42% | 139 € |
| Transferência do Orçamento de Estado | 5.697.454 € | 29% | 99 € | 23.211.549 € | 42% | 138 € | 28.909.003 € | 39% | 128 € |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 1.015.202 € | 5% | 18 € | 1.934.947 € | 3% | 12 € | 2.950.149 € | 4% | 13 € |
| Saldos de gerência do ano anterior | 5.884.327 € | 30% | 102 € | 5.804.723 € | 10% | 35 € | 11.689.050 € | 16% | 52 € |
| | 19.322.753 € | | 336 € | 55.598.061 € | | 332 € | 74.920.814 € | | 333 € |

Em termos globais, o tipo de receita com maior peso no orçamento dos SAS são as receitas próprias. No seu conjunto, os 20 SAS analisados geraram, em 2015, mais de 31 milhões de

¹⁸³ Para um maior detalhe por instituição consultar o Anexo XVI – Fontes de financiamento dos SAS.

euros em receitas próprias, que correspondem a 42% do total das receitas. Este tipo de receita assume assim uma importância crucial no desenvolvimento das atividades dos SAS, representando a sua autonomia relativamente a outras fontes de receita, nomeadamente as provenientes do Orçamento de Estado (OE). Essa proporção foi mais elevada no subsistema universitário, onde as receitas próprias dos SAS representaram 44% das suas receitas totais, enquanto no politécnico o peso das receitas próprias foi de 35%.

O elevado peso das receitas próprias evidencia um esforço dos serviços em autofinanciar os apoios sociais indiretos prestados. Tendo em conta que as receitas próprias correspondem na sua maioria aos valores pagos pelos estudantes pela utilização e frequência dos benefícios sociais indiretos, elas refletem igualmente um esforço acrescido para as famílias. Este importante contributo das famílias para o financiamento dos serviços materializa-se no pagamento do alojamento nas residências de estudantes¹⁸⁴, das refeições em cantinas escolares e bares, da frequência das modalidades desportivas ou da utilização de serviços médicos ou outros serviços complementares. Nas situações de concessão de serviços a empresas externas, as famílias acabam por indiretamente financiar também as contrapartidas financeiras do concessionário pela exploração, por exemplo, de bares, refeitórios, reprografias, entre outros.

Os dados recolhidos revelam que, no ano de 2015, cada estudante contribuiu, em média, com 139€ para as receitas próprias dos SAS, sendo que esse contributo foi superior nas universidades do que nos institutos politécnicos, respetivamente 147€ e 117€ por estudante.

As receitas oriundas do OE constituíram a segunda fonte de receita dos SAS e corresponderam em termos globais a 39% das receitas totais geradas em 2015. No seu conjunto, os 20 SAS analisados receberam do OE perto de 29 milhões de euros nesse ano. O financiamento do Estado para os orçamentos dos SAS foi, em termos relativos, superior nas universidades, cerca de 42% do total das receitas, enquanto nos politécnicos essa proporção ficou-se pelos 29%.

¹⁸⁴ No caso dos estudantes bolsheiros alojados em residências estudantis este custo é financiado através do complemento de alojamento.

De acordo com os dados recolhidos, o Estado financiou em 2015, em média, 128€ dos apoios sociais indiretos facultados a cada estudante inscrito no ensino superior público. No ensino universitário o OE financiou cerca de 138€ por estudante, enquanto no ensino politécnico cada estudante beneficiou em média de 99€ em apoios sociais indiretos financiados pelo Estado.

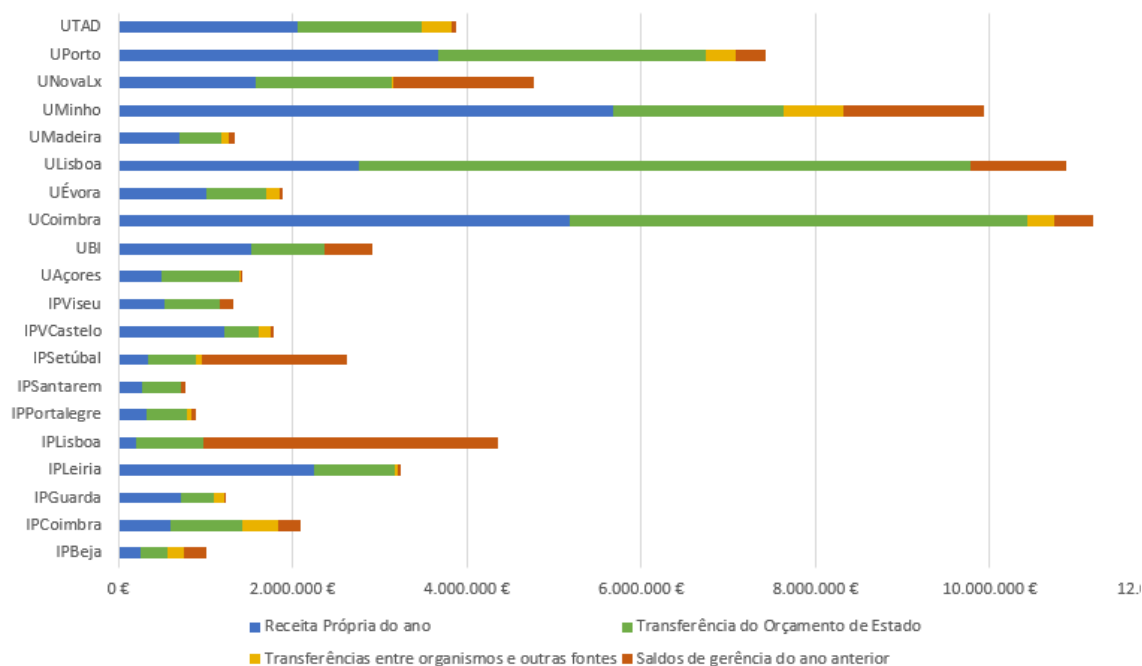
Os saldos de gerência do ano anterior corresponderam em termos globais a 16% das receitas dos SAS, sendo que este foi um recurso mais utilizados pelos SAS dos politécnicos, onde cerca de 30% das receitas provieram de saldos anteriores, enquanto nos SAS das universidades essa proporção foi de 10% do total de receitas.

Em termos médios, por cada estudante do ensino politécnico, os serviços recorreram a cerca de 102€ em receitas provenientes de saldos de anos anteriores, o triplo do valor utilizado pelos SAS das universidades.

As receitas provenientes de transferências de outros organismos representaram em termos globais 4% do total das receitas, sendo ligeiramente superior nos politécnicos do que nas universidades, respetivamente 5% e 3%.

A análise comparativa dos diferentes SAS permite identificar situações muito distintas em termos de receitas e respetivas fontes de financiamento. O gráfico 5.41 mostra as receitas totais geridas, em 2015, por cada um dos SAS analisados e a sua repartição pelas diferentes fontes de financiamento. Conforme podemos verificar, os dados sugerem diferenças muito significativas entre os 20 SAS analisados, justificadas desde logo pela diferença na própria dimensão da instituição: desde instituições de maior dimensão cujos SAS gerem receitas superiores a 10 milhões de euros anuais, como na Universidade de Coimbra ou na Universidade de Lisboa, e também o caso dos SAS da Universidade do Minho muito próximo desse valor; passando por instituições mais pequenas com receitas anuais inferiores a 1 milhão de euros, como são os casos dos SAS dos politécnicos de Santarém e de Portalegre, e os do politécnico de Beja com um valor de receitas a rondar o 1 milhão de euros.

Gráfico 5.41 – Receitas dos SAS



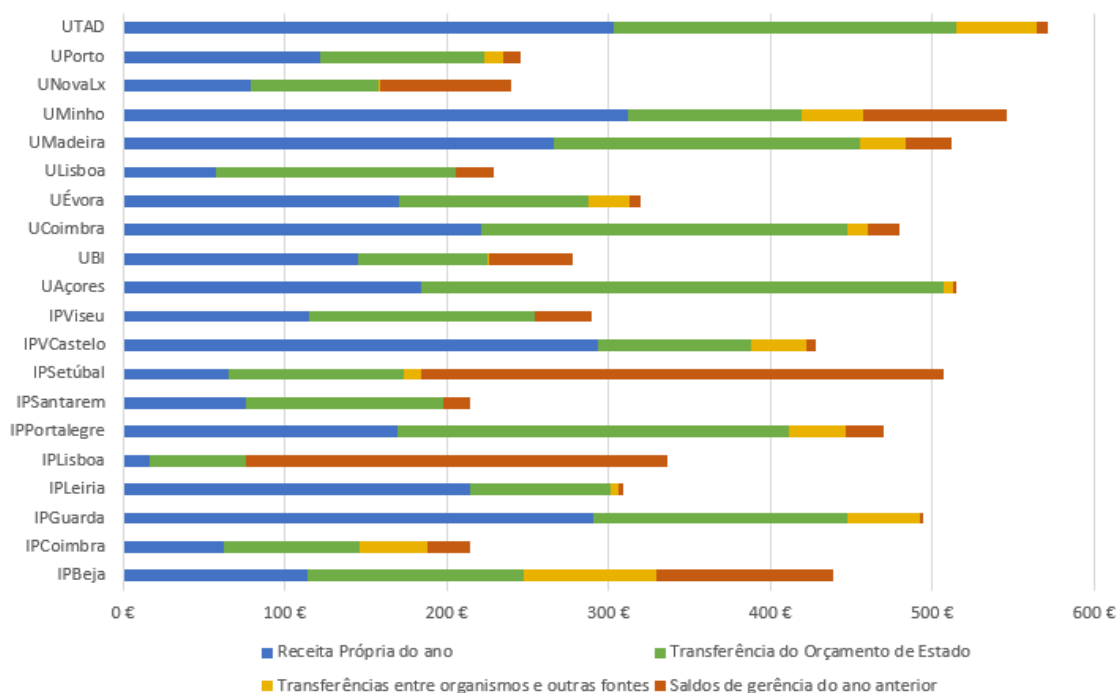
No seu conjunto, os SAS das 10 universidades inquiridas obtiveram, em 2015, receitas superiores a 55 milhões e meio de euros (tabela 5.11). Os SAS das universidades de Coimbra, de Lisboa e do Minho foram os que geriram orçamentos maiores, seguidos respetivamente pelos das Universidade do Porto, Universidade Nova de Lisboa (UNovaLx), Universidade de Trás os Montes e Alto Douro (UTAD), Universidade da Beira Interior (UBI) e Universidade de Évora. Os SAS das universidades da Madeira e dos Açores são os que apresentaram menores receitas, inferiores a 1 milhão e meio de euros por ano.

No caso dos 10 SAS dos institutos politécnicos, no total geriram, nesse ano, uma receita de cerca de 19 milhões de euros (tabela 5.11). Os SAS do Instituto Politécnico de Lisboa foram os únicos, dos analisados, a apresentar uma receita anual superior aos 4 milhões de euros, seguido pelos de Leiria, Setúbal e Coimbra. Os de Viana do Castelo, Viseu, Guarda e Beja ainda acima de 1 milhão de euros por ano. E os SAS dos politécnicos de Portalegre e de Santarém com receitas inferiores a esse valor.

A análise das receitas médias por estudante matriculado na instituição elimina as diferenças relativas à dimensão da população estudantil a apoiar (gráfico 5.42). Também aqui encontramos divergências significativas entre as diferentes instituições, refletindo realidades bem distintas. A instituição com maior receita média foram os SAS da UTAD,

com 572€ por estudante. Também os SAS das UMinho, UAçores e UMadeira geriram receitas médias anuais por estudante superiores aos 500€. No subsistema politécnico, os únicos SAS que geriram receitas médias superiores a 500€ por estudante foram os do IPSetúbal (507€), seguido dos SAS do IPGuarda que apresentaram uma receita média de 494€ por estudante.

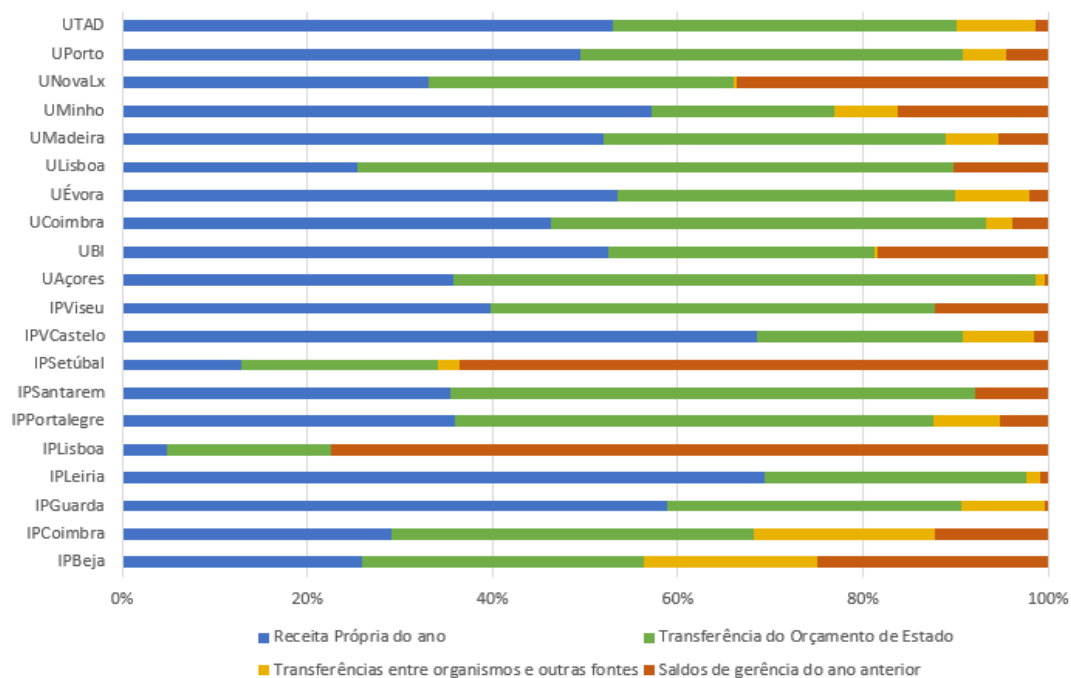
Gráfico 5.42 – Receitas dos SAS, por estudante



As instituições com menores receitas médias foram os SAS do IPCoimbra e do IPSantarém, com cerca de 214€ de receita por estudante. No subsistema universitário as instituições com menores receitas médias foram os SAS da ULisboa, da UNovaLx e da UPorto, respetivamente com 229€, 240€ e 246€ de receita por estudante.

A forma como cada um dos SAS financia as suas atividades de apoio aos estudantes são também muito diversas entre as instituições, conforme podemos verificar no gráfico 5.43, onde constam as proporções relativas de cada uma das diferentes fontes de financiamento.

As duas instituições com maior proporção de receitas próprias foram os SAS dos IPLeiria e IPVCastelo, ambos com 69%. Também nos SAS do IPGuarda o peso das receitas próprias está próximo dos 60% do total de receitas geradas em 2015.

Gráfico 5.43 – Fontes de financiamento dos SAS, em percentagem

Apesar disso, como foi anteriormente referido, o peso das receitas próprias foi superior no subsistema universitário. Metade dos 10 SAS analisado apresentaram receitas próprias superiores a metade das receitas totais, por ordem decrescente: UMinho (57%), UTAD e UÉvora (ambas com 53%), UBI e UMadeira (com 52%). Nos SAS da UPorto as receitas próprias representam metade das totais e na UCoimbra próximo dessa proporção (46%). Os SAS da ULisboa foram os que, neste subsistema, apresentaram menor proporção de receitas próprias (25%), seguidos dos SAS da UNovaLx e da UAçores (33% e 36%).

O subsistema politécnico, apesar de apresentar as 3 instituições com maior peso de receitas próprias, é aquele onde em média a capacidade de financiamento próprio foi mais baixa, sendo que a maioria dos 10 SAS analisados apresentou menos de 40% de receitas próprias, por ordem decrescente: IPViseu (40%), IPPortalegre (36%), IPSantarém (35%), IPCoimbra (29%), IPBeja (26%), IPSetúbal (13%) e IPLisboa (5%).

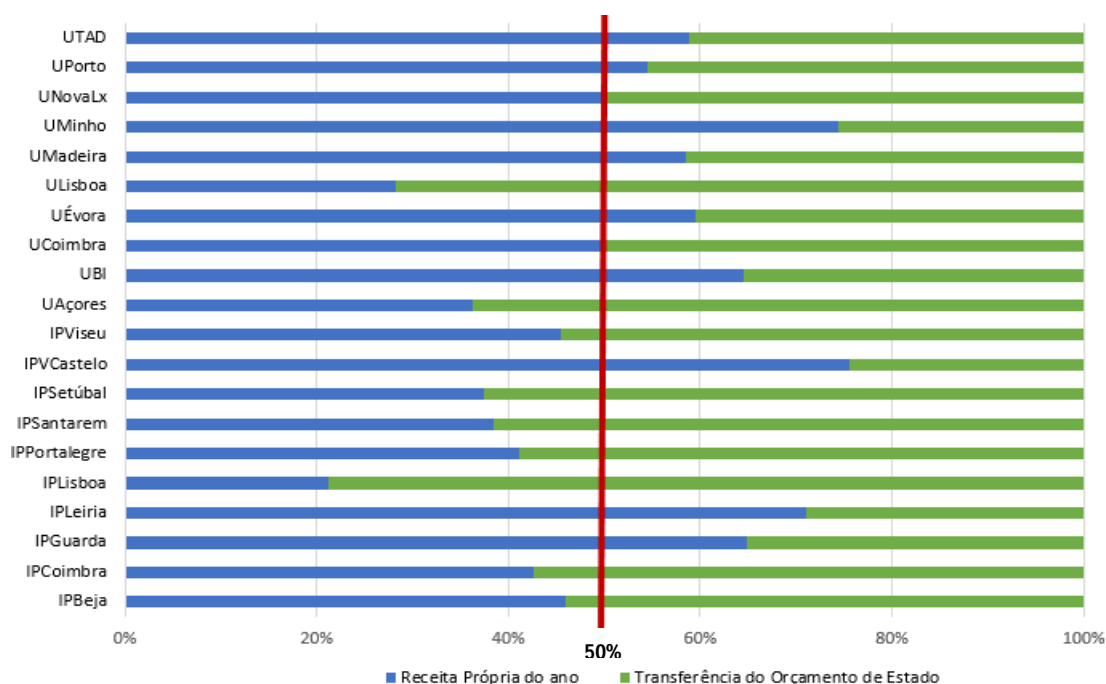
Nos dois últimos casos, o baixo peso das receitas próprias deve-se à elevada proporção da utilização de saldos de gerência, respetivamente 64% e 77% do total das receitas, situações atípicas que se justificam eventualmente por investimentos realizados pelas instituições, financiados com saldos de anos anteriores, cuja utilização é muito restritiva. Foi o que aconteceu, por exemplo, no caso dos SAS do IPSetúbal, cujo relatório de atividades de

2015¹⁸⁵ menciona o investimento realizado na melhoria da residência de estudantes com recurso à utilização de saldos de anos anteriores.

À exceção destas eventuais situações extraordinárias, nos restantes casos os saldos de gerência, assim como as transferências entre organismos, assumem proporções baixas, na maioria dos casos abaixo dos 5% do total das receitas.

Se excluirmos estas duas fontes de receita e analisarmos apenas a soma das receitas próprias com as receitas provenientes do OE e as respetivas ponderações, verificamos que, em termos globais, no conjunto dos 20 SAS analisados, 51% foram receitas próprias e 49% foram financiadas pelo OE. Esta análise tem subjacente a definição de autonomia orçamental dos SAS como a capacidade de os serviços gerarem mais receita própria, no exercício daquele ano, do que as verbas que lhes são transferidas diretamente das contas do Estado no mesmo ano. O gráfico 5.44 apresenta a autonomia orçamental de cada um dos SAS, tendo em conta apenas as receitas próprias e as transferências do OE.

Gráfico 5.44 – Autonomia orçamental dos SAS



No subsistema universitário aparentemente a autonomia orçamental dos SAS é superior: das 10 instituições analisadas 6 apresentaram maior proporção de receitas próprias do que

¹⁸⁵ Ver SAS/IPS (2016) Relatório de Atividades 2015.

de transferências do OE. Destacam-se os SAS da UMinho, com a maior autonomia orçamental, com 74% de receitas próprias, seguidos dos da UBI, com 65%. A UÉvora e a UTAD conseguiram gerar 59% de receitas próprias. Também os SAS da UMadeira e da UPorto geraram maior receita própria do que as verbas oriundas do OE, respetivamente com 58%, e 55% de receitas próprias.

Os 2 SAS do subsistema universitário com maior dependência orçamental foram os da ULisboa e da UAçores, respetivamente com 72% e 64% das receitas do ano a dependerem do OE. Nos SAS da UNovaLx e da UCoimbra as proporções foram equivalentes entre receitas próprias e OE.

No ensino politécnico a maioria das instituições analisadas evidencia uma menor autonomia orçamental e, portanto, uma maior dependência das transferências do OE. Dos 10 SAS estudados, apenas 3 apresentaram capacidade de gerar mais receitas próprias do que as verbas atribuídas pelo Estado. Os SAS do IPVCastelo, com 76% de receitas próprias, foram de todas as instituições analisadas a que revelou maior autonomia orçamental. Também os do IPLeiria e do IPGuarda apresentaram uma elevada autonomia orçamental, respetivamente 71% e 65% de receitas próprias.

Nos restantes 7 politécnicos os SAS revelaram maior dependência das transferências do OE do que das suas receitas próprias. Os do IPLisboa foram de todas as instituições analisadas aquela em que a dependência das transferências do OE foi maior, cerca de 79% das receitas. Nos SAS do IPSantarém e do IPSetúbal essa proporção atingiu os 62%. Nos restantes 4 casos, os dados indicam proporções das transferências do OE igualmente acima dos 50%, respetivamente IPortalegre (59%), IPCoimbra (57%), IPViseu (55%) e IPBeja (54%).

Também em relação ao valor médio das receitas próprias por estudante encontramos situações muito diversas entre as instituições analisadas (ver gráfico 5.42). Entre o mínimo de 16€ por estudante, caso dos SAS do IPLisboa, e o máximo de 312€, dos SAS da UMinho, encontram-se realidades muito distintas.

No subsistema politécnico, entre as instituições com menores receitas próprias por estudante encontram-se, para além dos SAS do IPLisboa, também os do IPCoimbra (62€), do IPSetúbal (65€) e do IPSantarém (76€). Abaixo do valor médio dos politécnicos (117€)

aparecem ainda os casos do IPBeja (114€) e do IPViseu (115€). Os três IPs com maior valor por estudante para as receitas próprias dos SAS foram os do IPViana do Castelo (294€), do IPGuarda (290€) e do IPLEiria (214€).

No subsistema universitário, a instituição com menores receitas próprias por estudante foram os SAS da ULisboa (58€), seguidos dos da UNovaLx (79€). O valor por estudante da UBI rondou a média para as 10 universidades analisadas (147€). Abaixo desse valor, apenas os SAS da UPorto (122€). Nas restantes 6 instituições, o valor foi mais elevado do que a média das universidades, por ordem decrescente: UMinho (312€), UTAD (303€), UMadeira (266€), UCoimbra (222€), UAçores (184€) e UÉvora (171€).

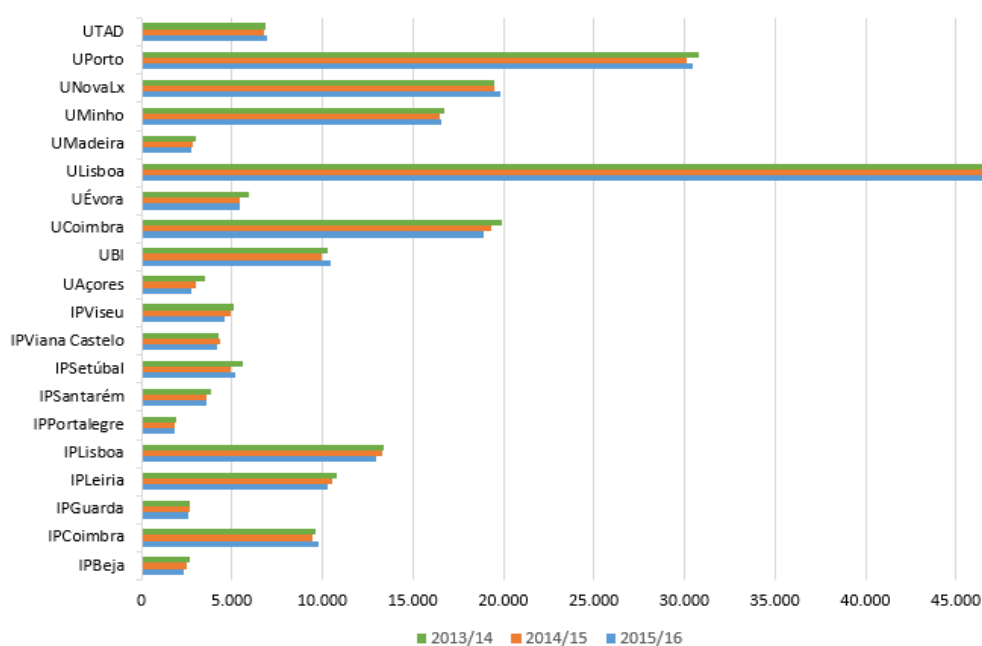
A forma como o Estado financia os apoios sociais facultados nas várias instituições de ensino superior também diverge quando analisamos os montantes de receita oriunda do OE, por estudante que frequenta a instituição (ver gráfico 5.42). O valor mais elevado foi nos SAS da UAçores, em que o Estado financiou em média 323€ anuais por estudante, seguido dos da UCoimbra (226€) e da UTAD (212€). No conjunto das universidades analisadas, aquelas em que o OE menos contribui para os apoios sociais por estudante foram os casos dos SAS da UNovaLx (79€) e da UBI (80€). Nas restantes, o Estado financiou em média entre 102€ e 189€ por estudante, respetivamente os casos dos SAS da UPorto e da UMadeira.

No ensino politécnico, os SAS com maior financiamento do Estado por estudante foram os do IPPortalegre, com 242€ anuais por cada estudante da instituição, seguidos do IPGuarda (157€), IPViseu (139€) e IPBeja (134€). Nos SAS do IPLisboa o financiamento do Estado foi de apenas 60€ anuais por estudante, o mais baixo de todos. Também nos SAS dos IPCoimbra, IPLEiria e IPVCastelo esse financiamento ficou aquém dos 100€ anuais por estudante (respetivamente 84€, 87€ e 95€).

5.2.3. População Estudantil e Estudantes Bolseiros

A evolução da população estudantil das 20 instituições¹⁸⁶ que responderam ao questionário acompanhou, como seria de esperar, a tendência de diminuição do número de estudantes que frequentaram o ensino superior, neste período, descrita no capítulo 3. Nos três anos letivos em análise, de 2013/2014 a 2015/2016, estas instituições perderam 2% dos estudantes, sendo que essa quebra ocorreu especialmente entre 2013/2014 e 2014/2015 e foi mais acentuada nos 10 politécnicos (menos 4%) do que nas 10 universidades (menos 1%). No último ano em análise, o total de estudantes que frequentaram estas 20 instituições foi de cerca de 219 mil, sensivelmente o mesmo que no ano anterior, mas menos 4 mil e 800 alunos do que em 2013/2014.

Gráfico 5.45 – População estudantil



O gráfico 5.45 mostra o número de estudantes, por instituição, e a sua evolução nos últimos 3 anos letivos. A sua análise evidencia, desde logo, grandes diferenças em termos da dimensão das instituições. O subsistema universitário é constituído na sua maioria por

¹⁸⁶ No Anexo XVII apresentam-se dados mais detalhados sobre número de estudantes, candidatos a bolsa, estudantes bolseiros e despesas com bolsas de estudo, por instituição e subtotais politécnicos vs universidades.

instituições de grande dimensão, enquanto o politécnico é maioritariamente composto por institutos de menor dimensão.

Das 10 universidades em estudo apenas 2 tinham, no ano letivo 2015/2016, menos de 3 mil estudantes, a UAçores e a UMadeira. Outras 2 tinham entre 5 mil e 500 e quase 7 mil estudantes, respetivamente a UÉvora e a UTAD. As restantes são universidades de maior dimensão. Só a ULisboa contava, nesse ano, com mais de 47 mil e 500 estudantes inscritos. Também a UPorto tinha mais de 30 mil estudantes, a UNovaLx quase 20 mil, a UCoimbra perto de 19 mil, a UMinho cerca de 16 mil e 500 estudantes e a UBI contava com quase 10 mil e 500 estudantes.

No caso dos institutos politécnicos, o cenário é o inverso, a maioria representa instituições de menor dimensão, quando comparados com as grandes universidades citadas. Dos 10 institutos analisados, apenas 2 tinham mais de 10 mil estudantes, o IPLisboa e o IPLeiria. O IPCoimbra também estava próximo dos 10 mil. Os restantes são todos de menor dimensão, o IPPortalegre não atingia os 2 mil estudantes, o IPBeja e o IPGuarda rondavam os 2 mil e 500, o IPSantarém os 3 mil e 600, e também os IPVCastelo e IPViseu ficavam aquém dos mais de 5 mil estudantes inscritos no IPSetúbal.

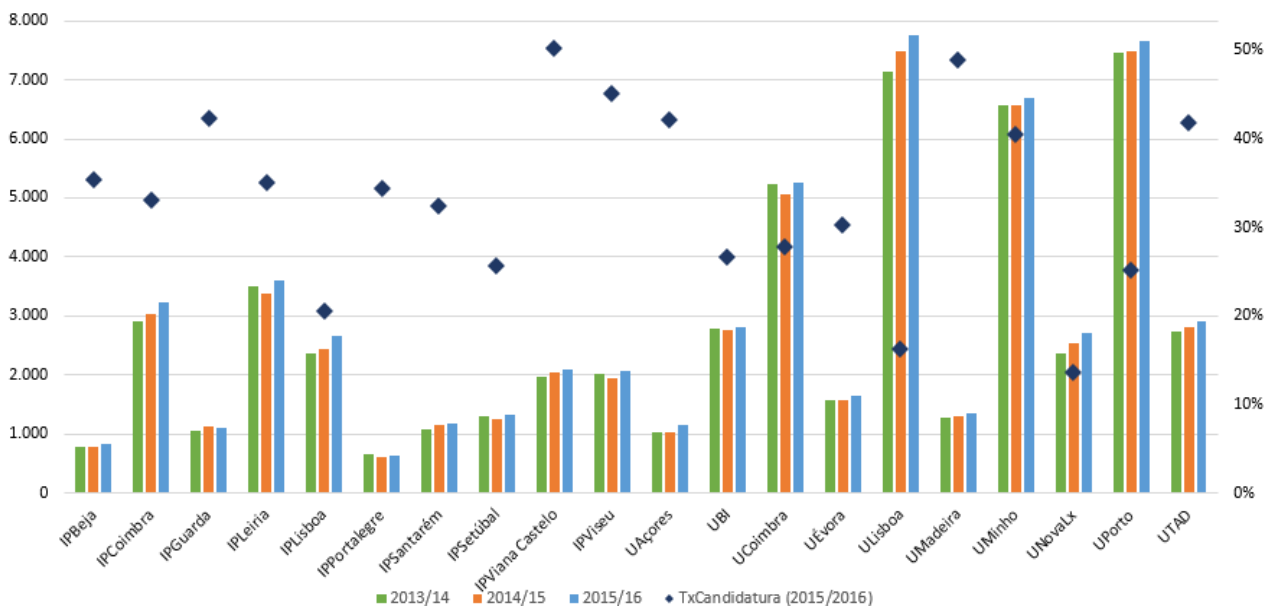
Em termos de evolução, a maioria das instituições viu o número de estudantes diminuir, sendo que a maior quebra relativa ocorreu na UAçores, que perdeu cerca de 23% dos estudantes entre 2013/2014 e 2015/2016. Nas restantes universidades a diminuição não foi tão significativa, menos 7% na UMadeira e na UÉvora, menos 5% na UCoimbra e menos 1% na UMinho e na UPorto. A ULisboa manteve sensivelmente o mesmo número de estudantes e a UBI, a UNovaLx e a UTAD registaram mesmo ligeiros acréscimos da população estudantil (mais 2% nas primeiras duas e mais 1% no último caso).

Nos institutos politécnicos a diminuição do número de estudantes foi, em geral, maior, sendo que o único que conseguiu ver a sua população estudantil aumentar ligeiramente nestes 3 anos foi o IPCoimbra (mais 2%). Todos os outros perderam estudantes neste período, desde quebras mais significativas como o IPViseu (menos 11%), o IPBeja (menos 10%) ou o IPSetúbal (menos 8%), até reduções menores como os IPLisboa e IPPortalegre (ambos com menos 4%), o IPVianaCastelo (menos 3%) e o IPGuarda (menos 1%).

Dos cerca de 219 mil estudantes que frequentavam estas 20 instituições em 2015/2016, quase 59 mil candidataram-se à atribuição de bolsa de estudo, correspondendo a uma taxa de candidatura de 27%. De realçar que o número de candidatos a bolsa aumentou cerca de 5% quando comparado com 2013/2014, sendo que o aumento mais significativo ocorreu no último ano letivo. Também a taxa de candidatura aumentou 1 ponto percentual em cada um dos anos.

A percentagem de estudantes que apresentaram candidatura a bolsa foi superior nos politécnicos, onde, em média, um em cada três estudantes se candidatou, do que nas universidades, onde essa proporção foi de um em cada quatro estudantes. O aumento do número de candidatos e da taxa de candidatura, no período considerado, está patente em ambos os subsistemas. A análise das situações particulares revela contudo algumas diferenças, conforme podemos observar no gráfico 5.46.

Gráfico 5.46 – Candidatos a bolsa de estudo e Taxa de Candidatura



Em termos absolutos, o número de candidatos a bolsa de estudo aumentou em todas as instituições consideradas, à exceção do IPPortalegre, onde diminuiu 4% durante estes 3 anos, e da UBI e UCoimbra que tiveram sensivelmente o mesmo número de candidatos em 2015/2016 do que em 2013/2014. Ainda que, no ano letivo 2015/2016, a ULisboa tenha sido, das 20 analisadas, a que recebeu maior número de candidaturas a bolsa de estudo, ultrapassando a UPorto, a UNovaLx foi a que apresentou um maior crescimento do número

de candidatos a bolsa, cerca de mais 15%, seguida da UAçores onde esse aumento foi de 11%. Nas restantes universidades o número de estudantes que se candidataram a bolsa também aumentou, mas de forma menos expressiva. No conjunto dos politécnicos os que apresentaram um maior crescimento do número de candidaturas foram o IPLisboa (mais 12%) e o IPCoimbra (mais 11%), sendo que nos restantes o aumento foi menor.

Relativamente à percentagem de estudantes que apresentam candidatura a bolsa de estudo, os dados revelam situações muito díspares entre as instituições, tendo no entanto em comum o facto de em todas as 20 analisadas essa proporção ter aumentado nos 3 anos considerados.

Dos institutos politécnicos observados aquele em que mais estudantes se candidataram a bolsa foi o IPVCastelo, onde no ano letivo 2015/2016 metade dos estudantes da instituição o fizeram. Também no IPViseu e no IPGuarda as taxas de candidatura foram bastante elevadas, respetivamente 45% e 42% do total de estudantes. Os politécnicos com menor proporção de estudantes a candidatar-se foram os IPLisboa, com 21%, e IPSetúbal, com 26% dos estudantes. Nos restantes 5 casos as taxas de candidatura estavam entre os 32% e os 35%.

No conjunto das universidades estudadas foi na UMadeira que, em termos relativos, mais estudantes apresentaram candidatura a bolsa de estudo nesse ano, quase metade, seguida das UAçores e UTAD, ambas com taxas de candidatura de 42%, ligeiramente superior aos 40% de estudantes da UMinho que se candidataram à atribuição de uma bolsa. Com percentagens reduzidas de estudantes a candidatar-se a bolsa de estudos encontram-se as UNovaLx e ULisboa, respetivamente com apenas 14% e 16% do total de estudantes. As restantes 4 universidades apresentaram taxas de candidatura entre os 25% e os 30%.

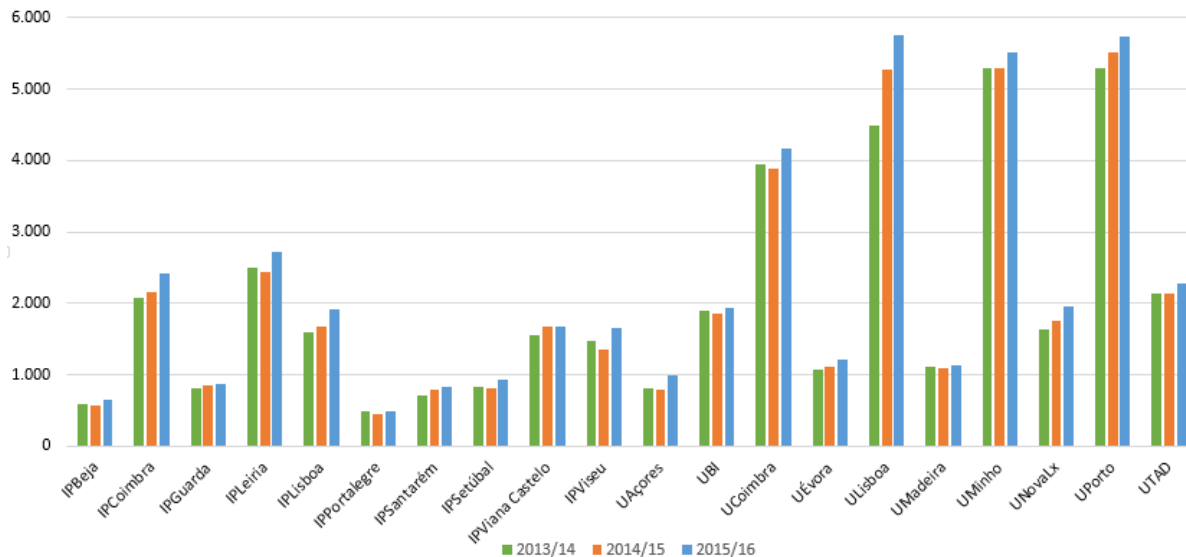
De realçar que ficaram excluídos da análise, pela impossibilidade de apuramento de tais informações, todos os estudantes que, por alguma razão, não efetuaram ou não completaram o seu processo de candidatura, ainda que pudessem eventualmente estar em condições de obter uma bolsa de estudo por se encontrarem em situação de carência económica.

Dos quase 59 mil estudantes que, em 2015/2016, se candidataram a bolsa de estudos nos 20 SAS, próximo de 45 mil obtiveram esse apoio social direto para custear a sua frequência no ensino superior, o que corresponde a uma taxa de aprovação de 76%. O número de estudantes diretamente apoiados através de bolsa de estudo aumentou 11% desde 2013/2014, com um aumento mais significativo no último ano analisado. A percentagem de candidaturas aceites aumentou 4 pontos percentuais nestes 3 anos.

Tendo em consideração o número total de estudantes inscritos, isto significa que em cada cinco estudantes que frequentaram estas instituições do ensino superior público, um foi financiado pelo Estado através da atribuição de apoio social direto, como auxílio financeiro para suportar as suas despesas educativas. Essa taxa de cobertura foi ainda mais elevada no ensino politécnico, onde um em cada quatro estudantes recebeu bolsa de estudo.

No gráfico 5.47 apresenta-se o número de estudantes bolseiros em cada uma das instituições analisadas, bem como a sua evolução nos últimos 3 anos.

Gráfico 5.47 – Estudantes Bolseiros



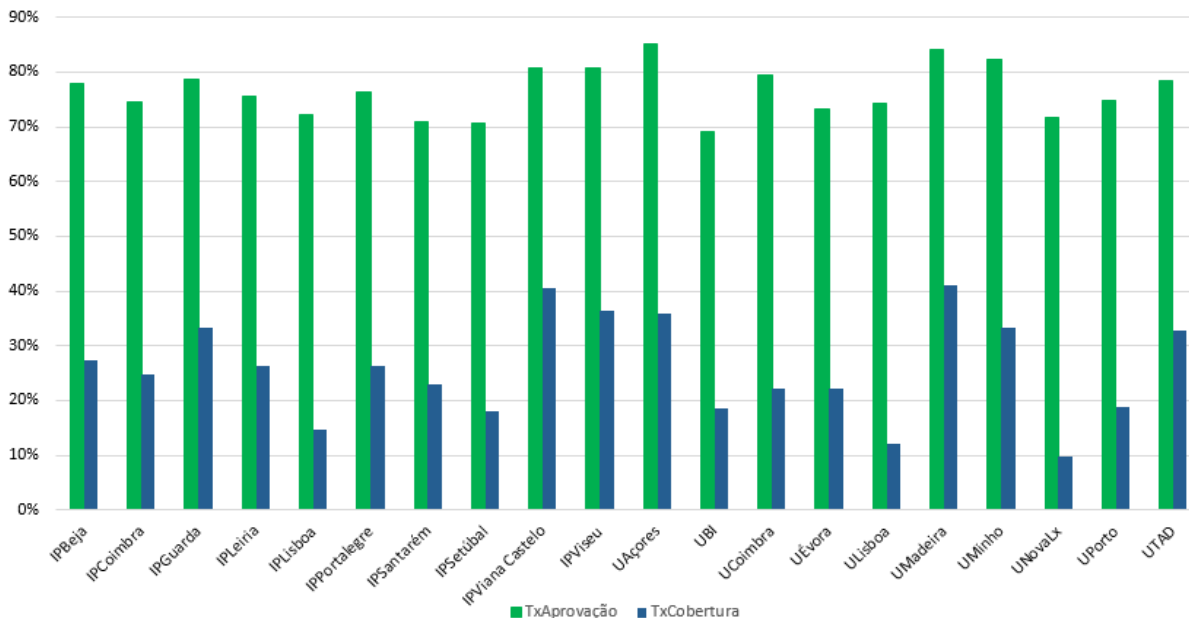
Em todas as instituições analisadas o número de bolsas atribuídas aumentou entre 2013/2014 e 2015/2016, à exceção do IPPortalegre em que se manteve. Ainda que em algumas instituições o número de bolseiros tenha diminuído no primeiro ano, no ano seguinte voltou a aumentar, tendo ultrapassado os valores iniciais.

No subsistema universitário, a instituição em que o número de bolseiros mais cresceu foi a ULisboa, cerca de 28% de bolsas a mais, seguida da UAçores, com mais 21%, e da UNovaLx que atribuiu em 2015/2016 mais 19% de bolsas do que em 2013/2014. Nas restantes o crescimento foi mais moderado, em algumas pouco significativo, como são os casos da UBI e da UMadeira, onde o aumento foi de apenas 2%.

No caso dos politécnicos foi no IPLisboa que o aumento do número de bolseiros foi mais acentuado, de mais 20%, seguido dos IPCoimbra e IPSantarém, os quais atribuíram respetivamente mais 17% e mais 16% de bolsas em 2015/2016 do que há dois anos atrás. Nas restantes situações o aumento foi menor, mas ainda assim em todos acima dos 7%, à exceção do IPPortalegre em que, como já foi referido anteriormente, o número de bolsas se manteve.

O gráfico 5.48 compara as taxas de aprovação e de cobertura, no ano letivo 2015/2016, nos diferentes SAS.

Gráfico 5.48 – Taxa de Aprovação e Taxa de Cobertura



Apesar de algumas diferenças, é possível verificar que a percentagem de candidaturas aceites foi relativamente elevada em todas as instituições analisadas, com taxas de aprovação acima dos 70% em todas elas, à exceção da UBI ainda assim muito próxima desse patamar. Em 5 instituições a taxa de aprovação foi superior aos 80%: nas universidades os casos da UAçores

(85%), da UMadeira (84%) e da UMinho (82%); e nos politécnicos os do IPVCastelo e do IPViseu (ambos com 81%). Nos restantes casos a proporção de estudantes que, tendo apresentado uma candidatura, efetivamente recebeu bolsa de estudos situou-se entre os 70% e os 80%.

Se tivermos em consideração a proporção de bolseiros relativamente ao total de estudantes inscritos em cada instituição, verificam-se diferenças mais significativas entre as instituições. As menores taxas de cobertura ocorreram, em 2015/2016, na UNovaLx, na ULisboa e no IPLisboa, onde respetivamente apenas 10%, 12% e 15% dos estudantes da instituição tiveram bolsa de estudo. Tendo em conta que, como foi referido anteriormente, estas foram também as instituições em que, em termos relativos, menos estudantes apresentaram candidatura, seria de esperar menores proporções de bolseiros no total de estudantes. Ainda assim, estas instituições encontram-se entre as que apresentaram menores taxas de candidaturas aprovadas, entre os 72% e os 74%.

Também no IPSetúbal, na UBI e na UPorto menos de 20% dos estudantes eram bolseiros. De realçar que os primeiros dois foram os que apresentaram taxas de aprovação menores, respetivamente 71% e 69%, pese embora o facto de apenas um quarto dos estudantes destas instituições se terem candidatado a bolsa.

No extremo oposto temos instituições onde mais de 40% dos estudantes eram bolseiros, como são os casos da UMadeira e do IPViana do Castelo, não só por serem as que apresentaram as maiores taxas de candidatura, com cerca de metade dos estudantes a candidatar-se, mas também pelas elevadas percentagens de candidaturas aprovadas. Noutras 5 instituições cerca de um em cada três estudantes era bolseiro, são os casos da UAçores, UMinho e UTAD e dos IPViseu e IPGuarda.

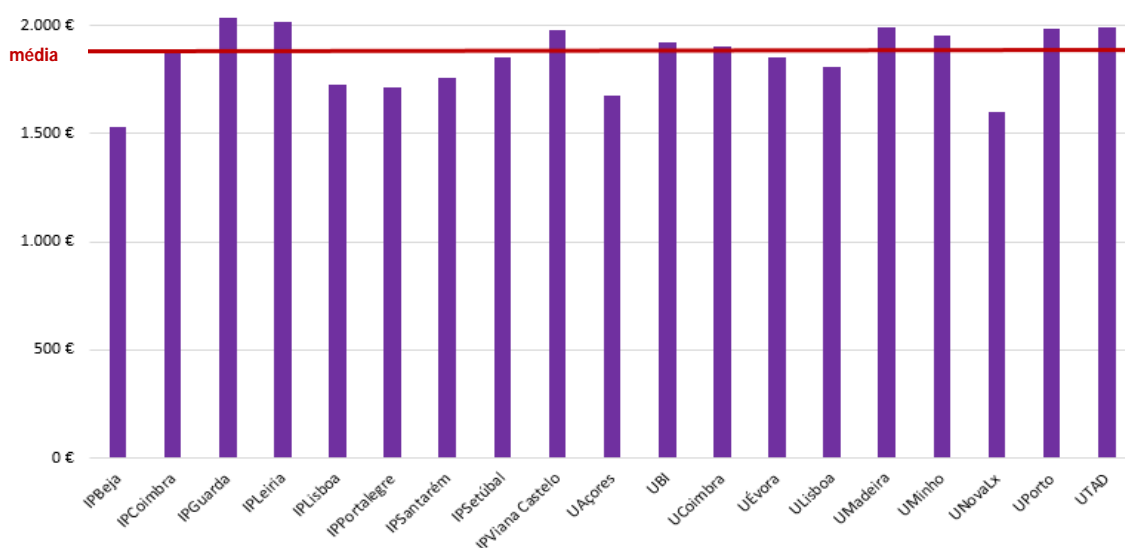
De realçar ainda que a proporção de estudantes bolseiros no total dos estudantes aumentou, entre 2013/2014 e 2015/2016, em todas as instituições analisadas, resultado do aumento generalizado quer das taxas de candidatura, quer das taxas de aprovação.

Os montantes atribuídos em bolsas de estudo, no ano letivo 2015/2016, pelos 20 SAS analisados ascenderam aos 81 milhões e 500 mil euros, montante ligeiramente inferior ao ano anterior, mas um milhão e meio de euros a mais do que o total de bolsas atribuídas em 2013/2014. Apesar disso, este aumento de 2% nas verbas gastas com bolsas de estudo não foi

suficiente para compensar o aumento de 11% no número de bolsas atribuídas, representado uma redução do valor médio anual da bolsa de 2.060€ em 2013/2014, para 1.888€ em 2015/2016. Isto significa que, em média, cada estudante bolseiro recebeu cerca de 189€ por mês, menos 17€ mensais do que recebia há dois anos atrás.

Não se verificam diferenças significativas entre os dois subsistemas, universitário e politécnico, relativamente ao valor médio de bolsa, apesar de algumas diferenças entre as instituições consideradas, conforme podemos verificar no gráfico 5.49.

Gráfico 5.49 – Valor médio de bolsa anual



Entre o valor mais baixo de 1.531€ anuais que, no ano letivo 2015/2016, recebeu, em média, um bolseiro do IPBeja, e o mais elevado de 2.039€ que recebeu, em média, um estudante do IPGuarda, existe uma diferença de mais de 50€ por mês.

Entre as 10 universidades analisadas, a que apresentou a bolsa anual média mais baixa foi a UNoValx, cerca de 1.604€, seguida das UAçores, ULisboa e UEvora, também com valores médios de bolsas atribuídas abaixo da média global das 20 instituições (1.888€). A universidade com valor médio de bolsa mais elevado foi a UMadeira, cerca de 1.993€ por ano, seguida de valores muito próximos na UTAD e na UPorto. Também na UMinho, na UBI e na UCoimbra as bolsas médias assumiram valores acima da média global.

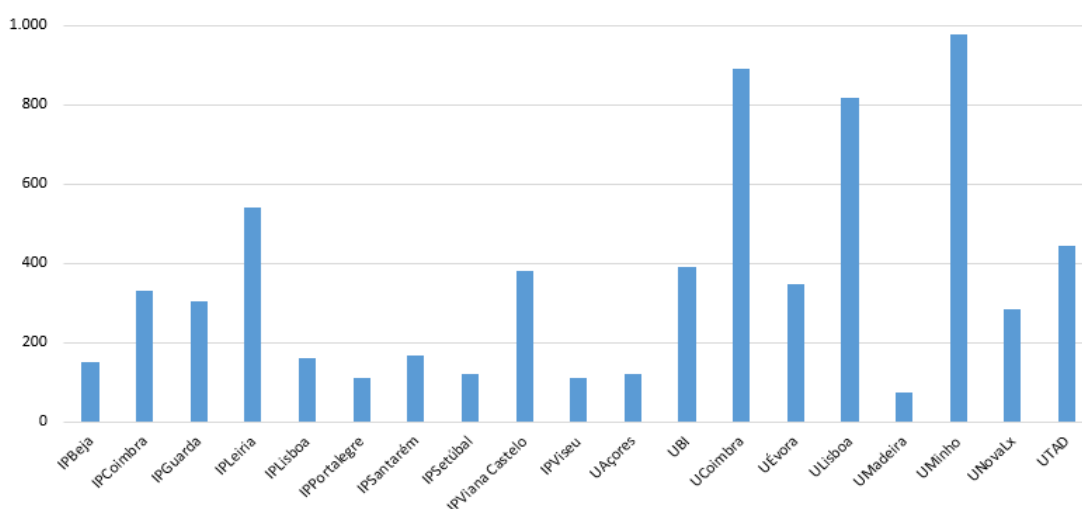
No subsistema politécnico apenas 3 institutos atribuíram valores médios de bolsa acima da média global, o IPGuarda, o IPLeiria e o IPViana do Castelo. No IPCoimbra o valor rondou a

média nacional e nos restantes encontrou-se abaixo da média, sendo o mais baixo no IPBeja, como já foi referido.

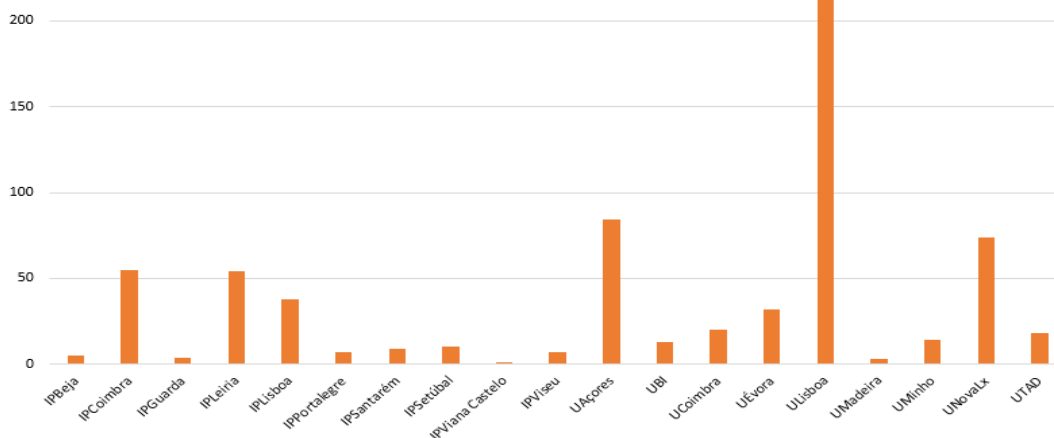
De realçar que, à exceção da UPorto cuja bolsa média aumentou 2%, em todas as restantes instituições o valor médio das bolsas atribuídas diminuiu entre 2013/2014 e 2015/2016, com uma redução mais significativa no último ano letivo. As reduções mais acentuadas ocorreram na ULisboa, na UNovaLx, no IPBeja, na UMadeira e na UAçores.

Para além das bolsas de estudo, foram atribuídos no ano letivo 2015/2016 por estas instituições um total de 6.726 complementos de alojamento, mais 500 do que em 2013/2014. A despesa com complementos de alojamento ascendeu a mais de 4 milhões e 250 mil euros. O gráfico 5.50 mostra o número de complementos de alojamento atribuídos por instituição.

Gráfico 5.50 – Complementos de Alojamento



Foram também atribuídos cerca de 167 mil e 500 euros em Benefícios Anuais de Transporte, em 2015/2016, a um total de 661 estudantes, distribuídos pelas diversas instituições analisadas, conforme apresentado no gráfico 5.51. Em termos médios, o montante gasto em 2015/2016 foi de 253€ por cada benefício anual de transporte atribuído, sendo que este valor aumentou ligeiramente nos três anos considerados.

Gráfico 5.51 – Benefícios Anuais de Transporte

5.2.4. Apoios Sociais Indiretos

Para além dos apoios sociais diretos concedidos através da atribuição de bolsas de estudo, a ação social no ensino superior compreende também outros apoios sociais indiretos que proporcionem aos estudantes as melhores condições de estudo, designadamente: o acesso a alimentação em cantinas e bares; o alojamento; o acesso a serviços de saúde e o apoio a atividades desportivas e culturais; o funcionamento de serviços de informação, de reprografia, de apoio bibliográfico e de material escolar (N.º 2 do Art.º 4º do DL 129/93).

Nas secções seguintes pretende-se caracterizar os serviços prestados pelos diversos SAS em cada uma das principais valências de apoio social indireto.

5.2.4.1. Alojamento

Na parte do questionário relativa ao alojamento, pretendia-se analisar as condições de alojamento que os diversos SAS têm para oferecer aos estudantes deslocados da sua residência habitual, para os quais a possibilidade de se alojar numa residência estudantil a preços menores constitui um apoio muito importante. Pedia-se o preenchimento de um conjunto de campos relacionados com a capacidade das residências, as taxas de ocupação,

a tipologia de quartos disponibilizados e respectivos preços, as facilidades disponibilizadas, bem como as receitas e despesas associadas a este apoio social indireto¹⁸⁷.

Dando cumprimento ao estabelecido no Art.º 20º do DL 129/93, o qual define que os SAS “devem promover o acesso dos alunos a condições de alojamento que propiciem um ambiente adequado de estudo”, todas as instituições analisadas possuem residências para estudantes, que podem estar concentradas numa única residência ou em várias espalhadas pela cidade, dependendo da dimensão da instituição e da concentração ou dispersão geográfica das várias unidades orgânicas que a integram. Os SAS possuem residências próprias, mas também existem situações em que a oferta é complementada com o aluguer de espaços habitacionais para facultar aos estudantes.

As informações recolhidas aparentemente retratam a existência de espaços habitacionais bastante completos, bem equipados e com acesso a um conjunto de facilidades e serviços de apoio aos estudantes alojados, com cozinhas equipadas ou pelo menos salas de refeições de apoio à alimentação dos estudantes, lavandarias de apoio à limpeza das roupas, acesso a internet e serviços de televisão, vigilância, salas de estudo e espaços comuns de convívio.

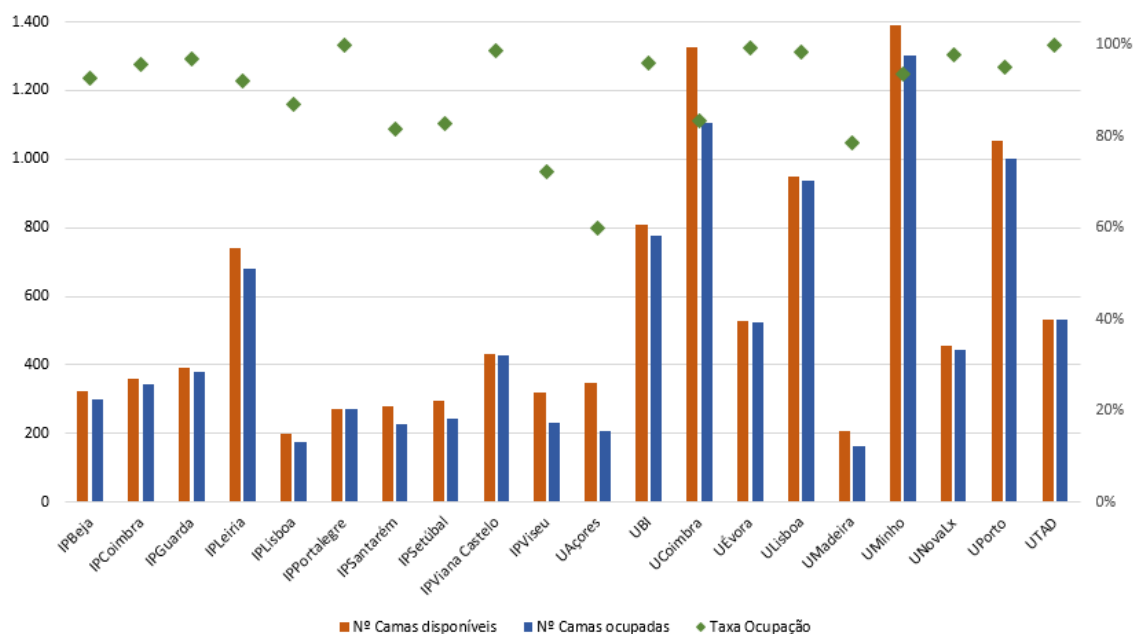
Entre outras facilidades indicadas pelos diversos SAS constam também serviços de limpeza dos espaços, incluindo das áreas residenciais, fornecimento e mudança de roupas de cama e atoalhados, áreas alimentares inseridas nos complexos residenciais como cafetarias, snack-bar e máquinas de *vending*. De referir que todas as instituições indicaram possuir infraestruturas adaptadas para portadores de deficiência.

Em termos de capacidade, no conjunto os 20 SAS analisados tinham, no ano letivo de 2015/2016, mais de 11.200 camas disponíveis nas suas residências, das quais foram efetivamente ocupadas quase 10.300, o que corresponde a uma taxa de ocupação global de 92% nas residências estudantis. No gráfico 5.52 podemos ver a distribuição dessas vagas pelas diferentes instituições, bem como as respetivas taxas de ocupação.

¹⁸⁷ No Anexo XVIII apresentam-se dados mais detalhados sobre número de camas disponíveis e ocupadas, taxas de ocupação e ocupação por estudantes bolseiros e não bolseiros, tipologia dos quartos e respectivos preços, despesas e receitas com alojamento, por instituição e subtotais politécnicos vs universidades.

As taxas de ocupação são relativamente elevadas na maioria das instituições, ainda que em apenas 2 delas as vagas tenham sido ocupadas na totalidade, nomeadamente na UTAD e no IPPortalegre. Nas restantes situações sobraram vagas nas residências que não foram ocupadas, num total de cerca de 940 camas disponíveis.

Gráfico 5.52 – Número de camas disponíveis e ocupadas nas residências dos SAS

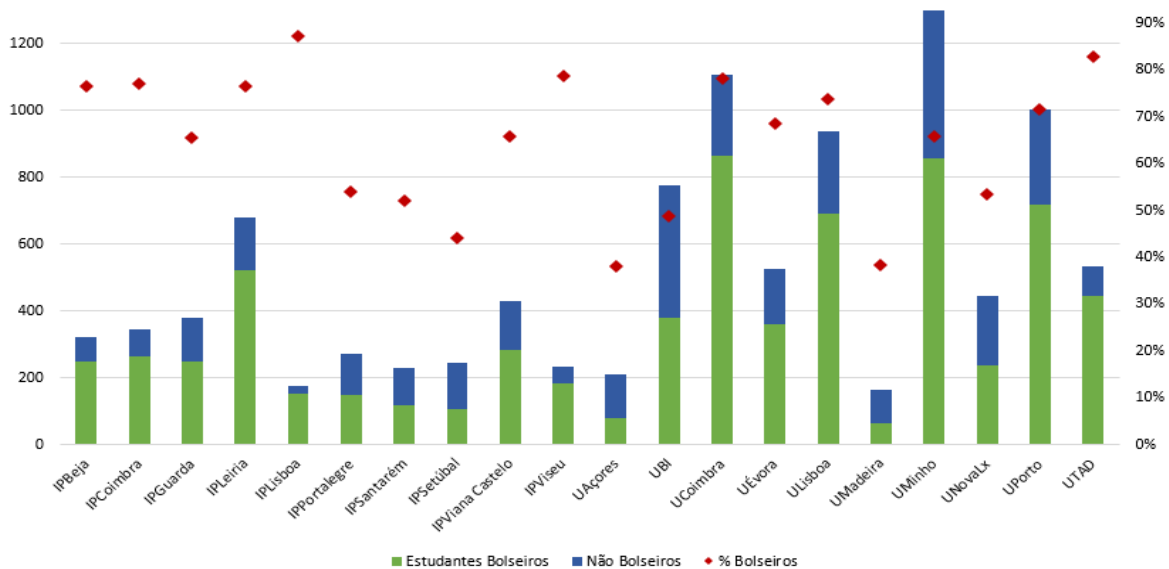


No subsistema universitário, a instituição com maior proporção de camas não ocupadas foram os SAS da UAçores, que indicaram uma taxa média de ocupação na ordem dos 60%. A segunda universidade com maior percentagem de camas disponíveis foi a UMadeira, com uma taxa de ocupação na ordem dos 78%. No seio dos politécnicos, os SAS que apresentaram menor taxa de ocupação foram os do IPViseu, com cerca de 72% das camas efetivamente ocupadas, seguido dos SAS do IPSantarém, com uma taxa de ocupação de 81%.

Entre as instituições com menos vagas disponíveis, para além das já mencionadas com ocupação total, aparecem os SAS da UÉvora, da ULisboa, da UNovaLx, da UBI, da UPorto, do IPViana do Castelo, do IPGuarda e do IPCoimbra, todas elas com taxas de ocupação acima dos 95%. Nas restantes instituições as taxas de ocupação situaram-se entre os 83%, caso dos SAS da UCoimbra e do IPSetúbal, e os 94%, situação dos SAS da UMinho.

A prioridade atribuída aos estudantes bolseiros faz com que a maioria das vagas sejam ocupadas por estes. Em termos globais, mais de dois terços das camas disponibilizadas por estas IES foram, no ano letivo 2015/2016, ocupadas por estudantes bolseiros deslocados da sua residência habitual, ainda que as situações particulares sejam diferenciadas, conforme evidenciado no gráfico 5.53. Para além disso, algumas instituições reservam uma percentagem de vagas para estudantes estrangeiros *incoming*, ao abrigo do programa Erasmus ou de outros programas de mobilidade internacional.

Gráfico 5.53 – Camas ocupadas por estudantes bolseiros



Em apenas 4 das 20 instituições a proporção relativa de estudantes bolseiros foi menor do que a de não bolseiros, são os casos dos SAS da UAçores e da UMadeira, ambos com apenas 38% das camas ocupadas por bolseiros, do IPSetúbal, onde 44% das vagas ocupadas na residência foram preenchidas por estudantes bolseiros e da UBI, com 49%.

Em todos os restantes casos os bolseiros estavam em maioria nas residências estudantis, ainda que nos SAS da UNoValx e dos IPSantarém e IPPortalegre essa proporção ultrapassasse em apenas 3 ou 4 pontos percentuais os 50%.

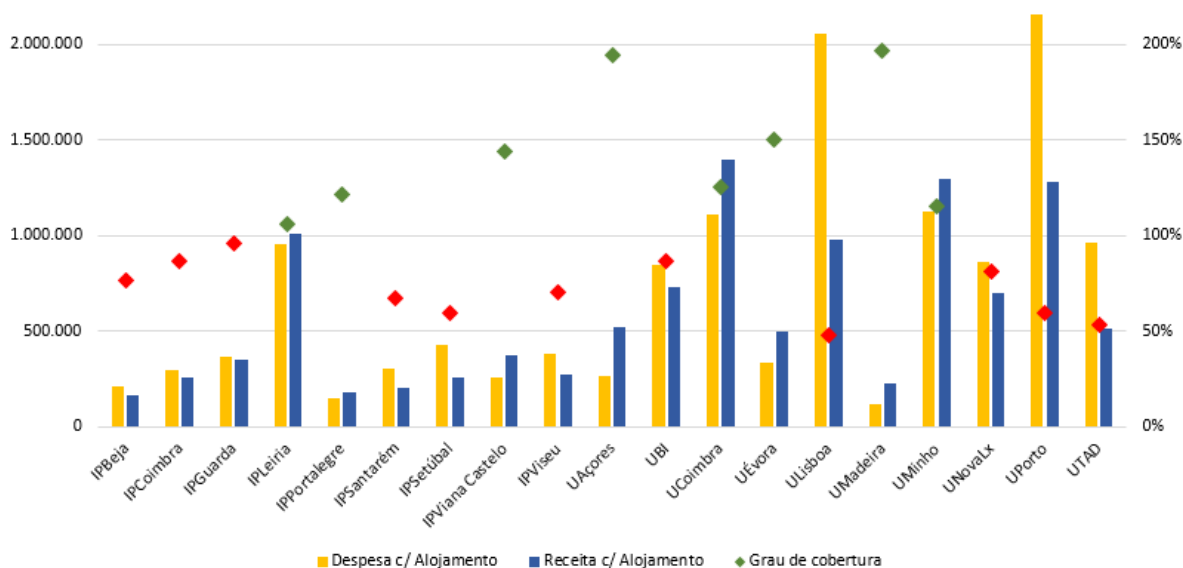
Os SAS com maior percentagem de estudantes bolseiros nas residências foram os do IPLisboa, com 87% das camas ocupadas por bolseiros. Também na UTAD mais de 80% das vagas estavam atribuídas a estudantes com bolsa de estudo. Próximo dos 80% de bolseiros

também os SAS da UCoimbra e dos IPViseu, IPCoimbra, IPLeiria e IPBeja. Nos restantes casos essa proporção situou-se entre os dois terços e os três quartos.

Relativamente às despesas referentes ao alojamento, no seu conjunto os 19 SAS acerca dos quais obtivemos estes dados gastaram, no ano económico de 2015, próximo de 13 milhões e 175 mil euros com as suas residências e respetivo alojamento dos estudantes apoiados. Tendo arrecadado um total de quase 11 milhões e 200 mil euros, significa que no seu conjunto estes SAS apresentaram um défice de quase 2 milhões de euros na valência de alojamento, o que corresponde a um grau de cobertura das despesas de 85%, ou seja, 85% das despesas com alojamento foram cobertas pelas receitas arrecadadas com este apoio.

A realidade de cada um dos SAS é no entanto muito diferenciada. No gráfico 5.54 podemos verificar que 7 das 19 instituições analisadas evidenciaram autonomia financeira no alojamento (assinaladas a verde), ou seja, arrecadaram receitas suficientes para pagar todas as despesas com o alojamento, sobrando ainda verbas para outros tipos de apoios. Em contrapartida, as restantes 12 apresentaram um saldo deficitário nesta valência (assinaladas a vermelho).

Gráfico 5.54 – Despesas e Receitas com Alojamento



A situação mais gravosa ocorreu nos SAS da ULisboa, onde as receitas arrecadadas suportaram apenas 48% das despesas com o alojamento, com um défice superior a 1 milhão de euros. Também nos SAS da UTAD, da UPorto e do IPSetúbal os graus de cobertura

das despesas pelas receitas no alojamento foram relativamente baixos, respetivamente 53%, 59% e 60% das despesas foram cobertas pelas receitas.

Nos SAS dos IPSantarém e IPViseu as receitas suportaram cerca de 70% das despesas com alojamento. Nos do IPBeja e da UNovaLx o grau de cobertura rondou os 80%. No IPCoimbra e na UBI essa proporção aproximou-se dos 90%. E nos SAS do IPGuarda 96% das despesas foram cobertas pelas receitas com o alojamento, constituindo a instituição com menor défice em termos absolutos, de cerca de 13 mil e 500 euros.

Das 7 instituições que apresentaram saldos superavitários na modalidade de apoio relacionada com o alojamento, as que apresentaram graus de cobertura mais elevados foram os SAS da UMadeira e da UAçores, nas quais as receitas arrecadadas representaram quase o dobro das despesas gastas com o alojamento. Nos SAS da UÉvora e do IPViana do Castelo o grau de cobertura rondou os 150%, ou seja, as receitas suportaram todas as despesas com o alojamento e ainda sobraram cerca de um terço das receitas para financiar outros tipos de apoios sociais.

A instituição com maior *superavit* em termos absolutos foram os SAS da UCoimbra, com um saldo positivo de cerca de 285 mil euros entre as receitas e as despesas com alojamento, representando um grau de cobertura de 126%. Também nos SAS do IPPortalegre, da UMinho e do IPLeiria as receitas com alojamento superaram as despesas, ainda que com graus de cobertura relativamente menores, respetivamente 122%, 115% e 106%.

Relativamente à tipologia dos quartos, em termos gerais, a maioria dos quartos disponibilizados aos estudantes são quartos duplos, ainda que quase todas as instituições tenham também a opção por quarto individual. Metade dos SAS disponibiliza ainda a opção de quarto partilhado com mais dois estudantes e num dos casos existem ainda quartos quádruplos. Algumas instituições dispõem de outras opções de alojamento, como apartamentos partilhados, quartos de casal, quartos adaptados a portadores de deficiência e quartos coletivos de utilização pontual.

Os preços variam consoante a tipologia do quarto e são também diferenciados para estudantes bolseiros e não bolseiros, conforme podemos verificar na tabela 5.12, onde constam os preços cobrados no ano letivo 2015/2016.

Tabela 5.12 – Preços do alojamento

| | Preço Bolseiros | | | | | Preço Não Bolseiros | | | | |
|-----------------|-----------------|---------|---------|-----------|----------|---------------------|---------------|----------|-----------|---------------|
| | Individuais | Duplos | Triplos | Coletivos | outros | Individuais | Duplos | Triplos | Coletivos | outros |
| IPBeja | 79,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | 135,00 € | 120,00 € | 120,00 € | ---- | 150,00 € |
| IPCoimbra | ---- | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | ---- | 95,00 € | ---- | ---- | ---- |
| IPGuarda | 90,00 € | 77,00 € | 73,36 € | ---- | ---- | 100,00 € | 87,50 € | 80,00 € | ---- | ---- |
| IPLeiria | 113,50€/147,50€ | 79,86 € | ---- | ---- | 147,50 € | 113,50€/147,50€ | 113,50 € | ---- | ---- | 147,50 € |
| IPLisboa | 75,75 € | 75,75 € | ---- | ---- | 75,75 € | 146,72 € | 146,72 € | ---- | ---- | 146,72 € |
| IPPortalegre | 110,00€/90,00€ | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | 110,00€/90,00€ | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- |
| IPSantarém | 83,00 € | 73,35 € | ---- | ---- | ---- | 115,00 € | 98,00 € | ---- | ---- | ---- |
| IPSetúbal | 89,30 € | 73,30 € | ---- | ---- | 73,30 € | 136,00 € | 120,00 € | ---- | ---- | 120,00 € |
| IPViana Castelo | 88,86 € | 88,86 € | 80,36 € | ---- | ---- | 100,50 € | 100,50 € | 92,00 € | ---- | ---- |
| IPViseu | 80,00€/90,00€ | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 110,00€/120,00€ | 100,00 € | ---- | ---- | ---- |
| UAçores | 150,00 € | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 150,00 € | 120,00 € | ---- | ---- | ---- |
| UBI | 125,00€/147,00€ | 73,36 € | 73,36 € | 8 €/noite | ---- | 125,00€/147,00€ | 100 €/110 € | 100,00 € | 8 €/noite | ---- |
| UCoimbra | 100,00€/135,61€ | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 135,61€/178,50€ | 77,61€/117,6€ | ---- | ---- | 350€ / 450€ |
| UÉvora | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | 129,12€/150,00€ | 129,12 € | 129,12 € | 129,12 € | 200,00 € |
| ULisboa | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | 140,00 € | 140,00 € | 140,00 € | ---- | ---- |
| UMadeira | ---- | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 155,00 € | 155,00 € | ---- | ---- |
| UMinho | 95,37 € | 73,36 € | ---- | 8 €/noite | ---- | 119,80 € | 92,15 € | ---- | 8 €/noite | 190€ / 280€ |
| UNovaLx | 150,00 € | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 225,00€/355,00€ | 150€/200€ | ---- | ---- | 500 € / 750 € |
| UPorto | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | 73,36 € | 145,00 € | 145,00 € | 145,00 € | ---- | 145,00 € |
| UTAD | 110,00 € | 73,36 € | ---- | 6 €/noite | ---- | 155,00 € | 120,00 € | ---- | 6 €/noite | ---- |

O valor mínimo é cobrado aos estudantes bolseiros em quarto partilhado e correspondeu, em 2015/2016, a 73,30€ no IPSetúbal, e na maioria as restantes instituições aos 73,36€ mensais que os bolseiros recebiam de complemento de alojamento. É possível, dentro da disponibilidade da residência, um estudante bolseiro pagar esse valor mínimo em quase todas as instituições analisadas, à exceção dos SAS do IPLisboa, onde o valor mínimo por quarto era ligeiramente superior, 75,75€ mensais, e dos IPLeiria e IPViana do Castelo, cujos preços mínimos rondavam os 80€ por mês.

À exceção dos casos dos SAS das ULisboa, UPorto, UÉvora e do IPLisboa, nas quais um estudante paga sempre o mesmo independentemente do tipo de quarto, e dos SAS do IPCoimbra e da UMadeira onde não existem quartos individuais, a opção por quarto individual implica geralmente um acréscimo de custos. No caso dos estudantes bolseiros, esse acréscimo pode ir dos 6€ a mais por mês, como é o caso dos SAS do IPBeja, até mais do dobro do preço mínimo cobrado, como ocorre nos SAS da UNovaLx e da UAçores, que apresentavam os preços mais elevados para estudante bolseiro em quarto individual, 150€

por mês. Também nos SAS da UBI e do IPEiria, apesar de o acréscimo poder ser variável, o preço por quarto individual para bolseiros podia atingir os 147,50€ mensais.

Tirando o caso dos SAS do IPPortalegre onde todos os estudantes pagam o mesmo, os preços para os estudantes não bolseiros são mais elevados em todas as restantes instituições analisadas. Desde o mínimo de 80€ por mês que um estudante não bolseiro em quarto triplo pagava nos SAS do IPGuarda, até ao máximo de 355€ que pode pagar um estudante em quarto individual nos SAS da UNovaLx, as situações são muito diversificadas entre os diferentes SAS.

Relativamente às outras modalidades de alojamento, a opção por quarto de casal existia em 3 das instituições analisadas, representando um acréscimo ao valor mensal de 30€ nos SAS do IPBeja e de 34€ nos do IPEiria, enquanto nos SAS da UPorto o valor era o mesmo do que nos restantes quartos duplos. Também a opção por apartamento partilhado implica custos mais elevados para os estudantes nas 4 instituições onde existe essa possibilidade: SAS do IPGuarda, da UCoimbra, da UÉvora, da UMinho e da UNovaLx, ainda que com valores diferenciados. Nas instituições onde existem quartos coletivos de utilização pontual os preços variavam entre os 6€ por noite, nos SAS da UTAD, e os 8€ por noite, nos SAS da UMinho e da UBI.

5.2.4.2. Alimentação

Cabe igualmente aos SAS a função de proporcionar o acesso dos estudantes à alimentação em cantinas e bares, podendo estes ser explorados pelos próprios serviços ou concessionados a entidades especializadas, ainda que em ambos os casos os SAS sejam responsáveis pela “avaliação global periódica da qualidade das unidades alimentares, por forma a assegurar as condições de higiene, equilíbrio dietético das ementas, custos, tempo e forma de atendimento aos estudantes” (Art.º 19º do DL 129/93).

Os dados recolhidos¹⁸⁸, relativos ao ano letivo de 2015/2016, mostram que existem situações diferenciadas relativamente ao modelo de exploração nas unidades de

¹⁸⁸ No Anexo XIX apresentam-se os dados detalhados sobre a alimentação, nomeadamente o modelo de exploração, o tipo de unidades de fornecimento de alimentação existentes, o número médio de refeições servidas por dia e por ano, bem como respetivos preços, despesas e receitas com alimentação, por instituição.

fornecimento de serviços de alimentação. Dos 20 SAS analisados, 5 optam por exploração própria de todas as unidades, são os casos dos SAS das universidades de Coimbra, Madeira e Minho e dos politécnicos de Leiria e Viana do Castelo. Outros 5 optam pela concessão dos serviços de alimentação a entidades externas em todas as vertentes, casos dos SAS dos politécnicos de Beja, Lisboa, Portalegre, Santarém e Setúbal. Os restantes combinam exploração mista nas cantinas/refeitórios, bares/cafetarias e/ou restaurantes, em alguns casos complementado também com a aquisição de refeições confeccionadas a empresas especializadas, como nos SAS da UPorto e do IPViseu. A maioria das instituições dispõe ainda de máquinas de *vending* nas suas instalações, abastecidas por empresas externas.

Os preços da refeição nas cantinas escolares, com menus que incluem sopa, pão, prato principal e sobremesa, variaram entre os 2,30€ nos SAS do IPBeja e os 2,65€ nos SAS da UMinho, sendo que na maioria das instituições o preço por refeição rondava os 2,40€/2,50€. Isto significa que é possível em todas as instituições analisadas um estudante adquirir uma refeição completa a preços bastante acessíveis, tratando-se de preços sociais, subsidiados, na maioria dos casos eventualmente abaixo do seu custo real.

Nos bares/cafetarias em que foi indicado o preço da refeição base (menu), este variava entre os 2,00€ nos SAS da UCoimbra e os 4,50€ nos SAS do IPSetúbal, sendo nesta situação os preços mais variados, dependentes também do tipo de menu estabelecido, existindo também muitas situações de preços livres. Nas 9 instituições que referiram possuir restaurante, os preços são ainda mais variados, entre o mínimo de 4,00€ por refeição nos SAS do IPGuarda e o máximo de 9,50€ nos SAS da UMinho e da UPorto.

Relativamente ao número de refeições servidas, no ano letivo 2014/2015 foram servidas nas cantinas/refeitórios destes SAS um total de mais de 4 milhões e 162 mil refeições, a que corresponde um número médio de 17.324 refeições servidas diariamente. Tendo em conta os quase 219 mil estudantes que frequentavam estas instituições, o número médio de refeições por estudante mostra que, em média, cada estudante usufruiu apenas 19 vezes num ano do serviço de alimentação fornecido nas cantinas escolares. Também relativamente ao número de refeições servidas diariamente, é possível apurar que, em

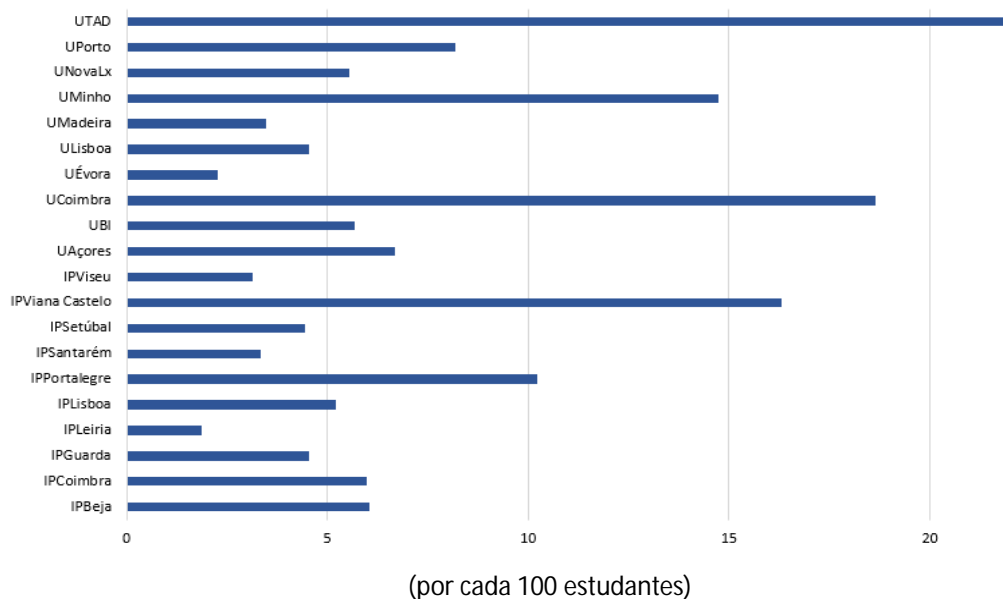
média, apenas 8 em cada 100 estudantes destas instituições de ensino superior consumiram diariamente uma refeição na cantina escolar.

Ainda que não tenhamos recolhido dados sobre a evolução do número de refeições servidas, a consulta de alguns dos relatórios de atividades dos SAS apontam para um decréscimo do número de refeições servidas nas cantinas escolares, reflexo não apenas da vasta oferta nos bares e cafetarias das instituições a preços razoáveis, mas também da alteração dos modelos de alimentação de um número crescente de estudantes que optam por trazer refeições pré-cozinhadas de casa.

O número de refeições servidas por cada um dos SAS nas respetivas cantinas é muito diferenciado, não apenas devido às diferentes populações estudantis que cada um deles apoia, mas também devido a diferenças significativas na adesão dos estudantes às refeições na cantina. O gráfico 5.55 mostra o número de refeições diárias servidas, em média, nas cantinas, por cada 100 estudantes da instituição, no ano letivo 2014/2015.

As instituições onde relativamente menos estudantes usufruíram de refeições na cantina foram o IPEiria e a UÉvora, onde apenas 2 em cada 100 estudantes consumiram diariamente uma refeição na cantina. Também no IPSantarém, no IPViseu e na UMadeira um número médio de apenas 3 em cada 100 estudantes almoçava/jantava na cantina. No IPSetúbal e na ULisboa foram, respetivamente, 4 e 5 a percentagem de estudantes que consumiram diariamente refeições nas cantinas escolares.

As instituições onde mais estudantes recorreram aos serviços de cantina para tomar as suas refeições foram: a UTAD, onde 22 em cada 100 estudantes almoçaram/jantaram na cantina; a UCoimbra, com 19% dos estudantes a usufruir de refeições em cantina; o IPViana do Castelo, com 16; e a UMinho, com 15.

Gráfico 5.55 – Número diário de refeições servidas em cantinas escolares

Em relação às despesas com alimentação, no seu conjunto os 19 SAS acerca dos quais obtivemos estes dados gastaram, no ano económico de 2015, cerca de 22 milhões e 723 mil euros com o fornecimento de refeições aos estudantes. Com um total de receitas arrecadadas de pouco mais de 18 milhões e 250 mil euros, significa que no seu conjunto estes SAS apresentaram um défice de quase 4 milhões e 472 mil euros na valência de alimentação, o que corresponde a um grau de cobertura das despesas de 80%, ou seja, 80% das despesas com a alimentação foram cobertas pelas receitas arrecadadas.

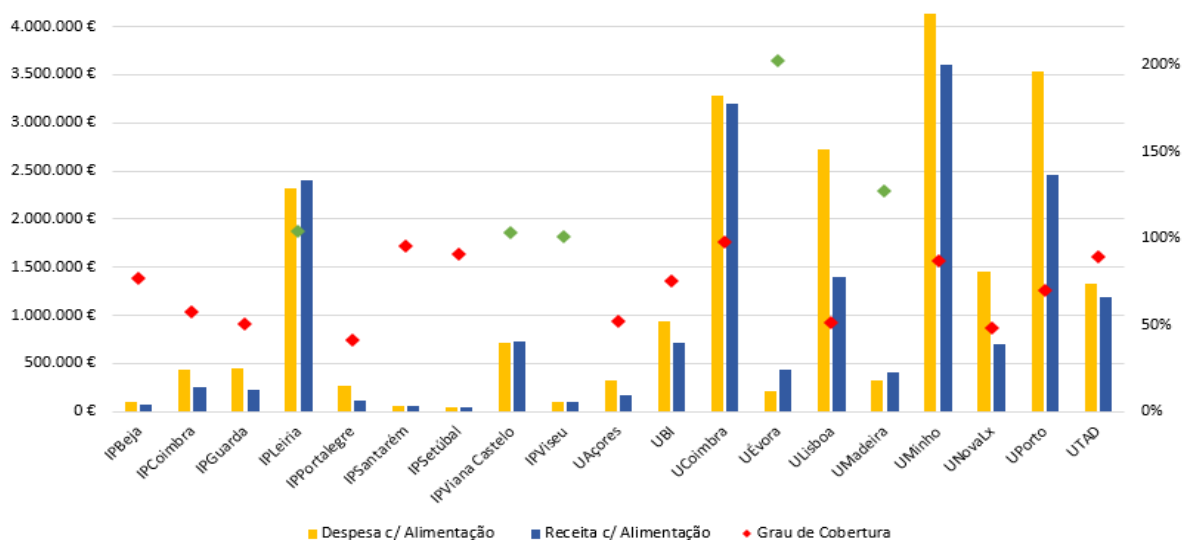
A análise individualizada de cada um dos SAS evidencia situações muito diversificadas, ainda que a maioria apresente défice no apoio social em alimentação. No gráfico 5.56 podemos verificar que apenas 5 das 19 instituições analisadas evidenciaram autonomia financeira na alimentação (assinaladas a verde), ou seja, arrecadaram receitas suficientes para pagar todas as despesas com a alimentação, sobrando ainda verbas para outros tipos de apoios. Em contrapartida, as restantes 14 apresentaram um saldo deficitário nesta valência (assinaladas a vermelho).

A instituição com menor grau de cobertura na alimentação foram os SAS do IPortalegre, onde as receitas arrecadadas suportaram apenas 42% das despesas com alimentação. Também nos SAS da UNovaLx as receitas corresponderam a menos de metade das despesas com alimentação. A instituição que apresentou, em termos absolutos, um maior

défi ce com a alimentação foram os SAS da ULisboa, com um saldo negativo superior a 1 milhão e 328 mil euros, representando um grau de cobertura das despesas pelas receitas de 51%. Também nos SAS do IPGuarda e da UAçores os graus de cobertura das despesas pelas receitas na alimentação foram relativamente baixos, respetivamente 50% e 52% das despesas foram cobertas pelas receitas.

Nos SAS da UPorto as receitas suportaram cerca de 70% das despesas com alimentação, ainda que apresentem um défi ce superior a 1 milhão de euros nesta valência. Nos SAS da UBI e do IPBeja o grau de cobertura foi de 76% e 77%, respetivamente. Na UMinho, UTAD e no IPSetúbal essa proporção rondou os 90%. Acima de 95% das despesas com alimentação cobertas pelas receitas temos os SAS do IPSantarém e da UCoimbra.

Gráfico 5.56 – Despesas e Receitas com Alimentação



Das 5 instituições que apresentaram saldos superavitários na modalidade de apoio à alimentação, a que apresentou o grau de cobertura mais elevado foram os SAS da UEvora, nos quais as receitas arrecadadas representaram mais do dobro das despesas gastas com a alimentação, constituindo a instituição com maior *superavit* nesta valência, em termos absolutos, cerca de 222 mil euros.

Nos SAS da UMadeira as receitas com alimentação suportaram as despesas desta valência e ainda sobraram mais de 20% das receitas para financiar outras modalidades de apoio. Também nos SAS do IPLeiria, do IPViana do Castelo e do IPViseu as receitas com

alimentação superaram as despesas, ainda que com graus de cobertura ligeiramente acima dos 100%, respetivamente 103% nos dois primeiros e 101% no último caso, ou seja, um *superavit* de apenas 529€.

Se analisarmos as despesas por refeição servida nas cantinas/refeitórios escolares os dados apontam para um “custo médio por refeição” de 6,16€, em termos globais para o conjunto dos 19 SAS. Em termos de receitas arrecadadas, a receita média por refeição servida nas cantinas foi de 5,59€, o que significa que por cada refeição servida nas cantinas/refeitórios os SAS tiveram um défice de 0,58€.

Esta análise do custo e da receita média por refeição servida é, contudo, muito redutora e pouco conclusiva, na medida em que as despesas gastas com a valência da alimentação englobam muito mais do que os custos diretamente associados à confeção de refeições, nomeadamente verbas gastas na melhoria e/ou ampliação dos equipamentos e espaços de refeição. Também as receitas arrecadadas pelas instituições nesta valência incluem outras receitas para além dos preços cobrados diretamente pelas refeições fornecidas, nomeadamente as provenientes da concessão das unidades de alimentação, nos casos em que esta é a modalidade de exploração, total ou parcialmente. Por outro lado, mesmo nos casos em que as instituições optam pela exploração própria de todas ou da maioria das unidades de alimentação, as despesas e receitas englobam também as provenientes de bares/cafetarias/restaurantes, cujos dados relativamente ao número e tipologia de refeições servidas não foi possível apurar.

5.2.4.3. Cuidados de Saúde

Outro dos objetivos da ação social no ensino superior é proporcionar aos estudantes o acesso a serviços de saúde (alínea f) do art.º 4º do DL 129/93), de modo a contribuir para a melhoria da sua condição e do seu bem-estar em geral. A maioria dos SAS analisados disponibiliza cuidados de saúde aos estudantes, em várias especialidades médicas, quer

através de serviços próprios, quer através de serviços protocolados com outras unidades de saúde¹⁸⁹.

Dos 20 SAS inquiridos, apenas 2 não forneceram, no ano letivo 2015/2016, serviços de saúde aos estudantes: os SAS do IPGuarda, que referem que “em 2015 não houve qualquer serviço de saúde”, ainda que em anos anteriores tivessem existido consultas de apoio psicológico, que entretanto já foram retomadas; e os SAS da ULisboa que referem que a universidade disponibiliza serviços de saúde aos estudantes, não através dos SAS, mas do Núcleo de Saúde e Bem-Estar do Estádio Universitário de Lisboa.

A tabela 5.13 sistematiza a informação recolhida relativa aos serviços de saúde prestados e especialidades médicas disponibilizadas no ano letivo 2015/2016, por instituição.

A forma como os cuidados de saúde são facultados aos estudantes, através de serviços próprios ou protocolados, é variada, bem como as especialidades disponibilizadas são muito diversificadas entre as instituições. Alguns dos SAS centram os serviços de saúde em apenas uma ou duas especialidades, em geral consultas de medicina geral ou de apoio psicológico, especialidades médicas mais frequentemente disponibilizadas aos estudantes.

Noutros casos os estudantes têm acesso a uma gama mais diversificada de especialidades, entre as quais as consultas de planeamento familiar/sexualidade/ginecologia e de apoio e aconselhamento nutricional, áreas consideradas por muitos dos SAS como fundamentais para a saúde física e emocional e para o bem-estar dos estudantes. Entre as outras especialidades disponibilizadas por alguns dos SAS estão também as consultas de psiquiatria, medicina dentária, desportiva, cuidados de enfermagem ou até mesmo consultas de desabitação tabágica, acupuntura e fitoterapia, como no caso dos SAS do IPSetúbal.

Nos casos em que a instituição presta serviços médicos próprios, estes são disponibilizados gratuitamente aos estudantes ou fornecidos a preços reduzidos. Também no caso dos serviços protocolados com outras entidades médicas privadas, os preços protocolados são

¹⁸⁹ No Anexo XX apresentam-se dados mais detalhados sobre os serviços de saúde disponibilizados, nomeadamente o modo como estes serviços são prestados, as especialidades médias disponibilizadas, bem como as despesas e receitas com o apoio médico, por instituição.

muito inferiores aos praticados no mercado. De referir ainda o caso do IPPortalegre em que os SAS pagam as taxas moderadoras de acesso aos serviços de saúde nos Centros de Saúde aos estudantes carenciados.

Tabela 5.13 – Serviços de saúde

| | Serviços de saúde | Especialidades médicas (disponibilizadas no ano letivo 2015/2016) |
|-----------------|---|---|
| IPBeja | Próprios / protocolos | Psicologia |
| IPCoimbra | ---- | Psicologia clínica |
| IPGuarda | Em 2015 não houve qualquer serviço de saúde | |
| IPLeiria | Serviços próprios | Clinica Geral, Ginecologia/Planeamento Familiar, Medicina Dentária, Medicina Desportiva, Medicina do Trabalho e Oftalmologia |
| IPLisboa | ---- | Apoio psicológico gratuito aos estudantes do IPL |
| IPPortalegre | Serviços próprios e Protocolos com Centros de Saúde | Nutricionismo e psicologia. As necessárias, mediante despistagem nos médicos dos Centros. |
| IPSantarém | Protocolos | Saúde e Sexualidade Juvenil e Psicologia Clínica/Consumos |
| IPSetúbal | Serviços próprios | Psicologia clínica (terapia individual, de grupo e formação), desabilitação tabágica, acupuntura e fitoterapia, exercícios chineses para a saúde, nutrição. |
| IPViana Castelo | Serviços Próprios | Psicologia, enfermagem e nutricionismo |
| IPViseu | Contrato de Prestação de Serviços Médicos. | Clinica Geral / Psiquiatria; Medicina Geral e Familiar. |
| UAçores | Serviço Próprio | Medicina Geral |
| UBI | Prestação de Serviços | Medicina no trabalho, medicina curativa (clínica geral), apoio psicológico, fisioterapia, nutrição. |
| UCoimbra | Serviços Próprios | Clinica Geral, Medicina Dentária, Nutrição, Oftalmologia, Planeamento Familiar, Ginecologia, Psicologia, Psiquiatria, Medicina do Viajante |
| UEvora | Contrato c/ clinica médica | Consultas de Clinica Geral |
| ULisboa | ULisboa disponibiliza serviços de saúde aos estudantes, não através dos SAS | |
| UMadeira | Protocolos | --- |
| UMinho | Serviços próprios | Medicina geral e de ginecologia, cuidados de enfermagem, Psicologia. |
| UNovaLx | Serviços Próprios e Protocolo | Várias (Psiquiatria, Psicologia e Nutrição; outras no âmbito dos vários protocolos) |
| UPorto | Serviços Próprios e Protocolos com Faculdades da UPorto | Clinica Geral; Psiquiatria; Ginecologia; Psicologia; Nutrição e Medicina Dentária |
| UTAD | Serviços próprios | Clinica Geral e Planeamento Familiar; Ginecologia e Obstetrícia; Psicologia e Acompanhamento Psicopedagógico; Nutrição e Enfermagem. |

Relativamente às receitas e despesas com o apoio médico, apenas 13 instituições forneceram estes dados, evidenciando no entanto situações específicas muito diversificadas e de difícil comparação. Desde instituições cujas despesas com cuidados de saúde ultrapassaram, no ano económico de 2015, os 265 mil euros, como os SAS da UCoimbra e da UPorto, até situações em que esta valência apresenta orçamentos reduzidos, como nos SAS da UEvora e da UAçores, com despesas abaixo dos 5 mil euros.

De realçar apenas que em todos os casos em que foi possível apurar estes dados, os SAS apresentam défices na valência do apoio médico, com taxas de cobertura reduzidas, o que evidencia um esforço por parte dos serviços em facultar cuidados de saúde com custos reduzidos para os estudantes.

5.2.4.4. Desporto

Também o apoio a atividades desportivas e culturais faz parte dos objetivos da ação social (alínea g) do art.º 4º do DL 129/93). A maioria das instituições de ensino superior apoia os estudantes na prática de exercício físico, ainda que em alguns casos esse apoio não seja gerido diretamente pelos SAS, mas sim pelas associações académicas, com apoio direto da reitoria/presidência do instituto, conforme indicado, por exemplo, nos questionários dos SAS do IPLisboa e das UCoimbra, ULisboa, UPorto e UMadeira. Nos restantes casos, os SAS dinamizam diretamente o apoio à prática desportiva dos seus estudantes seja através de instalações próprias, aluguer de infraestruturas desportivas ou protocolos com outras instituições desportivas. De realçar que, dos 20 SAS inquiridos, 12 possuem instalações desportivas próprias, nas quais disponibilizam uma panóplia de modalidades desportivas aos estudantes¹⁹⁰. Em muitas destas instituições existe também a prática de competição desportiva externa em campeonatos e torneios em várias modalidades, com apoio quer dos SAS, quer das universidades/politécnicos, quer das associações académicas.

Em relação às receitas e despesas com o apoio à prática de atividades desportivas, apenas 12 instituições forneceram estes dados, evidenciando igualmente situações específicas muito diversificadas e de difícil comparação. Desde instituições cujas despesas com o desporto ultrapassam, no ano económico de 2015, os 870 mil euros, caso dos SAS da UMinho, até situações em que o desporto apresenta orçamentos reduzidos, como nos SAS do IPSantarém, IPCoimbra, IPLeiria, com despesas abaixo dos 20 mil euros.

De realçar apenas que nos casos em que foi possível apurar estes dados, os SAS apresentam défices na valência do apoio ao desporto, com taxas de cobertura reduzidas, o que evidencia um esforço por parte dos serviços em apoiar a prática de exercício físico, com custos reduzidos para os estudantes.

¹⁹⁰ No Anexo XXI apresentam-se dados mais detalhados sobre o apoio ao desporto, nomeadamente o modo como as atividades desportivas são facultadas, as modalidades disponibilizadas, a prática e apoio à competição desportiva externa, bem como as despesas e receitas com o desporto, por instituição.

5.3. Síntese dos Principais Resultados do Estudo Empírico

Com o objetivo de melhor conhecer o sistema de apoios sociais no ensino superior português (Objetivo Específico 1), caracterizar o universo dos estudantes bolseiros, a nível pessoal e familiar (OE2), de modo a melhor se compreender o seu contexto socioeconómico, os impactos e a importância que os apoios sociais têm na sua frequência no ensino superior (OE3), bem como as suas aspirações e expectativas futuras relativamente aos impactos da Ação Social no desenvolvimento socioeconómico (OE5), aplicou-se um inquérito por questionário aos estudantes bolseiros do ensino superior público, cuja análise foi posteriormente complementada com as entrevistas de grupo realizadas com estudantes bolseiros e não bolseiros.

As 4409 respostas aos questionários consideradas válidas correspondem a uma taxa global de resposta de 7,5% do total de estudantes do ensino superior público com bolsa de estudo atribuída no ano letivo 2015/2016, representando uma taxa de resposta estimada de cerca de 11% dos estudantes a quem estimamos que efetivamente foi enviado o pedido de colaboração no estudo.

Os dados recolhidos permitem identificar uma população bolseira maioritariamente jovem, solteira e sem responsabilidades parentais, com predominância de estudantes do sexo feminino. Os dados refletem, igualmente, a tendência dos últimos anos de maior afluência ao ensino superior de um público mais experiente, na maioria dos casos profissionais ativos, que pretende continuar a apostar na formação ao longo da vida, o que pode representar novos desafios para o sistema de apoios sociais.

Trata-se de uma amostra com origem diversificada, com representatividade de estudantes oriundos dos vários distritos do país, incluindo dos arquipélagos. Mais de metade dos inquiridos encontrava-se deslocado da sua residência habitual, evidenciando uma elevada mobilidade regional dos estudantes do ensino superior. Sendo que, a maioria dos estudantes deslocados estavam alojados em quartos arrendados, ou apartamento partilhado com colegas, mais do dobro daqueles que se encontravam em residências estudantis.

A mobilidade regional é superior no território continental, constituindo os arquipélagos dos Açores e da Madeira regiões aparentemente menos atrativas para os estudantes do continente, reflexo do isolamento insular e dos custos acrescidos da deslocação para estas regiões.

As regiões com maior peso de estudantes deslocados e também com maior percentagem de estudantes oriundos de outros distritos situam-se no interior do país – Vila Real, Castelo Branco e Évora contam com mais de dois terços dos estudantes bolseiros com origem noutros distritos. Tratam-se de regiões com menor densidade populacional e, portanto, menor população estudantil potencial, que evidenciam maior necessidade de atrair estudantes de outras regiões para as suas ofertas formativas. A mobilidade regional ocorre com maior incidência entre distritos vizinhos, eventualmente porque tais deslocações implicam menores custos do que para regiões mais distantes, fator importante para as famílias no momento de escolha do curso/instituição a que os estudantes se candidatam.

Por outro lado, em algumas regiões do país é notória a mobilidade de estudantes dentro do próprio distrito, nomeadamente em Viseu, Beja e Faro. Nestas regiões, apesar de serem oriundos do próprio distrito, uma percentagem elevada de estudantes bolseiros opta por alojar-se mais próximo da instituição de ensino, eventualmente fruto de alguns obstáculos na deslocação diária entre a residência habitual e a instituição em termos de custos, tempo ou mesmo sistemas de transportes menos eficientes.

Em relação à caracterização escolar, a larga maioria dos inquiridos frequenta licenciaturas, ainda que a amostra seja representativa dos vários tipos de cursos ministrados, sendo igualmente representativa das diversas áreas científicas. A grande maioria dos estudantes bolseiros dedica-se inteiramente aos estudos, a tempo integral, ainda que exista um número cada vez maior de trabalhadores estudantes que conciliam o trabalho com a sua formação académica, representativa de novos públicos que podem trazer novos desafios para o sistema de apoios sociais, pelas suas eventuais necessidades de apoio diferenciadas. De realçar que a percentagem de bolseiros trabalhadores estudantes é mais elevada no ensino politécnico, reflexo do carácter mais profissionalizante, prático e aplicado da sua oferta formativa, eventualmente mais atrativa para quem já se encontra no mercado de trabalho e pretende apostar na sua qualificação.

Quanto aos fatores que influenciaram a sua escolha do curso/instituição, os estudantes revelaram privilegiar os seus gostos e o que julgam ser a sua vocação profissional, no momento de decidir o percurso a seguir, em termos de formação superior, apesar das dificuldades sentidas no mercado de trabalho na absorção de recém-licenciados em algumas áreas. Ainda assim, as despesas, que previam ter que suportar, constituem uma preocupação muito importante na escolha do curso/instituição, sendo o segundo fator considerado pelos estudantes como mais influente, o que reforça a importância de um sistema de apoios sociais capaz de minimizar o condicionalismo que tais despesas podem representar nas suas escolhas.

Também a localização da instituição parece influenciar bastante a escolha dos estudantes, que acabam por ser condicionados pela (in)capacidade de suportar os custos acrescidos que a deslocação para regiões mais distantes implicam. Mesmo nos casos em que os estudantes escolhem instituições que implicam deslocar-se da sua residência habitual, acabam por optar pelas instituições que se localizam em regiões relativamente mais próximas, normalmente distritos contíguos, para minimizar as despesas dessa deslocação.

Neste sentido, considera-se que o reforço dos apoios sociais aos estudantes oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e a sua divulgação junto dos potenciais candidatos ao ensino superior constituem aspetos fundamentais, para que as despesas educativas passem a condicionar menos a decisão dos futuros diplomados. A possibilidade de reforçar os apoios aos estudantes deslocados, para além dos já existentes complementos de alojamento e de transporte, poderia minimizar o condicionalismo que a localização da instituição representa para estudantes oriundos de agregados familiares mais carenciados, contribuindo para uma maior liberdade de escolha dos estudantes e para o aumento da mobilidade regional.

Relativamente ao contexto educacional, os dados revelam níveis de escolaridade baixos dos progenitores, inferiores ao panorama nacional, especialmente ao nível do ensino superior: apenas 5% dos pais e 7% das mães dos estudantes bolsheiros possuem formação superior; percentagens inferiores aos 11% dos homens e 14% das mulheres portuguesas, entre os 45 e os 59 anos, que, em 2011, possuíam este nível de escolaridade. O nível de escolaridade dos progenitores é ainda mais baixo no subsistema politécnico, revelador de

que, aparentemente, são os institutos politécnicos quem acolhe maior proporção de estudantes de contextos socioeducativos desfavorecidos, com todos as consequências que isso tem no percurso escolar dos jovens, não apenas a nível financeiro, mas também no apoio às suas atividades escolares, no acesso a materiais e bens educativos e culturais, e até na importância que os pais atribuem à prossecução dos estudos dos seus filhos. Um sistema de apoios sociais eficaz deve ter todos estes aspetos em consideração, para além da questão financeira.

O contexto educacional desfavorecido, relacionado também com a profissão dos progenitores, em que predominam os profissionais não qualificados, confirma a importância da ação social, enquanto política social promotora da mobilidade social ascendente entre gerações. Para muitos destes estudantes, oriundos de famílias com défices socioeducativos e menores níveis de capital social, os apoios sociais de que usufruem representam a possibilidade de frequentar o ensino superior e, portanto, de poder vir a alcançar um estatuto social mais elevado do que os seus pais, por via da educação e de todos os seus benefícios potenciais. Esta evidência deve ser reforçada e amplamente divulgada, junto de todos os potenciais estudantes e respetivas famílias, no sentido de consolidar na sociedade portuguesa a ideia de que o investimento na educação é uma das decisões mais importantes para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar pessoal e familiar.

Apesar de a maioria dos estudantes inquiridos já terem recebido apoio social escolar durante o ensino secundário, a realidade é que ainda existem alguns jovens (cerca de 8% dos inquiridos), que não tinham sequer conhecimento da possibilidade de se candidatarem a apoios sociais, no ensino superior, e só tiveram conhecimento disso após ter ingressado, eventualmente devido a uma insuficiente divulgação destes apoios durante o seu percurso no ensino secundário. Para além destes, existirão, com certeza, muitos mais jovens que por desconhecimento destes apoios, nem sequer equacionaram a possibilidade de prosseguir os estudos para além da escolaridade obrigatória, por considerarem não ter capacidade financeira de suportar os encargos associados.

Tal evidência reforça a importância de uma divulgação mais ampla e eficaz dos apoios sociais, especialmente nas escolas secundárias, através dos próprios professores, pela

importância que isso pode ter no incentivo à prossecução dos estudos, que pode não existir no seio de muitas famílias de contextos desfavorecidos. De realçar que, apenas um quarto dos estudantes inquiridos, referiu ter tido conhecimento da existência de apoios sociais no ensino superior através de informação disponibilizada nas escolas secundárias.

As entrevistas de grupo mostraram que, apesar de a quase totalidade dos estudantes inquiridos saber da existência de apoios sociais no ensino superior, muitos desconhecem as suas condições e aplicação em concreto. Vários estudantes desconheciam, por exemplo a existência de um simulador *online*, onde poderiam averiguar da possibilidade de ser ou não considerado elegível a bolsa e o montante a que teria direito. Também no que respeita aos prazos de candidatura, as entrevistas de grupo evidenciaram algum desconhecimento, existindo situações em que os estudantes, por não terem apresentado candidatura logo no início do ano letivo, julgavam não ter possibilidade de o fazer mais esse ano. Acresce que, no grupo constituído maioritariamente por trabalhadores estudantes, alguns pensavam que o sistema de apoios não se aplicaria ao seu caso por auferirem rendimentos próprios, ainda que em alguns casos possam ser baixos. Estes factos mostram que também nas IES é necessário reforçar a divulgação do sistema de apoios sociais existentes, para que a informação chegue a todos os estudantes que deles necessitem.

O facto de quase três quartos dos estudantes bolseiros inquiridos ter indicado que, se não existissem apoios sociais no ensino superior, nem sequer se teriam candidatado, vem reforçar ainda mais a importância que os apoios sociais assumem, na decisão de prosseguir os estudos, em especial para os que pretendem candidatar-se a instituições de ensino mais distantes da sua residência habitual, pelos custos acrescidos que tal deslocação implica.

Os dados revelam que os estudantes consideram extremamente importantes os apoios sociais de que usufruem, demonstrando ter consciência de que, sem eles, eventualmente, teriam ficado excluídos do acesso ao ensino superior. Prova disso é o facto de quase dois terços dos inquiridos ter referido que, se não recebessem esses apoios, seriam forçados a desistir dos estudos. Para além disso, a grande maioria dos estudantes, que indicaram já ter ponderado a hipótese de abandonar os estudos, referiu as dificuldades financeiras, em fazer face às despesas associadas, como a principal razão para a eventualidade de abandonar o ensino superior. Concretamente, um em cada três dos estudantes bolseiros

inquiridos referiu já ter pensado em abandonar os estudos por questões financeiras, o que também pode ser revelador de que a bolsa de estudos de que usufruem, em muitos casos, pode não ser suficiente para compensar os constrangimentos financeiros que as despesas educativas acarretam.

Dadas as especificidades das situações particulares de cada estudante, as despesas educativas que os estudantes indicaram suportar são muito variadas, entre os 100€ e os 1000€ mensais, respetivamente os valores mínimo e máximo indicados pelos estudantes inquiridos. Em termos médios, um estudante bolseiro do ensino superior gasta cerca de 307€ por mês, com a sua educação, valor apenas parcialmente coberto pela bolsa de estudos que recebe, em média, 188€ mensais. Ou seja, a bolsa de estudos suporta, em termos médios, cerca de 60% dos encargos com o ensino. De realçar que, em apenas 20% dos casos, os estudantes indicaram que a bolsa cobre a totalidade dos seus encargos escolares. Em cerca de 40% dos casos, a bolsa suporta menos de metade dos custos com a frequência do ensino superior.

Uma vez que estamos a falar de agregados familiares economicamente carenciados, as despesas educativas revelam-se um encargo significativo para as famílias, representando, em média, cerca de 35% do seu rendimento líquido. Situação particularmente gravosa para os 20% dos casos, em que as despesas educativas ultrapassam os 50% do rendimento familiar.

Os dados revelam, ainda, que as despesas são mais elevadas no caso do estudante se encontrar deslocado da sua residência habitual e que, nessa situação, a bolsa de estudos cobre uma parcela ainda menor das suas despesas, o que pode representar um obstáculo à mobilidade regional estudantil. Também os estudantes do ensino universitário suportam, em média, despesas ligeiramente mais elevadas do que os do politécnico, facto desde logo justificado pelas propinas mais elevadas neste subsistema.

Estes valores médios, obviamente, ocultam realidades individuais muito distintas, tal como algumas diferenças regionais. Por exemplo, um estudante em Viseu aparentemente gasta, em média, quase mais 130€ mensais do que se frequentasse uma instituição dos arquipélagos, onde aparentemente as despesas educativas são menores. Depois de Viseu,

Vila Real revela-se o segundo distrito onde estudar parece ser mais caro, seguido de Coimbra, Castelo Branco, Faro e Aveiro. No continente, os distritos onde, aparentemente, é mais barato frequentar o ensino superior são Portalegre, Braga e Setúbal. Nos valores de bolsa de estudo indicados, as diferenças regionais não são tão significativas. Ainda assim, um bolseiro a estudar na Madeira recebe, em média, mais 57€ de bolsa mensal do que em Beja ou Faro, os dois distritos onde os estudantes indicaram receber bolsas mais baixas. A Madeira aparece, assim, como uma das regiões onde parece ficar mais barato frequentar o ensino superior, contudo os valores de bolsa de estudo são mais elevados, daí que seja a região com maior proporção das despesas educativas cobertas pela bolsa de estudos (77%), logo seguida dos Açores (72%), podendo indiciar a presença de contextos socioeconómicos globalmente mais desfavoráveis nestas regiões insulares. Pelo contrário, em Faro, distrito onde os custos são dos mais elevados, é onde os valores de bolsa são mais baixos, daí que neste distrito, em média, menos de metade das despesas educativas sejam suportadas pela bolsa, tal como em Viseu.

Como seria de esperar, os pais revelam-se a fonte privilegiada para financiar as despesas não cobertas pela bolsa de estudo. Ainda assim, quase um quarto dos estudantes recorrem a empregos temporários, para auxiliar no pagamento das suas despesas. O recurso a empréstimos bancários é pouco comum no ensino superior português (apenas 2% dos estudantes inquiridos), seja pelo receio de contrair dívidas que comprometam o seu futuro, pela exigência de um fiador que não conseguiram apresentar, ou mesmo por desconhecimento da existência de empréstimos específicos para estudantes do ensino superior. Essa percentagem sobe para 7%, se incluirmos empréstimos contraídos pelos pais, para auxiliar ao pagamento das despesas, junto de instituições bancárias ou de familiares e amigos.

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário, evidenciam uma grande relutância dos estudantes em contrair empréstimos bancários, para financiar os seus estudos, tendo alguns manifestado a sua total discordância em relação a esta opção. A grande maioria dos estudantes, indicou como sendo nada, ou pouco provável, vir a contrair um empréstimo perante um eventual agravamento das despesas escolares, tendo mesmo alguns referido que preferiam abandonar os estudos.

Quando tentámos aprofundar esta questão nas entrevistas de grupo, essa relutância contra os empréstimos estudantis, tal como existem neste momento, foi confirmada. A grande maioria dos estudantes presentes, bolseiros e não bolseiros, mostrou-se contra o endividamento dos estudantes para financiar os seus estudos, por representar um elevado risco de hipotecar rendimentos futuros incertos.

Contudo, quando lhes foram apresentadas outras formas de funcionamento dos sistemas de empréstimos estudantis, tal como existem noutros países, como empréstimos públicos sem juros, dependentes de rendimentos futuros, acima de um dado montante, ou convertíveis em bolsas de estudo a fundo perdido, sob determinados critérios, os estudantes mostraram maior concordância e abertura à eventualidade de recorrer a esse tipo de apoio. Apesar disso, os estudantes consideraram que sistemas de empréstimos estudantis desse género não deveriam, de forma alguma, funcionar como substituto dos apoios atuais, mas sim como forma de complementar e aperfeiçoar o sistema de bolsas existente, permitindo um alargamento dos apoios a estudantes que não tenham direito a bolsa de estudo, ou como reforço desta quando insuficiente para fazer face às despesas.

Quanto à possibilidade de empréstimos sob a forma de imposto, ou taxa de graduação, em que os diplomados contribuiriam com uma percentagem do seu rendimento, supostamente mais elevado pelo facto de possuírem formação superior, para um fundo de apoio aos estudantes carenciados, numa lógica de solidariedade intergeracional, a grande maioria dos estudantes presentes nas entrevistas de grupo mostraram-se totalmente contra. Segundo eles, este tipo de imposto seria muito injusto e penalizador para os cidadãos que, com grande esforço individual, apostaram na sua qualificação e representaria uma substituição da responsabilidade do Estado em prestar esse apoio aos mais carenciados.

Os resultados dos questionários aos estudantes revelam ainda que, caso os estudantes não tivessem ingressado no ensino superior, focariam a sua atenção na procura de emprego e que, na eventualidade de terem algumas dificuldades em ingressar no mercado de trabalho, provavelmente procurariam oportunidades de emprego fora de Portugal, ainda que a maioria revele ser uma opção que não gostaria de ter de seguir.

Os estudantes reconhecem a importância da formação e a necessidade de qualificação, como fator decisivo para a sua entrada no mercado de trabalho, manifestando a sua intenção de dar continuidade à sua formação, após a conclusão do ciclo de estudos em que se encontram.

Quanto às suas aspirações profissionais, os dados revelam uma menor apetência em vir a trabalhar por conta própria, evidenciando uma fraca incidência de espírito empreendedor nos jovens portugueses, com uma pequena percentagem destes a considerar como sendo uma opção de concretização profissional.

Relativamente à perceção dos estudantes acerca dos benefícios potenciais do ensino superior, e, portanto, dos impactos socioeconómicos da ação social, enquanto mecanismo que permite o acesso aos estudantes economicamente desfavorecidos, os estudantes inquiridos consideram a realização pessoal como o maior benefício que a obtenção de um curso superior poderá vir a ter na sua vida, logo seguida da realização profissional. Também a melhoria da qualidade de vida, o acesso a profissões que de outra forma lhes estariam vedadas, ou a melhoria do bem-estar pessoal e familiar, foram considerados aspetos para os quais os estudantes consideram que a conclusão do ensino superior poderá vir a contribuir significativamente.

A Análise Fatorial em Componentes Principais realizada permitiu identificar três variáveis latentes explicativas dos benefícios do ensino superior e dos seus impactos socioeconómicos. A perspetiva dos estudantes em relação aos contributos, que a obtenção de um curso superior poderá vir a ter nas suas vidas, apontam para um conjunto de motivações sociais, ou seja, o facto de contribuir para que se tornem cidadãos mais conscientes, interventivos e participativos, capazes de contribuir para o bem estar-social e para o desenvolvimento regional. Um segundo conjunto prende-se com motivações pessoais, relacionadas com as repercussões pessoais que o ensino superior poderá vir a ter, por potenciar a sua entrada no mercado de trabalho e permitir o acesso a profissões de maior relevo e melhor remuneradas, melhorando assim a qualidade de vida e o bem-estar do próprio e da sua família. A terceira variável latente inclui as motivações de autoestima, relacionadas com a realização pessoal e profissional que os jovens esperam vir a alcançar com a obtenção de um curso superior.

De facto, ao permitir o acesso, participação e conclusão do ensino superior a estudantes de origens socioeconómicas desfavoráveis, muitos dos quais sem estes apoios ficariam excluídos, a ação social contribui decisivamente não só para o desenvolvimento do próprio indivíduo, como também para o desenvolvimento da sociedade como um todo, por contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e interventivos, capazes de construir uma sociedade mais justa, participativa e equitativa, rumo ao desenvolvimento sustentável.

Os SAS das diversas IES públicas também foram auscultados, através de um inquérito por questionário, com o intuito de melhor se compreender os mecanismos que as instituições têm ao seu dispor em termos de apoios sociais aos estudantes (Objetivo Específico 1), nomeadamente com o objetivo de caracterizar e analisar o papel destes serviços, enquanto principais interlocutores das políticas de ação social (OE4).

Os 20 SAS inquiridos, 10 do subsistema universitário e 10 do politécnico, acolheram e apoiaram quase 220 mil estudantes, no ano letivo 2015/2016, representando 75% do total de estudantes do ensino superior público e cerca de 62% do total de estudantes inscritos no ensino superior português, incluindo público e privado. Os SAS inquiridos foram, ainda, responsáveis pela atribuição de mais de 46 mil bolsas de estudo a 72% dos bolseiros do ensino superior público e 65% de todos os bolseiros a nível nacional.

Estes SAS geriram um total de receitas de quase 75 milhões de euros, no ano de 2015, dos quais 29 milhões provêm de financiamento público, através de transferências do OE, sendo que estes valores não incluem os montantes de bolsas atribuídas, cujo pagamento é da responsabilidade direta da DGES. Os dados evidenciam um esforço dos serviços em autofinanciar os apoios sociais indiretos prestados, quer através das receitas próprias do ano, principal fonte de financiamento, quer dos saldos de gerência do ano anterior. Estas duas fontes de financiamento totalizaram mais de 42 milhões de euros, representando 58% do total das receitas. As restrições impostas por um financiamento público mais restritivo, durante a crise económica, acabaram por forçar as instituições a procurar fontes de financiamento alternativas, no sentido de minimizar a dependência do financiamento público.

Analisando os montantes despendidos em apoio social por estudante, os dados mostram que os SAS gastaram, em média, em 2015, 333€ em apoio social indireto, por cada estudante matriculado na instituição. Destes, 139€ foram indiretamente financiados pelos próprios estudantes, pelo pagamento dos serviços de que usufruíram, enquanto o Estado contribuiu com 128€ por estudante.

Quando analisamos separadamente os dois subsistemas, universitário e politécnico, os dados evidenciam algumas diferenças. Nomeadamente, um maior financiamento, por parte do Estado aos SAS do subsistema universitário, quer em termos relativos, quer por estudante. Também no sistema universitário, as receitas próprias são, em média, mais elevadas do que nos politécnicos, o que acaba por exigir aos SAS dos politécnicos uma gestão mais cuidada e criteriosa dos seus orçamentos, acabando por ter que recorrer a receitas provenientes de saldos anteriores. Aparentemente, no sistema universitário a autonomia orçamental dos SAS é mais elevada, sendo que mais instituições conseguem gerar mais receitas próprias do que as verbas que recebem do OE, ainda que estas últimas sejam, em média, mais elevadas do que no subsistema politécnico, aparentemente mais dependente do financiamento público.

A análise particularizada de cada um dos SAS inquiridos permite identificar realidades bem distintas nos montantes que os serviços têm para afetar ao apoio aos estudantes e na forma como são financiados. Ainda que a dimensão destas 20 instituições seja bastante diferenciada, em termos de população estudantil, a análise das receitas médias por estudante permite concluir que alguns SAS gerem quase o triplo das verbas disponíveis por estudante, relativamente a outras instituições. Se tivermos em conta apenas o financiamento do Estado, essa diferença é ainda maior, existindo alguns SAS em que as transferências do OE, por estudante matriculado, é quatro vezes superior a outros casos. Também no que respeita às receitas próprias, que constituem a participação dos estudantes no pagamento dos serviços de que usufruem, se verificam diferenças significativas entre os montantes que cada estudante, em média, suporta nas diversas instituições.

Os dados recolhidos mostram que o número de candidatos a bolsa tem vindo a aumentar, sendo que a taxa de candidatura é superior, em geral, nos politécnicos, onde um em cada

três estudantes se candidatou a bolsa de estudo, no ano letivo 2015/2016, enquanto no sistema universitário essa proporção é de um em cada quatro. Dos que se candidataram, mais de três quartos viram a sua candidatura aprovada, o que significa que um em cada cinco estudantes, que frequentaram estas instituições, foram apoiados pelo Estado através de bolsa de estudos. Nos politécnicos a taxa de cobertura é superior, de um em cada quatro estudantes.

Ainda que o sistema universitário acolha, em termos absolutos mais estudantes bolseiros, pelo seu maior peso relativo no ensino superior, os dados evidenciam que no sistema politécnico a percentagem de estudantes economicamente carenciados é superior. O facto de serem estes estudantes os que mais precisam de apoio por parte dos SAS, também em termos de apoios indiretos, reforça a importância de se reavaliar a forma como estes serviços são financiados, nomeadamente no que respeita ao financiamento público, que como foi referido é, em geral, inferior nos politécnicos.

Relativamente aos apoios indiretos, na valência de alojamento, os questionários revelam que todos os SAS inquiridos possuem residência de estudantes, aparentemente bastante completas e equipadas e, na maioria das situações, com acesso a um vasto conjunto de facilidades e serviços de apoio aos estudantes alojados. Ainda que as taxas de ocupação sejam em geral elevadas, em apenas duas instituições as vagas foram, em 2015/2016, totalmente ocupadas, sendo que em todas as outras ainda existiam camas disponíveis.

Apesar de existirem vagas disponíveis nas residências de estudantes, para além de algumas das vagas serem ocupadas por estudantes que não são bolseiros, ainda que a prioridade seja atribuída aos bolseiros, os resultados dos questionários aos estudantes bolseiros revelaram que a maioria dos inquiridos se encontrava alojado em quarto arrendado ou apartamento partilhado com colegas, em detrimento da residência. Tal evidência mostra que ainda existem alguns estudantes que, mesmo tendo oportunidade de ficar na residência, preferem outra alternativa, ainda que assim percam o direito ao complemento de alojamento. Seria interessante aprofundar esta questão, para se tentar perceber quais as razões para que um estudante, economicamente carenciado, prefira suportar o custo acrescido do alojamento fora da residência.

O alojamento em residência de estudantes é um apoio fundamental, mas especialmente para os estudantes carenciados, principalmente porque os preços cobrados são inferiores aos praticados no mercado de arrendamento. Na grande maioria das instituições analisadas é possível, dentro da disponibilidade da residência, um estudante bolsheiro pagar o valor de 73,36€, correspondente ao complemento de alojamento a que tem direito. Ainda que os preços variem de acordo com a tipologia do quarto (partilhado ou individual, geralmente com acréscimo de custo) e também por ser ou não bolsheiro (sendo que os não bolsheiros em geral pagam mais), a verdade é que mesmo o valor mais elevado, cobrado por um quarto individual em Lisboa, está muito abaixo do custo de outro tipo de arrendamento.

No global, o conjunto dos SAS analisados apresenta um défice orçamental nesta valência, representando, na maioria dos casos, um esforço financeiro por parte dos serviços. Ainda assim, em 7 instituições as receitas arrecadadas com o alojamento são superiores às respetivas despesas, sobrando, portanto, verbas para outros apoios. Seria interessante explorar esta questão, nomeadamente encontrar novas formas de gerar receitas com o alojamento, em especial nos casos em que ficam vagas por preencher.

Outro apoio importante é o fornecimento de refeições aos estudantes, relativamente ao qual as situações são muito diferenciadas quanto ao modelo de exploração (própria, concessão a entidades externas ou misto). Contudo, em todas as instituições analisadas é possível ao estudante adquirir uma refeição completa a preços bastante acessíveis (ronda os 2,40€/2,50€ por refeição, nas cantinas). Apesar disso, os dados apurados, quanto ao número de refeições servidas nas cantinas escolares, mostram uma fraca adesão a estes serviços: em média, apenas 8 em cada 100 estudantes do conjunto destas instituições consumiram diariamente uma refeição na cantina. Em 14 instituições a proporção é ainda mais baixa, sendo que em 2 casos apenas 2 em cada 100 estudantes usufruíram diariamente de refeições na cantina. Apesar da eventual alteração dos modelos de alimentação de um crescente número de estudantes, que optam por trazer marmitta de casa, seriam importante aprofundar esta questão no sentido de se tentar perceber as razões para esta fraca adesão às cantinas escolares: eventualmente a existência de outras alternativas igualmente a preços acessíveis, nos bares e cafetarias das instituições, ou a

falta de oferta de serviços de alimentação com qualidade e em quantidades, que permitam aos estudantes usufruir de refeições escolares em tempo útil.

Também nesta valência os SAS analisados, no seu conjunto, apresentam um défice orçamental, sendo que em apenas 5 casos as receitas arrecadadas com os serviços de fornecimento de refeições ultrapassam as despesas com a alimentação. Na maioria dos casos as receitas não cobrem a totalidade das despesas, como seria de esperar, por este ser um apoio importante que os estudantes recebem ao poderem usufruir de refeições fornecidas a preços subsidiados, abaixo do seu custo real.

É notória também a preocupação dos SAS com o bem-estar dos estudantes, materializada quer no acesso a cuidados de saúde, quer no incentivo à prática de atividades desportivas. Nos cuidados de saúde, verifica-se que a maioria dos SAS analisados disponibiliza este apoio aos estudantes, através de serviços próprios ou protocolados, em alguns casos numa vasta gama de especialidades, mas, em geral, pelo menos em consultas de medicina geral e apoio psicológico, a preços acessíveis ou, em alguns casos, sem custos para os estudantes. No que respeita ao desporto, a maioria dos SAS apoia a prática de exercício físico, quer seja através de instalações próprias, aluguer de infraestruturas desportivas ou protocolos com outras instituições desportivas, ou em alguns casos através das associações académicas.

Os dados recolhidos sobre estas duas valências não estavam muito completos nos questionários aos SAS, pelo que não foi possível averiguar, por exemplo, o número e a frequência com que os estudantes acedem a estes serviços ou os preços praticados. Ainda assim, todas as instituições que preencheram os dados sobre receitas e despesas apresentam défices nestas duas valências, com taxas de cobertura reduzidas, o que evidencia o esforço desses serviços em fornecer este tipo de apoios, a custos reduzidos para os estudantes. É importante que os serviços continuem a dispor de verbas que lhes permitam reforçar estes apoios: quer em relação ao acesso a cuidados de saúde fundamentais, aos quais os estudantes com efetivas carências económicas podem, de outra forma, não ter acesso; quer à prática de exercício físico regular, como forma de fomentar hábitos de vida saudável junto da população estudantil; aspetos que contribuem decisivamente para o seu bem-estar físico e emocional, fundamental não apenas para a conclusão com sucesso do seu percurso académico, mas igualmente para a sua vida futura.

Capítulo 6

Conclusões e Recomendações

Capítulo 6. Conclusões e Recomendações

O presente estudo partiu do reconhecimento da importância da educação, em geral, e do ensino superior, em particular, para o desenvolvimento pessoal e social. Partiu-se para este projeto de investigação com o pressuposto de que o acesso a este nível de ensino deve estar ao alcance de todos os cidadãos, que o desejem e estejam em condições para tal, independentemente da sua origem ou condição socioeconómica. Tal desiderato implica a existência de um sistema de apoios sociais capaz de garantir a igualdade de oportunidades e a equidade no acesso, frequência e conclusão do ensino superior. Só assim se poderá garantir que todos possam vir a beneficiar dos seus múltiplos benefícios potenciais, independentemente das suas condições de partida.

A pesquisa documental efetuada mostra que, apesar de os custos do ensino superior serem substanciais, o retorno desse investimento, a longo prazo, continua a ser muito compensatório, na generalidade dos casos. Os dados analisados evidenciam que o benefício líquido de ter um curso superior, face ao secundário, é duas vezes maior do que a vantagem do ensino secundário, quando comparado com níveis de escolaridade inferiores, o que evidencia a necessidade de ir além do ensino secundário, para se obterem maiores vantagens em mercados de trabalho altamente competitivos e exigentes.

O modelo de financiamento do ensino superior pode assumir diversas formas na combinação da comparticipação das famílias *versus* Estado, dependendo, em grande medida, da forma como a sociedade encara a responsabilidade de custear os seus encargos. Em Portugal, o ensino superior é subvencionado, em parte, pelo Estado, que financia diretamente as instituições públicas através de transferências do Orçamento de Estado, e pelas famílias, através das propinas e taxas administrativas pagas pelos estudantes, para além dos outros encargos quotidianos inerentes à frequência do curso.

De acordo com os últimos dados da OCDE, o financiamento público em Portugal era, em 2015, de cerca de 54% dos custos totais do ensino superior, muito inferior quer à média dos países da OCDE, quer à média dos países da União Europeia (OCDE, 2017). Para além disso, os dados analisados sugerem um crescimento mais significativo do financiamento privado do que do investimento público na educação de nível superior.

O facto de os estudantes portugueses, e respetivas famílias, participarem cada vez mais os custos do ensino superior reforça a importância da ação social como mecanismo de combate às desigualdades no acesso, frequência e conclusão do ensino superior, decorrentes de condições socioeconómicas desfavoráveis. Essa partilha de custos não é, por si só, necessariamente um obstáculo, desde que seja acompanhada por sistemas de apoio sociais eficazes aos estudantes economicamente carenciados.

Em termos teóricos, a ação social está, desde logo, relacionada com o conceito de igualdade, que significa igual tratamento para todos os indivíduos, independentemente das suas origens ou características (Barros, 2005). Mais concretamente, os apoios sociais aos mais desfavorecidos pretendem promover a igualdade de oportunidades, ou seja, a ideia de que todos tenham iguais condições à partida (Singer, 2004). Neste sentido, um sistema de ensino só será justo se, qualquer indivíduo, com idêntico talento e ambição, tiver a mesma possibilidade de acesso e sucesso, o que nos remete para o ideal de “igualdade de oportunidades justa” de Rawls (2003).

É neste sentido, que os sistemas de apoios sociais no ensino superior são cruciais para que sejam criadas as condições necessárias, para compensar os que partem em desvantagem, com o intuito de minimizar as desigualdades decorrentes das diferentes origens e percursos de vida dos estudantes e, conseqüentemente, das diferentes redes de apoio e recursos a que vão tendo acesso ao longo da vida.

A ação social corresponde, assim, a um elemento fundamental de justiça e inclusão social, promotor da equidade social, no sentido do reconhecimento e correção dessas desigualdades, nomeadamente através de mecanismos de discriminação positiva, a favor de grupos marginalizados que enfrentam relações de poder desiguais e obstáculos à sua realização educacional (Gielis, 2010).

Encarada desta forma, a ação social pode, então, ser vista como um importante instrumento de Política Social, que concretiza o esforço coletivo necessário à realização da educação superior enquanto direito social. Os apoios sociais dirigidos aos estudantes carenciados, nomeadamente a atribuição de bolsas de estudo, constitui uma medida social de atuação seletiva, enquadrada na dimensão redistributiva da Política Social.

A principal aspiração do presente estudo era contribuir para um conhecimento mais profundo dos apoios sociais, disponibilizados aos estudantes do ensino superior, no sentido de se procurarem novas respostas e sugestões de melhoria das políticas sociais em vigor, que garantam a melhor ação social possível aos estudantes com reais necessidades de apoio.

O objetivo principal do estudo passou por identificar, caracterizar e analisar a importância da ação social no ensino superior português, bem como os seus impactos socioeconómicos. Pretendeu-se, concretamente: i) caracterizar o sistema de apoios sociais no ensino superior português; ii) caracterizar a população estudantil que beneficia de apoios sociais diretos; iii) identificar os impactos dos apoios sociais na frequência do ensino superior por parte de estudantes oriundos de famílias carenciadas; iv) caracterizar e analisar o papel dos SAS; e v) identificar os impactos da ação social no desenvolvimento socioeconómico.

À semelhança do que ocorreu nos restantes níveis de ensino, também o ensino superior português registou uma significativa transformação nas últimas décadas. O alargamento da rede de ensino superior, com a criação de novas instituições um pouco por todo o país, a diversificação das ofertas formativas e a conjugação com políticas educativas de promoção da educação em todos os níveis de ensino, resultaram num crescimento significativo da oferta e da procura do ensino superior, por estudantes de origens cada vez mais diversas em termos socioeconómicos.

Em 2017 encontravam-se matriculados no ensino superior português mais de 361 mil estudantes, 84% dos quais em IES públicas. Em termos de subsistemas, o ensino universitário continua a ter um peso superior (quase dois terços dos estudantes), apesar de o ensino politécnico ter vindo a reforçar gradualmente a sua posição.

O sistema de apoios sociais teve de se adaptar ao crescente número de estudantes carenciados, que foram chegando a um ensino superior com uma base social cada vez mais alargada. O conjunto de apoios sociais, diretos e indiretos, disponibilizados aos estudantes, contribui decisivamente para a redução do esforço financeiro das famílias, em especial dos estudantes oriundos de estratos economicamente desfavorecidos, que de outra forma, muito provavelmente, ficariam excluídos deste nível de ensino.

O número de bolsas de estudo atribuídas aumentou significativamente nas últimas décadas. Em 1991, eram menos de 11 mil os estudantes apoiados, tendo este número aumentado continuamente até 2010, ano em que se atingiram quase 75 mil estudantes bolseiros no ensino superior. Apesar de, em 2011 e 2012, o número de bolsas atribuídas ter reduzido substancialmente, em grande medida, fruto das alterações regulamentares que impuseram critérios mais restritivos nas condições de elegibilidade, algumas dessas situações foram, entretanto, revistas, permitindo novamente o acesso a bolsa de estudo a um maior número de estudantes. Em 2017, foram 71.931 os estudantes do ensino superior beneficiários de bolsa de estudo, voltando a ultrapassar a barreira dos 70 mil bolseiros, algo que não acontecia desde 2010, a grande maioria dos quais pertencente ao ensino superior público. Isto significa que, no ano letivo 2017/2018, cerca de 20% do total de estudantes do ensino superior recebeu apoio social direto através de bolsa de estudos, a maior percentagem alguma vez alcançada.

Adicionalmente, os montantes atribuídos em bolsas de estudo também aumentaram substancialmente nas últimas décadas, com um acréscimo mais do que proporcional ao aumento da população estudantil, mesmo quando analisadas as despesas a preços constantes, o que demonstra um reforço global dos auxílios aos estudantes economicamente carenciados. Contudo, é possível constatar que o Estado gasta, hoje em dia, com apoios financeiros aos estudantes, quer em termos globais, quer em valores médios por estudante, menos do que em 2010, ano em que se atingiu o maior número de bolsas e verbas atribuídas.

Cada estudante bolseiro recebeu, em média, em 2017, cerca de 188€ por mês de bolsa de estudo, menos quase 30€ mensais do que em 2010. Considerando que desse valor o estudante tem que pagar a propina, o remanescente não é, na maioria dos casos, suficiente para custear todas as suas despesas com deslocação, alimentação, alojamento, materiais escolares, entre outras despesas pessoais.

Tendo em conta que, para ter direito a este valor mensal de bolsa, um agregado familiar composto, por exemplo, por quatro elementos, tem de ter um rendimento líquido mensal

de 889€¹⁹¹, constata-se que o valor de bolsa que o estudante recebe é insuficiente para assegurar o pagamento das suas despesas educativas. Atente-se que se trata de uma família com menos de 900€ mensais disponíveis para custear todas as despesas com alimentação, alojamento, saúde, vestuário, entre outras, de quatro pessoas, e, portanto, com manifesta dificuldade de suportar quaisquer custos do estudante.

Podemos, desta forma, concluir que, apesar de o número de estudantes bolseiros ter aumentado, o nível de carência económica para se ter acesso a uma bolsa de estudo tem de ser muito significativo, sendo que, na maioria dos casos, a bolsa não cobre de todo as despesas educativas. Conclui-se, desta forma, que, apesar de algumas alterações positivas ocorridas nos últimos anos, os critérios de elegibilidade continuam a ser muito restritivos e os valores atribuídos baixos, para as efetivas dificuldades financeiras dos estudantes. Tal facto contribui, decisivamente, para as elevadas taxas de abandono, registadas na maioria das IES, preocupação manifestada quer pelos reitores e presidentes das instituições, quer pelos demais responsáveis pelas políticas educativas no ensino superior.

Pelo exposto, consideramos que o sistema de apoios sociais deveria ser revisto. Tal conclusão está de acordo com as considerações de um estudo recente da OCDE, sobre o ensino superior português, no qual se recomenda que “o atual sistema de auxílio financeiro aos estudantes deve ser submetido a uma revisão abrangente, para avaliar até que ponto as medidas existentes realmente ajudam os estudantes de contextos económicos desfavorecidos” (OCDE, 2018: 32).

No seguimento do estudo efetuado, afigura-se pertinente sugerir algumas alterações importantes, desde logo, ao nível dos critérios de atribuição de bolsas. Por um lado, a possibilidade de se voltarem a considerar os rendimentos líquidos do agregado, na medida em que são esses os valores efetivamente disponíveis para os gastos da família. Por outro lado, a possibilidade de se voltar a considerar a dedução de despesas fixas como as despesas com a habitação permanente (ainda que limitadas a um teto máximo), despesas decorrentes de situações de doenças (crónicas, permanentes ou pontuais de elevada

¹⁹¹ Simulação para um rendimento ilíquido de 1.045€ mensais, 4 elementos, valor de 900€ de propina. Por exemplo, para uma família de 3 elementos, para ter direito a uma bolsa de 188€ por mês, o rendimento líquido mensal teria de ser de cerca de 700€ mensais, correspondente a um rendimento ilíquido de cerca de 784€ por mês.

gravidade), ou mesmo despesas com transportes públicos (ainda que pudessem, eventualmente, apenas ser consideradas as do próprio estudante na deslocação para a instituição de ensino). Todas estas, despesas imprescindíveis, que seriam da mais elementar justiça serem consideradas para efeitos do apuramento dos reais rendimentos disponíveis das famílias, para uma justa atribuição de bolsas.

Uma das lacunas que nos parece evidente é o facto de os custos dos transportes não serem tidos em consideração, nem no apuramento dos rendimentos para efeitos de elegibilidade, nem no valor da bolsa a atribuir. A realidade mostra, porém, que muitos estudantes, mesmo não estando deslocados, suportam elevadas despesas com as suas deslocações diárias, representando custos significativos no total das suas despesas educativas, muitas vezes superiores ao custo das propinas. Consideramos, assim, que seria pertinente ativar uma medida de complemento de transporte, materializada no apoio ao pagamento dos passes sociais dos estudantes bolseiros, no sentido de minimizar a desvantagem em que se encontram os que, não estando deslocados, residem a maior distância das IES e, portanto, suportam custos de transporte elevados, quando comparado com a situação dos estudantes bolseiros que, estando deslocados, recebem complemento de alojamento.

Por outro lado, uma vez que a deslocação dos estudantes para fora da sua residência habitual implica despesas acrescidas, para além do alojamento, deveria igualmente ser considerado um reforço dos apoios aos estudantes bolseiros deslocados, em especial os que demonstrem efetiva necessidade desse auxílio suplementar. Tal reforço permitiria minimizar o condicionalismo que a localização da instituição representa para estudantes oriundos de agregados familiares mais carenciados, contribuindo, assim, para uma maior liberdade de escolha dos estudantes e para o aumento da mobilidade regional, nomeadamente para as regiões do interior do país, um dos objetivos da política de educação do atual governo.

Isto implicaria que, havendo disponibilidade, o estudante teria que ficar alojado na residência de estudantes (custo já subsidiado pelo complemento de alojamento). Opção que, como podemos concluir, nem sempre se verifica, pois apesar de existirem vagas disponíveis na maioria das residências, grande parte dos estudantes bolseiros inquiridos optou por outras formas de alojamento. Apesar de todos os SAS inquiridos disponibilizarem

alojamento em residências, supostamente bastante completas, equipadas e com uma série de facilidades, a realidade é que em apenas dois, dos casos analisados, as vagas estavam totalmente ocupadas.

Outras situações excepcionais, como as deslocações no âmbito das suas obrigações académicas, deveriam também ser objeto de apoios suplementares, desde que devidamente justificadas. Por exemplo, um estudante bolseiro que vai realizar um estágio numa região distante, quer da IES, quer da sua residência habitual, deveria ter a oportunidade de pedir um auxílio extraordinário que comparticipasse, pelo menos parcialmente, os custos acrescidos que tal deslocação acarreta.

Relativamente aos critérios de aproveitamento escolar, e apesar de concordarmos com a exigência de mérito académico e de responsabilização e comprometimento do estudante com os apoios recebidos, consideramos que podem surgir situações excepcionais, que condicionem o seu rendimento escolar, e que não estarão ainda devidamente acautelados. Sugerimos, assim, que possam ser consideradas excepcionais outras situações, tais como a ocorrência de um acontecimento grave na vida pessoal ou familiar do estudante, com consequências devidamente justificadas na sua saúde e estabilidade, física ou psicológica. Por exemplo, o falecimento de um familiar direto, ou outras situações que possam afetar seriamente a sua adaptação ao ensino superior e/ou o seu rendimento académico, deveriam ser objeto de apreciação dos serviços, através de avaliação e acompanhamento psicológico. Tais situações, excepcionalmente graves, não deveriam ser impeditivas da continuidade dos estudos, com apoio financeiro, apenas porque o estudante não conseguiu aproveitamento nos 36 ECTS previstos, ainda que as restantes exigências se pudessem manter, tais como a conclusão do curso em n+1 ou n+2 anos, conforme a duração.

Ainda relativamente aos critérios de atribuição de bolsas e no que diz respeito ao cálculo dos valores a receber, reconhecemos a existência de progressividade na atribuição destes apoios, por estarem dependentes do rendimento do agregado e, portanto, quanto mais baixo for o rendimento *per capita*, maior o valor a que o estudante terá direito. Contudo, julgamos que essa progressividade deve ser melhorada, no sentido de corrigir algumas situações injustas.

Por um lado, verifica-se um intervalo relativamente amplo de rendimentos que dão origem ao valor mínimo de bolsa (propina paga pelo estudante), que não refletem o mesmo grau de carência económica. Por exemplo, um estudante num agregado de quatro elementos, com os dois progenitores empregados e um rendimento mensal líquido de cerca de 1873€, recebe o mesmo valor de bolsa do que outro estudante, em circunstâncias familiares idênticas, mas com um rendimento mensal líquido de 1178€. Pela diferença nos rendimentos disponíveis, fica evidente que o grau de carência económica e, portanto, a (in)capacidade de suportar os restantes custos com o ensino superior, além da propina, não é a mesma nas duas famílias. Ambas têm que custear todas as despesas com alimentação, alojamento, saúde, vestuário, entre outras, de quatro pessoas, sendo que a primeira tem um rendimento mensal disponível de 468€ por pessoa, enquanto, no segundo caso, esse rendimento é de apenas 295€, menos 173€ disponíveis por cada elemento do agregado.

Da igual forma, um estudante num agregado de três elementos, com apenas um dos progenitores empregado e um rendimento mensal líquido de 1305€, não apresenta as mesmas dificuldades financeiras de outro estudante, num agregado semelhante, mas com um rendimento mensal líquido de 845€. A (in)capacidade da primeira família, com um rendimento mensal disponível de 435€ por pessoa, para suportar as despesas educativas do seu educando, não é comparável à do segundo caso, em que o rendimento *per capita* é de apenas 282€ por mês.

Para além disso, existem vários milhares de estudantes que, por apresentarem rendimentos ligeiramente acima do limiar de elegibilidade, ficam excluídos do sistema de apoios diretos, ainda que apresentem dificuldades idênticas em fazer face aos custos do ensino superior. É o caso de um estudante, cujos pais auferam rendimentos um euro acima do limiar de elegibilidade, e que já não recebe qualquer apoio. Situação extremamente injusta, quando comparado com outros estudantes com rendimentos praticamente idênticos, que recebem o valor da propina. É urgente colmatar esta desigualdade, na medida em que se trata igualmente de um estudante carenciado, com idênticas dificuldades financeiras, que vai ter de suportar integralmente o custo da propina, para além das restantes despesas educativas.

Neste sentido, consideramos ser urgente reapreciar a forma de cálculo dos montantes a atribuir, no sentido de melhorar a progressividade na atribuição de bolsas, para que o sistema de apoios sociais diretos, enquanto medida social redistributiva, seja, efetivamente, capaz de: i) tratar de forma diferenciada os que se encontram em circunstâncias diferentes (equidade vertical); e ii) tratar de forma adequadamente igual todos os que se encontram em circunstâncias idênticas (equidade horizontal).

Existe uma boa prática, já aplicada em algumas IES, que consiste na redução da propina a pagar pelos estudantes que, tendo apresentado candidatura a bolsa, viram o seu requerimento indeferido por excesso de capitação, até determinada percentagem. Consideramos que uma medida deste género não deveria ser deixada à discricionariedade de quem dirige as instituições, mas sim uma medida universal aplicável a todos os estudantes do ensino superior público.

Desta forma, sugerimos que, enquanto a forma de cálculo dos montantes a atribuir não for revista, possa ser considerada a possibilidade de se aplicar, a nível nacional, o pagamento da propina mínima para todos os estudantes que não foram considerados elegíveis, por excesso de capitação, até um determinado rendimento (por exemplo, até 20% acima do limiar de elegibilidade), por forma a minorar o esforço financeiro destas famílias na participação dos custos do ensino superior. Considerando que algumas IES têm dificuldades em suportar tais custos com os atuais orçamentos, esta medida exigiria uma compensação monetária às IES, por parte do OE.

O estudo efetuado demonstrou que as despesas educativas constituem, efetivamente, uma preocupação muito importante para os estudantes e respetivas famílias, desde logo, na decisão de continuar, ou não, os estudos e efetivar uma candidatura ao ensino superior, em especial de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos. Daí a importância, não só do reforço dos apoios atualmente existentes, como também da sua divulgação junto dos potenciais candidatos.

Apesar de a maioria dos estudantes bolseiros inquiridos já terem recebido apoio social escolar durante o ensino secundário, pudemos concluir que ainda subsiste alguma falta de informação, relativamente à possibilidade dos estudantes se candidatarem a apoios sociais

no ensino superior. Constatou-se que alguns estudantes só tiveram conhecimento destes importantes apoios no momento da candidatura, ou mesmo após o ingresso no ensino superior. Tal facto permite-nos questionar: quantos jovens nem sequer equacionam a possibilidade de dar continuidade à sua formação académica, por desconhecimento destes apoios? A insuficiente divulgação, nos níveis de escolaridade anteriores, continuará a deixar de fora do sistema educativo jovens com potencial que, devido às suas dificuldades financeiras, não darão continuidade à sua formação. Facto que, naturalmente, limitará o seu desenvolvimento pessoal e empobrecerá a sociedade em geral.

Neste sentido, reveste-se de crucial importância o reforço de todos os meios de comunicação acerca dos apoios existentes, para uma divulgação mais ampla e eficaz dos mesmos. Essa medida deve ser concretizada, quer ao nível da DGES e em articulação com as escolas secundárias, através da realização de sessões informativas regulares, ou através dos próprios professores enquanto agentes fundamentais no incentivo à prossecução dos estudos, em especial junto dos estudantes de origens socioeconómicas e educativas desfavorecidas, onde tal incentivo por não estar tão presente; quer ao nível das IES, para que a informação chegue a todos os estudantes, de forma clara e completa, não apenas acerca dos apoios financeiros diretos, condições de atribuição, prazos de candidatura, etc., mas também sobre os restantes apoios indiretos, para que os estudantes possam usufruir de todos os serviços ao seu dispor, garantindo, assim, as condições e estabilidade necessárias à frequência e sucesso académico.

Esta é outro aspeto relevante, que julgamos merecer reflexão, nomeadamente a necessidade de se desenvolverem estratégias que promovam um melhor aproveitamento, por parte dos estudantes, dos apoios complementares que as IES disponibilizam. Uma das conclusões a que chegámos, é que existe uma fraca adesão ao consumo de refeições nas cantinas escolares, apesar de os preços praticados serem, genericamente, bastante acessíveis. Em prol de uma alimentação mais saudável, completa e equilibrada do ponto de vista nutricional, seria importante a realização de uma ação nacional de sensibilização dos estudantes, bem como o desenvolvimento de outros mecanismos que levassem a uma maior utilização dos refeitórios, para além da atribuição de senhas de refeições aos

estudantes em situação de manifesta carência económica, prática que já ocorre em algumas instituições e que consideramos ser útil reforçar e generalizar a outras.

Para este fim, seria importante um reforço da comunicação, por parte dos serviços, na divulgação desses benefícios nutricionais, bem como na diversificação e melhoria da qualidade dos menus. Por outro lado, a dinamização dos espaços de refeição, muitas vezes subaproveitados, e sua renovação em zonas mais confortáveis, atrativas, dinâmicas e multifacetadas, irá, com certeza, aumentar a adesão dos estudantes e contrariar o estigma que ainda existe relativamente à utilização do refeitório comum. A título de exemplo, a conversão destes espaços em áreas que possam ser utilizadas, em simultâneo, também pelos que optam por trazer comida de casa, e com diferentes utilizações, quer nos períodos de refeições (por exemplo, para a realização de jantares de curso, jantares temáticos, etc.), quer fora desses períodos (como salas de estudo, realização de trabalhos de grupo ou mesmo como espaços lúdicos).

No que respeita às valências de cuidados de saúde e desporto, apesar da insipiente informação disponibilizada em relação à utilização destes serviços, é notório o esforço por parte dos SAS em apoiar os estudantes, quer na disponibilização de consultas médicas, quer na disponibilização de espaços e equipamentos para a prática de exercício físico, a custos reduzidos. Contudo, a dimensão e importância destas valências parece-nos muito diferenciada entre as diferentes IES, pelo que seria importante continuar a reforçar estes apoios, em especial nas instituições onde ainda têm pouca expressão.

Nas questões relativas aos cuidados de saúde, seria importante intensificar as parcerias e protocolos com unidades de saúde, nomeadamente com os Centros de Saúde, e incentivar o usufruto destes serviços por todos os estudantes deslocados, no sentido de suprir a falta do apoio familiar, que teriam se estivessem na sua residência habitual. O apoio aos estudantes bolseiros deverá igualmente ser reforçado nesta área, por exemplo, através do pagamento das taxas moderadoras nos Centros de Saúde, por parte dos SAS, uma vez que dada a sua situação económica carenciada, estes estudantes têm mais dificuldade no acesso aos cuidados de saúde de que necessitam.

Quanto ao desporto, os SAS devem continuar a promover o melhor aproveitamento das instalações desportivas existentes e, se necessário, desenvolver (mais) parcerias e protocolos com outras unidades desportivas, bem como aumentar a divulgação dos serviços disponibilizados. A atribuição (ou reforço) de descontos ou isenções para estudantes mais carenciados, evitariam que sejam as limitações financeiras a razão que os impeçam da prática de uma atividade física regular. Trata-se de tentar garantir que todos possam beneficiar das vantagens claras que a prática desportiva tem na saúde e bem-estar, na integração plena e, em última instância, numa melhoria das capacidades de aprendizagem e predisposição para melhores resultados académicos.

Outra forma de promover o sucesso académico (e combater o abandono) passa por encarar o mérito escolar não apenas como fator penalizador dos que não cumprem determinado requisito mínimo, conforme ocorre atualmente, mas também como forma de premiar os que alcançam melhores resultados. Como demonstrado, os estudantes bolseiros são geralmente oriundos de contextos educacionais desfavorecidos, e, conseqüentemente, com menores redes de apoio durante o seu percurso escolar e maiores dificuldades no acesso a materiais educativos e culturais, representando, à partida, uma desvantagem nos seus resultados escolares.

Por esta razão, parece-nos que seria adequada a atribuição de bolsas de mérito, específicas para estudantes bolseiros, ou, eventualmente, a introdução de majorações ao valor da bolsa de estudo em função de bons resultados académicos obtidos, como forma de fomentar a sua motivação para atingirem melhores resultados. A majoração do valor da bolsa, em determinada percentagem, para os que concluíssem com êxito todas as UCs a que estiveram inscritos no ano anterior (por exemplo, 10%), ou com média superior a determinado valor (por exemplo, majoração de 20% para quem tivesse média superior a 16 valores), são medidas concretas baseadas no esforço, dedicação e mérito que contribuiriam para incentivar os estudantes a obterem melhores resultados, com benefícios claros, a longo prazo, para as suas carreiras e para a sociedade como um todo.

Para que o sistema de atribuição de bolsas de estudo seja eficiente e consiga, de facto, chegar aos estudantes com reais necessidades de apoio, é igualmente importante que os serviços continuem a melhorar os processos de fiscalização e averiguação das situações

fiscais menos transparentes, de rendimentos reais muito superiores aos declarados. Ainda que nos pareça que esta fiscalização melhorou bastante nos últimos anos, a verdade é que ainda persiste, no seio da população estudantil (e não só!), a ideia de que há muitos bolsiros que não precisam de auxílio financeiro, e outros a quem não foi atribuída bolsa, que precisariam realmente desse apoio. Pelo que é importante que o sistema de fiscalização continue a evoluir, para minimizar a ocorrência destas situações injustas.

Todas estas recomendações e sugestões de melhoria do sistema de apoios sociais têm de ser, obviamente, acompanhadas pelo reforço do seu financiamento, não só dos montantes globais atribuídos em apoios diretos, como também dos orçamentos dos SAS para disponibilização dos apoios sociais indiretos.

A este respeito, considera-se que seria importante, desde logo, reavaliar a forma como os apoios sociais indiretos são financiados, no sentido de minimizar discrepâncias e eventuais injustiças e, assim, garantir que, de facto, todas as instituições possam ter condições de prestar serviços de qualidade aos estudantes, que satisfaçam as suas reais necessidades de apoio, da forma mais ampla, justa e equitativa possível.

No que respeita ao financiamento público, a forma de comparticipação dos apoios sociais deve garantir que o financiamento dos SAS seja feito “com base em critérios de equidade, eficiência e bom desempenho”, conforme preconizado na Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior (Nº 3, do Art.º 19º, da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto), e não com base no histórico, ou na discricionariedade das reitorias/presidências das IES e na importância que cada uma atribui à ação social, sem ter em conta a evolução das reais necessidades dos estudantes que delas fazem parte.

A adoção de critérios concretos e mais uniformes na definição das verbas a alocar aos apoios aos estudantes, por exemplo, dependentes do número de estudantes apoiados, iria certamente contribuir para a redução das discrepâncias entre os dois subsistemas, universitário e politécnico, e dentro destes, entre instituições.

Uma medida, já praticada por algumas instituições, mas que julgamos dever estender-se a nível nacional, é a alocação de uma determinada percentagem dos montantes arrecadados em propinas a programas suplementares de apoio financeiro aos estudantes carenciados,

seja aos que recebem bolsa mas esta se mostra insuficiente para ultrapassar as dificuldades financeiras sentidas, seja aos que passam por essas mesmas dificuldades e não tiveram direito a bolsa de estudo. Tal medida iria reforçar a capacidade dos serviços para aumentar a abrangência dos apoios concedidos, numa lógica de redistribuição.

Por outro lado, os próprios serviços têm de continuar o esforço de incremento das receitas próprias nas diversas valências. Contudo, e tendo em conta que, de um modo geral, as receitas próprias correspondem ao esforço financeiro dos estudantes e famílias, no pagamento dos serviços de que usufruem, esse reforço deve ser resultado da procura de soluções alternativas e criativas, e não do aumento dos preços cobrados pelos serviços prestados. O aumento das receitas próprias não pode, em particular, passar pelo aumento artificial dos preços, através de taxas adicionais, obrigando os estudantes a suportar custos acima dos preços máximos estabelecidos, por exemplo, no alojamento e nas refeições.

Neste âmbito, algumas possíveis medidas concretas seriam, por exemplo:

- A utilização dos espaços de refeição para a realização de eventos, tais como: almoços/jantares no âmbito de eventos a decorrer nas IES (conferências, seminários, cursos breves, eventos de empresas...); jantares relacionados com a vida académica dos estudantes (semanas de acolhimento, semana académica, jantares de curso, encontros de antigos alunos...); ou outros, fornecidos a preços mais próximos dos praticados no mercado para tais eventos. As receitas angariadas neste tipo de iniciativas teria, obviamente, que reverter, total ou parcialmente, a favor dos SAS, mesmo no caso dos espaços se encontrarem concessionados a entidades externas.
- A dinamização dos espaços residenciais, nomeadamente a utilização dos quartos desocupados para outros fins, poderia representar um interessante acréscimo de receitas. O arrendamento pontual dos quartos disponíveis, a professores ou outros participantes em eventos das IES, ou aos pais e familiares dos estudantes deslocados, quando em visita a estes, poderiam coexistir com a utilização normal das residências nos períodos letivos. Ainda a possibilidade de utilização no âmbito de alojamento turístico, nos períodos de pausa letiva, em que as residências se encontram geralmente desocupadas, nos parecem opções viáveis, que não podem, obviamente, colidir com o propósito da residência estudantil, mas podem representar um melhor aproveitamento dos espaços e, conseqüentemente, acréscimo das receitas.

- A dinamização das instalações desportivas, por exemplo, na promoção de eventos desportivos internos (torneios inter-turmas, inter-escolas...), ou na cedência onerosa a entidades externas para a realização de eventos desportivos, poderá igualmente traduzir-se num acréscimo das receitas dos serviços, que poderão ser canalizadas para o reforço dos apoios aos estudantes mais carenciados.

Para além das sugestões apresentadas, poderiam ainda ser desenvolvidos outros apoios aos estudantes, que não representariam necessariamente um aumento do financiamento dos SAS, mas que poderiam contribuir para a melhoria da situação económico-financeira dos estudantes mais carenciados.

Uma prática que já existe em algumas instituições, mas que poderia ser reforçada e introduzida nas que ainda não têm este tipo de apoio, é a Bolsa de Colaboradores, que tem como objetivo apoiar os estudantes através da sua participação nas atividades e projetos da instituição. Através desta bolsa, os estudantes podem, voluntariamente, prestar serviços nas instituições, apoiando o funcionamento de cantinas, bares, bibliotecas, residências, seminários, conferências, projetos de investigação, entre outros, conciliáveis com as suas atividades académicas, em troca de compensação monetária, que lhes permita complementar os seus rendimentos.

A generalização desta iniciativa traria benefícios, quer para as IES, que contam com a colaboração de estudantes empenhados e dedicados na realização de tarefas e funções relevantes no funcionamento de diversos serviços, quer para os estudantes, não só pelo rendimento extra para fazer face às suas despesas, mas também pela experiência, *know-how* e competências complementares adquiridas, facilitadoras da sua integração no mercado de trabalho.

Outra medida interessante passaria pela criação de Bolsas de Tutorias/Explicações, em que os estudantes bolseiros de anos mais avançados, com comprovado mérito em determinadas UCs, pudessem prestar serviços de promoção do sucesso académico dos colegas, em troca do pagamento de compensação monetária. Conhecemos um caso particular, gerido pela Associação de Estudantes da Universidade de Wroclaw, na Polónia, na qual existe uma Bolsa de Explicadores, gerida pela Associação de Estudantes, na qual os alunos se podem inscrever para auxiliar colegas com horas de explicações, a troco de

montantes acessíveis. Esta bolsa revela-se, naturalmente, importante quer para os estudantes que necessitam de auxílio em determinada UC, quer para os aqueles que têm algumas carências financeiras.

Poderiam igualmente ser estabelecidos protocolos com empresas e outras organizações da região, para a prestação, por parte dos estudantes carenciados, de serviços pontuais, temporários ou parciais, que tenham como contrapartida a comparticipação da empresa no custeio de parte das despesas educativas dos estudantes, eventualmente a título de um donativo para suportar a propina do estudante, por exemplo.

Para que estas medidas possam, efetivamente, auxiliar os estudantes carenciados, seria fundamental que este tipo de iniciativas, que procuram fornecer algum rendimento extra aos estudantes, possam ser acumuladas com os apoios recebidos, e, portanto, não sejam consideradas no apuramento dos rendimentos do agregado, para efeitos de elegibilidade. Uma das críticas apresentadas no relatório da OCDE (2018: 30) é que a forma como o sistema de apoios sociais nacional está construído “desencoraja os estudantes a procurar outras fontes de receitas”, devido, justamente, ao limiar de elegibilidade. De facto, se a procura por atividades ou empregos temporários, que tragam algum rendimento extra para auxiliar as despesas educativas, colocar em causa a possibilidade de ter acesso a uma bolsa de estudos, a situação do estudante poderá tornar-se ainda mais precária.

Neste sentido, sugerimos que estejam previstas algumas atividades, de caráter pontual e temporário (eventualmente, até determinado rendimento extra do próprio estudante) como situações excecionais para efeitos de contabilização dos rendimentos. Tratar-se-iam de atividades que demonstram o esforço do estudante em ultrapassar as suas necessidades económicas e poder dar continuidade aos seus estudos, eventualmente intermediadas pelos SAS, os quais poderão aferir a real carência económica do estudante.

Pensamos que seria, igualmente, importante a criação de um Fundo Público de Empréstimos Estudantis, gerido pela DGES ou pelas IES, como forma de complementar o atual sistema de apoios sociais diretos. Através desse Fundo, os estudantes economicamente carenciados teriam a possibilidade de obter um empréstimo bonificado, em moldes diferentes dos que existem atualmente na banca comercial e mais vantajosos

para os estudantes, como forma de diferir o pagamento das propinas e/ou outras despesas educativas, para quando ingressarem no mercado de trabalho e tiverem capacidade financeira para os suprimir.

A atribuição deste tipo de empréstimos públicos, sem juros e sob critérios de comprovada carência financeira, por exemplo, a estudantes que não obtiveram bolsa de estudos por excesso de capitação, até determinada percentagem, ou a bolseiros cujos montantes recebidos não sejam suficientes para suprir as suas necessidades, permitiria ampliar a abrangência dos apoios concedidos.

Dada a relutância dos estudantes portugueses em contrair empréstimos estudantis, pela aversão ao risco de hipotecar rendimentos incertos, estes empréstimos devem ser desenhados por forma a não comprometer a sua situação financeira futura. À semelhança do que ocorre noutros países, o reembolso dos montantes emprestados deverá estar dependente do rendimento futuro do estudante, numa percentagem acima de determinado valor. Como forma de premiar o esforço e empenho dos estudantes, poderia também estar prevista a possibilidade destes empréstimos serem convertidos em bolsas de estudo a fundo perdido, em casos de comprovado mérito académico.

Por fim, gostaríamos de deixar algumas pistas de investigação futura que surgem, por um lado, de algumas limitações do presente estudo e, por outro lado, de questões que foram surgindo ao longo da investigação e carecem de aprofundamento e reflexão.

Uma das limitações do estudo prende-se com o facto de inicialmente se ter pretendido aplicar o questionário ao universo alvo de todos os estudantes que beneficiaram de bolsa de estudo, a nível nacional, em todas as IES portuguesas, públicas e privadas. Contudo, conforme exposto no capítulo 4, perante a dificuldade de operacionalização da sua divulgação, acabámos por reduzir o universo inquirido apenas aos estudantes do ensino superior público. Seria, portanto, importante estender a análise também ao ensino superior privado, no sentido de caracterizar a sua população estudantil, a população bolseira, bem como o tipo de apoios sociais disponibilizados neste subsistema, em comparação com o ensino público.

Outra limitação do presente estudo tem a ver com a fraca adesão dos respondentes às questões abertas de ambos os questionários. No questionário aos estudantes bolsheiros foram introduzidas duas questões abertas sobre sugestões de melhoria e indicação de outros apoios que pudessem ser considerados boas práticas. As respostas a estas questões foram muito reduzidas, generalistas e inconclusivas. Ainda que se tivesse tentado colmatar esta lacuna nas entrevistas de grupo, julgamos que poderia ser interessante tentar aprofundar algumas questões mais subjetivas, eventualmente através de entrevistas pessoais aos estudantes, para melhor se compreenderem as suas opiniões, sobre a forma de funcionamento do sistema de apoios sociais, a sua importância, a qualidade dos serviços prestados ou os aspetos que os estudantes consideram poder ser melhorados.

Nos questionários aos SAS incluímos, igualmente, várias questões abertas que pretendiam caracterizar melhor os apoios prestados, nas várias valências, bem como as sugestões de melhoria e indicação de outros apoios que pudessem ser considerados boas práticas. Contudo, também aí obtivemos poucas respostas, vagas e incompletas. Apesar de algumas conversas informais que tivemos com responsáveis dos SAS de várias instituições, aquando do pedido de colaboração no estudo, seria importante aprofundar algumas questões para uma caracterização mais aprofundada dos serviços prestados, bem como para a identificação de outros exemplos de boas práticas já implementadas, que deveriam ser divulgadas e adaptadas a outras instituições a nível nacional.

Neste âmbito, seria importante a realização de estudos sobre a relação entre a oferta e a procura de quartos nas residências, nas diferentes instituições, no sentido de se tentar perceber se existe escassez de quartos em algumas regiões do país? Eventualmente, nas grandes cidades, onde os custos do alojamento são mais elevados e, portanto, essa escassez representa um encargo muito significativos para todos os estudantes que não conseguem vaga nas residências. E, nas situações em que as residências não estão totalmente ocupadas, para se tentar perceber o porquê de existirem vagas disponíveis? Tratam-se apenas de situações temporárias de rotatividade dos estudantes alojados? Estarão os serviços a reservar vagas para determinadas situações (como por exemplo, estudantes de 1º ano ou em mobilidade Erasmus), que depois acabam por ter menor procura do que o esperado? Ou os estudantes preferem outro tipo de alojamento? E nesse

caso, quais as razões para que estudantes economicamente carenciados, prefiram suportar custos acrescidos fora das residências?

A questão, já anteriormente referida, da fraca adesão dos estudantes a alguns dos apoios indiretos, como o consumo de refeições nas cantinas, merece igualmente uma melhor reflexão. Seria importante perceber se tal se deve a uma imagem negativa que ainda persiste em relação aos refeitórios escolares? À qualidade dos serviços prestados? Ao tempo de espera, que dificulta a compatibilização com os horários letivos? À existência de outras alternativas a preços acessíveis, nos bares e cafetarias? Ou ao facto de os estudantes preferirem trazer comida de casa?

Seria igualmente importante a realização de estudos que permitissem aprofundar a análise das diferenças regionais, em termos de custo de vida, e os seus impactos para as despesas dos estudantes do ensino superior, no sentido de se ponderar a possibilidade de majoração dos apoios atribuídos, nas regiões onde os custos são mais elevados.

Outro aspeto, que consideramos ser importante investigar, é a transição para o ensino superior, nomeadamente o condicionalismo que as desvantagens económicas podem ainda representar para estudantes que concluem com êxito o ensino secundário. Neste âmbito, seria importante a realização de estudos de caracterização dos estudantes finalistas do ensino secundário, para tentar perceber quantos, após a conclusão desse ciclo, não pretendem dar continuidade aos estudos e quais as razões para o não fazerem? Será por estarem desmotivados? Por considerarem não ter competências para tal? Por não serem suficientemente incentivados no seio familiar? Por desvalorizarem a importância que o investimento na educação superior terá nas suas vidas? Por considerarem que as suas famílias não têm capacidade financeira? Por não quererem dar aos seus pais mais essa responsabilidade? Ou por desconhecimento da existência de apoios sociais que poderão minimizar esse esforço?

A transição dos diplomados para o mercado de trabalho deveria igualmente ser objeto de análise, no sentido de se avaliar os impactos reais da ação social na sua vida profissional e pessoal futura. No presente estudo identificámos alguns dos impactos socioeconómicos, com base na perceção dos estudantes, acerca dos benefícios potenciais do ensino superior.

Contudo, a realização de estudos junto de diplomados, que receberam apoios sociais enquanto frequentaram o ensino superior, permitiria avaliar se essas expectativas, de facto, correspondem à realidade. Será que de facto a obtenção de um curso superior lhes facilitou a entrada no mercado de trabalho? Estarão, efetivamente, a trabalhar na área da sua formação de base? Terão conseguido aceder a profissões mais estimulantes e melhor remuneradas? Serão, enquanto profissionais mais qualificados, mais flexíveis e adaptáveis? Mais do que isso, serão de facto cidadãos mais conscientes, interventivos e participativos nos problemas sociais?

Relacionado com os impactos da ação social, consideramos que seria igualmente pertinente a realização de estudos acerca do impacto económico dos apoios sociais concedidos. A atribuição de apoios financeiros aos estudantes não tem apenas impactos socioeconómicos no futuro, mas contribui igualmente, no presente, para a geração de riqueza e o desenvolvimento da economia local e regional. Seria, assim, interessante avaliar, por exemplo, qual o contributo económico de cada euro, atribuído em bolsas de estudo, para a economia local.

Finalmente, seria desejável aprofundar a análise comparativa dos sistemas de apoios sociais noutros países, a nível europeu e mundial, na tentativa de encontrar boas práticas de apoio aos estudantes, eventualmente adaptáveis à realidade portuguesa.

Esperamos que a leitura desta tese tenha sido enriquecedora e que, acima de tudo, contribua para que todos juntos, investigadores, estudantes, docentes e restante comunidade académica, instituições e respetivos serviços, decisores de políticas sociais e educativas e sociedade em geral, possamos construir uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e sustentável, à qual todos nos orgulhemos de pertencer!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, R. (2013). *Associativismo, Capital Social e Mobilidade: contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal*. Teses 41. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Tese de Doutoramento em Sociologia, defendida em 2008. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaro, R. (2003). Desenvolvimento – Um Conceito Ultrapassado ou em Renovação? Da Teoria à Prática e da Prática à Teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*. 4. Janeiro/Julho. pp. 37-70.
- Amaro, F. (s/d). *Introdução à Grounded Theory*. disponibilizado na plataforma de e-learning da Universidade Aberta, no âmbito do Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arroteia, J. (2014). Desafios à Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego e ao Sistema Binário. *Millenium*. 46 (janeiro/junho). pp. 7-18.
- Arroteia, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arroteia, J. (2002). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barros, J. (2005). Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise Social*. XL (175). pp. 345-366.
- Baker, S. (2006). *Sustainable Development*. London: Routledge.
- Becker, G. (1975) [1964]. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 2nd Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th edition. New York: Oxford University Press.
- Buchanan, J. and Musgrave, R. (2000). *Public Finance and Public Choice: Two Contrasting Visions of the State*. 2nd Edition. Cambridge: The MIT Press.
- Caride Gómez, J. (2009). La calidad y la equidad en la educación como que hacer cívico-social. In M. Santos Rego, *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad* (pp. 141-155). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. 2^a edição aumentada. Versão digitalizada (2013) disponibilizada na plataforma de e-learning da UAberta, no âmbito do Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, A., Seixas, A. & Neto, A. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 44-1. pp. 37-61.
- CEE/ONU. (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. Economic Commission for Europe – United Nations. High-level meeting of Environment and Education Ministries. 17-18 March 2005. Vilnius.

Cerdeira, M. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português – a partilha de custos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Charmaz, K. (2011). Grounded Theory Methods in Social Justice Research. In Denzin, N. and Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE publications.

Chevarria, D. e Gomes, F. (2013). *Relação entre observador e realidade nos paradigmas positivista, interpretativista e complexo: e aí juiz, foi ou não foi penalti?*. III Congresso Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração: Florianópolis. Brasil.

CNE. (2014). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

CNE. (2013a). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

CNE. (2013b). *Recomendação sobre a condição estudantil no ensino superior*. Recomendação nº6/2013, de 15 de julho. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Cohen, E. (2002). Education, eficiencia y equidad: una difícil convivência. *Revista Iberoamericana de Education*. N.º 30. pp. 105-124.

Colemam, J. (2011). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade e Culturas*. N.º34. pp. 137-155.

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. Vol. 94. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. pp. S95-S120.

Colemam, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity – Coleman Report*. Washington, U.S. Government Printing Office.

Comissão Europeia. (2010). *EUROPA 2020 Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comunicação da Comissão Europeia. 3.3.2010. COM(2010) 2020 final. Bruxelas: Comissão Europeia.

Conselho Europeu. (2000). *Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego*. Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento. Lisboa: Conselho Europeu.

Conselho da União Europeia. (2013). Conclusões do Conselho sobre a dimensão social do ensino superior. *Jornal Oficial da União Europeia* C 168/2. de 14 de junho de 2013.

Conselho da União Europeia. (2011). Conclusões do Conselho sobre a modernização do ensino superior. *Jornal Oficial da União Europeia* C 372/09, de 20 de dezembro de 2011.

Conselho da União Europeia. (2010). Conclusões do Conselho de 11 de maio de 2010 sobre a dimensão social da educação e da formação. *Jornal Oficial da União Europeia* C 135/02, de 26 de maio de 2010.

Conselho da União Europeia. (2009). Programa Educação e Formação para 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 da União Europeia*, 2009/C 119/02, de 28 de maio de 2009.

- Cook, T. e Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª Edição). Madrid: Ediciones Morata.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and the perspective in research process*. London: Sage Publications.
- Cury, A. (2006). *Organização e métodos: uma visão holística*. Atlas.
- D'Addio. (2007). *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries*. OECD Social, Employment and Migration Working Paper No.52.
- D'Adesky, J. (2003). Ação Afirmativa e Igualdade de Oportunidades. *Proposta*. n.º 96, pp. 1-13.
- Derouet, J. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. Tradução de Anne Marie Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*. N.º 21, pp. 5-16.
- DGES. (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Coleção Temas e Estudos de Ação Social. N.º 5. Direção de Serviços de Ação Social - Direção Geral do Ensino Superior. Lisboa: DSAS - DGES.
- DGES. (2004). *10 anos de Ação Social no Ensino Superior – Contributos e reflexões*. Coleção Temas e Estudos de Ação Social. N.º 4. Direção de Serviços de Ação Social - Direção Geral do Ensino Superior. Lisboa: DSAS - DGES.
- DGES. (2003). *Ação Social no Ensino Superior Público 1998–2002*. Coleção Temas e Estudos de Ação Social. N.º 3. Direção de Serviços de Ação Social - Direção Geral do Ensino Superior. Lisboa: DSAS - DGES.
- EACEA. (2015). *Comparative research on the Social Responsibility of Universities in Europe and development of a Community reference framework – Responsabilidade Social da Universidade: Um quadro de referência Europeu*. EACEA – Education, Audiovisual & Culture Executive Agency.
- EACEA/Eurydice/Eurostat. (2012). *Números-Chave da Educação na Europa*. Edição de 2012. Bruxelas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice. (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Bruxelas: Eurydice.
- ENDA. (2015). *Moção: Aplicação do Indexante de Apoios Sociais (IAS) como valor de referência*. Encontro Nacional de Direções Associativas. Porto 2015.
- Esteves, J.; Ramos, I. and Carvalho, J. (s/d). *Use of Grounded Theory in Information Systems Area: an Exploratory Analysis*, *European Conference on Research Methodology for Business and Management*. Disponibilizado na plataforma de e-learning da UAberta, no âmbito do Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2015/16. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (1999). *Key Topics in Education. Financial Support for Students in Higher Education in Europe: Trends and debates*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FAP. (2015). *Bolsas de Estudo no Ensino Superior: duas décadas depois*. Centro de Estudos da Federação Académica do Porto. Porto: FAP.
- FAP. (2012). *A Ação Social Indireta no Ensino Superior Português*. Centro de Estudos da Federação Académica do Porto. Porto: FAP.
- Fernandes, L. e Gomes, J. (2003). Relatórios de Pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. *ConTexto*. v.3, n.4. 1º semestre 2003. Porto Alegre.
- Fernandes, E e Maia A. (s/d). *Grounded Theory, in Métodos e Técnicas de Avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Disponibilizado na plataforma de e-learning da UAberta, no âmbito do Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, H.; Portela, M.; Sá, C.; Silva, J. e Almeida, A. (2017). *Benefícios do Ensino Superior*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*. Nº 19. pp. 1-7.
- Gielis, I. (2010). What do We Mean by «Equity»? In J. Bjork et al. *Equity Handbook* (pp. 11-15). Brussels: ESU – The European Students' Union.
- Governo de Portugal. (2016a). *Plano Nacional de Reformas*. Divulgado em abril de 2016.
- Governo de Portugal. (2016b). *Grandes Opções do Plano para 2016-2019*. Divulgado em janeiro de 2016.
- Governo de Portugal. (2014). *Linhas de Orientação Estratégicas para o Ensino Superior*. Comunicação de 7 de Maio de 2014. Secretaria de Estado do Ensino Superior.
- Haubrich, D. (2008). Equality, In *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: MacMillan USA, pp. 616-619.
- Hill, M. e Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopwood, B., Mellor, M., O'Brien G. (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development*. V 13. pp. 38-52.

- IAU. (2008). *Equitable Access, Success and Quality in Higher Education: a Policy Statement by the International Association of Universities*. International Association of Universities Publication.
- IED. (2010). *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio 2010*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Organização das Nações Unidas.
- Jerónimo, M. (2015). *Ação Social no Ensino Superior Português*. Comunicação apresentada no Workshop *O Papel dos SAS no Ensino Superior*. Escola Superior de Ciências Empresariais. Instituto Politécnico de Setúbal. 5 de junho de 2015. Setúbal.
- 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 em Didática e Organization Escolar. Faculdade de Educacion. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Johnstone, D. (2007). *Financy Higher Education in the United Kingdom: Policy options from an international perspective*. Seminar Serves on *Mass Higher Education in UK and International Contexts*. Centre for Research in Lifelong Learning. Glasgow Caledonian University.
- Kleiber, P. (2004). *Focus Groups: More Than a Method of Qualitative Inquiry*. In K. Marrais, and S. Lapan. *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. 87-102. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lalanda, P. (1998). *Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica*. *Análise Social*. vol. xxxiii (148). 1998 (4.º). pp. 871-883.
- Lederman, D. (2007). *Lifeline to low-income students*. Consultado online em Inside Higher Education website: <https://www.insidehighered.com/news/2007/02/20/fafsa>
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. (2013). *Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra a Política de Atribuição de Bolsas de Estudo e o Serviço Social*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Escola Superior de Altos Estudos. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Marcucci, P. e Johnstone, D. (2007). *Tuition fee policies in a comparative perspective: Theoretical and political rationales*. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 29(1). March. pp. 25-40.
- Maroco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 6ª edição. Lisboa: ReportNumber.
- Martins, S., Mauritti, R. e Costa, A. (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Coleção Temas e Estudos de Ação Social. Nº 5. Direção de Serviços de Ação Social - Direção Geral do Ensino Superior. Lisboa: DSAS - DGES.
- Medina, F. (2004). *10 anos de Ação Social no Ensino Superior – Contributos e reflexões*. Coleção Temas e Estudos de Ação Social. Nº 4. Direção de Serviços de Ação Social - Direção Geral do Ensino Superior. Lisboa: DSAS - DGES.
- Ministerial Communiqué. (2012). *Bucharest Communiqué – Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area (EHEA)*. EHEA Ministerial Conference. Bucharest. 26-27 April 2012.

- Miranda, R. (2000). *Caracterização dos Bolseiros do Ensino Superior Privado*. Coleção Temas e Estudos de Ação Social. N.º 1. Direção de Serviços de Ação Social - Direção Geral do Ensino Superior. Lisboa: DSAS - DGES.
- Moreira, S. (2011). *Sobre a Medição do Desenvolvimento – Indicadores Desagregados e Compósitos com uma Aplicação Empírica a Portugal*, Tese de Doutoramento em Economia, ISCTE-IUL, Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Moreira, S. (2010). Sobre a Natureza Multidimensional do Desenvolvimento. In *Homenagem ao Professor Doutor Adelino Torres*. II série. N.º 14 Coleção Económicas. pp. 817-838 (ISBN 978-972-40-4404-0) Lisboa: Edições Almedina.
- Mourato, J. (2014). O Ensino Superior Politécnico em Portugal – presente e futuro. In Fonseca, S., Cerdeira, L. e Patrocínio, T. (org) (2014). *Ensino Superior. Revista FORGES – Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Vol. 1. N.º 1. pp. 109-143.
- OCDE. (2018). *Review of the Tertiary Education, Research and Innovation System in Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2015a). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2015b). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? *Education Indicators in Focus*. N.35. October. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2014b). *Education Policy Outlook: Portugal*. Versão em português: Perspectivas das Políticas de Educação: Portugal. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2013a). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2013b). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2013c). What are the social benefits of education? *Education Indicators in Focus*. N.10. January. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2012b). Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access? *Education Indicators in Focus*. N.8. October. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2012c). What are the returns on higher education for individuals and countries? *Education Indicators in Focus*. N.6. June. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2012d). How are countries around the world supporting students in higher education? *Education Indicators in Focus*. N.2. February. Paris: OECD Publishing.

- OCDE. (2012e). How has the global economic crisis affected people with different levels of education? *Education Indicators in Focus*. N.1. January. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2012f). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2009). *Education Today: the OECD perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2004), *Student Assistance: Eliminating Financial Barriers to Postsecondary Education*, CMEC-OECD, Conselho de Ministros da Educação, Canadá Seminar, Quebec: 3,4 Maio.
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. 1st edition. London.
- OXFOM (2018). *Recompensem o Trabalho e Não a Riqueza*. Relatório da Comissão de Combate à Fome de Oxford. janeiro de 2018. Oxfam Internacional.
- Pearce, D., Barbier E. and Markandya A. (1990) *Sustainable development- economics and environment in the third world*. London: Edward Elgar Publishing.
- Pedro, R. (2008). *O Estado Novo e a Ação Social no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Administração Pública. Escola de Economia e Gestão. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, P.T., Afonso, A., Arcanjo, M. and Santos, J. (2005). *Economia e Finanças Públicas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pereirinha, J. (2008a) *Política Social: Fundamentos da Atuação das Políticas Públicas*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereirinha, J. (2008b) *Política Social: Formas de Atuação no Contexto Europeu*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Pezzey, J. (1992). Sustainable development concepts, *World Bank Environment*. paper n°2. Washington: The World Bank.
- Prodanov, C. & Freitas, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Académico*. 2ª Edição. Rio Grande do Sul: Editora Feevale.
- Rawls, J. (1993) [1971]. *Uma Teoria da Justiça [A Theory of Justice]*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, P. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1º CEB: Contributos da Formação de Professores*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Samuelson, P. e Nourdhaus, W. (2005). *Microeconomia*. 18ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sanders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. 5th Edition. Pearson Education Limited. United Kingdom.
- Santos, B. (2005). A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*. 23, 137-202.

- Sardinha, B., Dias, O., Marques, B & Pereira, R. (2015). *Estratégias de Ação Social no Ensino Superior Politécnico Português*. Projeto de investigação POAFSE 000755402014. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education, *Journal of Political Economy*, 68, no. 6 (dec, 1960): 571-583.
- Schultz, T. (1963). *The Economic Value of Education*, New York: Columbia University Press.
- Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*. Vol. 5. No. 9. Published by Canadian Center of Science and Education.
- Sen, A. (1999) *Desenvolvimento como Liberdade*, São Paulo: Companhia das Letras.
- Soares, M. (2003). *Acesso ao Ensino Superior: "O que é importante é que haja princípios"*. Disponível on-line: <http://www.fenprof.pt/?aba=37&cat=132&doc=332&mid=132>
- Striedinger, A. (2008). Discrimination on the basis of socio-economic background. In Popovic, M. and Uhart, U., *Equality Handbook*. pp. 15-18. Manchester: ESU – European Students' Union Publication.
- Singer, P. (2004). *Ética Prática*. Lisboa: Gradiva.
- Stiglitz, J. (1998). *Redefining the Role of the State: What should it do? How should it do it? And How should these decisions be made?* The World Bank.
- UE. (2007). *Agenda Territorial da União Europeia*. Adotada na Reunião Informal dos Ministros Responsáveis pelo Desenvolvimento Urbano e Coesão Territorial. 24-25 Maio, Leipzig: União Europeia.
- UN. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova Iorque: United Nations.
- UN. (2000). *Declaração do Milénio das Nações Unidas*, Cimeira do Milénio, 6-8/Setembro/2000. Nova Iorque: United Nations.
- UN. (1992). *Agenda 21 – The United Nations Programme of Actions from Rio*. United Nations Conference on Environment and Development - Conferência do Rio. 3-14/Junho/1992. Rio de Janeiro: United Nations.
- UN. (1986). *Declaração das Nações Unidas sobre o Direito ao Desenvolvimento*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque: United Nations.
- UN. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque: United Nations.
- Urbano, C. (2011). *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)*. Tese de Doutoramento em Sociologia – Ramo de Sociologia da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo, In Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J., *Metodologia das Ciências Sociais*. pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.

Vascolcelos, T., Orey, I., Homem, L. e Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspetiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vaz, A. (2009). *Ação Social Escolar na Universidade de Coimbra: evolução histórica e princípios orientadores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Vaz, A. (2005). Acção Social no Ensino Superior, realidade virtual? In Pereira, A. & Motta, M., *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Actas do Congresso Nacional. Coimbra: SASUC Edições.

WCED (1987). *Our Common Future: Brundtland Report*, Report of the World Commission for Environment and Development. 400 pp, New York: Oxford University Press.

Woodhall, M. (2009). Financing Higher Education: the role of tuition fees and student support. In GUNI, *Higher Education at a time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility*. pp. 119-120. London: Palgrave Macmillan.

Woodhall, M. (2004). Student loans: Potencial, problems and lessons from international experience. *JHEA/RESA*. 2(2), pp. 37-51.

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

Ziderman, A. (2002). Alternative Objectives of National Student Loans Schemes: implications for Design, Evaluation and Policy. *The Welsh Journal of Education*. 11(1), pp. 37-47.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005).

Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março: regula o **acesso ao Ensino Superior Português por parte de estudantes internacionais**.

Comunicado do Sr. Secretário de Estado do Ensino Superior, de 7 de Maio de 2014: **Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior**.

Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho: regula os **Concursos Especiais de Acesso ao Ensino Superior**.

Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março: criação e regulamentação dos **Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP)**.

Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto: **Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECDESP)**.

Decreto-Lei n.º 40/2007, de 20 de fevereiro: regula o **Concurso Especial para acesso ao curso de Medicina por titulares de grau de licenciado**.

Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro: regula os **Regimes Especiais de Acesso ao Ensino Superior**.

Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro: regula o **Regime Geral de Acesso ao Ensino Superior**.

Decreto-Lei n.º 129/93, de 24 de abril, e subsequentes alterações pela Lei n.º 113/97, de 16 de setembro, pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto: **Lei de Bases do Sistema de Ação Social no Ensino Superior**.

Decreto-Lei n.º 132/80, de 17 de maio: define os princípios gerais delimitadores da **Orgânica e Funcionamento dos Serviços Sociais do Ensino Superior**.

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro: cria a **Rede de Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico**.

Despacho n.º 5404/2017, de 21 de junho, **Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior** (ano letivo 2017/2018).

Despacho n.º 7031-B/2015, de 24 de junho: **Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior** (ano letivo 2015/2016 e 2016/2017).

Despacho n.º 10973-D/2014, de 27 de agosto de 2014, e pelo Despacho n.º 7031-B/2015, de 24 de junho: **Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior** (ano letivo 2014/2015).

Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de junho, e subsequentes alterações pela Declaração de Retificação n.º 1051/2012, de 14 de agosto de 2012, pelo Despacho n.º 627/2014, de 14 de janeiro de 2014: **Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior** (anos letivos 2012/2013 e 2013/2014)

Despacho n.º 12780 -B/2011, de 23 de setembro, conjugado com o esclarecimento formulado através do Despacho n.º 4193/2012, de 10 de abril, retificado pela Declaração de Retificação n.º 536/2012, de 20 de abril: **Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior** (ano letivo 2011/2012).

Despacho n.º 14474/2010, de 16 de Setembro: **Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior** (ano letivo 2010/2011).

Despacho n.º 22 434/2002, de 1 de outubro: **indexação dos preços mínimos de refeição e de alojamento para estudantes do ensino superior ao SMN.**

Despacho n.º 16233-A/98, de 4 de setembro: regula a atribuição de **Bolsas de Estudo a estudantes do Ensino Superior Privado.**

Lei n.º 71/2017, de 16 de agosto: Define os **preços máximos de refeição e de alojamento** para estudantes do ensino superior em função do IAS.

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro: **Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES).**

Lei n.º 1/2005, de 12 de Agosto: **Constituição da República Portuguesa**, VII Revisão Constitucional.

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, alterada pela Lei 49/2005, de 30 de agosto: **Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.**

Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro: **Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior.**

Lei n.º 26/2000, de 23 de agosto: aprova a **Organização e Ordenamento do Ensino Superior.**

Lei n.º 113/97, de 16 de setembro: **Bases de Financiamento do Ensino Superior Público.**

Lei n.º 5/94, de 14 de março: estabelece **normas relativas ao sistema de propinas.**

Lei n.º 20/92, de 14 de agosto: estabelece **normas relativas ao sistema de propinas.**

Lei n.º 108/88, de 24 de setembro: **Lei da Autonomia das Universidades.**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e subsequentes alterações pela Lei n.º 115, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto: **Lei de Bases do Sistema Educativo.**

Lei n.º 29/80, de 28 de julho, que retifica o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro: define a **Rede de Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico.**

Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto: **Reforma de Veiga Simão.**

Portaria n.º 453-A/85, de 12 de julho: **atribuição de bolsas de estudo e isenção de propinas aos estudantes do ensino superior**, a vigorar no ano letivo de 1985-1986.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013, de 5 de Março, Anexo - **Orientações Estratégicas de Intervenção, Área da Educação e Formação.**

Recomendação n.º 6/2013, de 15 de julho, do Conselho Nacional de Educação: **Recomendação sobre a condição estudantil no ensino superior.**

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo I – Caracterização dos principais custos suportados pelos estudantes do ensino superior nos países europeus..... | 329 |
| Anexo II – Caracterização dos apoios sociais disponibilizados aos estudantes do ensino superior nos países europeus..... | 335 |
| Anexo III – Evolução do Quadro Regulamentar de Bolsas de Estudo após 1993..... | 341 |
| Anexo IV – Valor das propinas fixado por instituição, nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016. | 345 |
| Anexo V – Questionário aos estudantes bolseiros..... | 349 |
| Anexo VI – Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos Estudantes Bolseiros | 363 |
| Anexo VII – Questionário aos estudantes bolseiros: Taxa de Resposta Global e por distrito | 369 |
| Anexo VIII – Questionário aos Estudantes Bolseiros: Outputs SPSS | 373 |
| Anexo IX – AFCP aplicada à Q42_Benefícios Potenciais do Ensino Superior: Output SPSS | 429 |
| Anexo X – AFCP aplicada à ordem das variáveis da Q42: Output SPSS | 439 |
| Anexo XI – AFCP aplicada à Q16_Fatores que influenciam a escolha do curso/instituição: Output SPSS | 449 |
| Anexo XII – Questionário aos SAS | 457 |
| Anexo XIII –Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos SAS..... | 465 |
| Anexo XIV – Número de estudantes inscritos por estabelecimento de ensino, ano letivo 2015/2016 | 469 |
| Anexo XV – Bolsas de Estudo por estabelecimento de ensino, ano letivo 2016/2017 | 473 |
| Anexo XVI – Fontes de financiamento dos SAS..... | 477 |
| Anexo XVII – População Estudantil, Bolsas de Estudo e Complementos, por instituição | 481 |
| Anexo XVIII – Dados referentes ao Alojamento nas Residências dos SAS..... | 487 |
| Anexo XIX – Dados dos SAS referentes à valência da Alimentação | 491 |
| Anexo XX – Dados dos SAS referentes aos Cuidados de Saúde | 495 |
| Anexo XXI – Dados dos SAS referentes ao apoio à prática desportiva..... | 499 |

Anexo I

Caracterização dos principais custos suportados pelos estudantes do ensino superior nos países europeus

Anexo I – Caracterização dos principais custos suportados pelos estudantes do ensino superior nos países europeus

| | | Propinas | | | Outros custos | Observações |
|---------------------|--|---|---|--|---|---|
| | | 1ºCiclo | 2ºCiclo | Estudantes Internacionais | | |
| Portugal | | 656€ - 1063€ (+ comum: 1063€) | 656€ - 6233€ (+ comum: 1063€) | Pagam mais do que os nacionais (valor definido pelas IES) | Taxas administrativas (matricula, inscrição, certificados) | Todos os estudantes pagam propinas; Valor das propinas definidos pelas IES, dentro dos limites min e max estabelecidos (1º ciclo), sem limites (2º ciclo); |
| | | Todos os estudantes pagam propinas | | | | |
| Bélgica | Comunidade Francesa | 0€ - 836€ | | Pagam mais do que os nacionais (max. 5x estudantes nacionais) | Algumas IES cobram taxas complementares (max. 179€) | Propina intermédia (374€) para estudantes que não recebem bolsa, mas são considerados de baixo rendimento. |
| | | 70% dos estudantes pagam a propina máxima; Bolseiros não pagam propinas; | | | | |
| | Comunidade Alemã | 100€ - 600€ (+comum: 450€) | n.d. | Pagam o mesmo | n.d. | ----- |
| | | Todos os estudantes pagam propinas (quase todos pagam o mesmo valor: 450€) | | | | |
| Comunidade Flamenga | 105€ - 890€ (+comum: 890€) | | Pagam mais do que os nacionais (valor definido pelas IES) | n.d. | Propina intermédia (470€) para estudantes que não recebem bolsa, mas são considerados de baixo rendimento. | |
| | 77% pagam o máximo; 22% pagam o mínimo (bolseiros) | | | | | |
| Bulgária | | 59€ - 741€ | 59€ - 792€ | Pagam mais do que os nacionais (valor definido pelas IES) | n.d. | Valor das propinas definidas pelas IES (máximo estabelecido pelo governo); Valores diferem por área de estudos (mais baixas nas ciênc sociais, economia e direito); Isenções para alguns estudantes (orfãos, portadores de deficiência, ...) |
| | | Quase todos os estudantes pagam propinas (alguns estão isentos) | | | | |
| República Checa | | Os estudantes que completem o curso no tempo regular não pagam propinas | Pagam no máximo 108€ (desde que completem no tempo regular) | Pagam o mesmo | Taxas de admissão (18€ - 21€) no início do ciclo de estudos | Estudante que excedem em + de 1 ano o tempo regular pagam, de acordo com o custo/estudante, no mínimo 325€; Estudos em língua estrangeira cobram propinas (definidas pelas IES). |
| Dinamarca | | Estudantes em <i>full-time</i> não pagam propinas | | Pagam propinas definidas pelas IES | n.d. | Estudantes em <i>part-time</i> pagam propinas (268€ - 12.000€ no 1º ciclo; 20.101€ - 53.000€ no 2º ciclo) |
| Alemanha | | Em geral os estudantes não pagam propinas | | Também não pagam propinas | Taxas administrativas (40€ - 70€) | Em algumas regiões, os estudantes pagam propinas se ultrapassarem o tempo regular dos estudos (apenas em 5 <i>Landers</i>) |
| Estónia | | Estudantes em <i>full-time</i> não pagam propinas (desde que frequentem 60ECTS/ano) (só 15% dos estudantes pagam propinas: 50€ - 7200€) | | n.d. | n.d. | As IES podem cobrar propinas aos estudantes em <i>part-time</i> (que não completem 60 ECTS/ano), com exceção portadores de deficiência ou que sejam pais; Pagam propinas se frequentarem estudos em língua estrangeira |
| Irlanda | | 3000€ - 6.000€ | 4.000€ - 30.000€ (+comum: 6.000) | Pagam, em geral, 2x ou 3x mais, definido pelas IES | Todos os estudantes pagam uma <i>student contribution</i> de 3.000€ | Os estudantes em <i>part-time</i> pagam normalmente metade do valor da propina |
| | | 60% dos estudantes pagam propinas, para além da <i>student contribution</i> | Todos pagam propinas definidas pelas IES | | | |
| Grécia | | Estudantes do 1º ciclo não pagam propinas | max. 12.000€ (+comum: 3.625€) | Também não pagam propinas no 1º ciclo, no 2º ciclo pagam o mesmo | n.d. | Apenas na <i>Hellenic Open University</i> os estudantes do 1º ciclo pagam propinas (550€ - 1.650€); no 2º ciclo as propinas são definidas pelas IES |
| | | | Existem algumas isenções | | | |
| Espanha | | 713€ - 2.011€ (+comum: 1.110€) | 984€ - 3.952€ (+comum: 2.020€) | Em geral pagam mais, depende da região autónoma | n.d. | O valor das propinas depende do tipo de estudos, do n.º de ECTS e do n.º de exames realizados; diferem nas diferentes regiões autónomas; Existem descontos e isenções baseados em critérios económicos, para famílias numerosas e portadores de deficiência |
| | | 72% dos estudantes pagam propinas (bolseiros estão isentos de propinas) | | | | |
| França | | 184 € | 256 € | Pagam o mesmo | É cobrado aos estudantes (20-28 anos) um valor de 215€/ano como contribuição para o sistema de segurança social; algumas universidades cobram taxas administrativas | Os custos suportados pelos estudantes em algumas universidades podem chegar aos 2.000€/ano; Em certos casos específicos, alguns estudantes recebem um salário do estado (estudantes considerados <i>prospective civil servants</i>) |
| | | 65% dos estudantes pagam propinas (bolseiros estão isentos de propinas) | | | | |

| | Propinas | | | Outros custos | Observações |
|-------------------|---|---|--|--|---|
| | 1ºCiclo | 2ºCiclo | Estudantes Internacionais | | |
| Croácia | 661€ - 1324€ | | Propinas definidas pelas IES | n.d. | As propinas dos alunos do 1º ano (ambos os ciclos) são pagas pelo Ministério da Ciência, Educação e Desporto; nas anos seguintes as propinas são definidas pelas IES |
| | 60% dos estudantes pagam propinas | | | | |
| Itália | 199€ - 2.065€ (+ comum: 1.220€) | | Pagam o mesmo | n.d. | IES decidem valor da propina, de acordo com condições económicas dos estudantes, área de estudos e ciclo de estudos, respeitando o mínimo estabelecido; o montante total das propinas não pode ultrapassar 20% do financiamento público |
| | 88% dos estudantes pagam propinas (bolsheiros estão isentos de propinas) | | | | |
| Chipre | Pagas pelo Estado | 4.100€ - 10.250€ (+comum: 4.100€) | Pagam 3.417€/semestre, 6.834€/ano | n.d. | A propina do 1º ciclo é de 1.709€/semestre, 3.417€/ano, mas são integralmente suportadas pelo Estado para todos os cipriotas e estudantes da UE |
| Letónia | 968€ - 3.557€ | 880€ - 12.500€ | Pagam geralmente mais, em especial em estudos em língua inglesa | n.d. | Nos estabelecimentos de ensino subsidiados pelo Estado os estudantes não pagam propinas; as propinas são definidas pelas IES, são mais elevadas na capital Riga do que noutras regiões |
| | 63% dos estudantes pagam propinas | 49% dos estudantes pagam propinas | | | |
| Lituânia | 702€ - 11.587€ | 2.242€ - 12.581€ | Pagam propinas definidas pelas IES | n.d. | Nos estabelecimentos de ensino subsidiados pelo Estado os estudantes não pagam propinas, excepto se o estudante mudar de curso; As propinas são fixadas pelo Governo de acordo com a área de estudos e o tipo (<i>full/part-time</i>) |
| | 51% dos estudantes pagam propinas | | | | |
| Luxemburgo | 400€ - 800€ (+comum: 400€) | 400€ - 17.500€ (+comum: 400€) | Pagam o mesmo | n.d. | Em 2013/14 o valor das propinas aumentou de 200€ para 400€ e essa receita extra será usada pelo fundo de mobilidade de estudantes recentemente criado |
| | 85% dos estudantes pagam propinas | | | | |
| Hungria | 740€ - 5.150€ | 1.449€ - 6.117€ | n.d. | n.d. | O Estado suporta parte das propinas da maioria dos estudantes, dependendo dos rendimento e resultados académicos; IES definem o valor da propina, de acordo com o mínimo e máximo estabelecido |
| | 37% dos estudantes pagam propinas (os restantes 63% foram financiados pelo Estado, em 2014) | | | | |
| Malta | Estudantes em <i>full-time</i> não pagam propinas (em <i>part-time</i> pagam 900€) | 400€ - 9.666€ (+comum: 400€) | Pagam mais do que os nacionais | n.d. | Em cursos noturnos, estudantes em <i>part-time</i> , ou cursos conjuntos com universidades estrangeiras, os valores são mais elevados |
| Holanda | 1.951 € | 1.951€ - 32.000€ | Pagam propinas definidas pelas IES | n.d. | As propinas do 1º ciclo são fixadas centralmente; do 2º ciclo variam nas várias IES; estudantes em <i>part-time</i> pagam propinas definidas pelas IES (1.135€ - 1.951€) |
| | Todos os estudantes pagam propinas | | | | |
| Áustria | Estudantes não pagam propinas, desde que não excedam o tempo regular + 1 ano | | Pagam o dobro dos estudantes nacionais (726€/semestre) | n.d. | Estudantes só pagam propinas se excederem em mais de 1 ano o tempo regular dos estudos (726€/ano); estão previstas exceções para situações específicas como portadores de deficiência, gravidez, doença |
| Polónia | Estudantes em <i>full-time</i> não pagam propinas (75% dos estudantes) | | Pagam propinas definidas pelas IES | Taxas administrativas (41€) | Estudantes em <i>full-time</i> só pagam propinas se reprovarem; em <i>part-time</i> pagam propinas definidas pelas IES; |
| Roménia | 558€ - 4.688€ (+comum: 977€) | 1.070€ - 7.924€ (+comum: 2.024€) | Propinas definidas pelas IES, com valor mínimo estabelecido por lei para cada área | Taxas administrativas definidas pelas IES | As propinas são calculadas com base na despesa pública por estudantes em cada área de estudos (exemplo: ciências social 558€, engenharias 977€, artes 4688€); cada IES define os valores de propina, bem como isenções ou reduções baseadas nos rendimentos ou no mérito |
| | 37% dos estudantes do 1º ciclo pagam propinas | 28% dos estudantes do 2º ciclo pagam propinas | | | |
| Eslovénia | Estudantes em <i>full-time</i> não pagam propinas (85% dos estudantes) | | Pagam o mesmo que os estudantes em <i>part-time</i> | Taxas administrativas (16€ - 29€; +comum: 29€) | Estudantes em <i>part-time</i> pagam propinas (1.210€ - 8.110€ no 1º ciclo; 2.068€ - 15.831€ no 2º ciclo) |
| Eslováquia | Estudantes em <i>full-time</i> não pagam propinas, desde que não excedam o tempo regular | | Pagam entre 2.000€ e 10.000€ | Taxas administrativas (10€ - 100€) | Estudantes em <i>full-time</i> que excedam o tempo regular pagam propinas (máx. 1675€, 2 ciclos); em <i>part-time</i> pagam propinas (1.960€ no 1º ciclo e 2.940€ no 2º ciclo); estudos em língua estrangeira cobram propinas definidas pelas IES; o montante de propinas e taxas administrativas nas IES públicas não podem exceder 50% do custo médio por estudante |

| | Propinas | | | Outros custos | Observações | |
|-----------------------------|--|--|---|---|---|--|
| | 1ºCiclo | 2ºCiclo | Estudantes Internacionais | | | |
| Finlândia | Não existem propinas | | | Não existem | Os estudantes do ES não têm que suportar quaisquer custos | |
| Suécia | Não existem propinas | | Propinas definidas pelas IES, baseado no princípio da total cobertura de custos | n.d. | Estudantes pagam propinas nos cursos que resultam da colaboração entre universidades suécas e universidades estrangeiras | |
| Reino Unido | Inglterra | máx. 12.755€ (valor médio: 12.190€) | muito variável (valor indicativo: 5.743€) | Propinas definidas pelas IES | n.d. | Estudantes podem recorrer a empréstimos públicos para pagar as propinas; estudantes em <i>part-time</i> pagam propinas proporcionais |
| | País de Gales | máx. 12.755€ (+comum: 5.669€) | muito variável | Propinas definidas pelas IES | n.d. | Estudantes podem recorrer a empréstimos públicos para pagar as propinas; estudantes em <i>part-time</i> pagam propinas proporcionais |
| | Irlanda do Norte | máx. 5.393€ (+comum) | muito variável (+comum: 5.766€) | Propinas definidas pelas IES | n.d. | Estudantes podem recorrer a empréstimos públicos para pagar as propinas; estudantes em <i>part-time</i> pagam propinas proporcionais |
| | Escócia | 2.578€ - 12.755€ (+comum: 2.578€) | muito variável (+comum: 4.818€) | Propinas definidas pelas IES | n.d. | Estudantes podem recorrer a empréstimos públicos para pagar as propinas; estudantes em <i>part-time</i> pagam propinas proporcionais |
| Bósnia e Herzegovina | 48€ - 760€ (+comum: 337€) | 225€ - 2.045€ (+comum: 450€) | Pagam mais do que os nacionais; definido pelas IES | Taxas administrativas (48€ - 256€) | O Ministério da Educação suporta as propinas dos estudantes considerados "budget financed student" (cerca de 30%) | |
| Suíça | 959€ - 3.836€ (+comum: 1.630€) | | Pagam geralmente mais (incluindo estudantes da UE); definido pelas IES | Valores incluem taxas administrativas; contribuições adicionais para exames, acesso a bibliotecas, atividades desportivas e culturais | Propinas definidas pelas IES; existem reduções de propinas para estudantes economicamente carenciados e outras situações específicas | |
| | Todos os estudantes pagam propinas | | | | | |
| Islândia | 509 € | | Pagam o mesmo | n.d. | Todas as IES públicas cobram propina fixa (80% dos estudantes frequentam IES públicas); nas IES privadas as propinas são mais elevadas | |
| | Todos os estudantes pagam propinas | | | | | |
| Liechtenstein | 1.621 € | | Pagam o mesmo | n.d. | Todos os estudantes pagam uma propina fixa (<i>University of Liechtenstein</i>) | |
| | Todos os estudantes pagam propinas | | | | | |
| Montenegro | 400€ - 1.000€ (+comum: 500€) | 1.500€ - 2.000€ (+comum: 2.000€) | Pagam o mesmo | n.d. | Estado suporta as propinas dos estudantes considerados " <i>budget financed student</i> "; restantes estudantes podem ser financiados desde que passem a todos os exames, e existam vagas, dependendo do nº de ECTS obtidos e dos resultados académicos | |
| | Estado suporta propinas do 1º ciclo dos " <i>budget financed student</i> " | Todos os estudantes do 2º ciclo pagam propinas | | | | |
| Macedónia | 100€ - 400€ (+comum: 200€) | 600€ - 3.155€ (+comum: 2.000€) | n.d. | n.d. | Existem reduções e/ou isenções de propinas para estudantes portadores de deficiência, orfãos ou que tenham crescido em instituições | |
| | Todos os estudantes pagam propinas | | | | | |
| Noruega | Não existem propinas nas IES públicas | | Pagam o mesmo | n.d. | Não existem propinas nas IES públicas (cerca de 85% dos estudantes); IES privadas cobram propinas, mas esses montantes têm que ser utilizados em benefício dos estudantes | |
| Sérvia | 48€ - 2.121€ (+comum: 748€) | 66€ - 3.900€ (+comum: 673€) | Pagam mais (1.000€ - 3.500€) para além das taxas administrativas | Taxas administrativas (48€ - 308€) pagas por todos os estudantes | Estado suporta as propinas dos estudantes considerados " <i>budget financed student</i> ", que pagam apenas taxas administrativas; os " <i>self-financed students</i> " pagam propinas e taxas; o estatuto do estudante depende do nº de ECTS obtidos e dos resultados académicos | |
| | Estado paga propinas dos " <i>budget financed student</i> " | | | | | |
| Turquia | 323€ - 716€ (+comum: 496€) | Estudantes de 2º ciclo não pagam propinas nas IES públicas | Pagam mais do que os nacionais | n.d. | Nas IES públicas só pagam os estudantes dos cursos noturnos; o Governo paga às Fundações de ensino superior (sem fins lucrativos) um valor por estudante, cujo montante não pode ultrapassar 10% das suas receitas | |
| | Estudantes de cursos diurnos não pagam propinas nas IES públicas | | | | | |

Fonte: Construção própria, com base na informação retirada das *National System Information Sheets*, de 42 países europeus, disponíveis em European Commission/EACEA/Eurydice (2015).

Observação: As 42 fichas nacionais incluem informações sobre as principais características dos sistemas de ensino superior nos diferentes países europeus, nomeadamente os custos suportados pelos estudantes do ensino superior e os apoios públicos disponibilizados em cada país, relativamente ao ano letivo 2015/16. Note-se que os dados se referem apenas às instituições de ensino superior públicas, ou privadas subvencionadas pelo Estado, não incluindo informação sobre o ensino superior privado. Inclui informação apenas sobre os 1º e 2º ciclos do ensino superior, excluindo estudos ao nível do doutoramento. Também não estão incluídas informações sobre outros apoios indiretos como alojamento subsidiado, transportes, cantinas escolares, entre outros.

Anexo II

Caracterização dos apoios sociais disponibilizados aos estudantes do ensino superior nos países europeus

Anexo II – Caracterização dos apoios sociais disponibilizados aos estudantes do ensino superior nos países europeus

| | Bolsas de Estudo | Bolsas de Mérito | Outros apoios diretos | Empréstimos | Benefícios Fiscais para os pais | Abono Familiar |
|------------------------|---|---|--|--|---|--|
| Portugal | 656€ - 5.675€ | 2.525 € Aprovação em todas as UCs no ano anterior, todas com > 16 valores (0-20) | Complementos de alojamento e de transporte; Complemento para estudantes dos arquipélagos | Sistema de empréstimos da banca, a taxas de juro baixas, com possibilidade de garantia do Estado Muito poucos estudantes recorrem a empréstimos | Deduções fiscais, % das despesas de educação | Dependente do escalão de rendimentos familiares (< 1,5 IAS: 8.803,62€) para estudantes até aos 24 anos |
| Bélgica | Comunidade Francesa 394€ - 4821€ (20% dos estudantes) | Não existem | n.d. | Empréstimos disponíveis para famílias com pelo menos 3 dependentes Muito poucos estudantes recorrem a empréstimos (<0,01%) | Deduções fiscais dependem do nº de filhos | Dependente do n.º de dependentes (90,28€/dep); até aos 25 anos |
| | Comunidade Alemã 362€ - 2469€ (27% dos estudantes) | | | Empréstimos até 1000€ (1º ciclo) ou 1500€ (2º ciclo) Em 2013/14 nenhum estudante contraiu empréstimo | | |
| | Comunidade Flamengo 256€ - 5341€ (22% dos estudantes) | | | Não existem | | |
| Bulgária | 117€ - 282 (15% dos estudantes) | | n.d. | Empréstimos com garantia do Estado para estudantes com < 35 anos Muito poucos estudantes recorrem a empréstimos | Não existem | Não existem |
| República Checa | 595€ (< 1% dos estudantes) | 200€ - 500€ dos estudantes) (13%) | Bolsa de alojamento para estudante deslocado: 199€ (47% dos estudantes) | Não existem | Deduções fiscais por cada dependente (desde 598€/ano para 1º filho até 584€/ano para 3º ou mais); até aos 26 anos; valor duplica para portadores de deficiência | Cerca de 26€/mês, desde que o rendimento familiar seja < 2,6x o nível de subsistência; até aos 26 anos |
| Dinamarca | 1.473€ - 9.493€ (sujeito a impostos) (88% dos estudantes em full-time) | Não existem | Bolsas extraordinárias para estudantes que são pais e para estudantes portadores de deficiência | estudantes full-time que recebem bolsa (até 405€/mês); empréstimos suplementares para estudantes que são pais e para estudantes finalistas Taxa de juro é de 4% durante o período de estudos; têm que começar a pagar até 1 ano após terminar o curso; o empréstimo tem que ser pago até 15 anos. Cerca de metade dos estudantes recorrem a empréstimos públicos | Não existem | Não existem |
| Alemanha | 120€ - 8.040€ (valor médio: 5376€) (25% dos estudantes) | 3.600€ - 11.640€ | n.d. | Metade dos apoios públicos são concedidos por meio de empréstimos públicos sem juros; Existem outros empréstimos educacionais para financiar despesas não cobertas por esses apoios públicos | Deduções fiscais (3.576€/ano por filho) até aos 25 anos | Depende do nº de dependentes (desde 188€ para 1º e 2º filho até 219€ para 4º ou mais filhos) |
| | Metade dos apoios públicos são por meio de bolsa de estudo, a outra metade por empréstimo público sem juros | | | | | |
| Estónia | 750€ - 2.200€ (17% dos estudantes) | 3.000€ dos estudantes) (4%) | Bolsas para estudantes portadores de deficiência (60€ - 510€/mês) | Empréstimos com garantia do Estado para estudantes full-time (até ao máximo de 1.920€/ano) Cerca de 8% dos estudantes recorreram a empréstimos em 2013/14 | Deduções fiscais que dependem do estado civil | Não existem |
| Irlanda | 305€ - 5.915€ (46% dos estudantes) | 2.000 € | n.d. | Não existem | Deduções fiscais para as despesas suportadas com propinas | Não existem |
| Grécia | 2.400 € | 1.800 € | Bolsas específicas para o 2º ciclo (200€/mês para estudantes carenciados; até 6.000€/bianaual para os melhores estudantes) | Estudantes podem recorrer a empréstimos públicos, com base em critérios académicos e socio-económicos | Não existem | Pais podem pedir um abono de alojamento (1.000€/ano), para estudantes deslocados, com rendimento familiar <30.000€ |
| | São atribuídas bolsas a 1% dos estudantes de cada IES | | | | | |
| Espanha | 60€ - 6.840€ (29% dos estudantes) | Não existem | Todos os bolsseiros estão isentos de pagar propinas; Existem bolsas a nível nacional, regional e local; Bolsas complementares para estudantes deslocados; Bolsas específicas para estudantes das ilhas que vão estudar para outra região | Não existem | Não existem | Não existem |
| | Valor médio em 2013/14: 2.499€ | | | | | |
| França | 0€ - 5.545€ (35% dos estudantes) (apenas para estudantes < 28 anos) | 900 € | Todos os bolsseiros estão isentos de pagar propinas e da contribuição para a segurança social | Empréstimos para estudantes >28 anos, até 15.000€/ano Muito poucos estudantes recorrem a empréstimos (<0,1%) | Deduções fiscais proporcionais ao rendimento familiar; até aos 25 anos | Para famílias com 2 ou mais filhos; até aos 20 anos; montante mínimo: 129€/filho |

| | Bolsas de Estudo | Bolsas de Mérito | Outros apoios diretos | Empréstimos | Benefícios Fiscais para os pais | Abono Familiar |
|---|--|---|---|--|--|--|
| Croacia | 794€ - 1.428€ (4% dos estudantes) (estudantes em <i>part-time</i> não são elegíveis) | | Estado suporta propinas de todos os alunos do 1º ano; Existem outras bolsas facultadas pelos governos regionais e locais | Não existem | Não existem | Não existem |
| Itália | 1.925€ - 5.109€ (+comum: 3.238€) (8% dos estudantes) | Não existem | Autoridades regionais decidem os montantes de bolsas, entre o mínimo e máximo de finidos centralmente | Não existem | Deduções fiscais de 19% das despesas com educação | Não existem |
| Em curso reformas dos apoios sociais no ensino superior, no sentido de promover a acesso a jovens economicamente carenciados e o mérito académico (legislação em desenvolvimento) | | | | | | |
| Chipre | 300€ - 3.692€ (+comum: 1.092€) (10% dos estudantes) | 2.500€ - 6.000€ (+comum: 3.500€) (2% dos estudantes) | Todos os estudantes recebem uma bolsa básica (1.450€ - 2.565€) | Disponíveis em algumas regiões do Chipre Muito poucos estudantes recorrem a empréstimos | Não existem | Não existem |
| Letónia | 1.000€ (14% dos estudantes dos estabelecimentos subsidiados pelo Estado) | 818€ - 5.333€ | Estudantes orfãos, de famílias numerosas ou economicamente carenciados têm tratamento mais favorável | 2 tipos de empréstimos: um para cobrir as propinas, outro destinado a despesas de subsistência; empréstimos têm que começar a ser pagos até 12 meses após terminar o curso 13% dos estudantes recorrem a empréstimos para propinas; 9% para despesas de subsistência Em 2014/15 foi definida uma lista das áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento económico do país; Estado vai suportar parte dos empréstimos nessas áreas | Deduções fiscais para recuperar parte das despesas com educação; até aos 24 anos | Não existem |
| Lituania | As IES subsidiadas pelo Estado não cobram propinas | | Existem ainda bolsas de estudo destinadas ao pagamento das propinas (apenas 1,34% dos estudantes recebem esta bolsa) | Empréstimos disponíveis para estudantes do ES 5% dos estudantes recorrem a empréstimos, geralmente para pagar propinas | Deduções fiscais até 15% das despesas com propinas, apenas no 1º ciclo | Para famílias com 3 ou mais filhos (15€/mês, por filho), até aos 24 anos |
| | 684€ - 1.368€ (4% dos estudantes) | 60€ - 3.480€ (6,2% dos estudantes) | | | | |
| Luxemburgo | Até 3.000€ Quase todos os estudantes recebem bolsa de estudo (bolsa básica: 2.000€) | Não existem | Bolsa de Mobilidade: 2.000€/ano para estudantes que estudam fora do país e têm custos de alojamento; Possibilidade de apoio misto: metade através de bolsa (até 1.850€) e outra metade através de empréstimo (até 1.850€) | Empréstimo básico: até 6.500€, para todos os estudantes (até -3.000€ para os estudantes que não recebem a Bolsa Social) O montante global de apoio financeiro do Estado (bolsas e empréstimos) não pode ultrapassar os 17.700€/ano | Não existem | 500€/ano caso tenha outro filho a receber apoio social no ES |
| Hungria | 383€ - 763€ (19% dos estudantes) | min. 191€ (29% dos estudantes) | Existem apoios financeiros dos municípios e das próprias IES; Podem ser disponibilizados apoios de emergência | 2 tipos de empréstimos: um com objetivo de financiamento genérico (em geral até 1.600€/ano), outro específico para pagar propinas (a taxas de juro mais baixas); Estudantes podem recorrer aos 2 tipos de empréstimos | Não existem | Não existem |
| Malta | 1.326€ - 3.588€ (+comum: 1.326€) (todos os estudantes em <i>full-time</i>) | Não existem | Bolsas para o 2º ciclo nas áreas em que a profissão exige a obtenção do grau; Bolsas de estudo para os estudantes que vão estudar para o estrangeiro | Não existem | Deduções fiscais entre os 150€ e os 840€ para famílias com filhos a estudar no ES, até aos 23 anos | Não existem |
| Holanda | 60€ - 4.539€ (77% dos estudantes em 2014/15) | Não existem | Estudantes recebem no final do curso um voucher para formação profissional (máx. 2.000€) que pode ser usado entre 5 a 10 anos após a graduação. | Empréstimos público a todos os estudantes do ES (máx. 1.016€/mês) para pagamento de propinas e outras despesas de subsistência; podem contrair empréstimos até 3 anos + do que o período regular do curso; Período de reembolso pode ir até 35 anos; o valor a pagar por mês depende do montante do empréstimo, do rendimento pessoal e da taxa de juro; se o rendimento for inferior ao salário mínimo, não é requerido qualquer reembolso | Não existem | Não existem |
| Em set/2015 entrou em vigor um novo sistema de apoio financeiro aos estudantes do ES, focalizado em empréstimos públicos, que aboliu as bolsas de estudo. Existe, no entanto, a possibilidade de parte do empréstimo não ter que ser reembolsado (máx. 378€/mês), de acordo com os rendimentos familiares, desde que o estudante complete o curso no prazo de 10 anos | | | | | | |
| Áustria | 60€ - 9.492€ (+comum: 4.837€) (15% dos estudantes) Estudantes podem ter que devolver montantes recebidos se não fizerem prova de resultados académicos | | Pode existir financiamento indireto, através de transferências financeiras para as famílias dos estudantes, ou benefícios não monetários | Não existem | Deduções fiscais (58.40€/mês por filho), até aos 24 anos | 158,9€/mês por filho, até aos 24 anos |
| Polónia | Valor médio em 2013: 1.044€ 22% dos estudantes recebem bolsas | Valor médio em 2013: 1.023€ | O montante total das bolsas (2 tipos) não pode ser superior a 90% do salário mais baixo de um prof. Assistente (545€/mês) | Empréstimos com garantia (total ou parcial) do Estado para estudantes com rendimentos líquidos <558€/mês | Benefícios Fiscais (270€/ano por filho), até aos 25 anos | Dependente do rendimento familiar, também para portadores de deficiência |
| Roménia | Valor médio: 679€ 28% dos estudantes do 1º ciclo e 30% dos estudantes do 2º ciclo | 878€ - 1.097€ | Bolsas financiadas pelo Ministério da Educação para alojamento e refeições | Não existem | Não existem | Não existem |
| Eslovénia | 1.200€ - 4.320€ 27% dos estudantes recebe algum tipo de bolsa de estudo (apenas são elegíveis estudantes do 1º ciclo com <27 anos) | 1.680€ - 3.240€ | n.d. | Não existem | Deduções fiscais dependentes de acordo com o nº de filhos (2.436€ - 7.957€/ano), até aos 26 anos | Não existem |
| Eslováquia | 100€ - 3.300€ (+comum: 1.780€) (11% dos estudantes) | máx. 1.500€ (+comum: 345€) (10% dos estudantes) | Para incentivar o estudo em algumas áreas científicas, as IES podem atribuir apoios financeiros adicionais | Empréstimos públicos geridos pelo Fundo de Apoio ao Ensino (500€ - 2.500€/ano) Muito poucos estudantes recorrem a empréstimos (cerca de 1%) | Deduções fiscais de 21,41€/mês | Para famílias com estudantes < 25 anos, que não excedam o tempo regular (23,50€/mês) |

| | Bolsas de Estudo | Bolsas de Mérito | Outros apoios diretos | Empréstimos | Benefícios Fiscais para os pais | Abono Familiar | |
|--|--|---|---|---|---|---|-------------|
| Finlândia | 558€ - 4.041€ (+comum: 3.030€) | Não existem | Suplemento de alojamento para estudantes independentes, i.e. que não vivem com os pais (80% da renda, máx. 202€) | Empréstimos com garantia do Estado, até 400€/mês, com taxas reduzidas, durante o tempo regular dos estudos | Não existem | Não existem | |
| | Quase todos os estudantes recebem bolsa de estudo | | | Cerca de 40% dos estudantes recorrem a empréstimos | | | |
| Suécia | 3.039€ (71% dos estudantes) | Não existem | Bolsas extraordinárias para estudantes com filhos | Empréstimos disponíveis para todos os estudantes, até 6 anos (máx. 8.009€/ano) Cerca de 50% dos estudantes recorrem a empréstimos | Não existem | Não existem | |
| Reino Unido | 4.800€ (+comum) (58% dos estudantes do 1º ciclo) | IES podem atribuir bolsas de mérito para estudantes do 2º ciclo | Bolsas especiais para estudantes que são pais e para portadores de deficiência; IES podem atribuir outras bolsas para grupos menos representados; Bolsas para estudantes de mestrado (em 2015/16 foram atribuídas 10.000) | Pacote de apoios públicos inclui parte em bolsa de estudo e outra parte através de empréstimo | Não existem | Não existem | |
| | | | | Empréstimos para cobrir custos com propinas; Empréstimos para cobrir despesas de subsistência (até 6.470€/ano para não deslocados; 8.134€/ano para estudantes deslocados fora de Londres; 11.350€ para estudantes deslocados que estudam em Londres) | | | |
| | Reformas planeadas: a partir de 2016/17 as bolsas serão progressivamente substituídas por empréstimos mais abrangentes | | | | | | |
| | Pais de Gales | máx. 7.314€ (+comum) (68% dos estudantes do 1º ciclo) | IES podem atribuir bolsas de mérito para estudantes do 2º ciclo | Bolsas parciais para estudantes em part-time | Empréstimos para cobrir custos com propinas; Empréstimos para cobrir despesas de subsistência (até 5.899€/ano para não deslocados; 7.619€/ano para estudantes deslocados fora de Londres; 10.675€ para estudantes deslocados que estudam em Londres) Reembolso dos empréstimos de acordo com rendimentos (9% do rendimento acima de 27.402€/ano); taxa de juro indexada à taxa de juro de referência (+3%) | Não existem | Não existem |
| Irlanda do Norte | máx. 4.925€ (+comum) (60% dos estudantes do 1º ciclo) | IES podem atribuir bolsas de mérito para estudantes do 2º ciclo | IES podem atribuir apoios adicionais para os estudantes que recebem bolsa máxima; Bolsas parciais para estudantes em part-time | Pacote de apoios públicos inclui parte em bolsa de estudo e outra parte através de empréstimo Empréstimos para cobrir custos com propinas; Empréstimos para cobrir despesas de subsistência (até 5.315€/ano para não deslocados; 6.859€/ano para estudantes deslocados fora de Londres; 9.609€ para estudantes deslocados que estudam em Londres) Reembolso dos empréstimos de acordo com rendimentos (9% do rendimento acima de 29.762€/ano); taxa de juro indexada à taxa de juro de referência (+3%) | Não existem | Não existem | |
| Escócia | máx. 2.657€ (+comum) (68% dos estudantes do 1º ciclo) | n.d. | Bolsas parciais para estudantes em part-time; Bolsas extraordinárias para estudantes com deficiência | Pacote de apoios públicos inclui parte em bolsa de estudo e outra parte através de empréstimo Todos os estudantes podem recorrer a empréstimo independentemente do rendimento (máx. 6.732€); para estudantes com independência financeira por ir até 9.566€, dependendo do rendimento | Não existem | Não existem | |
| Bósnia e Herzegovina | Não existem | 300€ - 600€ (+comum: 500€) | Governos regionais e locais podem também atribuir bolsas baseadas no mérito | Não existem | Não existem | Não existem | |
| Suíça | máx. 15.348€ (+comum: 6.906€) (11% dos estudantes) | Existem mas não são muito comuns (<1% dos estudantes) | Sistema de apoio descentralizado ao nível dos cantões (regiões); IES podem definir os seus próprios apoios a estudantes que não recebem bolsa de estudo regional | Sistema de apoio misto (bolsa e empréstimos) Cerca de 2% dos estudantes recorrem a empréstimo (1%) ou empréstimo e bolsa (1%) | Deduções fiscais, quer ao nível federal (6.234€/ano), quer ao nível regional | Para famílias com filhos até aos 25 anos (min.240€/mês); cada região (cantão) define o valor a atribuir | |
| Islândia | Não existem | IES podem atribuir bolsas de mérito para estudantes do 2º ciclo | n.d. | Empréstimos públicos para todos os estudantes full-time (atribuídos pelo <i>Icelandic Student Loan Fund</i>); valor depende das condições económicas e dimensão do agregado; Valor básico individual em 2014/15: 1.072€ 50% dos estudantes recorrem a empréstimo | Não existem | Não existem | |
| Estão em discussão propostas de reforma do sistema de empréstimos públicos: estudantes que completam o curso no tempo regular poderão vir a receber uma bolsa, sob a forma de redução do montante do empréstimo; possibilidade de estender os empréstimos a estudos preliminares e estudos vocacionais (nível secundário); possibilidade de atribuição de bolsas em algumas áreas científicas específicas pelo Ministério da Educação, Ciência e Cultura | | | | | | | |

| | Bolsas de Estudo | Bolsas de Mérito | Outros apoios diretos | Empréstimos | Benefícios Fiscais para os pais | Abono Familiar |
|----------------------|---|---|--|--|---|----------------|
| Liechtenstein | 9.540€ - 14.360€ Entre 40% a 60% dos estudantes recebem bolsa, os restantes empréstimo | Não existem | Sistema de apoio público também aplicável aos estudantes que vão estudar para o estrangeiro (cerca de 90% dos estudantes) | Apoio público misto (bolsa e empréstimos), máx. 23.978€/ano, para estudantes <32 anos Estudantes com > 32anos apenas têm disponíveis empréstimos sem taxa de juro | Deduções fiscais, relacionadas com despesas de educação (até 23.978€/ano) | Não existem |
| Montenegro | Não existem | 860€ (1,5% dos estudantes) Para estudantes que demonstrem capacidades científicas e artísticas, de acordo com critérios previamente anunciados | n.d. | Empréstimos atribuídos de acordo com resultados académicos (valor médio: 450€/ano) Cerca de 13% dos estudantes recebe benefício de empréstimos; Estudantes beneficiários de empréstimos não podem concorrer a bolsas de mérito | Não existem | Não existem |
| Macedónia | 439€ - 805€ (+ comum: 439€) | | Bolsas não disponíveis para estudantes do 1º ano do ciclo de estudos | Existem empréstimos disponíveis para estudantes do ensino superior | n.d. | n.d. |
| | 12% dos estudantes | 20% dos estudantes | | | | |
| Noruega | 4.384€ (+comum) (51% dos estudantes do 1º ciclo; 57% dos estudantes do 2º ciclo) | Não existem | Bolsas para transportes para estudantes <25 anos; Bolsas para estudantes com filhos até aos 16 anos; Bolsas para estudantes portadores de deficiência; Empréstimos convertíveis em bolsa por motivos de doença, parentalidade Apoios públicos idênticos para estudantes que vão estudar para o estrangeiro | Apoio público básico (bolsa e empréstimo): 10.959€/ano: É inicialmente facultado como empréstimo, mas 40% é convertível em bolsa, para todos os estudantes elegíveis (estudantes com independência financeira, que passem em todos os exames) 69% dos estudantes beneficiam de empréstimos públicos | Não existem | Não existem |
| Sérvia | Não existem | 698€ - 2.500€ (+comum: 698€) (25% dos estudantes) Bolsas atribuídas pelo Ministério da Educação, Ciência e Desenvolvimento Tecnológico aos "budget-financed students", com base nos resultados académicos: média >9 (1-10) | Estado suporta propinas dos "budget-financed students"; Isenção de propinas para alguns estudantes (ex: portadores de deficiência); Ministério da Juventude e Desporto atribui bolsas de mérito adicionais (2.494€ atribuídos a 1.200 estudantes); as IES e autoridades locais também podem atribuir bolsas adicionais baseadas no | Empréstimos públicos concedidos pelo Ministério da Educação, Ciência e Desenvolvimento Tecnológico aos estudantes não elegíveis para bolsas de mérito (igual valor da bolsa de mérito: 698€) Cerca de 35% dos estudantes beneficiaram de empréstimos públicos em 2014/15 | Não existem | Não existem |
| Turquia | 1.200€ - 2.400€ (+comum: 1.800€) 30% dos estudantes recebe bolsa | 846€ - 3.024€ (+comum: 1.206€) | Só os estudantes das IES públicas têm acesso a bolsas; as Fundações de ES podem atribuir reduções de propinas, baseadas no mérito | Empréstimos disponíveis para estudantes do ES (entre os 1.208€ no 1º ciclo e os 2.416€ no 2º ciclo), reembolsáveis depois da graduação. | Não existem | Não existem |

Fonte: Construção própria, com base na informação retirada das *National System Information Sheets*, de 42 países europeus, disponíveis em European Commission/EACEA/Eurydice (2015).

Observação: As 42 fichas nacionais incluem informações sobre as principais características dos sistemas de ensino superior nos diferentes países europeus, nomeadamente os custos suportados pelos estudantes do ensino superior e os apoios públicos disponibilizados em cada país, relativamente ao ano letivo 2015/16. Note-se que os dados se referem apenas às instituições de ensino superior públicas, ou privadas subvencionadas pelo Estado, não incluindo informação sobre o ensino superior privado. Inclui informação apenas sobre os 1º e 2º ciclos do ensino superior, excluindo estudos ao nível do doutoramento. Também não estão incluídas informações sobre outros apoios indiretos como alojamento subsidiado, transportes, cantinas escolares, entre outros.

Anexo III

Evolução do Quadro Regulamentar de Bolsas de Estudo após 1993

Anexo III – Evolução do Quadro Regulamentar de Bolsas de Estudo após 1993

| DIPLOMA LEGAL | ALTERAÇÕES RELEVANTES FACE AO QUADRO LEGAL OU REGULAMENTAR ANTERIOR |
|---|---|
| Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril Estabelece as bases da ação social no ensino superior, revogando a anterior legislação sobre a matéria. | Criação do CNASES (por reconversão do anterior CASES); integração dos SAS como unidades orgânicas das instituições; a ação social é alargada aos estudantes do ensino superior privado e a estudantes estrangeiros cidadãos da CEE; o desporto universitário é integrado como vertente da ação social. |
| Despacho n.º 209/97 (2.ª série), de 9 de maio Fixa critérios orientadores para atribuição de bolsas na sequência de recomendações do CNASES. | Criação de normas orientadoras que permitiam harmonizar o procedimento de atribuição de bolsas de estudo. Introdução de sistema contínuo de atribuição de bolsas, eliminando o sistema de escalões. Até aqui a atribuição de bolsas de estudo era regulamentada por um protocolo entre o Ministério da Educação e as instituições de ensino superior, o qual definia os montantes e as condições em que os estudantes se podiam candidatar. O diploma não chegou a estar vigente mas lançou a generalidade das inovações que seriam consolidadas com o Despacho n.º 10 324-D/97. |
| Lei n.º 113/97, de 16 de setembro Define as bases de financiamento de ensino superior público. | São fixados limites mínimos para os montantes e bolsas de estudo. São também enunciadas diversas disposições sobre ação social escolar direta e indireta, especificando diversos aspetos que já estavam previstos no Decreto- Lei n.º 129/93, de 22 de abril, mas sem lhes introduzir alterações relevantes. |
| Despacho n.º 10 324-D/97 (2.ª série), de 31 de outubro Estabelece um regulamento único nas IES públicas. No entanto, a concretização do regulamento carece de regras técnicas a definir por cada instituição. As regras técnicas incidirão sobre prazos e procedimentos administrativos mas também sobre metodologias de cálculo de rendimentos per capita e sobre a definição de montantes exatos de complementos. | O limiar de elegibilidade é indexado ao salário mínimo nacional; atribuição de bolsa por anos letivos; o estudante continua a ser elegível após duas reprovações (desde que tenha aproveitamento mínimo de 40% em ambas as reprovações) e enquanto consiga concluir o curso em n+2 (duração normal do curso acrescida de dois anos); introdução de escalões na determinação do valor de bolsa base; introdução de abatimentos na determinação do rendimento per capita; concessão de complementos de bolsas para estudantes deslocados e não deslocados, para deslocamentos em estágios não remunerados e situações de prolongamento de ano letivo. |
| Despacho n.º 16 233-A/98 (2.ª série), de 4 de setembro Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Particular e Cooperativo e Universidade Católica Portuguesa | Primeiro regulamento de atribuição de bolsas de estudo aplicável a estudantes do ensino não público. Aproxima os critérios de elegibilidade do ensino público mas apenas permite atribuição de bolsa a estudantes após seriação e em função de orçamento disponível; elimina o limite de idade (26 anos) e introduz um complemento de pagamento de propina. |
| Despacho n.º 13 766-A/98 (2.ª série), de 7 de agosto Altera o Regulamento de Bolsas de Estudo a Estudantes de Instituições de Ensino Superior Público | Reduz a exigência ao nível do aproveitamento escolar, permitindo que o estudante continue a ser elegível após duas reprovações desde que tenha aproveitamento mínimo de 40% em uma delas; deixa de considerar todas as reprovações ocorridas antes do ano letivo 1997/98; aumenta o valor de complementos para estudantes deslocados em alojamento privado a quem não seja possível atribuir vaga em residência e para os estudantes não deslocados (apoio para pagamento de despesas de transporte na área de residência); alarga as possibilidades de acumulação de bolsa de estudo com outras prestações públicas dedicadas ao mesmo fim. |
| Despacho n.º 16 233-A/98 (2.ª série), de 4 de setembro Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Particular e Cooperativo e Universidade Católica Portuguesa | Harmonização do regulamento com as alterações introduzidas ao Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Público. Atribuição ao Fundo de Apoio ao Estudante das competências para a realização de todas as operações conducentes à atribuição das bolsas de estudo no ensino superior privado. |
| Despacho n.º 20 768/99 (2.ª série), de 3 de novembro Altera o Regulamento de Bolsas de Estudo a Estudantes de Instituições de Ensino Superior Público | Alteração apenas para introduzir disposição transitória que assegura que em 1999/2000, os estudantes que tiveram bolsa em 1996/97 mantêm o mesmo valor, caso os rendimentos sejam idênticos. |
| Despacho n.º 20 767/99 (2.ª série), de 3 de novembro Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Particular e Cooperativo e Universidade Católica Portuguesa | Alteração apenas para introduzir disposição transitória que assegura que em 1999/2000, os estudantes que tiveram bolsa em 1996/97 mantêm o mesmo valor, caso os rendimentos sejam idênticos. |
| Despacho n.º 7424/2002 (2.ª série), de 10 de abril Altera o Regulamento de Bolsas de Estudo a Estudantes de Instituições de Ensino Superior Público | Alteração para adequar o regulamento à entrada em circulação do Euro; aumenta o valor de complementos a atribuir aos estudantes deslocados em alojamento, aos estudantes não deslocados e em situações de estágios curriculares que impliquem despesas de transporte ou alojamento. |
| Lei n.º 1/2003 de 6 de janeiro Estabelece o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior | Estabelece disposições genéricas sobre política de ação social, definindo que os benefícios do sistema de ação social direta e indireta são também extensíveis ao ensino superior privado, à semelhança do que já se fazia na Lei n.º 113/97, de 16 de setembro. |
| Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto Estabelece as bases do financiamento do ensino superior | Estabelece disposições genéricas sobre política de ação social reiterando a situação existente. |
| Despacho n.º 24 386/2003 (2.ª série) de 18 de dezembro Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes de Instituições de Ensino Superior Público | Aumenta o limiar de elegibilidade para 120% do SMN; aumenta o valor das bolsas de estudo em 30% da BR (visando compensar o aumento de valor de propinas); divide o pagamento de bolsa em prestações ao estudante e à instituição; o Estado assegura aos estudantes bolsseiros a compensação integral do encargo com a propina, transferindo para o estudante o montante necessário ao pagamento da propina mínima e transferindo para as IES um pagamento compensatório quando estas tenham fixado uma propina de valor superior ao valor mínimo. |
| Despacho n.º 1808/2004 (2.ª série), de 27 de janeiro Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Particular e Cooperativo e Universidade Católica Portuguesa | Harmonização do regulamento com as alterações introduzidas ao Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Público, aumentando o limiar de elegibilidade para 120% do SMN e aumentando o valor das bolsas de estudo em 30% da BR. |

| DIPLOMA LEGAL | ALTERAÇÕES RELEVANTES FACE AO QUADRO LEGAL OU REGULAMENTAR ANTERIOR |
|---|--|
| Despacho n.º 15 158/2004 (2.ª série), de 28 de julho Republica o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Particular e Cooperativo e Universidade Católica Portuguesa | Publicação apenas destinada a estabilizar num único documento as diversas alterações que haviam sido introduzidas ao longo dos anos e a atualizar disposições que remetiam para a lei de financiamento já revogada. Diploma renomeado como "Regulamento de Atribuição de Bolsas a Estudantes do Ensino Superior não Público". |
| Despacho n.º 4183/2007 (2.ª série), de 6 de março Regulamento de Bolsas de Estudo a Estudantes de Instituições de Ensino Superior Público | Adequa o regulamento de bolsas de estudo à estrutura de graus resultantes da implementação do Processo de Bolonha, torna elegíveis os estudantes de CET; cria novos abatimentos aos rendimentos do agregado familiar; revoga-se a disposição que previa que uma parte da bolsa fosse paga diretamente ao estabelecimento de ensino superior (pagamento compensatório), estabelecendo-se que a bolsa será paga na totalidade diretamente ao estudante. |
| Despacho n.º 12 190/2007 (2.ª série), de 19 de junho Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas a Estudantes do Ensino Superior não Público | Adequa o regulamento de bolsas de estudo aos novos graus resultantes da implementação do Processo de Bolonha e alarga os beneficiários potenciais ao garantir elegibilidade a estudantes de CET. Generaliza-se a apresentação online da candidatura a bolsa. |
| Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro Estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior e revoga diversas disposições do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril | Revoga disposições referentes à organização dos serviços de ação social. Estabelece disposições gerais sobre os mecanismos de ação social direta e indireta, reiterando a situação existente. |
| Despacho n.º 20 410/2008 (2.ª série) de 4 de agosto Define regras e procedimentos técnicos para o cálculo de bolsas de estudo no ensino superior não público | Determina os critérios e procedimentos técnicos a adoptar pela DGES no cálculo das captações dos candidatos à atribuição de bolsa de estudo para o ano letivo de 2008/09. |
| Despacho n.º 16 070/2009, de 14 de julho Altera os Regulamentos de Bolsas de Estudo a Estudantes de Instituições de Ensino Superior Público e não Público | Aumento extraordinário, no ano lectivo de 2009-2010, de todas as bolsas de estudo entre 10% e 15% e introdução de regra de manutenção de bolsa durante períodos de mobilidade internacional. |
| Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto Altera o Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril | Alarga o acesso aos benefícios da ação social do ensino superior aos estudantes estrangeiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residente de longa duração. |
| Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho Harmoniza as regras de acesso a prestações sociais não contributivas (e a bolsas de estudo) e estabelece a condição de recursos | Introduz uma metodologia diferente de cálculo de captações; impossibilita o acesso a bolsas de estudo a quem tem património mobiliário superior a 240 IAS (100.613 €); define regras únicas para consideração de rendimentos e estabelece que devem ser considerados os rendimentos ilíquidos do trabalho dependente. |
| Despacho n.º 14 474/2010 (2.ª série), de 16 de setembro (estabelece novo regulamento de bolsas de estudo), conjugado com Aviso n.º 20 906 -A/2010 (2.ª série), de 19 de outubro (publicou as normas técnicas específicas para atribuição de bolsas de estudo no ano letivo 2010/11), Despacho n.º 1416/2011 (2.ª série), de 17 de janeiro (determina elegibilidade de estudantes finalistas) e Despacho orientador MCTES de 15 de fevereiro de 2011 | Cria um regulamento único para ensino superior público e privado; elimina a possibilidade de definição de regras técnicas em cada instituição; introduz a linearidade, eliminando o sistema de escalões; integra todas as regras do Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho, referentes à consideração de rendimentos e património; impede acesso a apoios por dívidas prestativas, contributivas ou fiscais; aumenta o patamar de aproveitamento escolar mínimo; elimina complemento de estudante não deslocado; prevê renovação automática de bolsa. |
| Lei n.º 5/2011, de 3 de maio Altera o Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho | Retira as bolsas de estudo e de formação da ação social escolar do âmbito do Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho, e os valores recebidos a este título do cálculo dos rendimentos a considerar para efeitos de determinação de captações; determina a necessidade de o Governo aprovar nova legislação que regula as condições de recurso e a atribuição de bolsas no âmbito da ação social no ensino superior. |
| Despacho n.º 12 780-B/2011 (2.ª série), de 23 de setembro conjugado com Despacho n.º 4193/2012, (2.ª série), de 10 de abril e Declaração de Retificação n.º 536/2012, de 20 de abril Revoga o regulamento de bolsas de estudo vigente em 2010/11 e aprova novo regulamento | Elimina a necessidade de aprovação anual de regras técnicas; altera a metodologia de cálculo da captação; inclui elementos do património mobiliário no cálculo do rendimento; aumenta o patamar de aproveitamento escolar mínimo; reduz o valor da bolsa máxima, cria majorações para agregados familiares unipessoais ou reduzidos; elimina a inelegibilidade por dívidas prestativas. |
| Despacho n.º 8442-A/2012 (2.ª série), de 22 de junho e Declaração de Retificação n.º 1051/2012 (2.ª série), de 14 de agosto Revoga o regulamento de bolsas de estudo vigente em 2011/12 e aprova o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior | Mantém as características de regulamento anterior, inovando em diversos procedimentos destinados a agilizar a celeridade de análise e pronúncia de decisão das bolsas de estudo; introduz regras de maior transparência e divulgação pública de informação; determina a criação de um simulador oficial. |
| Despacho n.º 627/2014 (2.ª série), de 14 de janeiro Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior | Acolhe a recomendação do Provedor de Justiça e altera a regra da inelegibilidade por dívidas contributivas e fiscais. |
| Despacho n.º 10 973-D/2014 (2.ª série), de 27 de agosto Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior | Adapta o regulamento de bolsas de estudo à criação dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais; introduz o complemento de bolsa para os bolseiros em período de mobilidade Erasmus, altera a forma de contabilização de património mobiliário. |
| Despacho n.º 7031-B/2015 (2.ª série), de 24 de junho Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior | Eleva o limiar de elegibilidade; atribui um mês adicional de complemento de alojamento aos bolseiros deslocados durante 11 meses em função das suas atividades letivas; altera a forma de contabilização de rendimentos empresariais e profissionais; fixa a necessidade de aprovação anual de um calendário de pagamento de bolsas; determina a divulgação de dados referentes às causas de indeferimento de candidatura. |

Fonte: FAP (2015) Bolsas de Estudo no Ensino Superior: duas décadas depois, pp. 21-27; Centro de Estudos, Federação Académica do Porto; Porto.

Anexo IV

**Valor das propinas fixado por instituição, nos anos
letivos 2014/2015 e 2015/2016**

Anexo IV – Valor das propinas fixado por instituição, nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016

| | 2014/2015 | 2015/2016 |
|---|------------------|------------------|
| Ensino Superior Universitário Público | 965€ - 1.067,85€ | 965€ - 1.063,47€ |
| Universidade dos Açores | 975€ - 1.067,85€ | 999€ - 1.063,47€ |
| Universidade do Algarve | 965 € | |
| Universidade de Aveiro | 1.067,85 € | 1.063,47 € |
| Universidade da Beira Interior | 1.037,20 € | |
| Universidade de Coimbra | 1.067,85 € | 1.063,47 € |
| Universidade de Évora | 1.037,20 € | |
| Universidade de Lisboa | 1.067,85 € | 1.063,47 € |
| Universidade Nova de Lisboa | 1.067,85 € | 1.063,47 € |
| Universidade da Madeira | 1.035 € | |
| Universidade do Minho | 1.037,20 € | |
| Universidade do Porto | 999 € | |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto | 1.019 € | |
| ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa | 1.067,85 € | 1.063,47 € |
| Ensino Superior Politécnico Público | 755€ - 1.067,85€ | 780€ - 1.063,47€ |
| Instituto Politécnico de Beja | 780 € | |
| Instituto Politécnico de Bragança | 755 € | 785 € |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco | 840 € | |
| Instituto Politécnico do Cávado e do Ave | 780 € | |
| Instituto Politécnico de Coimbra | 850€ - 1.000€ | 900€ - 1.000€ |
| Instituto Politécnico da Guarda | 900 € | |
| Instituto Politécnico de Leiria | 1.040 € | |
| Instituto Politécnico de Lisboa | 1.067,85 € | 1.063,47 € |
| Instituto Politécnico de Portalegre | 900 € | |
| Instituto Politécnico do Porto | 950 € | |
| Instituto Politécnico de Santarém | 938,40 € | |
| Instituto Politécnico de Setúbal | 900 € | |
| Instituto Politécnico de Tomar | 950 € | |
| Instituto Politécnico de Viana do Castelo | 999 € | |
| Instituto Politécnico de Viseu | 900 € | |

Fonte: informações disponibilizadas nos *sites* das IES

Anexo V

Questionário aos Estudantes Bolseiros

Anexo V – Questionário aos estudantes bolseiros

Ação Social no Ensino Superior Português

O presente questionário insere-se num projeto de investigação para realização da tese de Doutoramento em Sustentabilidade Social, da Universidade Aberta, intitulada "Ação Social no Ensino Superior Português: práticas, estratégias e impactos socioeconómicos",.

Neste âmbito, pretende-se envolver todos os intervenientes, desde alunos que beneficiam de apoio social, instituições de ensino superior e Serviços de Ação Social, de forma a compreender o papel e a importância da ação social, analisar o que tem sido efectuado, o que pode ser considerado boas práticas, bem como o que pode ser melhorado.

Os estudantes bolseiros assumem um papel fundamental na melhoria contínua dos apoios sociais que lhes são facultados, pelo que lhe pedimos que dispense alguns minutos do seu tempo a preencher este questionário. A sua opinião é muito importante!

Os dados pessoais solicitados serão utilizados apenas para fins estatísticos, com interesse estritamente científico, sem qualquer hipótese de identificação pessoal dos respondentes, como tal, com total garantia de anonimato e confidencialidade.

Caracterização Pessoal

1. 1. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- F
 M

2. 2. Idade

3. 3. Estado Cívil

Marcar apenas uma oval.

- (1) Solteiro(a)
 (2) Casado(a) ou em União de Facto
 (3) Divorciado(a) ou Viúvo(a)

4. 4. Tem filhos?

Marcar apenas uma oval.

- (1) Sim
 (2) Não

5. 5. Nacionalidade

(no caso de dupla nacionalidade assinala Portuguesa e Outra indicando qual)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Portuguesa
 Outra: _____

6. 6. Residência Habitual:

Por favor indique o Distrito:
Marcar apenas uma oval.

- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Portalegre
- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu
- Região Autónoma dos Açores
- Região Autónoma da Madeira

7. 7. Em período lectivo encontra-se deslocado da sua residência habitual?

Marcar apenas uma oval.

- (1) Sim
- (2) Não

8. 8. Caso tenha respondido sim à questão anterior, em relação à sua residência em período lectivo:

Por favor indique o Distrito (preencher apenas no caso de se encontrar deslocado da sua residência habitual; se respondeu Não, por favor ignore esta questão):
Marcar apenas uma oval.

- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Portalegre
- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu
- Região Autónoma dos Açores
- Região Autónoma da Madeira

9. 9. Tipo de residência em período letivo

Marcar apenas uma oval.

- (1) Casa dos pais
- (2) Casa de outros familiares/amigos
- (3) Residência de estudantes
- (4) Apartamento partilhado com outros colegas
- (5) Quarto arrendado
- (6) Casa própria (proprietário ou arrendada)
- Outra: _____

10. 10. Condição perante o ensino

Marcar apenas uma oval.

- (1) Estudante
- (2) Trabalhador Estudante (com estatuto de Trabalhador Estudante)
- (3) Trabalhador Estudante (sem estatuto de Trabalhador Estudante formalizado)

11. 11. Regime de estudo

Marcar apenas uma oval.

- (1) Estudante a Tempo Parcial
- (2) Estudante a Tempo Integral

12. 12. Tipo de Ensino

Marcar apenas uma oval.

- (1) Ensino Superior Politécnico Público
- (2) Ensino Superior Universitário Público
- (3) Ensino Superior Politécnico Privado
- (4) Ensino Superior Universitário Privado

13. 13. Tipo de curso que frequenta

Marcar apenas uma oval.

- (1) CET (Curso de Especialização Tecnológica)
- (2) CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional)
- (3) Licenciatura
- (4) Mestrado
- (5) Mestrado Integrado

14. 14. Área científica do curso que frequenta

Marcar apenas uma oval.

- (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
- Outra: _____

15. 15. Local onde se encontra o estabelecimento de ensino superior que frequenta

Por favor indique o Distrito:

Marcar apenas uma oval.

- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Portalegre
- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu
- Região Autónoma dos Açores
- Região Autónoma da Madeira

16. 16. Indique a influência que os seguintes fatores tiveram na sua escolha da instituição e do curso que se encontra a frequentar:

Marcar apenas uma oval por linha.

| | (1) Não influente | (2) Pouco influente | (3) Influente | (4) Muito influente |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Opinião de familiares/amigos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Resultados do ensino secundário (média) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Localização da instituição de ensino superior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prestígio da instituição de ensino superior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Despesas que iria suportar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Condições logísticas e de apoio que a instituição proporciona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Possibilidade de encontrar emprego após terminar o curso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vocação ou gosto pessoal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Caracterização Familiar

17. 17. Número de elementos do agregado familiar

(indique o número de elementos do seu agregado familiar, incluindo o próprio)

18. Indique, por favor, relativamente ao seu pai:

Idade

19. Escolaridade

Marcar apenas uma oval.

- (1) 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)
- (2) 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
- (3) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
- (4) Ensino Secundário (12º ano)
- (5) Ensino Superior

20. Situação profissional / ocupação

Marcar apenas uma oval.

- (1) Trabalhador por conta de outrém
- (2) Trabalhador por conta própria
- (3) Desempregado
- (4) Reformado
- (5) Doméstico
- (6) Estudante
- Outra: _____

21. Profissão (indique a profissão atual ou última profissão em caso de reforma, desemprego, etc; Caso não consiga caracterizar em nenhuma das 9 categorias, por favor seleccione a opção outra e descreva a profissão)

Marcar apenas uma oval.

- (0) Profissões das Forças Armadas
- (1) Representantes do poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, diretores e gestores de empresas
- (2) Especialistas de atividades intelectuais e científicas (como profissionais de saúde, professores, juristas, engenheiros, músicos, entre outras)
- (3) Técnicos e profissionais de nível intermédio
- (4) Pessoal Administrativo
- (5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores
- (6) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta
- (7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices
- (8) Operadores de instalações e máquinas, condutores de veículos e trabalhadores da montagem
- (9) Trabalhadores não qualificados
- Outra: _____

22. 19. Indique, por favor, relativamente à sua mãe:

Idade

23. Escolaridade

Marcar apenas uma oval.

- (1) 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)
- (2) 2º Ciclo do Ensino Básico (8º ano)
- (3) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
- (4) Ensino Secundário (12º ano)
- (5) Ensino Superior

24. Situação profissional / ocupação

Marcar apenas uma oval.

- (1) Trabalhadora por conta de outrem
- (2) Trabalhadora por conta própria
- (3) Desempregada
- (4) Reformada
- (5) Doméstica
- (6) Estudante
- Outra: _____

25. Profissão (indique a profissão atual ou última profissão em caso de reforma, desemprego, etc; Caso não consiga caracterizar em nenhuma das 9 categorias, por favor selecione a opção outra e descreva a profissão)

Marcar apenas uma oval.

- (0) Profissões das Forças Armadas
- (1) Representantes do poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, diretores e gestores de empresas
- (2) Especialistas de atividades intelectuais e científicas (como profissionais de saúde, professores, juristas, engenheiros, músicos, entre outras)
- (3) Técnicos e profissionais de nível intermédio
- (4) Pessoal Administrativo
- (5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores
- (6) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta
- (7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices
- (8) Operadores de instalações e máquinas, condutores de veículos e trabalhadores da montagem
- (9) Trabalhadores não qualificados
- Outra: _____

26. 20. Relativamente aos seus irmãos:

Quantos irmãos tem?

27. Quais as suas idades? (No caso de mais do que um irmão(ã) preencha separando com vírgulas, por exemplo: 12, 15, 21,...)

28. Dos seus irmãos quantos frequentam também o ensino superior?

29. Os irmãos que frequentam o ensino superior recebem bolsa de estudo?
Marcar apenas uma oval.

- (1) Sim
 (2) Não
 Outra: _____

30. Dos seus irmãos quantos frequentam outros níveis de ensino?

31. Os irmãos que frequentam outros níveis de ensino recebem Apoio Social Escolar?
Marcar apenas uma oval.

- (1) Sim
 (2) Não
 Outra: _____

Apoios Sociais

32. 21. Recebeu Apoio Social Escolar enquanto frequentou o ensino secundário?
Marcar apenas uma oval.

- (1) Escalão A (escalão 1 do Abono de Família)
 (2) Escalão B (escalão 2 do Abono de Família)
 (3) Escalão C (escalão 3 do Abono de Família)
 (4) Não recebi qualquer apoio social durante o ensino secundário

33. 22. Teve conhecimento, ainda antes de se candidatar ao ensino superior, da possibilidade de beneficiar de apoios sociais para frequentar o ciclo de estudos em que se encontra?

Marcar apenas uma oval.

- (1) Sim, sabia que era possível candidatar-me a apoios sociais no ensino superior
 (2) Não tinha conhecimento da possibilidade de beneficiar de apoios sociais no ensino superior, só soube depois de ingressar

34. 23. Se respondeu sim à pergunta anterior, considera que a possibilidade de receber uma bolsa de estudo foi um elemento decisivo para a sua candidatura ao ensino superior?

(caso tenha respondido não, por favor ignore este questão)

Marcar apenas uma oval.

- (1) Sim, caso contrário não me teria sequer candidatado ao ensino superior
 (2) Não, ter-me-ia candidatado ao ensino superior de qualquer forma

35. 24. Como teve conhecimento dos apoios sociais disponibilizados no ensino superior?

(indique mais do que uma opção, caso se aplique)
Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Página web da Direção Geral do Ensino Superior
- (2) Página web da Instituição de Ensino Superior que frequenta
- (3) Através de colegas ou amigos
- (4) Informação disponibilizada na escola secundária que frequentou
- (5) Os pais ou outros familiares informaram-no
- (6) Quando se matriculou nesta instituição de ensino superior
- Outra: _____

36. 25. Qual o valor mensal da bolsa de estudo que recebe atualmente?

(por favor indique o valor mensal, em Euros, sem considerar eventuais complementos)

37. 26. Recebe algum complemento à bolsa de estudo?

(indique mais do que uma opção, caso se aplique)
Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Não recebo qualquer complemento
- (2) Complemento de alojamento
- (3) Benefício anual de transporte
- Outra: _____

38. Se indicou complemento de transporte, indique por favor o valor anual:

39. Se indicou complemento de alojamento, indique por favor o valor mensal:

40. 27. Beneficia de algum outro tipo de apoio social disponibilizado pela instituição que frequenta, para além da bolsa de estudo e complementos?

(indique mais do que uma opção, caso se aplique)
Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Encontro-me alojamento na residência de estudantes
- (2) Habitualmente consumo refeições em cantinas escolares a preços mais reduzidos, para estudantes
- (3) Pratico atividades desportivas promovidas pela instituição
- (4) Participo em atividades culturais promovidas pela instituição
- (5) Benefício ou já beneficiei de apoio médico
- (6) Não benefico de qualquer outro apoio social disponibilizado pela instituição
- Outra: _____

41. 28. Como avalia a informação relativa aos apoios sociais divulgada pela instituição de ensino superior que frequenta?

Marcar apenas uma oval.

| | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muito Insuficiente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito Boa |

42. 29. Caso não recebesse estes apoios sociais (incluindo a bolsa de estudo e outros apoios indiretos), isso colocaria em causa a sua continuidade no ensino superior?

Marcar apenas uma oval.

- (1) Sim, se não usufruisse destes apoios seria forçado a desistir do ensino superior
- (2) Não, continuaria a frequentar o ensino superior de qualquer forma
- (3) Não sabe

43. 30. Qual o grau de importância que atribui aos apoios sociais de que usufrui?

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
-
- Nada importante Muito importante
-

44. 31. Durante a sua frequência no ensino superior, já ponderou a hipótese de abandonar os estudos?

(Indique mais do que uma opção, se for o caso)

Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Não, nunca pensei em desistir dos estudos
- (2) Sim, por dificuldade em fazer face às despesas associadas
- (3) Sim, por maus resultados escolares
- (4) Sim, por desmotivação ou desinteresse
- (5) Sim, por ter surgido uma oportunidade de emprego
- Outra: _____

45. 32. Quais são as suas despesas médias mensais associadas à frequência do ensino superior:

(Indique um valor aproximado dos seus gastos com educação, por mês, considerando 10 meses lectivos)

46. 33. Indique um valor aproximado dos seus gastos em cada um dos seguintes tipos de despesa:

Propinas (indique o valor anual)

47. Taxas de matrícula/inscrição (indique o valor anual)

48. Outras taxas (indique o valor anual; incluindo seguro escolar, inscrição para exames, ...)

49. Livros e outros materiais escolares (indique o valor anual)

50. Outras despesas escolares (indique o valor anual; incluindo computadores e outros equipamentos, visitas de estudo, ...)

51. Alojamento (indique o valor médio por mês)

52. Alimentação (indique o valor médio por mês)

53. Deslocações / Transportes (indique o valor médio por mês)

54. Outras despesas pessoais (indique o valor médio por mês; incluindo despesas com telecomunicações, saúde, actividades desportivas e outras despesas pessoais como vestuário, cabeleireiro, cigarros, bebidas, divertimentos, ...;)

55. **34. Como suporta as sua despesas escolares não financiadas pela bolsa de estudo?**

(indique mais do que uma opção, se for o caso)

Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Suportado pelos pais
- (2) Suportado pelo próprio (caso dos estudantes com independência financeira)
- (3) Apoio de outros familiares e amigos (por exemplo: alojamento, refeições, ...)
- (4) Salários recebidos em emprego temporários (por exemplo: emprego durante as férias, ...)
- (5) Empréstimo bancário
- Outra: _____

56. **35. Qual o rendimento líquido anual do seu agregado familiar?**

(indique um valor aproximado do rendimento líquido do seu agregado familiar, por ano; incluindo todo o tipo de rendimentos: do trabalho, empresariais, subsídios e outras prestações sociais, ...)

57. **36. O próprio, ou a sua família, recebe neste momento algum outro tipo de apoio social?**

(indique mais do que uma opção, se for o caso)

Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Abono de família
- (2) Outras prestações sociais (da Segurança Social, como subsídio de desemprego, rendimento social de inserção,...)
- (3) Apoio do Serviço Pastoral do Ensino Superior
- (4) Apoio do Banco Alimentar
- (5) Apoio da Caritas
- (6) Apoio do Centro Paroquial
- (7) Habitação Social
- (8) Cantinas Sociais (ou distribuição de refeições)
- (9) Lojas Sociais
- (10) Não recebo qualquer outro tipo de apoio social
- Outra: _____

58. 37. Se assinalou alguma das anteriores, indique por favor o tipo de apoio:

(indique mais do que uma opção, se for o caso)

Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Apoio financeiro
- (2) Alimentação
- (3) Alojamento
- (4) Vestuário
- (5) Serviços médicos
- Outra: _____

59. 38. Contraiu algum empréstimo, ou qualquer outra obrigação que incorra num pagamento futuro, para ajudar a financiar os seus estudos no ensino superior?

(indique mais do que uma opção, se for o caso)

Marcar tudo o que for aplicável.

- (1) Sim, contrai um empréstimo para estudantes do ensino superior numa instituição financeira/banco
- (2) Sim, os meus pais contraíram outro tipo de empréstimo numa instituição financeira/banco
- (3) Sim, contrai um empréstimo junto de familiares/amigos
- (4) Não, porque não precisei de um empréstimo
- (5) Não, porque tenho receio de contrair dívidas
- (6) Não, porque me era exigido um fiador que não consegui obter
- (7) Não sabia que existiam empréstimos para financiar os estudos no ensino superior
- Outra: _____

60. 39. Se ocorresse um aumento das propinas (por exemplo em 50%), como provavelmente reagiria?

Marcar apenas uma oval por linha.

| | (1) Nada provável | (2) Pouco provável | (3) Provável | (4) Muito provável |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Recorreria a um empréstimo, caso fosse possível | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Começaria a trabalhar ou trabalharia mais para suportar esse custo adicional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Congelaria a matrícula para trabalhar algum tempo e depois voltar a estudar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Desistiria dos estudos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Aspirações profissionais e expectativas futuras

61. 40. Se não tivesse ingressado no ensino superior, indique, na sua opinião, a probabilidade de se encontrar em cada uma das seguintes situações:

Marcar apenas uma oval por linha.

| | (1) Nada provável | (2) Pouco provável | (3) Provável | (4) Muito provável |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Estar empregado(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estar a frequentar outro tipo de formação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ter um negócio próprio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ter emigrado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estar desempregado(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

62. 41. Indique, por favor, o seu grau de concordância (ou discordância) em relação às suas aspirações profissionais, após terminar o curso superior que frequenta:

Marcar apenas uma oval por linha.

| | (1) Discordo fortemente | (2) Discordo mais do que concordo | (3) Concordo mais do que discordo | (4) Concordo completamente |
|---|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Gostaria de trabalhar por conta de outrem | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gostaria de trabalhar por conta própria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gostaria de continuar a minha formação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pretendo emigrar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

63. 42. Em que medida considera que a obtenção de um curso superior o vai ajudar em cada um dos seguintes aspetos:

Marcar apenas uma oval por linha.

| | (1) Nada influente | (2) Pouco influente | (3) Influyente | (4) Muito influente | (5) MUITÍSSIMO influente |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| Melhorar o nível de rendimento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Facilidade de encontrar emprego | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realização profissional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Melhorar a qualidade de vida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realização pessoal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alcançar um estatuto social mais elevado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tomar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Contribuir para o desenvolvimento regional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tomar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Contribuir para o bem-estar social | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

64. 43. Indique algumas sugestões para melhorar os Serviços de Ação Social (SAS) ou o sistema de atribuição de apoios sociais:

Anexo VI

Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos Estudantes Bolseiros

Anexo VI – Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos Estudantes

Bolseiros

| Objetivos Específicos | Questionário aos Estudantes Bolseiros |
|---|---|
| OE1 – Caracterizar o sistema de apoios sociais no ensino superior português | Q25. Valor mensal da Bolsa de estudos |
| | Q26. Recebe algum complemento à bolsa de estudo |
| | 26.A. Valor do complemento anual de transporte |
| | 26.B. Valor mensal do complemento de Alojamento |
| | Q27. Outro tipo de AS disponibilizado pela IES, para além da bolsa de estudo e complementos |
| | Q43. Indique algumas sugestões para melhorar os Serviços de Ação Social (SAS) ou o sistema de atribuição de apoios sociais |
| | Q44. Descreva algum caso de que tenha conhecimento, em Portugal ou noutro país, de apoios aos estudantes do ensino superior, que possa ser indicado como exemplo de boas práticas |
| | *Q24. Como teve conhecimento da AS no ES |
| | *Q28. Como avalia a informação relativa aos apoios sociais divulgada pela IES |
| | OE2 – Caracterizar a população estudantil que beneficia de apoios sociais diretos |
| Q1. Sexo | |
| Q2. Idade | |
| Q3. Estado Civil | |
| Q4. Tem filhos? | |
| Q5. Nacionalidade | |
| Q6. Residência Habitual | |
| Q7. Em período letivo encontra-se descolado da sua residência habitual? | |
| Q8. Se sim: Residência em período lectivo | |
| Q9. Tipo de residência em período letivo | |
| Q10. Condição perante o ensino | |
| Q11. Regime de estudo | |
| Q12. Tipo de Ensino | |
| Q13. Tipo de curso que frequenta | |
| Q14. Área científica do curso | |
| Q15. Local onde se encontra o estabelecimento de ensino superior que frequenta | |
| Q16. Indique a influência que os seguintes fatores tiveram na sua escolha da IES/curso: | |
| 16.A. Opinião de familiares/amigos | |
| 16.B. Resultados do ensino secundário (média) | |
| 16.C. Localização da instituição de ensino superior | |
| 16.D. Prestígio da instituição de ensino superior | |
| 16.E. Despesas que iria suportar | |
| 16.F. Condições logísticas e de apoio que a instituição proporciona | |
| 16.G. Possibilidade de encontrar emprego após terminar o curso | |
| 16.H. Vocação ou gosto pessoal | |

| Objetivos Específicos | Questionário aos Estudantes Bolseiros |
|---|---|
| <p>OE2 – Caracterizar a população estudantil que beneficia de apoios sociais diretos</p> | Caracterização Familiar: |
| | Q17. Número de elementos do agregado familiar |
| | Q18.A. Idade do Pai |
| | Q18.B. Escolaridade do Pai |
| | Q18.C. Situação Profissional do Pai |
| | Q18.D. Profissão do Pai |
| | Q19.A. Idade da Mãe |
| | Q19.B. Escolaridade da Mãe |
| | Q19.C. Situação Profissional da Mãe |
| | Q19.D. Profissão da Mãe |
| | Q20.A. Número de irmãos |
| | Q20.B. Idade dos irmãos |
| | Q20.C. Irmãos no Ensino Superior |
| | Q20.D. Irmãos no ES com Bolsa |
| | Q20.E. Irmãos outros níveis ensino |
| | Q20.F. Irmãos com ASE |
| | Q21. Recebeu ASE no ensino secundário |
| | Q32. Despesas mensais médias associadas à frequência do ES |
| | 33.A. Propinas |
| | 33.B. Matrícula |
| | 33.C. Taxas |
| | 33.D. Materiais Original |
| | 33.E. OutrasDespEscol_Original |
| | 33.F. Alojamento Original |
| | 33.G. Alimentação Original |
| | 33.H. Deslocações Original |
| | 33.I. OutrasDespPessoais Original |
| | Q34. Como suporta as sua despesas escolares não financiadas pela bolsa de estudo? |
| | Q35. Qual o rendimento líquido anual do seu agregado familiar? |
| | Q36. O próprio, ou a sua família, recebe neste momento algum outro tipo de apoio social? |
| | Q37. Se assinalou alguma das anteriores, indique por favor o tipo de apoio |
| | Q38. Contraiu algum empréstimo, ou qualquer outra obrigação que incorra num pagamento futuro, para ajudar a financiar os seus estudos no ensino superior? |
| | Q39. Se ocorresse um aumento do valor da propina (por exemplo em 50%), como provavelmente reagiria? |
| | 39.A. Recorreria a um empréstimo, caso fosse possível |
| | 39.B. Começaria a trabalhar ou trabalharia mais para suportar esse custo adicional |
| | 39.C. Congelaria a matrícula para trabalhar algum tempo e depois voltar a estudar |
| | 39.D. Desistiria dos estudos |

| Objetivos Específicos | Questionário aos Estudantes Bolseiros |
|--|--|
| <p>OE3 – Identificar os impactos dos apoios sociais na frequência do ensino superior por parte de estudantes oriundos de famílias carenciadas</p> | <p>Q22. Tinha conhecimento da AS ES antes de se candidatar</p> <p>Q23. Foi decisivo para a candidatura ao ES</p> <p>Q24. Como teve conhecimento da AS no ES</p> <p>Q28. Como avalia a informação relativa aos apoios sociais divulgada pela IES</p> <p>Q29. Caso não recebesse apoios sociais colocaria em causa a continuidade no ES</p> <p>Q30. Importância que atribui aos apoios sociais de que usufrui</p> <p>Q31. Já ponderou a hipótese de abandonar os estudos?</p> <p>*Q16. Indique a influência que os seguintes fatores tiveram na sua escolha da IES/curso:</p> <p>16.C. Localização da instituição de ensino superior</p> <p>16.E. Despesas que iria suportar</p> <p>*Q18.B. Escolaridade do Pai</p> <p>*Q18.D. Profissão do Pai</p> <p>*Q19.B. Escolaridade da Mãe</p> <p>*Q19.D. Profissão da Mãe</p> <p>*Q32. Despesas mensais médias associadas à frequência do ES</p> <p>*Q34. Como suporta as suas despesas escolares não financiadas pela bolsa de estudo?</p> <p>*Q35. Qual o rendimento líquido anual do seu agregado familiar? futuro, para ajudar a financiar os seus estudos no ensino superior?</p> <p>*Q39. Se ocorresse um aumento do valor da propina (por exemplo em 50%), como provavelmente reagiria?</p> |
| <p>OE5 – Identificar os impactos da ação social no desenvolvimento socioeconómico</p> | <p>Aspirações profissionais e expectativas futuras:</p> <p>Q40. Se não tivesse ingressado no Ensino Superior</p> <p>40.A. Estar empregado(a)</p> <p>40.B. Estar a frequentar outro tipo de formação</p> <p>40.C. Ter um negócio próprio</p> <p>40.D. Ter emigrado</p> <p>40.E. Estar desempregado(a)</p> <p>Q41. Aspirações Profissionais</p> <p>41.A. Gostaria de trabalhar por conta de outrem</p> <p>41.B. Gostaria de trabalhar por conta própria</p> <p>41.C. Gostaria de continuar a minha formação</p> <p>41.D. Pretendo emigrar</p> <p>Q42. Em que medida a obtenção de um curso superior o vai ajudar</p> <p>42.A. Melhorar o nível de rendimento</p> <p>42.B. Facilidade de encontrar emprego</p> <p>42.C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas</p> <p>42.D. Realização profissional</p> <p>42.E. Melhorar a qualidade de vida</p> <p>42.F. Realização pessoal</p> <p>42.G. Alcançar um estatuto social mais elevado</p> <p>42.H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia</p> <p>42.I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar</p> <p>42.J. Contribuir para o desenvolvimento regional</p> <p>42.K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade</p> <p>42.L. Contribuir para o bem-estar social</p> |

Anexo VII

Questionário aos Estudantes Bolseiros: Taxa de Resposta Global e por Distrito

Anexo VII – Questionário aos estudantes bolseiros: Taxa de Resposta Global e por distrito

| Distritos | Estudantes Bolseiros * | Respostas obtidas | Taxa de resposta | Taxa de Resposta Estimada ** |
|--|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| Aveiro | 3.049 | 336 | 11,0% | 11,0% |
| Beja | 647 | 119 | 18,4% | 18,4% |
| Braga | 6.963 | 166 | 2,4% | 3,0% |
| Bragança | 1.982 | 0 | 0,0% | 0,0% |
| Castelo Branco | 3.037 | 334 | 11,0% | 11,0% |
| Coimbra | 6.540 | 712 | 10,9% | 10,9% |
| Évora | 1.204 | 192 | 15,9% | 15,9% |
| Faro | 1.332 | 188 | 14,1% | 14,1% |
| Guarda | 863 | 104 | 12,1% | 12,1% |
| Leiria | 2.685 | 417 | 15,5% | 15,5% |
| Lisboa | 10.481 | 532 | 5,1% | 11,2% |
| Portalegre | 482 | 103 | 21,4% | 21,4% |
| Porto | 10.836 | 0 | 0,0% | 0,0% |
| Santarém | 1.337 | 146 | 10,9% | 10,9% |
| Setúbal | 918 | 145 | 15,8% | 15,8% |
| Viana do Castelo | 1.679 | 264 | 15,7% | 15,7% |
| Vila Real | 2.272 | 247 | 10,9% | 10,9% |
| Viseu | 1.661 | 112 | 6,7% | 6,7% |
| Reg Aut. Açores | 845 | 65 | 7,7% | 7,7% |
| Reg Aut. Madeira | 1.153 | 145 | 12,6% | 12,6% |
| Não responderam à questão local da IES | | 34 | --- | --- |
| TOTAL | 59.966 | 4.409 | 7,5% | 11,0% |

* Número de bolsas deferidas até dia 7 de abril de 2016

Fonte: informação disponível no *site* da DGES (consultado em abril de 2016).

** Taxa de Resposta Estimada considera apenas os estudantes bolseiros das IES que divulgaram o questionário

Anexo VIII

Questionário aos Estudantes Bolseiros: Outputs SPSS

Anexo VIII – Questionário aos Estudantes Bolseiros: Outputs SPSS

Tabelas de Frequências

Q1. Género:

| Género | | | | | |
|---------|-------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
| Válido | F | 3190 | 73,1 | 73,2 | 73,2 |
| | M | 1168 | 26,8 | 26,8 | 100,0 |
| | Total | 4358 | 99,9 | 100,0 | |
| Ausente | 3 | 4 | ,1 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q2. Idade:

| Estatísticas | | |
|--------------|---------|-------|
| Idade | | |
| N | Válido | 4215 |
| | Ausente | 147 |
| Média | | 21,82 |
| Mínimo | | 17 |
| Máximo | | 61 |
| Percentis | 25 | 19,00 |
| | 50 | 21,00 |
| | 75 | 22,00 |

Q3. Estado Civil :

| Estado cívil | | | | | |
|--------------|------------------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
| Válido | (1) Solteiro(a) | 4154 | 95,2 | 95,3 | 95,3 |
| | (2) Casado(a) ou em União de Facto | 157 | 3,6 | 3,6 | 98,9 |
| | (3) Divorciado(a) ou Viúvo(a) | 46 | 1,1 | 1,1 | 100,0 |
| | Total | 4357 | 99,9 | 100,0 | |
| Ausente | 4 | 5 | ,1 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q4. Tem filhos:

| Tem filhos | | | | | |
|------------|---------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
| Válido | (1) Sim | 190 | 4,4 | 4,4 | 4,4 |
| | (2) Não | 4155 | 95,3 | 95,6 | 100,0 |
| | Total | 4345 | 99,6 | 100,0 | |
| Ausente | 3 | 17 | ,4 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q5. Nacionalidade:

| | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Portuguesa | 4197 | 96,2% | 96,6% | 96,6% |
| Dupla Nac.: | | | | |
| Portuguesa e ... | 94 | 2,2% | 2,2% | 98,8% |
| Alemã | 2 | | | |
| Americana | 2 | | | |
| Angolana | 4 | | | |
| Australiana | 1 | | | |
| Belga | 3 | | | |
| Brasileira | 13 | | | |
| Bulgara | 1 | | | |
| Cabo-verdiana | 7 | | | |
| Canadiana | 8 | | | |
| Espanhola | 2 | | | |
| Francesa | 11 | | | |
| Guineense | 1 | | | |
| Inglesa | 3 | | | |
| Luxemburguesa | 1 | | | |
| Moçambicana | 1 | | | |
| Moldávia | 7 | | | |
| Romana | 4 | | | |
| Russa | 1 | | | |
| Santomense | 6 | | | |
| Suíça | 4 | | | |
| Sul-africana | 1 | | | |
| Ucraniana | 4 | | | |
| Venezuelana | 7 | | | |
| Estrangeira | 53 | 1,2% | 1,2% | 100,0% |
| Alemã | 1 | | | |
| Alemã e Brasileira | 1 | | | |
| Angolana | 3 | | | |
| Brasileira | 18 | | | |
| Bulgara | 2 | | | |
| Cabo-verdiana | 2 | | | |
| Cabo-verdiana e | | | | |
| Holandesa | 1 | | | |
| Francesa | 4 | | | |
| Húngara | 1 | | | |
| Romana | 8 | | | |
| Russa | 2 | | | |
| Santomense | 3 | | | |
| Suíça | 1 | | | |
| Ucraniana | 5 | | | |
| Venezuelana | 1 | | | |
| Total | 4344 | 99,6% | 100,0% | |
| Ausente | 18 | 0,4% | | |
| Total | 4362 | 100,0% | | |

| | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|------------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Portuguesa | 4197 | 96,2% | 96,6% | 96,6% |
| Dupla Nac.: Portuguesa e ... | 94 | 2,2% | 2,2% | 98,8% |
| Estrangeira | 53 | 1,2% | 1,2% | 100,0% |
| Total | 4344 | 99,6% | 100,0% | |
| Ausente | 18 | 0,4% | | |
| Total | 4362 | 100,0% | | |

Q6. Residência habitual:

| | | Residência habitual | | | |
|---------|----------------------------|---------------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
| Válido | Aveiro | 400 | 9,2 | 9,2 | 9,2 |
| | Beja | 108 | 2,5 | 2,5 | 11,7 |
| | Braga | 378 | 8,7 | 8,7 | 20,4 |
| | Bragança | 27 | ,6 | ,6 | 21,0 |
| | Castelo Branco | 146 | 3,3 | 3,4 | 24,4 |
| | Coimbra | 386 | 8,8 | 8,9 | 33,3 |
| | Évora | 115 | 2,6 | 2,6 | 35,9 |
| | Faro | 170 | 3,9 | 3,9 | 39,8 |
| | Guarda | 113 | 2,6 | 2,6 | 42,4 |
| | Leiria | 387 | 8,9 | 8,9 | 51,4 |
| | Lisboa | 415 | 9,5 | 9,6 | 60,9 |
| | Portalegre | 99 | 2,3 | 2,3 | 63,2 |
| | Porto | 282 | 6,5 | 6,5 | 69,7 |
| | Região Autónoma da Madeira | 232 | 5,3 | 5,3 | 75,0 |
| | Região Autónoma dos Açores | 109 | 2,5 | 2,5 | 77,5 |
| | Santarém | 250 | 5,7 | 5,8 | 83,3 |
| | Setúbal | 255 | 5,8 | 5,9 | 89,2 |
| | Viana do Castelo | 174 | 4,0 | 4,0 | 93,2 |
| | Vila Real | 104 | 2,4 | 2,4 | 95,6 |
| | Viseu | 192 | 4,4 | 4,4 | 100,0 |
| | Total | 4342 | 99,5 | 100,0 | |
| Ausente | 21 | 20 | ,5 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q7. Estudante deslocado:

| | | Estudante Deslocado | | | |
|---------|---------|---------------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
| Válido | (1) Sim | 2496 | 57,2 | 57,4 | 57,4 |
| | (2) Não | 1854 | 42,5 | 42,6 | 100,0 |
| | Total | 4350 | 99,7 | 100,0 | |
| Ausente | 3 | 12 | ,3 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q8. Residência em período letivo:

Residência período letivo

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|----------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Aveiro | 192 | 4,4 | 7,7 | 7,7 |
| | Beja | 65 | 1,5 | 2,6 | 10,4 |
| | Braga | 63 | 1,4 | 2,5 | 12,9 |
| | Bragança | 3 | ,1 | ,1 | 13,0 |
| | Castelo Branco | 237 | 5,4 | 9,6 | 22,6 |
| | Coimbra | 441 | 10,1 | 17,8 | 40,4 |
| | Évora | 133 | 3,0 | 5,4 | 45,8 |
| | Faro | 118 | 2,7 | 4,8 | 50,5 |
| | Guarda | 76 | 1,7 | 3,1 | 53,6 |
| | Leiria | 252 | 5,8 | 10,2 | 63,8 |
| | Lisboa | 232 | 5,3 | 9,4 | 73,1 |
| | Portalegre | 57 | 1,3 | 2,3 | 75,4 |
| | Porto | 24 | ,6 | 1,0 | 76,4 |
| | Região Autónoma da Madeira | 31 | ,7 | 1,3 | 77,6 |
| | Região Autónoma dos Açores | 28 | ,6 | 1,1 | 78,8 |
| | Santarém | 85 | 1,9 | 3,4 | 82,2 |
| | Setúbal | 42 | 1,0 | 1,7 | 83,9 |
| | Viana do Castelo | 140 | 3,2 | 5,6 | 89,5 |
| | Vila Real | 181 | 4,1 | 7,3 | 96,9 |
| | Viseu | 78 | 1,8 | 3,1 | 100,0 |
| | Total | 2478 | 56,8 | 100,0 | |
| Ausente | 21 | 1884 | 43,2 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q9. Tipo de residência em período letivo:

Tipo de residência período letivo

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Casa dos pais | 1495 | 34,3 | 34,6 | 34,6 |
| | (2) Casa de outros familiares/amigos | 240 | 5,5 | 5,6 | 40,1 |
| | (3) Residência de estudantes | 743 | 17,0 | 17,2 | 57,3 |
| | (4) Apartamento partilhado com outros colegas | 673 | 15,4 | 15,6 | 72,9 |
| | (5) Quarto arrendado | 938 | 21,5 | 21,7 | 94,6 |
| | (6) Casa própria (proprietário ou arrendada) | 230 | 5,3 | 5,3 | 99,9 |
| | Aluno institucionalizado num Lar de Infância e Juventude | 1 | ,0 | ,0 | 100,0 |
| | Instituição | 1 | ,0 | ,0 | 100,0 |
| | Lar de Infância e Juventude | 1 | ,0 | ,0 | 100,0 |
| | Total | 4322 | 99,1 | 100,0 | |
| Ausente | 10 | 40 | ,9 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q10. Condição perante o ensino:

Condição perante o ensino

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|---|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Estudante | 3774 | 86,5 | 86,7 | 86,7 |
| | (2) Trabalhador Estudante (com estatuto de Trabalhador Estudante) | 241 | 5,5 | 5,5 | 92,3 |
| | (3) Trabalhador Estudante (sem estatuto de Trabalhador Estudante formalizado) | 337 | 7,7 | 7,7 | 100,0 |
| | Total | 4352 | 99,8 | 100,0 | |
| Ausente | 4 | 10 | ,2 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q11. Regime de estudo:

Regime de estudo

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|--------------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Estudante a Tempo Parcial | 449 | 10,3 | 10,4 | 10,4 |
| | (2) Estudante a Tempo Integral | 3875 | 88,8 | 89,6 | 100,0 |
| | Total | 4324 | 99,1 | 100,0 | |
| Ausente | 3 | 38 | ,9 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q12. Tipo de ensino:

Tipo de ensino

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|---|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Ensino Superior Politécnico Público | 2444 | 56,0 | 56,3 | 56,3 |
| | (2) Ensino Superior Universitário Público | 1897 | 43,5 | 43,7 | 100,0 |
| | Total | 4341 | 99,5 | 100,0 | |
| Ausente | 3 | 21 | ,5 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q13. Tipo de curso:

Tipo de curso

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|---|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) CET (Curso de Especialização Tecnológica) | 23 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | (2) CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) | 159 | 3,6 | 3,7 | 4,2 |
| | (3) Licenciatura | 3140 | 72,0 | 72,1 | 76,3 |
| | (4) Mestrado | 733 | 16,8 | 16,8 | 93,1 |
| | (5) Mestrado Integrado | 300 | 6,9 | 6,9 | 100,0 |
| | Total | 4355 | 99,8 | 100,0 | |
| Ausente | 6 | 7 | ,2 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q14. Área científica:

Área Científica do curso

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Artes, Humanidades, Línguas e afins | 707 | 16,2 | 16,3 | 16,3 |
| | (2) Ciências Exatas/Naturais | 328 | 7,5 | 7,6 | 23,8 |
| | (3) Economia, Gestão e Ciências Empresariais | 803 | 18,4 | 18,5 | 42,3 |
| | (4) Ciências Sociais e Direito | 634 | 14,5 | 14,6 | 56,9 |
| | (5) Engenharia e outros cursos técnicos | 626 | 14,4 | 14,4 | 71,3 |
| | (6) Educação | 445 | 10,2 | 10,2 | 81,6 |
| | (7) Medicina, Medicina Dentária e Farmácia | 167 | 3,8 | 3,8 | 85,4 |
| | (8) Enfermagem e outras profissões de saúde | 632 | 14,5 | 14,6 | 100,0 |
| | Total | 4342 | 99,5 | 100,0 | |
| Ausente | 9 | 20 | ,5 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q15. Local da IES:

Local da IES

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|----------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Aveiro | 336 | 7,7 | 7,8 | 7,8 |
| | Beja | 119 | 2,7 | 2,8 | 10,5 |
| | Braga | 166 | 3,8 | 3,8 | 14,4 |
| | Castelo Branco | 334 | 7,7 | 7,7 | 22,1 |
| | Coimbra | 712 | 16,3 | 16,5 | 38,5 |
| | Évora | 192 | 4,4 | 4,4 | 43,0 |
| | Faro | 188 | 4,3 | 4,3 | 47,3 |
| | Guarda | 104 | 2,4 | 2,4 | 49,7 |
| | Leiria | 417 | 9,6 | 9,6 | 59,3 |
| | Lisboa | 532 | 12,2 | 12,3 | 71,6 |
| | Portalegre | 103 | 2,4 | 2,4 | 74,0 |
| | Região Autónoma da Madeira | 145 | 3,3 | 3,4 | 77,4 |
| | Região Autónoma dos Açores | 65 | 1,5 | 1,5 | 78,9 |
| | Santarém | 146 | 3,3 | 3,4 | 82,3 |
| | Setúbal | 145 | 3,3 | 3,4 | 85,6 |
| | Viana do Castelo | 264 | 6,1 | 6,1 | 91,7 |
| | Vila Real | 247 | 5,7 | 5,7 | 97,4 |
| | Viseu | 112 | 2,6 | 2,6 | 100,0 |
| | Total | 4327 | 99,2 | 100,0 | |
| Ausente | 19 | 35 | ,8 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q16. Fatores que influenciaram a escolha da IES/curso:

| | (1) Não influente | (2) Pouco influente | (3) Influyente | (4) Muito influente | Total | |
|--|-------------------|---------------------|----------------|---------------------|----------|-------|
| | % | % | % | % | N válido | Média |
| Opinião de familiares/amigos | 25,8% | 30,7% | 34,4% | 9,1% | 4202 | 2,3 |
| Resultados do ensino secundário | 16,6% | 21,4% | 36,9% | 25,1% | 4226 | 2,7 |
| Localização da IES | 10,5% | 15,8% | 34,9% | 38,7% | 4248 | 3,0 |
| Prestigio da IES | 11,2% | 25,6% | 44,4% | 18,8% | 4192 | 2,7 |
| Despesas que iria suportar | 5,2% | 10,5% | 36,4% | 47,9% | 4214 | 3,3 |
| Condições logisticas e de apoio da IES | 10,5% | 26,2% | 45,0% | 18,3% | 4163 | 2,7 |
| Empregabilidade | 8,1% | 16,1% | 42,0% | 33,9% | 4181 | 3,0 |
| Vocação ou gosto pessoal | 4,3% | 6,6% | 36,2% | 52,9% | 4226 | 3,4 |

Q17. Dimensão do agregado familiar:

| Estatísticas | | | Dimensão do agregado familiar | | | | | |
|-------------------------------|---------|--------|-------------------------------|-----------------|--------------------|-------------------------|-------|-------|
| | | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa | | |
| Dimensão do agregado familiar | | | Válido | 1,00 | 156 | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| N | Válido | 4311 | | 2,00 | 559 | 12,8 | 13,0 | 16,6 |
| | Ausente | 51 | | 3,00 | 1382 | 31,7 | 32,1 | 48,6 |
| Média | | 3,4864 | | 4,00 | 1624 | 37,2 | 37,7 | 86,3 |
| Mínimo | | 1,00 | | 5,00 | 465 | 10,7 | 10,8 | 97,1 |
| Máximo | | 9,00 | | 6,00 | 96 | 2,2 | 2,2 | 99,3 |
| Percentis | 25 | 3,0000 | | 7,00 | 21 | ,5 | ,5 | 99,8 |
| | 50 | 4,0000 | | 8,00 | 6 | ,1 | ,1 | 100,0 |
| | 75 | 4,0000 | | 9,00 | 2 | ,0 | ,0 | 100,0 |
| | | | | Total | 4311 | 98,8 | 100,0 | |
| | | | | Ausente Sistema | 51 | 1,2 | | |
| | | | | Total | 4362 | 100,0 | | |

Q18.A. Idade do pai e Q19.A. Idade da mãe:

| Estatísticas | | Idade do pai | Idade da mãe |
|--------------|---------|--------------|--------------|
| N | Válido | 4049 | 4204 |
| | Ausente | 313 | 158 |
| Média | | 51,9 | 49,2 |
| Mediana | | 51,0 | 48,0 |
| Mínimo | | 35,0 | 33,0 |
| Máximo | | 92,0 | 82,0 |
| Percentis | 25 | 47,0 | 45,0 |
| | 50 | 51,0 | 48,0 |
| | 75 | 55,0 | 53,0 |

Q18.B. Escolaridade do pai e Q19.B. Escolaridade da mãe:

Escolaridade do pai

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano) | 1177 | 27,0 | 28,2 | 28,2 |
| | (2) 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) | 1018 | 23,3 | 24,4 | 52,5 |
| | (3) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) | 984 | 22,6 | 23,6 | 76,1 |
| | (4) Ensino Secundário (12º ano) | 798 | 18,3 | 19,1 | 95,2 |
| | (5) Ensino Superior | 200 | 4,6 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 4177 | 95,8 | 100,0 | |
| Ausente | 6 | 185 | 4,2 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Escolaridade da mãe

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano) | 839 | 19,2 | 19,5 | 19,5 |
| | (2) 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) | 864 | 19,8 | 20,1 | 39,7 |
| | (3) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) | 1136 | 26,0 | 26,5 | 66,1 |
| | (4) Ensino Secundário (12º ano) | 1165 | 26,7 | 27,1 | 93,3 |
| | (5) Ensino Superior | 289 | 6,6 | 6,7 | 100,0 |
| | Total | 4293 | 98,4 | 100,0 | |
| Ausente | 6 | 69 | 1,6 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q18.C. Situação profissional do pai e Q19.C. Situação profissional da mãe:

Situação profissional do pai

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|-------------------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Trabalhador por conta de outrem | 2240 | 51,4 | 51,4 | 51,4 |
| | (2) Trabalhador por conta própria | 640 | 14,7 | 14,7 | 66,0 |
| | (3) Desempregado | 659 | 15,1 | 15,1 | 81,1 |
| | (4) Reformado | 415 | 9,5 | 9,5 | 90,6 |
| | (5) Doméstico | 9 | ,2 | ,2 | 90,9 |
| | (6) Estudante | 10 | ,2 | ,2 | 91,1 |
| | outros | 389 | 8,9 | 8,9 | 100,0 |
| Total | | 4362 | 100,0 | 100,0 | |

Situação profissional da mãe

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|--------------------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Trabalhadora por conta de outrem | 2432 | 55,8 | 55,8 | 55,8 |
| | (2) Trabalhadora por conta própria | 279 | 6,4 | 6,4 | 62,2 |
| | (3) Desempregada | 668 | 15,3 | 15,3 | 77,5 |
| | (4) Reformada | 242 | 5,5 | 5,5 | 83,0 |
| | (5) Doméstica | 605 | 13,9 | 13,9 | 96,9 |
| | (6) Estudante | 9 | ,2 | ,2 | 97,1 |
| | outros | 127 | 2,9 | 2,9 | 100,0 |
| Total | | 4362 | 100,0 | 100,0 | |

Q18.D. Profissão do pai e Q19.D. Profissão da mãe:

Profissão do pai

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|---|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (0) Profissões das Forças Armadas | 81 | 1,9 | 1,9 | 1,9 |
| | (1) Representantes do poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, direto | 53 | 1,2 | 1,2 | 3,1 |
| | (2) Especialistas de atividades intelectuais e científicas (como profissionais de saúde, professores, juristas, engen | 119 | 2,7 | 2,7 | 5,8 |
| | (3) Técnicos e profissionais de nível intermédio | 289 | 6,6 | 6,6 | 12,4 |
| | (4) Pessoal Administrativo | 155 | 3,6 | 3,6 | 16,0 |
| | (5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores | 389 | 8,9 | 8,9 | 24,9 |
| | (6) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta | 249 | 5,7 | 5,7 | 30,6 |
| | (7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesãos | 1032 | 23,7 | 23,7 | 54,3 |
| | (8) Operadores de instalações e máquinas, condutores de veículos e trabalhadores da montagem | 633 | 14,5 | 14,5 | 68,8 |
| | (9) Trabalhadores não qualificados | 1362 | 31,2 | 31,2 | 100,0 |
| | Total | 4362 | 100,0 | 100,0 | |

Profissão da mãe

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|---|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (0) Profissões das Forças Armadas | 3 | ,1 | ,1 | ,1 |
| | (1) Representantes do poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, direto | 43 | 1,0 | 1,0 | 1,1 |
| | (2) Especialistas de atividades intelectuais e científicas (como profissionais de saúde, professores, juristas, engen | 195 | 4,5 | 4,5 | 5,5 |
| | (3) Técnicos e profissionais de nível intermédio | 258 | 5,9 | 5,9 | 11,4 |
| | (4) Pessoal Administrativo | 454 | 10,4 | 10,4 | 21,8 |
| | (5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores | 660 | 15,1 | 15,1 | 37,0 |
| | (6) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta | 115 | 2,6 | 2,6 | 39,6 |
| | (7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesãos | 443 | 10,2 | 10,2 | 49,8 |
| | (8) Operadores de instalações e máquinas, condutores de veículos e trabalhadores da montagem | 84 | 1,9 | 1,9 | 51,7 |
| | (9) Trabalhadores não qualificados | 2107 | 48,3 | 48,3 | 100,0 |
| | Total | 4362 | 100,0 | 100,0 | |

Q20. Nº Irmãos:

| | | | Numero de Irmãos | | | | |
|---------------------|------------------|---------|------------------|-------------|--------------------|-------------------------|-------|
| | | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa | |
| Estatísticas | Numero de Irmãos | | Válido 0 | 573 | 13,1 | 13,8 | 13,8 |
| | N | Válido | 1 | 2321 | 53,2 | 55,7 | 69,5 |
| | | Ausente | 2 | 865 | 19,8 | 20,8 | 90,2 |
| | Média | | 3 | 245 | 5,6 | 5,9 | 96,1 |
| | | | 4 | 96 | 2,2 | 2,3 | 98,4 |
| | Mínimo | | 5 | 29 | ,7 | ,7 | 99,1 |
| | | | 6 | 19 | ,4 | ,5 | 99,6 |
| | Máximo | | 7 | 13 | ,3 | ,3 | 99,9 |
| | | | 8 | 2 | ,0 | ,0 | 99,9 |
| | Percentis | 25 | 1,00 | 9 | 2 | ,0 | 100,0 |
| | | 50 | 1,00 | 10 | 1 | ,0 | 100,0 |
| 75 | | 2,00 | Total | 4166 | 95,5 | 100,0 | |
| | | | Ausente Sistema | 197 | 4,5 | | |
| | | | Total | 4363 | 100,0 | | |

Q21. Apoio Social Escolar no ensino secundário:

| ASE no Ensino Secundário | | | | | |
|--------------------------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
| Válido | (1) Escalão A (escalão 1 do Abono de Família) | 1152 | 26,4 | 26,6 | 26,6 |
| | (2) Escalão B (escalão 2 do Abono de Família) | 1370 | 31,4 | 31,6 | 58,2 |
| | (3) Escalão C (escalão 3 do Abono de Família) | 381 | 8,7 | 8,8 | 67,0 |
| | (4) Não recebi qualquer apoio social durante o ensino secundário | 1431 | 32,8 | 33,0 | 100,0 |
| | Total | 4334 | 99,4 | 100,0 | |
| Ausente | 5 | 28 | ,6 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q22. Conhecimento prévio da AS no ES:

| Conhecimento prévio de Apoios Sociais | | | | | |
|---------------------------------------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
| Válido | (1) Sim, sabia que era possível candidatar-me a apoios sociais no ensino superior | 4009 | 91,9 | 92,2 | 92,2 |
| | (2) Não tinha conhecimento da possibilidade de beneficiar de apoios sociais no ensino superior, só soube depois de ing | 340 | 7,8 | 7,8 | 100,0 |
| | Total | 4349 | 99,7 | 100,0 | |
| Ausente | 3 | 13 | ,3 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q23. Apoio social decisivo para candidatura ao ensino superior:

Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | (1) Sim, caso contrário não me teria sequer candidatado ao ensino superior | 2914 | 66,8 | 72,0 | 72,0 |
| | (2) Não, ter-me-ia candidatado ao ensino superior de qualquer forma | 1136 | 26,0 | 28,0 | 100,0 |
| | Total | 4050 | 92,8 | 100,0 | |
| Ausente | 3 | 312 | 7,2 | | |
| Total | | 4362 | 100,0 | | |

Q25. Valor médio da bolsa de estudo que recebem:

Estatísticas

Valor mensal da bolsa de estudo

| | | |
|---------------|---------|--------|
| N | Válido | 4091 |
| | Ausente | 272 |
| Média | | 183,60 |
| Mediana | | 150,00 |
| Modo | | 100,00 |
| Desvio Padrão | | 100,19 |
| Mínimo | | 30,00 |
| Máximo | | 624,00 |
| Percentis | 25 | 101,00 |
| | 50 | 150,00 |
| | 75 | 250,00 |

Q26. Valor médio dos complementos à bolsa de estudo:

Estatísticas

| | | Valor complemento Transporte | Valor complemento Alojamento |
|---------------|---------|------------------------------|------------------------------|
| N | Válido | 118 | 718 |
| | Ausente | 4245 | 3645 |
| Média | | 240,7814 | 80,82556 |
| Desvio Padrão | | 198,25366 | 20,805115 |
| Mínimo | | 9,96 | 35,500 |
| Máximo | | 733,60 | 240,000 |
| Percentis | 25 | 45,7500 | 73,00000 |
| | 50 | 178,0000 | 73,36000 |
| | 75 | 400,0000 | 76,00000 |

Q32. Despesas médias mensais:

Estatísticas

Despesas Educativas (mensais)

| | | |
|---------------|---------|--------------|
| N | Válido | 3869 |
| | Ausente | 494 |
| Média | | 307,0152649 |
| Mediana | | 300,0000000 |
| Modo | | 300,0000000 |
| Desvio Padrão | | 145,4375661 |
| Mínimo | | 100,0000000 |
| Máximo | | 1017,5000000 |
| Percentis | 25 | 200,0000000 |
| | 50 | 300,0000000 |
| | 75 | 400,0000000 |

Estatísticas

%despesa coberta pela bolsa

| | | |
|-----------|---------|---------|
| N | Válido | 3746 |
| | Ausente | 617 |
| Média | | 72,5664 |
| Mínimo | | 6,25 |
| Máximo | | 433,85 |
| Percentis | 25 | 35,6667 |
| | 50 | 61,0000 |
| | 75 | 94,2976 |

%despesa coberta pela bolsa

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|----------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | <= 25,00 | 441 | 10,1 | 11,8 | 11,8 |
| | 25,01 - 50,00 | 1064 | 24,4 | 28,4 | 40,2 |
| | 50,01 - 75,00 | 862 | 19,8 | 23,0 | 63,2 |
| | 75,01 - 100,00 | 620 | 14,2 | 16,6 | 79,7 |
| | 100,01+ | 759 | 17,4 | 20,3 | 100,0 |
| | Total | 3746 | 85,9 | 100,0 | |
| Ausente | Sistema | 617 | 14,1 | | |
| Total | | 4363 | 100,0 | | |

Estatísticas

despesa em % do rendimento

| | | |
|-----------|---------|---------|
| N | Válido | 2439 |
| | Ausente | 1924 |
| Média | | 35,5736 |
| Mínimo | | 2,48 |
| Máximo | | 333,33 |
| Percentis | 25 | 16,6667 |
| | 50 | 27,7778 |
| | 75 | 46,6667 |

despesa em % do rendimento

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------|---------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | <= 10,00 | 244 | 5,6 | 10,0 | 10,0 |
| | 10,01 - 20,00 | 576 | 13,2 | 23,6 | 33,6 |
| | 20,01 - 30,00 | 533 | 12,2 | 21,9 | 55,5 |
| | 30,01 - 40,00 | 325 | 7,4 | 13,3 | 68,8 |
| | 40,01 - 50,00 | 278 | 6,4 | 11,4 | 80,2 |
| | 50,01+ | 483 | 11,1 | 19,8 | 100,0 |
| | Total | 2439 | 55,9 | 100,0 | |
| Ausente | Sistema | 1924 | 44,1 | | |
| Total | | 4363 | 100,0 | | |

Q39. Caso ocorresse um aumento das propinas:

| | (1) Nada provável | (2) Pouco provável | (3) Provável | (4) Muito provável | Total | |
|---|-------------------|--------------------|--------------|--------------------|----------|-------|
| | % | % | % | % | N válido | Média |
| Probabilidade de recorrer a empréstimo | 45,1% | 34,2% | 15,2% | 5,5% | 3954 | 1,8 |
| Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais | 6,9% | 10,3% | 44,3% | 38,5% | 4055 | 3,1 |
| Probabilidade de congelar matrícula | 14,1% | 26,7% | 34,1% | 25,1% | 4055 | 2,7 |
| Probabilidade de desistir dos estudos | 26,7% | 31,1% | 22,1% | 20,1% | 4041 | 2,4 |

Q40. Ocupação, caso não tivesse ingressado no ensino superior:

| | (1) Nada provável | (2) Pouco provável | (3) Provável | (4) Muito provável | Total | |
|---|-------------------|--------------------|--------------|--------------------|----------|-------|
| | % | % | % | % | N válido | Média |
| Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES | 6,0% | 22,2% | 44,5% | 27,3% | 4177 | 2,9 |
| Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES | 10,3% | 28,0% | 47,2% | 14,6% | 4113 | 2,7 |
| Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES | 48,4% | 38,8% | 10,4% | 2,4% | 4056 | 1,7 |
| Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES | 23,1% | 27,9% | 28,8% | 20,2% | 4130 | 2,5 |
| Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES | 10,7% | 25,1% | 37,2% | 27,1% | 4121 | 2,8 |

Q41. Aspirações profissionais:

| | (1) Discordo fortemente | (2) Discordo mais do que concordo | (3) Concordo mais do que discordo | (4) Concordo completamente | Total | |
|---|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|----------|-------|
| | % | % | % | % | N válido | Média |
| Gostaria de trabalhar por conta de outrem | 2,8% | 12,9% | 57,9% | 26,4% | 4177 | 3,1 |
| Gostaria de trabalhar por conta própria | 7,3% | 28,2% | 37,4% | 27,2% | 4162 | 2,8 |
| Gostaria de continuar a minha formação | 3,8% | 14,0% | 37,4% | 44,9% | 4211 | 3,2 |
| Pretendo emigrar | 25,4% | 33,2% | 29,4% | 12,0% | 4153 | 2,3 |

Q42. Benefícios potenciais de um curso superior:

| | (1) Nada influente | (2) Pouco influente | (3) Influyente | (4) Muito influente | (5) Muííssimo influente | Total | |
|---|--------------------|---------------------|----------------|---------------------|-------------------------|----------|-------|
| | % | % | % | % | % | N válido | Média |
| Melhorar o nível de rendimento | 1,4% | 3,5% | 23,6% | 41,6% | 29,9% | 4209 | 4,0 |
| Facilidade de encontrar emprego | 2,1% | 6,9% | 28,8% | 38,2% | 24,1% | 4217 | 3,8 |
| Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 1,2% | 3,5% | 17,8% | 39,5% | 38,0% | 4177 | 4,1 |
| Realização profissional | 1,2% | 1,4% | 13,3% | 37,1% | 47,0% | 4200 | 4,3 |
| Melhorar a qualidade de vida | 1,8% | 2,3% | 17,2% | 39,9% | 38,8% | 4219 | 4,1 |
| Realização pessoal | 1,7% | 1,5% | 11,0% | 31,9% | 54,1% | 4206 | 4,4 |
| Alcançar um estatuto social mais elevado | 5,6% | 17,0% | 29,6% | 29,1% | 18,6% | 4160 | 3,4 |
| Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 2,4% | 5,9% | 22,7% | 38,3% | 30,7% | 4172 | 3,9 |
| Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 2,0% | 3,3% | 17,6% | 38,6% | 38,5% | 4188 | 4,1 |
| Contribuir para o desenvolvimento regional | 4,1% | 13,3% | 31,7% | 32,4% | 18,5% | 4148 | 3,5 |
| Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 3,2% | 8,0% | 26,9% | 36,0% | 25,9% | 4175 | 3,7 |
| Contribuir para o bem-estar social | 3,4% | 7,6% | 26,1% | 35,9% | 27,1% | 4170 | 3,8 |

Tabelas Cruzadas:

Condição perante o ensino * Regime de estudo Tabulação cruzada

| | | | Regime de estudo | | Total |
|---------------------------|---|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------|
| | | | (1) Estudante a Tempo Parcial | (2) Estudante a Tempo Integral | |
| Condição perante o ensino | (1) Estudante | Contagem | 295 | 3447 | 3742 |
| | | % em Condição perante o ensino | 7,9% | 92,1% | 100,0% |
| | | % em Regime de estudo | 65,8% | 89,1% | 86,7% |
| | (2) Trabalhador Estudante (com estatuto de Trabalhador Estudante) | Contagem | 69 | 167 | 236 |
| | | % em Condição perante o ensino | 29,2% | 70,8% | 100,0% |
| | | % em Regime de estudo | 15,4% | 4,3% | 5,5% |
| | (3) Trabalhador Estudante (sem estatuto de Trabalhador Estudante formalizado) | Contagem | 84 | 253 | 337 |
| | | % em Condição perante o ensino | 24,9% | 75,1% | 100,0% |
| | | % em Regime de estudo | 18,8% | 6,5% | 7,8% |
| Total | Contagem | 448 | 3867 | 4315 | |
| | % em Condição perante o ensino | 10,4% | 89,6% | 100,0% | |
| | % em Regime de estudo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Área Científica do curso * Tipo de curso Tabulação cruzada

| | | | Tipo de curso | | | | | Total |
|--------------------------|--|-------------------------------|---|---|------------------|--------------|------------------------|--------|
| | | | (1) CET (Curso de Especialização Tecnológica) | (2) CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) | (3) Licenciatura | (4) Mestrado | (5) Mestrado Integrado | |
| Área Científica do curso | (1) Artes, Humanidades, Línguas e afins | Contagem | 5 | 14 | 570 | 88 | 28 | 705 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,7% | 2,0% | 80,9% | 12,5% | 4,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 23,8% | 8,9% | 18,2% | 12,0% | 9,4% | 16,3% |
| | (2) Ciências Exatas/Naturais | Contagem | 0 | 18 | 225 | 81 | 3 | 327 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,0% | 5,5% | 68,8% | 24,8% | 0,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 0,0% | 11,5% | 7,2% | 11,1% | 1,0% | 7,5% |
| | (3) Economia, Gestão e Ciências Empresariais | Contagem | 4 | 26 | 613 | 155 | 4 | 802 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,5% | 3,2% | 76,4% | 19,3% | 0,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 19,0% | 16,6% | 19,6% | 21,1% | 1,3% | 18,5% |
| | (4) Ciências Sociais e Direito | Contagem | 3 | 9 | 468 | 145 | 7 | 632 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,5% | 1,4% | 74,1% | 22,9% | 1,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 14,3% | 5,7% | 15,0% | 19,8% | 2,3% | 14,6% |
| | (5) Engenharia e outros cursos técnicos | Contagem | 6 | 41 | 369 | 113 | 97 | 626 |
| | | % em Área Científica do curso | 1,0% | 6,5% | 58,9% | 18,1% | 15,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 28,6% | 26,1% | 11,8% | 15,4% | 32,4% | 14,4% |
| | (6) Educação | Contagem | 1 | 25 | 282 | 120 | 16 | 444 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,2% | 5,6% | 63,5% | 27,0% | 3,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 4,8% | 15,9% | 9,0% | 16,4% | 5,4% | 10,2% |
| | (7) Medicina, Medicina Dentária e Farmácia | Contagem | 1 | 0 | 34 | 5 | 127 | 167 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,6% | 0,0% | 20,4% | 3,0% | 76,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 4,8% | 0,0% | 1,1% | 0,7% | 42,5% | 3,9% |
| | (8) Enfermagem e outras profissões de saúde | Contagem | 1 | 24 | 564 | 26 | 17 | 632 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,2% | 3,8% | 89,2% | 4,1% | 2,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 4,8% | 15,3% | 18,0% | 3,5% | 5,7% | 14,6% |
| | Total | Contagem | 21 | 157 | 3125 | 733 | 299 | 4335 |
| | | % em Área Científica do curso | 0,5% | 3,6% | 72,1% | 16,9% | 6,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de curso | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tipo de residência período letivo * Estudante Deslocado Tabulação cruzada

| | | | Estudante Deslocado | | Total |
|--|---|--|---------------------|---------|--------|
| | | | (1) Sim | (2) Não | |
| Tipo de residência período letivo | (1) Casa dos pais | Contagem | 93 | 1398 | 1491 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 6,2% | 93,8% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 3,7% | 76,9% | 34,6% |
| | (2) Casa de outros familiares/amigos | Contagem | 140 | 97 | 237 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 59,1% | 40,9% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 5,6% | 5,3% | 5,5% |
| | (3) Residência de estudantes | Contagem | 698 | 45 | 743 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 93,9% | 6,1% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 28,0% | 2,5% | 17,2% |
| | (4) Apartamento partilhado com outros colegas | Contagem | 623 | 47 | 670 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 93,0% | 7,0% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 25,0% | 2,6% | 15,5% |
| | (5) Quarto arrendado | Contagem | 881 | 56 | 937 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 94,0% | 6,0% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 35,4% | 3,1% | 21,7% |
| | (6) Casa própria (proprietário ou arrendada) | Contagem | 56 | 173 | 229 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 24,5% | 75,5% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 2,2% | 9,5% | 5,3% |
| Aluno institucionalizado num Lar de Infância e Juventude | | Contagem | 0 | 1 | 1 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 0,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 0,0% | 0,1% | 0,0% |
| Instituição | | Contagem | 0 | 1 | 1 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 0,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 0,0% | 0,1% | 0,0% |
| Lar de Infância e Juventude | | Contagem | 0 | 1 | 1 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 0,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 0,0% | 0,1% | 0,0% |
| Total | | Contagem | 2491 | 1819 | 4310 |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 57,8% | 42,2% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Local da IES * Tipo de residência período letivo Tabulação cruzada

| | | | Tipo de residência período letivo | | | | | | | Total | | |
|--------------|----------------------------|--|-----------------------------------|--|------------------------------|---|----------------------|--|--|--------|-------------|-----------------------------|
| | | | (1) Casa dos pais | (2) Casa de outros familiares/s/amigos | (3) Residência de estudantes | (4) Apartamento partilhado com outros colegas | (5) Quarto arrendado | (6) Casa própria (proprietário ou arrendada) | Aluno institucionalizado num Lar de Infância e Juventude | | Instituição | Lar de Infância e Juventude |
| Local da IES | Aveiro | Contagem | 107 | 16 | 79 | 54 | 58 | 17 | 0 | 0 | 0 | 331 |
| | | % em Local da IES | 32,3% | 4,8% | 23,9% | 16,3% | 17,5% | 5,1% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 7,2% | 6,7% | 10,7% | 8,1% | 6,2% | 7,5% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 7,7% |
| | Beja | Contagem | 33 | 15 | 29 | 16 | 14 | 11 | 0 | 0 | 0 | 118 |
| | | % em Local da IES | 28,0% | 12,7% | 24,6% | 13,6% | 11,9% | 9,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 2,2% | 6,3% | 3,9% | 2,4% | 1,5% | 4,8% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,8% |
| | Braga | Contagem | 87 | 11 | 20 | 15 | 12 | 16 | 0 | 0 | 0 | 161 |
| | | % em Local da IES | 54,0% | 6,8% | 12,4% | 9,3% | 7,5% | 9,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 5,9% | 4,6% | 2,7% | 2,2% | 1,3% | 7,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 3,8% |
| | Castelo Branco | Contagem | 62 | 10 | 71 | 85 | 95 | 11 | 0 | 0 | 0 | 334 |
| | | % em Local da IES | 18,6% | 3,0% | 21,3% | 25,4% | 28,4% | 3,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 4,2% | 4,2% | 9,6% | 12,7% | 10,2% | 4,8% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 7,8% |
| | Coimbra | Contagem | 180 | 40 | 88 | 101 | 264 | 32 | 1 | 1 | 0 | 707 |
| | | % em Local da IES | 25,5% | 5,7% | 12,4% | 14,3% | 37,3% | 4,5% | 0,1% | 0,1% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 12,2% | 16,7% | 11,9% | 15,1% | 28,4% | 14,0% | 100,0% | 100,0% | 0,0% | 16,5% |
| | Évora | Contagem | 40 | 15 | 53 | 25 | 50 | 9 | 0 | 0 | 0 | 192 |
| | | % em Local da IES | 20,8% | 7,8% | 27,6% | 13,0% | 26,0% | 4,7% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 2,7% | 6,3% | 7,2% | 3,7% | 5,4% | 3,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 4,5% |
| | Faro | Contagem | 61 | 15 | 39 | 25 | 37 | 10 | 0 | 0 | 0 | 187 |
| | | % em Local da IES | 32,6% | 8,0% | 20,9% | 13,4% | 19,8% | 5,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 4,1% | 6,3% | 5,3% | 3,7% | 4,0% | 4,4% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 4,4% |
| | Guarda | Contagem | 21 | 2 | 28 | 16 | 31 | 5 | 0 | 0 | 0 | 103 |
| | | % em Local da IES | 20,4% | 1,9% | 27,2% | 15,5% | 30,1% | 4,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 1,4% | 0,8% | 3,8% | 2,4% | 3,3% | 2,2% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,4% |
| | Leiria | Contagem | 122 | 18 | 85 | 68 | 102 | 19 | 0 | 0 | 0 | 414 |
| | | % em Local da IES | 29,5% | 4,3% | 20,5% | 16,4% | 24,6% | 4,6% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 8,2% | 7,5% | 11,5% | 10,2% | 11,0% | 8,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 9,7% |
| | Lisboa | Contagem | 253 | 52 | 55 | 61 | 88 | 18 | 0 | 0 | 0 | 527 |
| | | % em Local da IES | 48,0% | 9,9% | 10,4% | 11,6% | 16,7% | 3,4% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 17,1% | 21,7% | 7,5% | 9,1% | 9,5% | 7,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 12,3% |
| | Portalegre | Contagem | 40 | 2 | 22 | 10 | 20 | 9 | 0 | 0 | 0 | 103 |
| | | % em Local da IES | 38,8% | 1,9% | 21,4% | 9,7% | 19,4% | 8,7% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 2,7% | 0,8% | 3,0% | 1,5% | 2,2% | 3,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,4% |
| | Região Autónoma da Madeira | Contagem | 122 | 8 | 5 | 0 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 142 |
| | | % em Local da IES | 85,9% | 5,6% | 3,5% | 0,0% | 0,7% | 4,2% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 8,2% | 3,3% | 0,7% | 0,0% | 0,1% | 2,6% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 3,3% |
| | Região Autónoma dos Açores | Contagem | 33 | 6 | 12 | 2 | 9 | 3 | 0 | 0 | 0 | 65 |
| | | % em Local da IES | 50,8% | 9,2% | 18,5% | 3,1% | 13,8% | 4,6% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 2,2% | 2,5% | 1,6% | 0,3% | 1,0% | 1,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 1,5% |
| | Santarém | Contagem | 60 | 5 | 22 | 20 | 29 | 9 | 0 | 0 | 0 | 145 |
| | | % em Local da IES | 41,4% | 3,4% | 15,2% | 13,8% | 20,0% | 6,2% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 4,1% | 2,1% | 3,0% | 3,0% | 3,1% | 3,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 3,4% |
| | Setúbal | Contagem | 85 | 5 | 22 | 3 | 7 | 20 | 0 | 0 | 1 | 143 |
| | | % em Local da IES | 59,4% | 3,5% | 15,4% | 2,1% | 4,9% | 14,0% | 0,0% | 0,0% | 0,7% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 5,7% | 2,1% | 3,0% | 0,4% | 0,8% | 8,8% | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 3,3% |
| | Viana do Castelo | Contagem | 102 | 9 | 52 | 59 | 21 | 17 | 0 | 0 | 0 | 260 |
| | | % em Local da IES | 39,2% | 3,5% | 20,0% | 22,7% | 8,1% | 6,5% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 6,9% | 3,8% | 7,0% | 8,8% | 2,3% | 7,5% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 6,1% |
| | Vila Real | Contagem | 39 | 8 | 43 | 88 | 61 | 7 | 0 | 0 | 0 | 246 |
| | | % em Local da IES | 15,9% | 3,3% | 17,5% | 35,8% | 24,8% | 2,8% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 2,6% | 3,3% | 5,8% | 13,2% | 6,6% | 3,1% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 5,7% |
| | Viseu | Contagem | 32 | 3 | 13 | 21 | 31 | 9 | 0 | 0 | 0 | 109 |
| | | % em Local da IES | 29,4% | 2,8% | 11,9% | 19,3% | 28,4% | 8,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 2,2% | 1,3% | 1,8% | 3,1% | 3,3% | 3,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,5% |
| Total | | Contagem | 1479 | 240 | 738 | 669 | 930 | 228 | 1 | 1 | 1 | 4287 |
| | | % em Local da IES | 34,5% | 5,6% | 17,2% | 15,6% | 21,7% | 5,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% |
| | | % em Tipo de residência período letivo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100% |

Residência habitual ' Local da IES Tabulação cruzada

| | | | Local da IES | | | | | | | | | | | | | | | | Total | | |
|----------------------------|--------|--------------------------|--------------|------|-------|----------------|---------|-------|------|--------|--------|--------|------------|----------------------------|----------------------------|----------|---------|------------------|-------|-----------|-------|
| | | | Aveiro | Beja | Braga | Castelo Branco | Coimbra | Évora | Faro | Guarda | Leiria | Lisboa | Portalegre | Região Autónoma da Madeira | Região Autónoma dos Açores | Santarém | Setúbal | Viana do Castelo | | Vila Real | Viseu |
| Residência habitual | Aveiro | Contagem | 195 | 2 | 1 | 32 | 90 | 4 | 4 | 14 | 15 | 8 | 0 | 0 | 2 | 0 | 5 | 13 | 14 | 399 | |
| | | % em Residência habitual | 48,9% | 0,5% | 0,3% | 8,0% | 22,6% | 1,0% | 1,0% | 3,5% | 3,8% | 2,0% | 0,0% | 0,0% | 0,5% | 0,0% | 1,3% | 3,3% | 3,5% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 58,4% | 1,7% | 0,6% | 9,6% | 12,7% | 2,1% | 2,1% | 13,5% | 3,6% | 1,5% | 0,0% | 0,0% | 1,4% | 0,0% | 1,9% | 5,3% | 12,5% | 9,3% | |
| Beja | | Contagem | 1 | 72 | 0 | 3 | 3 | 10 | 10 | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 108 | |
| | | % em Residência habitual | 0,9% | 67% | 0,0% | 2,8% | 2,8% | 9,3% | 9,3% | 0,0% | 0,0% | 4,6% | 0,9% | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 0,9% | 0,9% | 0,0% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,3% | 61% | 0,0% | 0,9% | 0,4% | 5,2% | 5,3% | 0,0% | 0,0% | 0,9% | 1,0% | 0,7% | 0,0% | 0,0% | 0,4% | 0,4% | 0,0% | 2,5% | |
| Braga | | Contagem | 17 | 1 | 120 | 24 | 26 | 3 | 4 | 5 | 15 | 13 | 0 | 0 | 1 | 0 | 98 | 47 | 3 | 377 | |
| | | % em Residência habitual | 4,5% | 0,3% | 31,8% | 6,4% | 6,9% | 0,8% | 1,1% | 1,3% | 4,0% | 3,4% | 0,0% | 0,0% | 0,3% | 0,0% | 26,0% | 12,5% | 0,8% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 5,1% | 0,8% | 72,3% | 7,2% | 3,7% | 1,6% | 2,1% | 4,8% | 3,6% | 2,5% | 0,0% | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 37,3% | 19,0% | 2,7% | 8,7% | |
| Bragança | | Contagem | 1 | 2 | 1 | 5 | 9 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 27 | |
| | | % em Residência habitual | 3,7% | 7,4% | 3,7% | 18,5% | 33,3% | 0,0% | 0,0% | 7,4% | 0,0% | 3,7% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 18,5% | 3,7% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,3% | 1,7% | 0,6% | 1,5% | 1,3% | 0,0% | 0,0% | 1,9% | 0,0% | 0,2% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,0% | 0,9% | 0,6% | |
| Castelo Branco | | Contagem | 3 | 0 | 0 | 103 | 11 | 3 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 146 | |
| | | % em Residência habitual | 2,1% | 0,0% | 0,0% | 70,5% | 7,5% | 2,1% | 0,7% | 5,5% | 1,4% | 6,2% | 2,1% | 0,0% | 0,0% | 1,4% | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 30,9% | 1,6% | 1,6% | 0,5% | 7,7% | 0,5% | 1,7% | 2,9% | 0,0% | 0,0% | 1,4% | 0,0% | 0,4% | 0,0% | 3,4% | |
| Coimbra | | Contagem | 7 | 0 | 0 | 8 | 334 | 2 | 1 | 6 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 383 | |
| | | % em Residência habitual | 1,8% | 0,0% | 0,0% | 2,1% | 87,2% | 0,5% | 0,3% | 1,6% | 5,2% | 0,3% | 0,0% | 0,0% | 0,5% | 0,0% | 0,0% | 0,3% | 0,3% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 2,1% | 0,0% | 0,0% | 2,4% | 47,2% | 1,0% | 0,5% | 5,8% | 4,8% | 0,2% | 0,0% | 0,0% | 1,4% | 0,0% | 0,4% | 0,9% | 0,8% | 8,9% | |
| Évora | | Contagem | 1 | 6 | 0 | 6 | 0 | 68 | 8 | 0 | 2 | 8 | 9 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 113 | |
| | | % em Residência habitual | 0,9% | 5,3% | 0,0% | 5,3% | 0,0% | 60% | 7,1% | 0,0% | 1,8% | 7,1% | 8,0% | 0,0% | 0,0% | 4,4% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,3% | 5,0% | 0,0% | 1,8% | 0,0% | 36% | 4,3% | 0,0% | 0,5% | 1,5% | 8,8% | 0,0% | 0,0% | 3,4% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,6% | |
| Faro | | Contagem | 1 | 14 | 0 | 4 | 3 | 12 | 115 | 2 | 2 | 12 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 170 | |
| | | % em Residência habitual | 0,6% | 8,2% | 0,0% | 2,4% | 1,8% | 7,1% | 68% | 1,2% | 1,2% | 7,1% | 1,8% | 0,0% | 0,6% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,6% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,3% | 12% | 0,0% | 1,2% | 0,4% | 6,3% | 61% | 1,9% | 0,5% | 2,3% | 2,9% | 0,0% | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 0,0% | 0,9% | 3,9% | |
| Guarda | | Contagem | 3 | 0 | 0 | 29 | 13 | 1 | 2 | 42 | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5 | 108 | |
| | | % em Residência habitual | 2,8% | 0,0% | 0,0% | 26,9% | 12,0% | 0,9% | 1,9% | 38,9% | 4,6% | 5,6% | 0,0% | 0,0% | 0,9% | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 4,6% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 8,7% | 1,8% | 0,5% | 1,1% | 40,4% | 1,2% | 1,1% | 0,0% | 0,0% | 0,7% | 0,7% | 0,0% | 0,0% | 4,5% | 2,5% | |
| Leiria | | Contagem | 10 | 2 | 2 | 14 | 53 | 10 | 6 | 4 | 226 | 27 | 7 | 0 | 1 | 16 | 4 | 0 | 1 | 383 | |
| | | % em Residência habitual | 2,6% | 0,5% | 0,5% | 3,7% | 13,8% | 2,6% | 1,6% | 1,0% | 59,0% | 7,0% | 1,8% | 0,0% | 0,3% | 4,2% | 1,0% | 0,0% | 0,3% | 0,0% | 100% |
| | | % em Local da IES | 3,0% | 1,7% | 1,2% | 4,2% | 7,5% | 5,2% | 3,2% | 3,8% | 54,3% | 5,1% | 6,9% | 0,0% | 1,5% | 11,0% | 2,8% | 0,0% | 0,4% | 0,0% | 8,9% |
| Lisboa | | Contagem | 3 | 4 | 1 | 10 | 20 | 18 | 9 | 1 | 42 | 246 | 7 | 1 | 34 | 12 | 0 | 3 | 0 | 412 | |
| | | % em Residência habitual | 0,7% | 1,0% | 0,2% | 2,4% | 4,9% | 4,4% | 2,2% | 0,2% | 10,2% | 59,7% | 1,7% | 0,2% | 8,3% | 2,9% | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,9% | 3,4% | 0,6% | 3,0% | 2,8% | 9,4% | 4,8% | 1,0% | 10,1% | 46,7% | 6,9% | 0,7% | 1,5% | 23,3% | 8,3% | 0,0% | 0,9% | 9,6% | |
| Portalegre | | Contagem | 0 | 2 | 0 | 7 | 2 | 14 | 2 | 0 | 0 | 12 | 54 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 99 | |
| | | % em Residência habitual | 0,0% | 2,0% | 0,0% | 7,1% | 2,0% | 14% | 2,0% | 0,0% | 0,0% | 12,1% | 54,5% | 0,0% | 3,0% | 3,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,0% | 1,7% | 0,0% | 2,1% | 0,3% | 7,3% | 1,1% | 0,0% | 0,0% | 2,3% | 52,9% | 0,0% | 2,1% | 2,1% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 2,3% | |
| Porto | | Contagem | 48 | 0 | 25 | 25 | 32 | 5 | 1 | 7 | 11 | 15 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 30 | 6 | 280 | |
| | | % em Residência habitual | 17,1% | 0,0% | 8,9% | 8,9% | 11,4% | 1,8% | 0,4% | 2,5% | 3,9% | 5,4% | 0,7% | 0,0% | 0,4% | 1,1% | 0,0% | 10,7% | 24,6% | 2,1% | 100% |
| | | % em Local da IES | 14,4% | 0,0% | 15,1% | 7,5% | 4,5% | 2,6% | 0,5% | 6,7% | 2,6% | 2,8% | 2,0% | 0,0% | 1,5% | 2,1% | 0,0% | 11,4% | 27,9% | 5,4% | 6,5% |
| Região Autónoma da Madeira | | Contagem | 4 | 1 | 4 | 7 | 22 | 4 | 7 | 0 | 8 | 14 | 1 | 143 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 231 | |
| | | % em Residência habitual | 1,7% | 0,4% | 1,7% | 3,0% | 9,5% | 1,7% | 3,0% | 0,0% | 3,5% | 6,1% | 0,4% | 61,9% | 1,3% | 1,7% | 1,3% | 0,9% | 1,7% | 0,0% | 100% |
| | | % em Local da IES | 1,2% | 0,8% | 2,4% | 2,1% | 3,1% | 2,1% | 3,7% | 0,0% | 1,9% | 2,7% | 1,0% | 98,6% | 4,6% | 2,7% | 2,1% | 0,8% | 1,6% | 0,0% | 5,4% |
| Região Autónoma dos Açores | | Contagem | 2 | 2 | 2 | 6 | 7 | 1 | 0 | 1 | 7 | 9 | 1 | 0 | 59 | 3 | 3 | 0 | 5 | 108 | |
| | | % em Residência habitual | 1,9% | 1,9% | 1,9% | 5,6% | 6,5% | 0,9% | 0,0% | 0,9% | 6,5% | 8,3% | 0,9% | 0,0% | 54,6% | 2,8% | 2,8% | 0,0% | 4,6% | 0,0% | 100% |
| | | % em Local da IES | 0,6% | 1,7% | 1,2% | 1,8% | 1,0% | 0,5% | 0,0% | 1,0% | 1,7% | 1,7% | 1,0% | 0,0% | 90,8% | 2,1% | 2,1% | 0,0% | 2,0% | 0,0% | 2,5% |
| Santarém | | Contagem | 8 | 0 | 1 | 15 | 24 | 13 | 7 | 1 | 48 | 51 | 5 | 0 | 68 | 1 | 0 | 4 | 2 | 248 | |
| | | % em Residência habitual | 3,2% | 0,0% | 0,4% | 6,0% | 9,7% | 5,2% | 2,8% | 0,4% | 19,4% | 20,6% | 2,0% | 0,0% | 27,4% | 0,4% | 0,0% | 1,6% | 0,8% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 2,4% | 0,0% | 0,6% | 4,5% | 3,4% | 6,8% | 3,7% | 1,0% | 11,5% | 9,7% | 4,9% | 0,0% | 46,6% | 0,7% | 0,0% | 1,6% | 1,8% | 5,8% | |
| Setúbal | | Contagem | 1 | 10 | 1 | 1 | 7 | 20 | 5 | 1 | 4 | 78 | 7 | 0 | 3 | 112 | 1 | 1 | 0 | 252 | |
| | | % em Residência habitual | 0,4% | 4,0% | 0,4% | 0,4% | 2,8% | 7,9% | 2,0% | 0,4% | 1,6% | 31,0% | 2,8% | 0,0% | 1,2% | 44,4% | 0,4% | 0,4% | 0,0% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,3% | 8,4% | 0,6% | 0,3% | 1,0% | 10% | 2,7% | 1,0% | 1,0% | 14,8% | 6,9% | 0,0% | 2,1% | 77,2% | 0,4% | 0,4% | 0,0% | 5,8% | |
| Viana do Castelo | | Contagem | 8 | 0 | 5 | 7 | 9 | 0 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 124 | 6 | 1 | 172 | |
| | | % em Residência habitual | 4,7% | 0,0% | 2,9% | 4,1% | 5,2% | 0,0% | 1,2% | 0,6% | 2,3% | 1,7% | 0,6% | 0,0% | 0,6% | 0,0% | 72,1% | 3,5% | 0,6% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 2,4% | 0,0% | 3,0% | 2,1% | 1,3% | 0,0% | 1,1% | 1,0% | 1,0% | 0,6% | 1,0% | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 47,1% | 2,4% | 0,9% | 4,0% | |
| Vila Real | | Contagem | 3 | 0 | 2 | 7 | 8 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 72 | 3 | 104 | |
| | | % em Residência habitual | 2,9% | 0,0% | 1,9% | 6,7% | 7,7% | 0,0% | 1,0% | 2,9% | 1,0% | 1,9% | 0,0% | 0,0% | 1,0% | 0,0% | 1,0% | 69,2% | 2,9% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 0,9% | 0,0% | 1,2% | 2,1% | 1,1% | 0,0% | 0,5% | 2,9% | 0,2% | 0,4% | 0,0% | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 0,4% | 29,1% | 2,7% | 2,4% | |
| Viseu | | Contagem | 18 | 1 | 1 | 20 | 35 | 3 | 2 | 6 | 4 | 7 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 14 | 75 | 190 | |
| | | % em Residência habitual | 9,5% | 0,5% | 0,5% | 10,5% | 18,4% | 1,6% | 1,1% | 3,2% | 2,1% | 3,7% | 0,5% | 0,0% | 1,1% | 0,0% | 0,5% | 7,4% | 39,5% | 100% | |
| | | % em Local da IES | 5,4% | 0,8% | 0,6% | 6,0% | 4,9% | 1,6% | 1,1% | 5,8% | 1,0% | 1,3% | 1,0% | 0,0% | 1,4% | 0,0% | 0,4% | 5,7% | 67,0% | 4,4% | |
| Total | | Contagem | 334 | 119 | 166 | 333 | 708 | 191 | 187 | 104 | 416 | 527 | 102 | 145 | 65 | 146 | 145 | 263 | 247 | 4310 | |
| | | % em Residência habitual | 7,7% | 2,8% | 3,9% | 7,7% | 16,4% | 4,4% | 4,3% | 2,4% | 9,7% | 12,2% | 2,4% | 3,4% | 1,5% | 3,4% | 3,4% | 6,1% | 5,7% | 2,6% | 100% |
| | | % em Local da IES | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Local da IES * Estudante Deslocado Tabulação cruzada

| | | | Estudante Deslocado | | Total |
|--------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|---------|--------|
| | | | (1) Sim | (2) Não | |
| Local da IES | Aveiro | Contagem | 201 | 135 | 336 |
| | | % em Local da IES | 59,8% | 40,2% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 8,1% | 7,3% | 7,8% |
| | Beja | Contagem | 64 | 55 | 119 |
| | | % em Local da IES | 53,8% | 46,2% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 2,6% | 3,0% | 2,8% |
| | Braga | Contagem | 54 | 112 | 166 |
| | | % em Local da IES | 32,5% | 67,5% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 2,2% | 6,1% | 3,8% |
| | Castelo Branco | Contagem | 256 | 78 | 334 |
| | | % em Local da IES | 76,6% | 23,4% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 10,3% | 4,2% | 7,7% |
| | Coimbra | Contagem | 479 | 232 | 711 |
| | | % em Local da IES | 67,4% | 32,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 19,3% | 12,6% | 16,5% |
| | Évora | Contagem | 136 | 54 | 190 |
| | | % em Local da IES | 71,6% | 28,4% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 5,5% | 2,9% | 4,4% |
| | Faro | Contagem | 114 | 74 | 188 |
| | | % em Local da IES | 60,6% | 39,4% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 4,6% | 4,0% | 4,4% |
| | Guarda | Contagem | 71 | 33 | 104 |
| | | % em Local da IES | 68,3% | 31,7% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 2,9% | 1,8% | 2,4% |
| | Leiria | Contagem | 265 | 150 | 415 |
| | | % em Local da IES | 63,9% | 36,1% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 10,7% | 8,2% | 9,6% |
| | Lisboa | Contagem | 236 | 296 | 532 |
| | | % em Local da IES | 44,4% | 55,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 9,5% | 16,1% | 12,3% |
| | Portalegre | Contagem | 58 | 45 | 103 |
| | | % em Local da IES | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 2,3% | 2,4% | 2,4% |
| | Região Autónoma da Madeira | Contagem | 14 | 130 | 144 |
| | | % em Local da IES | 9,7% | 90,3% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 0,6% | 7,1% | 3,3% |
| | Região Autónoma dos Açores | Contagem | 24 | 40 | 64 |
| | | % em Local da IES | 37,5% | 62,5% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 1,0% | 2,2% | 1,5% |
| | Santarém | Contagem | 81 | 65 | 146 |
| | | % em Local da IES | 55,5% | 44,5% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 3,3% | 3,5% | 3,4% |
| | Setúbal | Contagem | 37 | 107 | 144 |
| | | % em Local da IES | 25,7% | 74,3% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 1,5% | 5,8% | 3,3% |
| | Viana do Castelo | Contagem | 134 | 128 | 262 |
| | | % em Local da IES | 51,1% | 48,9% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 5,4% | 7,0% | 6,1% |
| | Vila Real | Contagem | 189 | 57 | 246 |
| | | % em Local da IES | 76,8% | 23,2% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 7,6% | 3,1% | 5,7% |
| | Viseu | Contagem | 66 | 46 | 112 |
| | | % em Local da IES | 58,9% | 41,1% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 2,7% | 2,5% | 2,6% |
| Total | | Contagem | 2479 | 1837 | 4316 |
| | | % em Local da IES | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Género * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--------|---|---------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Género | F | Contagem | 1795 | 1376 | 3171 |
| | | % em Género | 56,6% | 43,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 73,5% | 72,7% | 73,1% |
| | M | Contagem | 648 | 518 | 1166 |
| | | % em Género | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 26,5% | 27,3% | 26,9% |
| Total | | Contagem | 2443 | 1894 | 4337 |
| | | % em Género | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Estudante Deslocado * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------------|---------|--------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Estudante Deslocado | (1) Sim | Contagem | 1376 | 1108 | 2484 |
| | | % em Estudante Deslocado | 55,4% | 44,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 56,5% | 58,6% | 57,4% |
| | (2) Não | Contagem | 1061 | 784 | 1845 |
| | | % em Estudante Deslocado | 57,5% | 42,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 43,5% | 41,4% | 42,6% |
| Total | | Contagem | 2437 | 1892 | 4329 |
| | | % em Estudante Deslocado | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Condição perante o ensino * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------------------|---|--------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Condição perante o ensino | (1) Estudante | Contagem | 2080 | 1677 | 3757 |
| | | % em Condição perante o ensino | 55,4% | 44,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 85,3% | 88,6% | 86,7% |
| | (2) Trabalhador Estudante (com estatuto de Trabalhador Estudante) | Contagem | 156 | 82 | 238 |
| | | % em Condição perante o ensino | 65,5% | 34,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 6,4% | 4,3% | 5,5% |
| | (3) Trabalhador Estudante (sem estatuto de Trabalhador Estudante formalizado) | Contagem | 203 | 133 | 336 |
| | | % em Condição perante o ensino | 60,4% | 39,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 8,3% | 7,0% | 7,8% |
| Total | | Contagem | 2439 | 1892 | 4331 |
| | | % em Condição perante o ensino | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Regime de estudo * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------|--------------------------------|-----------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Regime de estudo | (1) Estudante a Tempo Parcial | Contagem | 293 | 151 | 444 |
| | | % em Regime de estudo | 66,0% | 34,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 12,1% | 8,0% | 10,3% |
| | (2) Estudante a Tempo Integral | Contagem | 2126 | 1733 | 3859 |
| | | % em Regime de estudo | 55,1% | 44,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 87,9% | 92,0% | 89,7% |
| Total | Contagem | 2419 | 1884 | 4303 | |
| | % em Regime de estudo | 56,2% | 43,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tipo de curso * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------|---|---------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Tipo de curso | (1) CET (Curso de Especialização Tecnológica) | Contagem | 21 | 1 | 22 |
| | | % em Tipo de curso | 95,5% | 4,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,9% | 0,1% | 0,5% |
| | (2) CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) | Contagem | 151 | 8 | 159 |
| | | % em Tipo de curso | 95,0% | 5,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 6,2% | 0,4% | 3,7% |
| | (3) Licenciatura | Contagem | 1957 | 1173 | 3130 |
| | | % em Tipo de curso | 62,5% | 37,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 80,3% | 61,9% | 72,2% |
| | (4) Mestrado | Contagem | 297 | 428 | 725 |
| | | % em Tipo de curso | 41,0% | 59,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 12,2% | 22,6% | 16,7% |
| | (5) Mestrado Integrado | Contagem | 12 | 286 | 298 |
| | | % em Tipo de curso | 4,0% | 96,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,5% | 15,1% | 6,9% |
| Total | Contagem | 2438 | 1896 | 4334 | |
| | % em Tipo de curso | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Área Científica do curso * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--------------------------|--|-------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Área Científica do curso | (1) Artes, Humanidades, Línguas e afins | Contagem | 301 | 402 | 703 |
| | | % em Área Científica do curso | 42,8% | 57,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 12,4% | 21,3% | 16,3% |
| | (2) Ciências Exatas/Naturais | Contagem | 98 | 229 | 327 |
| | | % em Área Científica do curso | 30,0% | 70,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 4,0% | 12,1% | 7,6% |
| | (3) Economia, Gestão e Ciências Empresariais | Contagem | 563 | 237 | 800 |
| | | % em Área Científica do curso | 70,4% | 29,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 23,1% | 12,6% | 18,5% |
| | (4) Ciências Sociais e Direito | Contagem | 253 | 376 | 629 |
| | | % em Área Científica do curso | 40,2% | 59,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 10,4% | 19,9% | 14,6% |
| | (5) Engenharia e outros cursos técnicos | Contagem | 360 | 263 | 623 |
| | | % em Área Científica do curso | 57,8% | 42,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 14,8% | 13,9% | 14,4% |
| | (6) Educação | Contagem | 337 | 106 | 443 |
| | | % em Área Científica do curso | 76,1% | 23,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 13,9% | 5,6% | 10,3% |
| | (7) Medicina, Medicina Dentária e Farmácia | Contagem | 27 | 140 | 167 |
| | | % em Área Científica do curso | 16,2% | 83,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,1% | 7,4% | 3,9% |
| | (8) Enfermagem e outras profissões de saúde | Contagem | 494 | 135 | 629 |
| | | % em Área Científica do curso | 78,5% | 21,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 20,3% | 7,2% | 14,6% |
| Total | Contagem | 2433 | 1888 | 4321 | |
| | % em Área Científica do curso | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Local da IES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total |
|----------------------------|---------------------|---|---|--------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Local da IES | Contagem | 20 | 15 | 35 |
| | % em Local da IES | 57,1% | 42,9% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 0,8% | 0,8% | 0,8% |
| Aveiro | Contagem | 49 | 284 | 333 |
| | % em Local da IES | 14,7% | 85,3% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 2,0% | 15,0% | 7,7% |
| Beja | Contagem | 118 | 0 | 118 |
| | % em Local da IES | 100,0% | 0,0% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 4,8% | 0,0% | 2,7% |
| Braga | Contagem | 62 | 101 | 163 |
| | % em Local da IES | 38,0% | 62,0% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 2,5% | 5,3% | 3,8% |
| Castelo Branco | Contagem | 1 | 333 | 334 |
| | % em Local da IES | 0,3% | 99,7% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 0,0% | 17,6% | 7,7% |
| Coimbra | Contagem | 701 | 10 | 711 |
| | % em Local da IES | 98,6% | 1,4% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 28,7% | 0,5% | 16,4% |
| Évora | Contagem | 6 | 186 | 192 |
| | % em Local da IES | 3,1% | 96,9% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 0,2% | 9,8% | 4,4% |
| Faro | Contagem | 28 | 159 | 187 |
| | % em Local da IES | 15,0% | 85,0% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 1,1% | 8,4% | 4,3% |
| Guarda | Contagem | 102 | 2 | 104 |
| | % em Local da IES | 98,1% | 1,9% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 4,2% | 0,1% | 2,4% |
| Leiria | Contagem | 408 | 6 | 414 |
| | % em Local da IES | 98,6% | 1,4% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 16,7% | 0,3% | 9,5% |
| Lisboa | Contagem | 149 | 380 | 529 |
| | % em Local da IES | 28,2% | 71,8% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 6,1% | 20,0% | 12,2% |
| Portalegre | Contagem | 103 | 0 | 103 |
| | % em Local da IES | 100,0% | 0,0% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 4,2% | 0,0% | 2,4% |
| Região Autónoma da Madeira | Contagem | 3 | 141 | 144 |
| | % em Local da IES | 2,1% | 97,9% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 0,1% | 7,4% | 3,3% |
| Região Autónoma dos Açores | Contagem | 23 | 42 | 65 |
| | % em Local da IES | 35,4% | 64,6% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 0,9% | 2,2% | 1,5% |
| Santarém | Contagem | 142 | 3 | 145 |
| | % em Local da IES | 97,9% | 2,1% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 5,8% | 0,2% | 3,3% |
| Setúbal | Contagem | 144 | 1 | 145 |
| | % em Local da IES | 99,3% | 0,7% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 5,9% | 0,1% | 3,3% |
| Viana do Castelo | Contagem | 263 | 1 | 264 |
| | % em Local da IES | 99,6% | 0,4% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 10,8% | 0,1% | 6,1% |
| Vila Real | Contagem | 13 | 231 | 244 |
| | % em Local da IES | 5,3% | 94,7% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 0,5% | 12,2% | 5,6% |
| Viseu | Contagem | 109 | 2 | 111 |
| | % em Local da IES | 98,2% | 1,8% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 4,5% | 0,1% | 2,6% |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 |
| | % em Local da IES | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Opinião de familiares/amigos * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | | |
|------------------------------|---------------------|---|---|--------|--------|--------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | | |
| Opinião de familiares/amigos | Contagem | 94 | 63 | 157 | | |
| | | % em Opinião de familiares/amigos | 59,9% | 40,1% | 100,0% | |
| | | % em Tipo de ensino | 3,8% | 3,3% | 3,6% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 590 | 487 | 1077 | |
| | | | % em Opinião de familiares/amigos | 54,8% | 45,2% | 100,0% |
| | | | % em Tipo de ensino | 24,1% | 25,7% | 24,8% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 735 | 552 | 1287 | |
| | | | % em Opinião de familiares/amigos | 57,1% | 42,9% | 100,0% |
| | | | % em Tipo de ensino | 30,1% | 29,1% | 29,6% |
| | (3) Influyente | Contagem | 803 | 636 | 1439 | |
| | | | % em Opinião de familiares/amigos | 55,8% | 44,2% | 100,0% |
| | | | % em Tipo de ensino | 32,9% | 33,5% | 33,1% |
| (4) Muito influente | Contagem | 222 | 159 | 381 | | |
| | | % em Opinião de familiares/amigos | 58,3% | 41,7% | 100,0% | |
| | | % em Tipo de ensino | 9,1% | 8,4% | 8,8% | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | | |
| | | % em Opinião de familiares/amigos | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Resultados do ensino secundário * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | | |
|---------------------------------|---------------------|---|---|--------|--------|--------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | | |
| Resultados do ensino secundário | Contagem | 81 | 55 | 136 | | |
| | | % em Resultados do ensino secundário | 59,6% | 40,4% | 100,0% | |
| | | % em Tipo de ensino | 3,3% | 2,9% | 3,1% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 383 | 313 | 696 | |
| | | | % em Resultados do ensino secundário | 55,0% | 45,0% | 100,0% |
| | | | % em Tipo de ensino | 15,7% | 16,5% | 16,0% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 510 | 392 | 902 | |
| | | | % em Resultados do ensino secundário | 56,5% | 43,5% | 100,0% |
| | | | % em Tipo de ensino | 20,9% | 20,7% | 20,8% |
| | (3) Influyente | Contagem | 894 | 656 | 1550 | |
| | | | % em Resultados do ensino secundário | 57,7% | 42,3% | 100,0% |
| | | | % em Tipo de ensino | 36,6% | 34,6% | 35,7% |
| (4) Muito influente | Contagem | 576 | 481 | 1057 | | |
| | | % em Resultados do ensino secundário | 54,5% | 45,5% | 100,0% | |
| | | % em Tipo de ensino | 23,6% | 25,4% | 24,3% | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | | |
| | | % em Resultados do ensino secundário | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Localização da IES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | |
|-------------------------|-------------------------|---|---|--------|-----|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | |
| Localização da IES | Contagem | 59 | 54 | 113 | |
| | % em Localização da IES | 52,2% | 47,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 2,4% | 2,8% | 2,6% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 242 | 204 | 446 |
| | % em Localização da IES | 54,3% | 45,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 9,9% | 10,8% | 10,3% | |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 344 | 326 | 670 |
| | % em Localização da IES | 51,3% | 48,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 14,1% | 17,2% | 15,4% | |
| (3) Influyente | Contagem | 869 | 608 | 1477 | |
| % em Localização da IES | 58,8% | 41,2% | 100,0% | | |
| % em Tipo de ensino | 35,6% | 32,1% | 34,0% | | |
| (4) Muito influente | Contagem | 930 | 705 | 1635 | |
| % em Localização da IES | 56,9% | 43,1% | 100,0% | | |
| % em Tipo de ensino | 38,1% | 37,2% | 37,7% | | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | |
| | % em Localização da IES | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Prestigio da IES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | |
|------------------|-----------------------|---|---|--------|------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | |
| Prestigio da IES | Contagem | 99 | 69 | 168 | |
| | % em Prestigio da IES | 58,9% | 41,1% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 4,1% | 3,6% | 3,9% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 272 | 194 | 466 |
| | % em Prestigio da IES | 58,4% | 41,6% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 11,1% | 10,2% | 10,7% | |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 634 | 435 | 1069 |
| | % em Prestigio da IES | 59,3% | 40,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 25,9% | 22,9% | 24,6% | |
| | (3) Influyente | Contagem | 1100 | 755 | 1855 |
| | % em Prestigio da IES | 59,3% | 40,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 45,0% | 39,8% | 42,7% | |
| | (4) Muito influente | Contagem | 339 | 444 | 783 |
| | % em Prestigio da IES | 43,3% | 56,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 13,9% | 23,4% | 18,0% | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | |
| | % em Prestigio da IES | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Despesas que iria suportar ^ Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | |
|---------------------------------|---------------------------------|---|---|--------|------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | |
| Despesas que iria suportar | Contagem | 90 | 57 | 147 | |
| | % em Despesas que iria suportar | 61,2% | 38,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 3,7% | 3,0% | 3,4% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 114 | 102 | 216 |
| | % em Despesas que iria suportar | 52,8% | 47,2% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 4,7% | 5,4% | 5,0% | |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 223 | 217 | 440 |
| | % em Despesas que iria suportar | 50,7% | 49,3% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 9,1% | 11,4% | 10,1% | |
| | (3) Influyente | Contagem | 839 | 689 | 1528 |
| | % em Despesas que iria suportar | 54,9% | 45,1% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 34,3% | 36,3% | 35,2% | |
| (4) Muito influente | Contagem | 1178 | 832 | 2010 | |
| % em Despesas que iria suportar | 58,6% | 41,4% | 100,0% | | |
| % em Tipo de ensino | 48,2% | 43,9% | 46,3% | | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | |
| | % em Despesas que iria suportar | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Condições logísticas e de apoio da IES ^ Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | |
|---|---|---|---|--------|------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | |
| Condições logísticas e de apoio da IES | Contagem | 116 | 81 | 197 | |
| | % em Condições logísticas e de apoio da IES | 58,9% | 41,1% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 4,7% | 4,3% | 4,5% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 244 | 191 | 435 |
| | % em Condições logísticas e de apoio da IES | 56,1% | 43,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 10,0% | 10,1% | 10,0% | |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 592 | 495 | 1087 |
| | % em Condições logísticas e de apoio da IES | 54,5% | 45,5% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 24,2% | 26,1% | 25,0% | |
| | (3) Influyente | Contagem | 1067 | 795 | 1862 |
| | % em Condições logísticas e de apoio da IES | 57,3% | 42,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 43,7% | 41,9% | 42,9% | |
| (4) Muito influente | Contagem | 425 | 335 | 760 | |
| % em Condições logísticas e de apoio da IES | 55,9% | 44,1% | 100,0% | | |
| % em Tipo de ensino | 17,4% | 17,7% | 17,5% | | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | |
| | % em Condições logísticas e de apoio da IES | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Empregabilidade * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | |
|----------------------|----------------------|---|---|--------|------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | |
| Empregabilidade | Contagem | 105 | 73 | 178 | |
| | % em Empregabilidade | 59,0% | 41,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 4,3% | 3,8% | 4,1% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 160 | 178 | 338 |
| | % em Empregabilidade | 47,3% | 52,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 6,5% | 9,4% | 7,8% | |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 340 | 330 | 670 |
| | % em Empregabilidade | 50,7% | 49,3% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 13,9% | 17,4% | 15,4% | |
| | (3) Influyente | Contagem | 1026 | 721 | 1747 |
| | % em Empregabilidade | 58,7% | 41,3% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 42,0% | 38,0% | 40,2% | |
| (4) Muito influente | Contagem | 813 | 595 | 1408 | |
| % em Empregabilidade | 57,7% | 42,3% | 100,0% | | |
| % em Tipo de ensino | 33,3% | 31,4% | 32,4% | | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | |
| | % em Empregabilidade | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Vocação ou gosto pessoal * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | Tipo de ensino | | Total | |
|-------------------------------|-------------------------------|---|---|--------|------|
| | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | | |
| Vocação ou gosto pessoal | Contagem | 72 | 61 | 133 | |
| | % em Vocação ou gosto pessoal | 54,1% | 45,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 2,9% | 3,2% | 3,1% | |
| | (1) Não influente | Contagem | 105 | 77 | 182 |
| | % em Vocação ou gosto pessoal | 57,7% | 42,3% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 4,3% | 4,1% | 4,2% | |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 142 | 134 | 276 |
| | % em Vocação ou gosto pessoal | 51,4% | 48,6% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 5,8% | 7,1% | 6,4% | |
| | (3) Influyente | Contagem | 870 | 653 | 1523 |
| | % em Vocação ou gosto pessoal | 57,1% | 42,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 35,6% | 34,4% | 35,1% | |
| (4) Muito influente | Contagem | 1255 | 972 | 2227 | |
| % em Vocação ou gosto pessoal | 56,4% | 43,6% | 100,0% | | |
| % em Tipo de ensino | 51,4% | 51,2% | 51,3% | | |
| Total | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 | |
| | % em Vocação ou gosto pessoal | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Escolaridade do pai * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------------|--|--------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Escolaridade do pai | (1) 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano) | Contagem | 672 | 495 | 1167 |
| | | % em Escolaridade do pai | 57,6% | 42,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,9% | 27,0% | 28,1% |
| | (2) 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) | Contagem | 582 | 432 | 1014 |
| | | % em Escolaridade do pai | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 25,0% | 23,6% | 24,4% |
| | (3) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) | Contagem | 563 | 420 | 983 |
| | | % em Escolaridade do pai | 57,3% | 42,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 24,2% | 22,9% | 23,6% |
| | (4) Ensino Secundário (12º ano) | Contagem | 420 | 374 | 794 |
| | | % em Escolaridade do pai | 52,9% | 47,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 18,1% | 20,4% | 19,1% |
| | (5) Ensino Superior | Contagem | 87 | 112 | 199 |
| | | % em Escolaridade do pai | 43,7% | 56,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,7% | 6,1% | 4,8% |
| Total | Contagem | 2324 | 1833 | 4157 | |
| | % em Escolaridade do pai | 55,9% | 44,1% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Escolaridade da mãe * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------------|--|--------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Escolaridade da mãe | (1) 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano) | Contagem | 476 | 359 | 835 |
| | | % em Escolaridade da mãe | 57,0% | 43,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 19,8% | 19,2% | 19,5% |
| | (2) 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) | Contagem | 493 | 364 | 857 |
| | | % em Escolaridade da mãe | 57,5% | 42,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 20,5% | 19,5% | 20,1% |
| | (3) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) | Contagem | 693 | 440 | 1133 |
| | | % em Escolaridade da mãe | 61,2% | 38,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,8% | 23,6% | 26,5% |
| | (4) Ensino Secundário (12º ano) | Contagem | 610 | 551 | 1161 |
| | | % em Escolaridade da mãe | 52,5% | 47,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 25,3% | 29,5% | 27,2% |
| | (5) Ensino Superior | Contagem | 135 | 153 | 288 |
| | | % em Escolaridade da mãe | 46,9% | 53,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 5,6% | 8,2% | 6,7% |
| Total | Contagem | 2407 | 1867 | 4274 | |
| | % em Escolaridade da mãe | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Situação profissional do pai * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Situação profissional do pai | (1) Trabalhador por conta de outrém | Contagem | 1244 | 985 | 2229 |
| | | % em Situação profissional do pai | 55,8% | 44,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 50,9% | 51,9% | 51,3% |
| | (2) Trabalhador por conta própria | Contagem | 356 | 280 | 636 |
| | | % em Situação profissional do pai | 56,0% | 44,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 14,6% | 14,8% | 14,7% |
| | (3) Desempregado | Contagem | 358 | 301 | 659 |
| | | % em Situação profissional do pai | 54,3% | 45,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 14,6% | 15,9% | 15,2% |
| | (4) Reformado | Contagem | 242 | 170 | 412 |
| | | % em Situação profissional do pai | 58,7% | 41,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 9,9% | 9,0% | 9,5% |
| | (5) Doméstico | Contagem | 4 | 5 | 9 |
| | | % em Situação profissional do pai | 44,4% | 55,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,2% | 0,3% | 0,2% |
| | (6) Estudante | Contagem | 6 | 3 | 9 |
| | | % em Situação profissional do pai | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,2% | 0,2% | 0,2% |
| | outros | Contagem | 234 | 153 | 387 |
| | | % em Situação profissional do pai | 60,5% | 39,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 9,6% | 8,1% | 8,9% |
| Total | | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 |
| | | % em Situação profissional do pai | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Situação profissional da mãe * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Situação profissional da mãe | (1) Trabalhadora por conta de outrém | Contagem | 1369 | 1054 | 2423 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 56,5% | 43,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 56,0% | 55,6% | 55,8% |
| | (2) Trabalhadora por conta própria | Contagem | 152 | 126 | 278 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 54,7% | 45,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 6,2% | 6,6% | 6,4% |
| | (3) Desempregada | Contagem | 371 | 294 | 665 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 55,8% | 44,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 15,2% | 15,5% | 15,3% |
| | (4) Reformada | Contagem | 140 | 101 | 241 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 58,1% | 41,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 5,7% | 5,3% | 5,6% |
| | (5) Doméstica | Contagem | 334 | 267 | 601 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 13,7% | 14,1% | 13,8% |
| | (6) Estudante | Contagem | 5 | 4 | 9 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,2% | 0,2% | 0,2% |
| | outros | Contagem | 73 | 51 | 124 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 58,9% | 41,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,0% | 2,7% | 2,9% |
| Total | | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 |
| | | % em Situação profissional da mãe | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Profissão do pai * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------|---|-----------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Profissão do pai | (0) Profissões das Forças Armadas | Contagem | 44 | 37 | 81 |
| | | % em Profissão do pai | 54,3% | 45,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,8% | 2,0% | 1,9% |
| | (1) Representantes do poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, direto | Contagem | 28 | 25 | 53 |
| | | % em Profissão do pai | 52,8% | 47,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,1% | 1,3% | 1,2% |
| | (2) Especialistas de atividades intelectuais e científicas (como profissionais de saúde, professores, juristas, engen | Contagem | 58 | 60 | 118 |
| | | % em Profissão do pai | 49,2% | 50,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,4% | 3,2% | 2,7% |
| | (3) Técnicos e profissionais de nível intermédio | Contagem | 151 | 137 | 288 |
| | | % em Profissão do pai | 52,4% | 47,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 6,2% | 7,2% | 6,6% |
| | (4) Pessoal Administrativo | Contagem | 77 | 77 | 154 |
| | | % em Profissão do pai | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,2% | 4,1% | 3,5% |
| | (5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores | Contagem | 185 | 201 | 386 |
| | | % em Profissão do pai | 47,9% | 52,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 7,6% | 10,6% | 8,9% |
| | (6) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta | Contagem | 145 | 102 | 247 |
| | | % em Profissão do pai | 58,7% | 41,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 5,9% | 5,4% | 5,7% |
| | (7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices | Contagem | 604 | 422 | 1026 |
| | | % em Profissão do pai | 58,9% | 41,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 24,7% | 22,2% | 23,6% |
| | (8) Operadores de instalações e máquinas, condutores de veículos e trabalhadores da montagem | Contagem | 362 | 269 | 631 |
| | | % em Profissão do pai | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 14,8% | 14,2% | 14,5% |
| | (9) Trabalhadores não qualificados | Contagem | 790 | 567 | 1357 |
| | | % em Profissão do pai | 58,2% | 41,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 32,3% | 29,9% | 31,3% |
| Total | | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 |
| | | % em Profissão do pai | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Profissão da mãe * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------|---|-----------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Profissão da mãe | (0) Profissões das Forças Armadas | Contagem | 1 | 2 | 3 |
| | | % em Profissão da mãe | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,0% | 0,1% | 0,1% |
| | (1) Representantes do poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, direto | Contagem | 26 | 17 | 43 |
| | | % em Profissão da mãe | 60,5% | 39,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,1% | 0,9% | 1,0% |
| | (2) Especialistas de atividades intelectuais e científicas (como profissionais de saúde, professores, juristas, engen | Contagem | 94 | 100 | 194 |
| | | % em Profissão da mãe | 48,5% | 51,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,8% | 5,3% | 4,5% |
| | (3) Técnicos e profissionais de nível intermédio | Contagem | 125 | 133 | 258 |
| | | % em Profissão da mãe | 48,4% | 51,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 5,1% | 7,0% | 5,9% |
| | (4) Pessoal Administrativo | Contagem | 240 | 212 | 452 |
| | | % em Profissão da mãe | 53,1% | 46,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 9,8% | 11,2% | 10,4% |
| | (5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores | Contagem | 384 | 270 | 654 |
| | | % em Profissão da mãe | 58,7% | 41,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 15,7% | 14,2% | 15,1% |
| | (6) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta | Contagem | 76 | 39 | 115 |
| | | % em Profissão da mãe | 66,1% | 33,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,1% | 2,1% | 2,6% |
| | (7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices | Contagem | 246 | 196 | 442 |
| | | % em Profissão da mãe | 55,7% | 44,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 10,1% | 10,3% | 10,2% |
| | (8) Operadores de instalações e máquinas, condutores de veículos e trabalhadores da montagem | Contagem | 48 | 36 | 84 |
| | | % em Profissão da mãe | 57,1% | 42,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,0% | 1,9% | 1,9% |
| | (9) Trabalhadores não qualificados | Contagem | 1204 | 892 | 2096 |
| | | % em Profissão da mãe | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 49,3% | 47,0% | 48,3% |
| Total | | Contagem | 2444 | 1897 | 4341 |
| | | % em Profissão da mãe | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | (1) Sim, caso contrário não me teria sequer candidatado ao ensino superior | Contagem | 1650 | 1251 | 2901 |
| | | % em Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | 56,9% | 43,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 73,1% | 70,4% | 71,9% |
| | (2) Não, ter-me-ia candidatado ao ensino superior de qualquer forma | Contagem | 606 | 525 | 1131 |
| | | % em Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | 53,6% | 46,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 26,9% | 29,6% | 28,1% |
| Total | Contagem | 2256 | 1776 | 4032 | |
| | % em Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES * Estudante Deslocado Tabulação cruzada

| | | | Estudante Deslocado | | Total |
|---|--|--|---------------------|---------|--------|
| | | | (1) Sim | (2) Não | |
| Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | (1) Sim, caso contrário não me teria sequer candidatado ao ensino superior | Contagem | 1739 | 1165 | 2904 |
| | | % em Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | 59,9% | 40,1% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 74,1% | 68,9% | 71,9% |
| | (2) Não, ter-me-ia candidatado ao ensino superior de qualquer forma | Contagem | 607 | 527 | 1134 |
| | | % em Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | 53,5% | 46,5% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 25,9% | 31,1% | 28,1% |
| Total | Contagem | 2346 | 1692 | 4038 | |
| | % em Apoios Sociais decisivos para candidatura ao ES | 58,1% | 41,9% | 100,0% | |
| | % em Estudante Deslocado | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES ^ Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|-------|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 1,0 | Contagem | 105 | 84 | 189 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 4,3% | 4,5% | 4,4% |
| | 2,0 | Contagem | 322 | 203 | 525 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 61,3% | 38,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 13,3% | 10,8% | 12,2% |
| | 3,0 | Contagem | 916 | 695 | 1611 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 56,9% | 43,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 37,9% | 37,1% | 37,6% |
| | 4,0 | Contagem | 822 | 677 | 1499 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 54,8% | 45,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 34,0% | 36,1% | 34,9% |
| | 5,0 | Contagem | 251 | 215 | 466 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 53,9% | 46,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 10,4% | 11,5% | 10,9% |
| | Total | Contagem | 2416 | 1874 | 4290 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Continuidade no Ensino Superior ^ Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------------------------|--|--------------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Continuidade no Ensino Superior | (1) Sim, se não usufruisse destes apoios seria forçado a desistir do ensino superior | Contagem | 1562 | 1192 | 2754 |
| | | % em Continuidade no Ensino Superior | 56,7% | 43,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 65,1% | 63,7% | 64,5% |
| | (2) Não, continuaria a frequentar o ensino superior de qualquer forma | Contagem | 280 | 214 | 494 |
| | | % em Continuidade no Ensino Superior | 56,7% | 43,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 11,7% | 11,4% | 11,6% |
| | (3) Não sabe | Contagem | 557 | 464 | 1021 |
| | | % em Continuidade no Ensino Superior | 54,6% | 45,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 23,2% | 24,8% | 23,9% |
| Total | Contagem | 2399 | 1870 | 4269 | |
| | % em Continuidade no Ensino Superior | 56,2% | 43,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Importância que atribui aos apoios sociais * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Importância que atribui aos apoios sociais | 1,0 | Contagem | 5 | 2 | 7 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 71,4% | 28,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,2% | 0,1% | 0,2% |
| | 2,0 | Contagem | 14 | 7 | 21 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 0,6% | 0,4% | 0,5% |
| | 3,0 | Contagem | 80 | 50 | 130 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 61,5% | 38,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,3% | 2,7% | 3,0% |
| | 4,0 | Contagem | 390 | 263 | 653 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 59,7% | 40,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 16,1% | 14,0% | 15,2% |
| | 5,0 | Contagem | 1926 | 1562 | 3488 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 55,2% | 44,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 79,8% | 82,9% | 81,1% |
| Total | Contagem | 2415 | 1884 | 4299 | |
| | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 56,2% | 43,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Continuidade no Ensino Superior * Estudante Deslocado Tabulação cruzada

| | | | Estudante Deslocado | | Total |
|---------------------------------|--|--------------------------------------|---------------------|---------|--------|
| | | | (1) Sim | (2) Não | |
| Continuidade no Ensino Superior | (1) Sim, se não usufruisse destes apoios seria forçado a desistir do ensino superior | Contagem | 1602 | 1158 | 2760 |
| | | % em Continuidade no Ensino Superior | 58,0% | 42,0% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 65,3% | 63,5% | 64,5% |
| | (2) Não, continuaria a frequentar o ensino superior de qualquer forma | Contagem | 264 | 230 | 494 |
| | | % em Continuidade no Ensino Superior | 53,4% | 46,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 10,8% | 12,6% | 11,5% |
| | (3) Não sabe | Contagem | 588 | 436 | 1024 |
| | | % em Continuidade no Ensino Superior | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 24,0% | 23,9% | 23,9% |
| Total | Contagem | 2454 | 1824 | 4278 | |
| | % em Continuidade no Ensino Superior | 57,4% | 42,6% | 100,0% | |
| | % em Estudante Deslocado | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES * Estudante Deslocado Tabulação cruzada

| | | | Estudante Deslocado | | Total |
|--|---|---|---------------------|---------|--------|
| | | | (1) Sim | (2) Não | |
| Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 1,0 | Contagem | 116 | 73 | 189 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 61,4% | 38,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 4,7% | 4,0% | 4,4% |
| | 2,0 | Contagem | 314 | 215 | 529 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 59,4% | 40,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 12,7% | 11,7% | 12,3% |
| | 3,0 | Contagem | 949 | 663 | 1612 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 58,9% | 41,1% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 38,5% | 36,2% | 37,5% |
| | 4,0 | Contagem | 850 | 653 | 1503 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 56,6% | 43,4% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 34,4% | 35,7% | 35,0% |
| | 5,0 | Contagem | 239 | 227 | 466 |
| | | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 51,3% | 48,7% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 9,7% | 12,4% | 10,8% |
| Total | Contagem | 2468 | 1831 | 4299 | |
| | % em Informação sobre apoios sociais divulgada pela IES | 57,4% | 42,6% | 100,0% | |
| | % em Estudante Deslocado | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Importância que atribui aos apoios sociais * Estudante Deslocado Tabulação cruzada

| | | | Estudante Deslocado | | Total |
|--|---|---|---------------------|---------|--------|
| | | | (1) Sim | (2) Não | |
| Importância que atribui aos apoios sociais | 1,0 | Contagem | 5 | 2 | 7 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 71,4% | 28,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 0,2% | 0,1% | 0,2% |
| | 2,0 | Contagem | 13 | 8 | 21 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 61,9% | 38,1% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 0,5% | 0,4% | 0,5% |
| | 3,0 | Contagem | 72 | 58 | 130 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 55,4% | 44,6% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 2,9% | 3,2% | 3,0% |
| | 4,0 | Contagem | 385 | 271 | 656 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 58,7% | 41,3% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 15,6% | 14,8% | 15,2% |
| | 5,0 | Contagem | 1997 | 1497 | 3494 |
| | | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 57,2% | 42,8% | 100,0% |
| | | % em Estudante Deslocado | 80,8% | 81,5% | 81,1% |
| Total | Contagem | 2472 | 1836 | 4308 | |
| | % em Importância que atribui aos apoios sociais | 57,4% | 42,6% | 100,0% | |
| | % em Estudante Deslocado | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de recorrer a empréstimo * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de recorrer a empréstimo | (1) Nada provável | Contagem | 1051 | 725 | 1776 |
| | | % em Probabilidade de recorrer a empréstimo | 59,2% | 40,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 47,6% | 41,9% | 45,1% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 743 | 603 | 1346 |
| | | % em Probabilidade de recorrer a empréstimo | 55,2% | 44,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 33,7% | 34,8% | 34,2% |
| | (3) Provável | Contagem | 309 | 290 | 599 |
| | | % em Probabilidade de recorrer a empréstimo | 51,6% | 48,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 14,0% | 16,7% | 15,2% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 104 | 114 | 218 |
| | | % em Probabilidade de recorrer a empréstimo | 47,7% | 52,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 4,7% | 6,6% | 5,5% |
| Total | Contagem | 2207 | 1732 | 3939 | |
| | % em Probabilidade de recorrer a empréstimo | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais | (1) Nada provável | Contagem | 170 | 108 | 278 |
| | | % em Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais | 61,2% | 38,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 7,5% | 6,1% | 6,9% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 215 | 203 | 418 |
| | | % em Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais | 51,4% | 48,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 9,5% | 11,5% | 10,3% |
| | (3) Provável | Contagem | 1011 | 776 | 1787 |
| | | % em Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais | 56,6% | 43,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 44,5% | 43,8% | 44,2% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 874 | 683 | 1557 |
| | | % em Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais | 56,1% | 43,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 38,5% | 38,6% | 38,5% |
| Total | Contagem | 2270 | 1770 | 4040 | |
| | % em Probabilidade de começar trabalhar/trabalhar mais | 56,2% | 43,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de congelar matrícula * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|-------------------------------------|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de congelar matrícula | (1) Nada provável | Contagem | 322 | 246 | 568 |
| | | % em Probabilidade de congelar matrícula | 56,7% | 43,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 14,2% | 13,9% | 14,1% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 569 | 507 | 1076 |
| | | % em Probabilidade de congelar matrícula | 52,9% | 47,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 25,0% | 28,7% | 26,6% |
| | (3) Provável | Contagem | 800 | 579 | 1379 |
| | | % em Probabilidade de congelar matrícula | 58,0% | 42,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 35,2% | 32,8% | 34,2% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 581 | 434 | 1015 |
| | | % em Probabilidade de congelar matrícula | 57,2% | 42,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 25,6% | 24,6% | 25,1% |
| Total | Contagem | 2272 | 1766 | 4038 | |
| | % em Probabilidade de congelar matrícula | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de desistir dos estudos * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------------------------------|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de desistir dos estudos | (1) Nada provável | Contagem | 588 | 483 | 1071 |
| | | % em Probabilidade de desistir dos estudos | 54,9% | 45,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 26,1% | 27,3% | 26,6% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 696 | 555 | 1251 |
| | | % em Probabilidade de desistir dos estudos | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 30,9% | 31,4% | 31,1% |
| | (3) Provável | Contagem | 502 | 389 | 891 |
| | | % em Probabilidade de desistir dos estudos | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 22,3% | 22,0% | 22,2% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 467 | 341 | 808 |
| | | % em Probabilidade de desistir dos estudos | 57,8% | 42,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 20,7% | 19,3% | 20,1% |
| Total | Contagem | 2253 | 1768 | 4021 | |
| | % em Probabilidade de desistir dos estudos | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES | (1) Nada provável | Contagem | 132 | 119 | 251 |
| | | % em Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES | 52,6% | 47,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 5,7% | 6,5% | 6,0% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 473 | 452 | 925 |
| | | % em Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES | 51,1% | 48,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 20,3% | 24,7% | 22,2% |
| | (3) Provável | Contagem | 1036 | 813 | 1849 |
| | | % em Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES | 56,0% | 44,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 44,6% | 44,4% | 44,5% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 684 | 449 | 1133 |
| | | % em Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES | 60,4% | 39,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 29,4% | 24,5% | 27,2% |
| Total | Contagem | 2325 | 1833 | 4158 | |
| | % em Probabilidade de estar empregado, se não estivesse no ES | 55,9% | 44,1% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES | (1) Nada provável | Contagem | 254 | 169 | 423 |
| | | % em Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES | 60,0% | 40,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 11,1% | 9,4% | 10,3% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 655 | 491 | 1146 |
| | | % em Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES | 57,2% | 42,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,5% | 27,3% | 28,0% |
| | (3) Provável | Contagem | 1074 | 857 | 1931 |
| | | % em Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 46,8% | 47,6% | 47,2% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 312 | 282 | 594 |
| | | % em Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES | 52,5% | 47,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 13,6% | 15,7% | 14,5% |
| Total | Contagem | 2295 | 1799 | 4094 | |
| | % em Probabilidade de estar em formação, se não estivesse no ES | 56,1% | 43,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES | (1) Nada provável | Contagem | 1068 | 889 | 1957 |
| | | % em Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES | 54,6% | 45,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 47,2% | 50,1% | 48,5% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 883 | 684 | 1567 |
| | | % em Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 39,0% | 38,5% | 38,8% |
| | (3) Provável | Contagem | 246 | 173 | 419 |
| | | % em Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES | 58,7% | 41,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 10,9% | 9,7% | 10,4% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 65 | 30 | 95 |
| | | % em Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES | 68,4% | 31,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,9% | 1,7% | 2,4% |
| Total | Contagem | 2262 | 1776 | 4038 | |
| | % em Probabilidade de ter um negócio próprio, se não estivesse no ES | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES | (1) Nada provável | Contagem | 589 | 363 | 952 |
| | | % em Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES | 61,9% | 38,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 25,6% | 20,1% | 23,2% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 638 | 506 | 1144 |
| | | % em Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES | 55,8% | 44,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 27,7% | 28,0% | 27,8% |
| | (3) Provável | Contagem | 642 | 541 | 1183 |
| | | % em Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES | 54,3% | 45,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 27,9% | 29,9% | 28,8% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 433 | 398 | 831 |
| | | % em Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES | 52,1% | 47,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 18,8% | 22,0% | 20,2% |
| Total | Contagem | 2302 | 1808 | 4110 | |
| | % em Probabilidade de ter emigrado, se não estivesse no ES | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES | (1) Nada provável | Contagem | 256 | 181 | 437 |
| | | % em Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES | 58,6% | 41,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 11,1% | 10,0% | 10,7% |
| | (2) Pouco provável | Contagem | 572 | 457 | 1029 |
| | | % em Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 24,9% | 25,3% | 25,1% |
| | (3) Provável | Contagem | 846 | 677 | 1523 |
| | | % em Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES | 55,5% | 44,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 36,8% | 37,5% | 37,1% |
| | (4) Muito provável | Contagem | 622 | 490 | 1112 |
| | | % em Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES | 55,9% | 44,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 27,1% | 27,1% | 27,1% |
| Total | Contagem | 2296 | 1805 | 4101 | |
| | % em Probabilidade de estar desempregado, se não estivesse no ES | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Gostaria de trabalhar por conta de outrém * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Gostaria de trabalhar por conta de outrém | (1) Discordo fortemente | Contagem | 59 | 57 | 116 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta de outrém | 50,9% | 49,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,5% | 3,1% | 2,8% |
| | (2) Discordo mais do que concordo | Contagem | 271 | 267 | 538 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta de outrém | 50,4% | 49,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 11,7% | 14,6% | 12,9% |
| | (3) Concordo mais do que discordo | Contagem | 1362 | 1045 | 2407 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta de outrém | 56,6% | 43,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 58,6% | 57,1% | 57,9% |
| | (4) Concordo completamente | Contagem | 633 | 462 | 1095 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta de outrém | 57,8% | 42,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 27,2% | 25,2% | 26,3% |
| Total | Contagem | 2325 | 1831 | 4156 | |
| | % em Gostaria de trabalhar por conta de outrém | 55,9% | 44,1% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Gostaria de trabalhar por conta própria * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Gostaria de trabalhar por conta própria | (1) Discordo fortemente | Contagem | 166 | 136 | 302 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta própria | 55,0% | 45,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 7,2% | 7,5% | 7,3% |
| | (2) Discordo mais do que concordo | Contagem | 655 | 514 | 1169 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta própria | 56,0% | 44,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,2% | 28,2% | 28,2% |
| | (3) Concordo mais do que discordo | Contagem | 837 | 710 | 1547 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta própria | 54,1% | 45,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 36,1% | 39,0% | 37,3% |
| | (4) Concordo completamente | Contagem | 663 | 461 | 1124 |
| | | % em Gostaria de trabalhar por conta própria | 59,0% | 41,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,6% | 25,3% | 27,1% |
| Total | Contagem | 2321 | 1821 | 4142 | |
| | % em Gostaria de trabalhar por conta própria | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Gostaria de continuar a minha formação * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Gostaria de continuar a minha formação | (1) Discordo fortemente | Contagem | 86 | 74 | 160 |
| | | % em Gostaria de continuar a minha formação | 53,8% | 46,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,7% | 4,0% | 3,8% |
| | (2) Discordo mais do que concordo | Contagem | 335 | 250 | 585 |
| | | % em Gostaria de continuar a minha formação | 57,3% | 42,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 14,2% | 13,6% | 14,0% |
| | (3) Concordo mais do que discordo | Contagem | 873 | 691 | 1564 |
| | | % em Gostaria de continuar a minha formação | 55,8% | 44,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 37,1% | 37,6% | 37,3% |
| | (4) Concordo completamente | Contagem | 1060 | 822 | 1882 |
| | | % em Gostaria de continuar a minha formação | 56,3% | 43,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 45,0% | 44,7% | 44,9% |
| Total | Contagem | 2354 | 1837 | 4191 | |
| | % em Gostaria de continuar a minha formação | 56,2% | 43,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Pretendo emigrar * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------|-----------------------------------|-----------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Pretendo emigrar | (1) Discordo fortemente | Contagem | 660 | 390 | 1050 |
| | | % em Pretendo emigrar | 62,9% | 37,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,5% | 21,5% | 25,4% |
| | (2) Discordo mais do que concordo | Contagem | 766 | 605 | 1371 |
| | | % em Pretendo emigrar | 55,9% | 44,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 33,1% | 33,3% | 33,2% |
| | (3) Concordo mais do que discordo | Contagem | 653 | 564 | 1217 |
| | | % em Pretendo emigrar | 53,7% | 46,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,2% | 31,0% | 29,4% |
| | (4) Concordo completamente | Contagem | 237 | 258 | 495 |
| | | % em Pretendo emigrar | 47,9% | 52,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 10,2% | 14,2% | 12,0% |
| Total | Contagem | 2316 | 1817 | 4133 | |
| | % em Pretendo emigrar | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Melhorar o nível de rendimento * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Melhorar o nível de rendimento | (1) Nada influente | Contagem | 32 | 27 | 59 |
| | | % em Melhorar o nível de rendimento | 54,2% | 45,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,4% | 1,5% | 1,4% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 92 | 54 | 146 |
| | | % em Melhorar o nível de rendimento | 63,0% | 37,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,9% | 2,9% | 3,5% |
| | (3) Influyente | Contagem | 565 | 426 | 991 |
| | | % em Melhorar o nível de rendimento | 57,0% | 43,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 24,1% | 23,1% | 23,7% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 979 | 763 | 1742 |
| | | % em Melhorar o nível de rendimento | 56,2% | 43,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 41,7% | 41,4% | 41,6% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 679 | 571 | 1250 |
| | | % em Melhorar o nível de rendimento | 54,3% | 45,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 28,9% | 31,0% | 29,8% |
| Total | Contagem | 2347 | 1841 | 4188 | |
| | % em Melhorar o nível de rendimento | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Facilidade de encontrar emprego * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Facilidade de encontrar emprego | (1) Nada influente | Contagem | 60 | 30 | 90 |
| | | % em Facilidade de encontrar emprego | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,5% | 1,6% | 2,1% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 150 | 138 | 288 |
| | | % em Facilidade de encontrar emprego | 52,1% | 47,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 6,4% | 7,5% | 6,9% |
| | (3) Influente | Contagem | 702 | 505 | 1207 |
| | | % em Facilidade de encontrar emprego | 58,2% | 41,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 29,7% | 27,5% | 28,8% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 902 | 698 | 1600 |
| | | % em Facilidade de encontrar emprego | 56,4% | 43,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 38,2% | 38,0% | 38,1% |
| (5) Muitíssimo influente | Contagem | 546 | 465 | 1011 | |
| | % em Facilidade de encontrar emprego | 54,0% | 46,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 23,1% | 25,3% | 24,1% | |
| Total | Contagem | 2360 | 1836 | 4196 | |
| | % em Facilidade de encontrar emprego | 56,2% | 43,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | (1) Nada influente | Contagem | 27 | 20 | 47 |
| | | % em Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,2% | 1,1% | 1,1% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 87 | 61 | 148 |
| | | % em Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 58,8% | 41,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,7% | 3,3% | 3,6% |
| | (3) Influente | Contagem | 434 | 305 | 739 |
| | | % em Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 58,7% | 41,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 18,6% | 16,7% | 17,8% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 947 | 693 | 1640 |
| | | % em Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 57,7% | 42,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 40,6% | 38,0% | 39,5% |
| (5) Muitíssimo influente | Contagem | 835 | 747 | 1582 | |
| | % em Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 52,8% | 47,2% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 35,8% | 40,9% | 38,1% | |
| Total | Contagem | 2330 | 1826 | 4156 | |
| | % em Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 56,1% | 43,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Realização profissional * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|-------------------------|------------------------------|------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Realização profissional | (1) Nada influente | Contagem | 28 | 24 | 52 |
| | | % em Realização profissional | 53,8% | 46,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,2% | 1,3% | 1,2% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 35 | 24 | 59 |
| | | % em Realização profissional | 59,3% | 40,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,5% | 1,3% | 1,4% |
| | (3) Influyente | Contagem | 310 | 247 | 557 |
| | | % em Realização profissional | 55,7% | 44,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 13,2% | 13,4% | 13,3% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 884 | 665 | 1549 |
| | | % em Realização profissional | 57,1% | 42,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 37,8% | 36,2% | 37,1% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 1084 | 878 | 1962 |
| | | % em Realização profissional | 55,2% | 44,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 46,3% | 47,8% | 46,9% |
| Total | Contagem | 2341 | 1838 | 4179 | |
| | % em Realização profissional | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Melhorar a qualidade de vida * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Melhorar a qualidade de vida | (1) Nada influente | Contagem | 47 | 27 | 74 |
| | | % em Melhorar a qualidade de vida | 63,5% | 36,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,0% | 1,5% | 1,8% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 58 | 39 | 97 |
| | | % em Melhorar a qualidade de vida | 59,8% | 40,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,5% | 2,1% | 2,3% |
| | (3) Influyente | Contagem | 415 | 308 | 723 |
| | | % em Melhorar a qualidade de vida | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 17,6% | 16,7% | 17,2% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 929 | 744 | 1673 |
| | | % em Melhorar a qualidade de vida | 55,5% | 44,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 39,4% | 40,4% | 39,9% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 909 | 722 | 1631 |
| | | % em Melhorar a qualidade de vida | 55,7% | 44,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 38,5% | 39,2% | 38,9% |
| Total | Contagem | 2358 | 1840 | 4198 | |
| | % em Melhorar a qualidade de vida | 56,2% | 43,8% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Realização pessoal * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--------------------|--------------------------|-------------------------|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Realização pessoal | (1) Nada influente | Contagem | 45 | 25 | 70 |
| | | % em Realização pessoal | 64,3% | 35,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,9% | 1,4% | 1,7% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 34 | 27 | 61 |
| | | % em Realização pessoal | 55,7% | 44,3% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 1,4% | 1,5% | 1,5% |
| | (3) Influyente | Contagem | 269 | 191 | 460 |
| | | % em Realização pessoal | 58,5% | 41,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 11,4% | 10,4% | 11,0% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 750 | 580 | 1330 |
| | | % em Realização pessoal | 56,4% | 43,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 31,8% | 31,7% | 31,8% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 1258 | 1006 | 2264 |
| | | % em Realização pessoal | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 53,4% | 55,0% | 54,1% |
| Total | Contagem | 2356 | 1829 | 4185 | |
| | % em Realização pessoal | 56,3% | 43,7% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Alcançar um estatuto social mais elevado * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Alcançar um estatuto social mais elevado | (1) Nada influente | Contagem | 123 | 108 | 231 |
| | | % em Alcançar um estatuto social mais elevado | 53,2% | 46,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 5,3% | 5,9% | 5,6% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 396 | 309 | 705 |
| | | % em Alcançar um estatuto social mais elevado | 56,2% | 43,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 17,1% | 17,0% | 17,0% |
| | (3) Influyente | Contagem | 693 | 536 | 1229 |
| | | % em Alcançar um estatuto social mais elevado | 56,4% | 43,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 29,9% | 29,5% | 29,7% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 695 | 507 | 1202 |
| | | % em Alcançar um estatuto social mais elevado | 57,8% | 42,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 30,0% | 27,9% | 29,0% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 413 | 359 | 772 |
| | | % em Alcançar um estatuto social mais elevado | 53,5% | 46,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 17,8% | 19,7% | 18,7% |
| Total | Contagem | 2320 | 1819 | 4139 | |
| | % em Alcançar um estatuto social mais elevado | 56,1% | 43,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | (1) Nada influente | Contagem | 54 | 45 | 99 |
| | | % em Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 54,5% | 45,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,3% | 2,5% | 2,4% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 149 | 95 | 244 |
| | | % em Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 61,1% | 38,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 6,4% | 5,2% | 5,9% |
| | (3) Influyente | Contagem | 531 | 415 | 946 |
| | | % em Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 56,1% | 43,9% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 22,8% | 22,8% | 22,8% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 905 | 684 | 1589 |
| | | % em Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 57,0% | 43,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 38,9% | 37,5% | 38,3% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 688 | 585 | 1273 |
| | | % em Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 54,0% | 46,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 29,6% | 32,1% | 30,7% |
| Total | Contagem | 2327 | 1824 | 4151 | |
| | % em Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 56,1% | 43,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | | | | | |

Melhorar o bem-estar pessoal e familiar * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | (1) Nada influente | Contagem | 49 | 33 | 82 |
| | | % em Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 59,8% | 40,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 2,1% | 1,8% | 2,0% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 74 | 64 | 138 |
| | | % em Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 53,6% | 46,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,2% | 3,5% | 3,3% |
| | (3) Influyente | Contagem | 421 | 315 | 736 |
| | | % em Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 57,2% | 42,8% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 18,0% | 17,2% | 17,7% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 923 | 684 | 1607 |
| | | % em Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 57,4% | 42,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 39,5% | 37,4% | 38,6% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 871 | 733 | 1604 |
| | | % em Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 54,3% | 45,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 37,3% | 40,1% | 38,5% |
| Total | Contagem | 2338 | 1829 | 4167 | |
| | % em Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 56,1% | 43,9% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | | | | | |

Contribuir para o desenvolvimento regional * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|--|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Contribuir para o desenvolvimento regional | (1) Nada influente | Contagem | 80 | 89 | 169 |
| | | % em Contribuir para o desenvolvimento regional | 47,3% | 52,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,5% | 4,9% | 4,1% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 294 | 255 | 549 |
| | | % em Contribuir para o desenvolvimento regional | 53,6% | 46,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 12,7% | 14,0% | 13,3% |
| | (3) Influyente | Contagem | 757 | 551 | 1308 |
| | | % em Contribuir para o desenvolvimento regional | 57,9% | 42,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 32,8% | 30,3% | 31,7% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 748 | 587 | 1335 |
| | | % em Contribuir para o desenvolvimento regional | 56,0% | 44,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 32,4% | 32,3% | 32,3% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 432 | 334 | 766 |
| | | % em Contribuir para o desenvolvimento regional | 56,4% | 43,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 18,7% | 18,4% | 18,6% |
| Total | Contagem | 2311 | 1816 | 4127 | |
| | % em Contribuir para o desenvolvimento regional | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|---|--|--|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | (1) Nada influente | Contagem | 71 | 62 | 133 |
| | | % em Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 53,4% | 46,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,1% | 3,4% | 3,2% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 183 | 151 | 334 |
| | | % em Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 54,8% | 45,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 7,9% | 8,3% | 8,0% |
| | (3) Influyente | Contagem | 633 | 481 | 1114 |
| | | % em Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 56,8% | 43,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 27,2% | 26,3% | 26,8% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 847 | 650 | 1497 |
| | | % em Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 56,6% | 43,4% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 36,4% | 35,6% | 36,0% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 592 | 484 | 1076 |
| | | % em Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 55,0% | 45,0% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 25,5% | 26,5% | 25,9% |
| Total | Contagem | 2326 | 1828 | 4154 | |
| | % em Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Contribuir para o bem-estar social * Tipo de ensino Tabulação cruzada

| | | | Tipo de ensino | | Total |
|------------------------------------|---|---|---|---|--------|
| | | | (1) Ensino Superior Politécnico Público | (2) Ensino Superior Universitário Público | |
| Contribuir para o bem-estar social | (1) Nada influente | Contagem | 76 | 64 | 140 |
| | | % em Contribuir para o bem-estar social | 54,3% | 45,7% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 3,3% | 3,5% | 3,4% |
| | (2) Pouco influente | Contagem | 169 | 145 | 314 |
| | | % em Contribuir para o bem-estar social | 53,8% | 46,2% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 7,3% | 7,9% | 7,6% |
| | (3) Influente | Contagem | 623 | 460 | 1083 |
| | | % em Contribuir para o bem-estar social | 57,5% | 42,5% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 26,8% | 25,2% | 26,1% |
| | (4) Muito influente | Contagem | 839 | 648 | 1487 |
| | | % em Contribuir para o bem-estar social | 56,4% | 43,6% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 36,1% | 35,5% | 35,8% |
| | (5) Muitíssimo influente | Contagem | 618 | 507 | 1125 |
| | | % em Contribuir para o bem-estar social | 54,9% | 45,1% | 100,0% |
| | | % em Tipo de ensino | 26,6% | 27,8% | 27,1% |
| Total | Contagem | 2325 | 1824 | 4149 | |
| | % em Contribuir para o bem-estar social | 56,0% | 44,0% | 100,0% | |
| | % em Tipo de ensino | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Complementos à bolsa de estudo * Estudante Deslocado Tabulação cruzada

| | | Estudante Deslocado | | Total |
|--------------------------------|--|---------------------|---------|--------|
| | | (1) Sim | (2) Não | |
| Complementos à bolsa de estudo | (1) Não recebo qualquer complemento | 1664 | 1677 | 3341 |
| | | 49,8% | 50,2% | 100,0% |
| | | 65,8% | 89,3% | 75,8% |
| | (2) Complemento de alojamento | 699 | 47 | 746 |
| | | 93,7% | 6,3% | 100,0% |
| | | 27,0% | 2,4% | 16,5% |
| | (2) Complemento de alojamento, (3) Benefício anual de transporte | 20 | 1 | 21 |
| | | 95,2% | 4,8% | 100,0% |
| | | 0,8% | 0,1% | 0,5% |
| | (3) Benefício anual de transporte | 74 | 68 | 142 |
| | | 52,1% | 47,9% | 100,0% |
| | | 2,4% | 3,0% | 2,7% |
| | Outro... | 69 | 30 | 99 |
| | | 69,7% | 30,3% | 100,0% |
| | | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| Total | 2496 | 1854 | 4350 | |
| | 57,4% | 42,6% | 100,0% | |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Complementos à bolsa de estudo 'Local da IES Tabulação cruzada

| | Local da IES | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Braga | Castelo Branco | Coimbra | Évora | Faro | Guarda | Leiria | Lisboa | Portalegre | Região Autónoma da Madeira | Região Autónoma dos Açores | Santarém | Setúbal | Viana do Castelo | Vila Real | Viseu |
| Complementos à bolsa de estudo | 6 6,2% 3,6% | 4 4,1% 1,2% | 8 8,2% 1,1% | 1 1,0% 0,5% | 5 5,2% 2,7% | 2 2,1% 1,9% | 10 10% 2,4% | 20 20,6% 3,8% | 0 0,0% 0,0% | 10 10,3% 6,9% | 1 1,0% 1,5% | 7 7,2% 4,8% | 4 4,1% 2,8% | 5 5,2% 1,9% | 7 7,2% 2,8% | 1 1,0% 0,9% |
| (1) Não recebo qualquer complemento | 131 4,0% 78,9% | 249 7,6% 74,6% | 586 17,9% 82,3% | 129 3,9% 67,2% | 139 4,2% 74% | 66 2,0% 63,5% | 319 9,7% 76% | 410 12,5% 77,1% | 83 2,5% 80,6% | 95 2,9% 65,5% | 50 1,5% 76,9% | 113 3,4% 77,4% | 115 3,5% 79,3% | 198 6,0% 75,0% | 174 5,3% 70% | 87 2,7% 78% |
| (2) Complemento de alojamento | 26 3,6% 15,7% | 67 9,4% 20,1% | 88 12,3% 12,4% | 48 6,7% 25,0% | 34 4,8% 18% | 32 4,5% 30,8% | 74 10% 18% | 55 7,7% 10,3% | 15 2,1% 14,6% | 3 0,4% 2,1% | 10 1,4% 15,4% | 21 2,9% 14,4% | 20 2,8% 13,8% | 55 7,7% 20,8% | 50 7,0% 20% | 20 2,8% 18% |
| (2) Complemento de alojamento, (3) Benefício anual de transporte | 0 0,0% 0,0% | 1 4,8% 0,3% | 3 14,3% 0,4% | 1 4,8% 0,5% | 1 4,8% 0,5% | 1 1,0% 1,0% | 3 14% 0,7% | 5 23,8% 0,9% | 1 4,8% 1,0% | 1 4,8% 0,7% | 1 4,8% 1,5% | 1 4,8% 0,7% | 0 0,0% 0,0% | 0 0,0% 0,0% | 1 4,8% 0,4% | 0 0,0% 0,0% |
| (3) Benefício anual de transporte | 2 1,7% 1,2% | 5 4,3% 1,5% | 15 12,9% 2,1% | 4 3,4% 2,1% | 6 5,2% 3,2% | 0 0,0% 0,0% | 6 5,2% 1,4% | 30 25,9% 5,6% | 1 0,9% 1,0% | 20 17,2% 13,8% | 2 1,7% 3,1% | 3 2,6% 2,1% | 4 3,4% 2,8% | 5 4,3% 1,9% | 5 4,3% 2,0% | 2 1,7% 1,8% |
| Outro... | 10 0,0% 0,0% | 8 0,0% 0,0% | 18 100,0% 0,1% | 3 0,0% 0,0% | 5 0,0% 0,0% | 3 0,0% 0,0% | 4 0,0% 0,0% | 23 0,0% 0,0% | 0 0,0% 0,0% | 5 0,0% 0,0% | 8 0,0% 0,0% | 0 0,0% 0,0% | 2 0,0% 0,0% | 3 0,0% 0,0% | 3 0,0% 0,0% | 2 0,0% 0,0% |
| Total | 166 3,8% 100,0% | 334 7,7% 100,0% | 712 16,5% 100,0% | 192 4,4% 100,0% | 188 4,3% 100,0% | 104 2,4% 100,0% | 417 9,6% 100,0% | 532 12,3% 100,0% | 103 2,4% 100,0% | 145 3,4% 100,0% | 65 1,5% 100,0% | 146 3,4% 100,0% | 145 3,4% 100,0% | 264 6,1% 100,0% | 247 5,7% 100,0% | 112 2,6% 100,0% |

Diferenças de médias por categorias

Idade, por tipo de ensino:

Resumo de processamento do caso

| | Casos | | | | | |
|------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-------|-------------|
| | Incluídos | | Excluídos | | Total | |
| | N | Porcentagem | N | Porcentagem | N | Porcentagem |
| Idade * Tipo de ensino | 4194 | 96,1% | 168 | 3,9% | 4362 | 100,0% |

Relatório

Idade

| Tipo de ensino | Média | N | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|---|-------|------|---------------|--------|--------|
| (1) Ensino Superior Politécnico Público | 21,92 | 2365 | 4,672 | 17 | 58 |
| (2) Ensino Superior Universitário Público | 21,67 | 1829 | 4,057 | 18 | 61 |
| Total | 21,81 | 4194 | 4,416 | 17 | 61 |

Tabela de ANOVA

| | | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | Z | Sig. |
|------------------------|--------------------------|--------------------|------|----------------|-------|------|
| Idade * Tipo de ensino | Entre Grupos (Combinado) | 63,386 | 1 | 63,386 | 3,252 | ,071 |
| | Nos grupos | 81702,633 | 4192 | 19,490 | | |
| | Total | 81766,019 | 4193 | | | |

Medidas de Associação

| | Eta | Eta ao quadrado |
|------------------------|------|-----------------|
| Idade * Tipo de ensino | ,028 | ,001 |

Valor médio de bolsa de estudo, por estudante deslocado:

Relatório

Valor mensal da bolsa de estudo

| Estudante Deslocado | Média | N | Desvio Padrão |
|---------------------|--------|------|---------------|
| (1) Sim | 187,47 | 2352 | 101,90 |
| (2) Não | 178,19 | 1730 | 97,55 |
| Total | 183,54 | 4082 | 100,17 |

Valor médio de bolsa de estudo, por tipo de ensino:

Relatório

Valor mensal da bolsa de estudo

| Tipo de ensino | Média | N | Desvio Padrão |
|---|--------|------|---------------|
| (1) Ensino Superior Politécnico Público | 184,50 | 2281 | 104,63 |
| (2) Ensino Superior Universitário Público | 182,61 | 1790 | 94,47 |
| Total | 183,67 | 4071 | 100,28 |

Valor médio de bolsa de estudo, por distrito:

Relatório

Valor mensal da bolsa de estudo

| Local da IES | Média | N | Desvio Padrão |
|----------------------------|-------------|------|---------------|
| Aveiro | 185,4196825 | 315 | 98,68812749 |
| Beja | 151,5828182 | 110 | 92,04531988 |
| Braga | 188,4250327 | 153 | 93,14991260 |
| Castelo Branco | 196,6185047 | 321 | 103,4652897 |
| Coimbra | 191,3169276 | 677 | 113,0957808 |
| Évora | 190,5033333 | 183 | 106,8513019 |
| Faro | 152,1381977 | 172 | 74,09309249 |
| Guarda | 188,9886598 | 97 | 112,7102756 |
| Leiria | 185,9062911 | 371 | 100,0544780 |
| Lisboa | 161,3215867 | 496 | 80,60431156 |
| Portalegre | 176,9262745 | 102 | 95,36821842 |
| Região Autónoma da Madeira | 209,3205000 | 140 | 94,99162387 |
| Região Autónoma dos Açores | 185,6125000 | 60 | 107,7567901 |
| Santarém | 167,3419549 | 133 | 88,83744085 |
| Setúbal | 190,4732143 | 140 | 113,7760128 |
| Viana do Castelo | 203,7551984 | 252 | 106,2859569 |
| Vila Real | 182,7809705 | 237 | 89,38757972 |
| Viseu | 183,2252525 | 99 | 89,10974191 |
| Total | 183,6152023 | 4058 | 100,0505753 |

Valor médio de despesas escolares, por estudante deslocado:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Estudante Deslocado | Média | N | Desvio Padrão |
|---------------------|-------------|------|---------------|
| (1) Sim | 335,9181182 | 2216 | 135,5225007 |
| (2) Não | 268,5699149 | 1645 | 149,3880758 |
| Total | 307,2240508 | 3861 | 145,4425819 |

Valor médio de despesas escolares, por tipo de ensino:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Tipo de ensino | Média | N | Desvio Padrão |
|---|-------------|------|---------------|
| (1) Ensino Superior Politécnico Público | 300,6701750 | 2172 | 146,0949824 |
| (2) Ensino Superior Universitário Público | 315,3728810 | 1680 | 143,9641393 |
| Total | 307,0825701 | 3852 | 145,3337645 |

Valor médio de despesas escolares, por tipo de residência:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Tipo de residência período letivo | Média | N | Desvio Padrão |
|--|-------------|------|---------------|
| (1) Casa dos pais | 261,4108415 | 1319 | 149,6483448 |
| (2) Casa de outros familiares/amigos | 296,5282570 | 214 | 162,0932374 |
| (3) Residência de estudantes | 306,0115892 | 650 | 131,1862683 |
| (4) Apartamento partilhado com outros colegas | 350,8311337 | 591 | 129,1264078 |
| (5) Quarto arrendado | 359,9616862 | 854 | 131,1868611 |
| (6) Casa própria (proprietário ou arrendada) | 276,0446078 | 204 | 141,5707284 |
| Aluno institucionalizado num Lar de Infância e Juventude | 250,0000000 | 1 | . |
| Lar de Infância e Juventude | 350,0000000 | 1 | . |
| Total | 307,4666302 | 3834 | 145,6956139 |

Valor médio de despesas escolares, por distrito:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Local da IES | Média | N | Desvio Padrão |
|----------------------------|-------------|------|---------------|
| Aveiro | 324,0523311 | 296 | 137,5339080 |
| Beja | 284,1642000 | 100 | 164,0196808 |
| Braga | 274,4536424 | 151 | 134,7469029 |
| Castelo Branco | 325,5940397 | 302 | 128,2556685 |
| Coimbra | 329,2199684 | 632 | 150,5100026 |
| Évora | 304,5005917 | 169 | 132,8581595 |
| Faro | 324,3987013 | 154 | 139,9434335 |
| Guarda | 296,0813953 | 86 | 148,2346483 |
| Leiria | 292,2196237 | 372 | 128,1370428 |
| Lisboa | 314,0142334 | 467 | 173,1472166 |
| Portalegre | 271,9139785 | 93 | 144,2052173 |
| Região Autónoma da Madeira | 270,6060150 | 133 | 134,2330181 |
| Região Autónoma dos Açores | 258,4467797 | 59 | 119,9672105 |
| Santarém | 297,9512195 | 123 | 151,8102706 |
| Setúbal | 278,7024485 | 136 | 164,1771828 |
| Viana do Castelo | 291,4093469 | 245 | 140,4576503 |
| Vila Real | 334,3720721 | 222 | 127,1057764 |
| Viseu | 287,3150000 | 100 | 125,9870655 |
| Total | 307,2505365 | 3840 | 145,5481650 |

Valor médio de despesas escolares, por área científica:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Área Científica do curso | Média | N | Desvio Padrão |
|--|-------------|------|---------------|
| (1) Artes, Humanidades, Línguas e afins | 304,5487000 | 600 | 149,4693195 |
| (2) Ciências Exatas/Naturais | 324,3009868 | 304 | 148,5928563 |
| (3) Economia, Gestão e Ciências Empresariais | 310,4694243 | 707 | 157,2762220 |
| (4) Ciências Sociais e Direito | 305,1402438 | 562 | 146,0730022 |
| (5) Engenharia e outros cursos técnicos | 312,9865591 | 558 | 149,3487615 |
| (6) Educação | 285,0005089 | 393 | 132,6417089 |
| (7) Medicina, Medicina Dentária e Farmácia | 332,6600000 | 150 | 138,0941625 |
| (8) Enfermagem e outras profissões de saúde | 300,8720310 | 581 | 127,5421763 |
| Total | 307,0466329 | 3855 | 145,4544189 |

Valor médio de despesas escolares, por tipo de curso:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Tipo de curso | Média | N | Desvio Padrão |
|---|-------------|------|---------------|
| (1) CET (Curso de Especialização Tecnológica) | 270,2272727 | 22 | 206,1695862 |
| (2) CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) | 247,0792537 | 134 | 148,5644916 |
| (3) Licenciatura | 309,0523506 | 2761 | 146,3459253 |
| (4) Mestrado | 302,1112927 | 673 | 134,6069450 |
| (5) Mestrado Integrado | 330,1245421 | 273 | 142,6123366 |
| Total | 306,9614445 | 3863 | 145,1190768 |

Valor médio de despesas escolares, por género:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Género | Média | N | Desvio Padrão |
|--------|-------------|------|---------------|
| F | 303,2568604 | 2822 | 139,7873243 |
| M | 317,5586207 | 1044 | 159,3422864 |
| Total | 307,1190016 | 3866 | 145,4451581 |

Valor médio de despesas escolares, por condição perante o ensino:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Condição perante o ensino | Média | N | Desvio Padrão |
|---|-------------|------|---------------|
| (1) Estudante | 309,5048272 | 3327 | 145,7663502 |
| (2) Trabalhador Estudante (com estatuto de Trabalhador Estudante) | 286,1628440 | 218 | 155,5294284 |
| (3) Trabalhador Estudante (sem estatuto de Trabalhador Estudante formalizado) | 294,1142857 | 315 | 132,9309227 |
| Total | 306,9305855 | 3860 | 145,4463589 |

Valor médio de despesas escolares, por regime de estudo:

Relatório

Despesas Educativas (mensais)

| Regime de estudo | Média | N | Desvio Padrão |
|--------------------------------|-------------|------|---------------|
| (1) Estudante a Tempo Parcial | 296,9178947 | 380 | 150,0923176 |
| (2) Estudante a Tempo Integral | 307,8546154 | 3458 | 144,8111507 |
| Total | 306,7717718 | 3838 | 145,3592543 |

Correlações

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 | Vocação ou gosto pessoal |
|--|---------------------------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|--------------------|------------------|----------------------------|--|-----------------|--------------------------|
| rô de Spearman | Opinião de familiares/amigos | Coef. Correlação | 1,000 | ,174** | ,169** | ,201** | ,104** | ,184** | ,145** | -,015 |
| | | Sig. (2 ext) | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,339 |
| | | N | 4202 | 4152 | 4172 | 4141 | 4153 | 4133 | 4146 | 4153 |
| | Resultados do ensino secundário | Coef. Correlação | ,174** | 1,000 | ,043** | ,087** | ,048** | ,090** | ,141** | -,006 |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | . | ,005 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,700 |
| | | N | 4152 | 4226 | 4172 | 4144 | 4161 | 4134 | 4142 | 4156 |
| | Localização da IES | Coef. Correlação | ,169** | ,043** | 1,000 | ,195** | ,488** | ,153** | ,078** | ,026 |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | ,005 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,097 |
| | | N | 4172 | 4172 | 4248 | 4161 | 4189 | 4150 | 4164 | 4173 |
| | Prestígio da IES | Coef. Correlação | ,201** | ,087** | ,195** | 1,000 | ,103** | ,281** | ,353** | ,170** |
| Sig. (2 ext) | | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| N | | 4141 | 4144 | 4161 | 4192 | 4157 | 4142 | 4154 | 4161 | |
| Despesas que iria suportar | Coef. Correlação | ,104** | ,048** | ,488** | ,103** | 1,000 | ,326** | ,169** | ,089** | |
| | Sig. (2 ext) | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 4153 | 4161 | 4189 | 4157 | 4214 | 4149 | 4159 | 4168 | |
| Condições logísticas e de apoio da IES | Coef. Correlação | ,184** | ,090** | ,153** | ,281** | ,326** | 1,000 | ,250** | ,168** | |
| | Sig. (2 ext) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | |
| | N | 4133 | 4134 | 4150 | 4142 | 4149 | 4163 | 4146 | 4146 | |
| Empregabilidade | Coef. Correlação | ,145** | ,141** | ,078** | ,353** | ,169** | ,250** | 1,000 | ,219** | |
| | Sig. (2 ext) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | |
| | N | 4146 | 4142 | 4164 | 4154 | 4159 | 4146 | 4181 | 4164 | |
| Vocação ou gosto pessoal | Coef. Correlação | -,015 | -,006 | ,026 | ,170** | ,089** | ,168** | ,219** | 1,000 | |
| | Sig. (2 ext) | ,339 | ,700 | ,097 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | |
| | N | 4153 | 4156 | 4173 | 4161 | 4168 | 4146 | 4164 | 4226 | |

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

Correlações

| | | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L |
|---|---|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| rô de Spearman | A. Melhorar o nível de rendimento | Coef. Correlação | 1,000 | ,637** | ,532** | ,501** | ,637** | ,430** | ,382** | ,333** | ,510** | ,303** | ,318** | ,348** |
| | | Sig. (2 extr) | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | | N | 4209 | 4186 | 4160 | 4184 | 4186 | 4164 | 4152 | 4162 | 4171 | 4139 | 4163 | 4160 |
| | B. Facilidade de encontrar emprego | Coef. Correlação | ,637** | 1,000 | ,540** | ,438** | ,586** | ,358** | ,370** | ,294** | ,442** | ,302** | ,286** | ,301** |
| | | Sig. (2 extr) | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | | N | 4186 | 4217 | 4152 | 4177 | 4193 | 4174 | 4148 | 4156 | 4166 | 4134 | 4156 | 4153 |
| | C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | Coef. Correlação | ,532** | ,540** | 1,000 | ,561** | ,536** | ,454** | ,296** | ,313** | ,433** | ,264** | ,310** | ,320** |
| | | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | | N | 4160 | 4152 | 4177 | 4160 | 4159 | 4146 | 4139 | 4147 | 4151 | 4129 | 4149 | 4143 |
| | D. Realização profissional | Coef. Correlação | ,501** | ,438** | ,561** | 1,000 | ,646** | ,758** | ,299** | ,419** | ,514** | ,327** | ,410** | ,424** |
| Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| N | | 4184 | 4177 | 4160 | 4200 | 4183 | 4169 | 4149 | 4160 | 4170 | 4141 | 4166 | 4157 | |
| E. Melhorar a qualidade de vida | Coef. Correlação | ,637** | ,586** | ,536** | ,646** | 1,000 | ,606** | ,444** | ,411** | ,623** | ,369** | ,391** | ,435** | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 4186 | 4193 | 4159 | 4183 | 4219 | 4184 | 4155 | 4163 | 4175 | 4142 | 4164 | 4161 | |
| F. Realização pessoal | Coef. Correlação | ,430** | ,358** | ,454** | ,758** | ,606** | 1,000 | ,282** | ,436** | ,514** | ,333** | ,415** | ,433** | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 4164 | 4174 | 4146 | 4169 | 4184 | 4206 | 4136 | 4145 | 4159 | 4125 | 4150 | 4142 | |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | Coef. Correlação | ,382** | ,370** | ,296** | ,299** | ,444** | ,282** | 1,000 | ,411** | ,395** | ,390** | ,352** | ,355** | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 4152 | 4148 | 4139 | 4149 | 4155 | 4136 | 4160 | 4147 | 4149 | 4128 | 4146 | 4144 | |
| H. Tomar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | Coef. Correlação | ,333** | ,294** | ,313** | ,419** | ,411** | ,436** | ,411** | 1,000 | ,539** | ,460** | ,593** | ,548** | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 4162 | 4156 | 4147 | 4160 | 4163 | 4145 | 4147 | 4172 | 4159 | 4133 | 4161 | 4155 | |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | Coef. Correlação | ,510** | ,442** | ,433** | ,514** | ,623** | ,514** | ,395** | ,539** | 1,000 | ,459** | ,482** | ,532** | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 4171 | 4166 | 4151 | 4170 | 4175 | 4159 | 4149 | 4159 | 4188 | 4139 | 4162 | 4158 | |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | Coef. Correlação | ,303** | ,302** | ,264** | ,327** | ,369** | ,333** | ,390** | ,460** | ,459** | 1,000 | ,682** | ,650** | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | |
| | N | 4139 | 4134 | 4129 | 4141 | 4142 | 4125 | 4128 | 4133 | 4139 | 4148 | 4137 | 4133 | |
| K. Tomar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | Coef. Correlação | ,318** | ,286** | ,310** | ,410** | ,391** | ,415** | ,352** | ,593** | ,482** | ,682** | 1,000 | ,800** | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | |
| | N | 4163 | 4156 | 4149 | 4166 | 4164 | 4150 | 4146 | 4161 | 4162 | 4137 | 4175 | 4156 | |
| L. Contribuir para o bem-estar social | Coef. Correlação | ,348** | ,301** | ,320** | ,424** | ,435** | ,433** | ,355** | ,548** | ,532** | ,650** | ,800** | 1,000 | |
| | Sig. (2 extr) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | |
| | N | 4160 | 4153 | 4143 | 4157 | 4161 | 4142 | 4144 | 4155 | 4158 | 4133 | 4156 | 4170 | |

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

Anexo IX

AFCP aplicada à Q42_Benefícios Potenciais do Ensino Superior: Outputs SPSS

Anexo IX – AFCP aplicada à Q42_Benefícios Potenciais do Ensino Superior: Output SPSS

Matriz de correlações das 12 variáveis originais:

| | | | Correlações | | | | | | | | | | | |
|--|------------------|--|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| rô de Spearman | | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L |
| A. Melhorar o nível de rendimento | Coef. Correlação | | 1,000 | ,637** | ,532** | ,501** | ,637** | ,430** | ,382** | ,333** | ,510** | ,303** | ,318** | ,348** |
| | Sig. (2 extr) | | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4209 | 4186 | 4160 | 4184 | 4186 | 4164 | 4152 | 4162 | 4171 | 4139 | 4163 | 4160 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | Coef. Correlação | | ,637** | 1,000 | ,540** | ,438** | ,586** | ,358** | ,370** | ,294** | ,442** | ,302** | ,286** | ,301** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4186 | 4217 | 4152 | 4177 | 4193 | 4174 | 4148 | 4156 | 4166 | 4134 | 4156 | 4153 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | Coef. Correlação | | ,532** | ,540** | 1,000 | ,561** | ,536** | ,454** | ,296** | ,313** | ,433** | ,264** | ,310** | ,320** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4160 | 4152 | 4177 | 4160 | 4159 | 4146 | 4139 | 4147 | 4151 | 4129 | 4149 | 4143 |
| D. Realização profissional | Coef. Correlação | | ,501** | ,438** | ,561** | 1,000 | ,646** | ,758** | ,299** | ,419** | ,514** | ,327** | ,410** | ,424** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4184 | 4177 | 4160 | 4200 | 4183 | 4169 | 4149 | 4160 | 4170 | 4141 | 4166 | 4157 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | Coef. Correlação | | ,637** | ,586** | ,536** | ,646** | 1,000 | ,606** | ,444** | ,411** | ,623** | ,369** | ,391** | ,435** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4186 | 4193 | 4159 | 4183 | 4219 | 4184 | 4155 | 4163 | 4175 | 4142 | 4164 | 4161 |
| F. Realização pessoal | Coef. Correlação | | ,430** | ,358** | ,454** | ,758** | ,606** | 1,000 | ,282** | ,436** | ,514** | ,333** | ,415** | ,433** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4164 | 4174 | 4146 | 4169 | 4184 | 4206 | 4136 | 4145 | 4159 | 4125 | 4150 | 4142 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | Coef. Correlação | | ,382** | ,370** | ,296** | ,299** | ,444** | ,282** | 1,000 | ,411** | ,395** | ,390** | ,352** | ,355** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4152 | 4148 | 4139 | 4149 | 4155 | 4136 | 4160 | 4147 | 4149 | 4128 | 4146 | 4144 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | Coef. Correlação | | ,333** | ,294** | ,313** | ,419** | ,411** | ,436** | ,411** | 1,000 | ,539** | ,460** | ,593** | ,548** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4162 | 4156 | 4147 | 4160 | 4163 | 4145 | 4147 | 4172 | 4159 | 4133 | 4161 | 4155 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | Coef. Correlação | | ,510** | ,442** | ,433** | ,514** | ,623** | ,514** | ,395** | ,539** | 1,000 | ,459** | ,482** | ,532** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | | 4171 | 4166 | 4151 | 4170 | 4175 | 4159 | 4149 | 4159 | 4188 | 4139 | 4162 | 4158 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | Coef. Correlação | | ,303** | ,302** | ,264** | ,327** | ,369** | ,333** | ,390** | ,460** | ,459** | 1,000 | ,682** | ,650** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 |
| | N | | 4139 | 4134 | 4129 | 4141 | 4142 | 4125 | 4128 | 4133 | 4139 | 4148 | 4137 | 4133 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | Coef. Correlação | | ,318** | ,286** | ,310** | ,410** | ,391** | ,415** | ,352** | ,593** | ,482** | ,682** | 1,000 | ,800** |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 |
| | N | | 4163 | 4156 | 4149 | 4166 | 4164 | 4150 | 4146 | 4161 | 4162 | 4137 | 4175 | 4156 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | Coef. Correlação | | ,348** | ,301** | ,320** | ,424** | ,435** | ,433** | ,355** | ,548** | ,532** | ,650** | ,800** | 1,000 |
| | Sig. (2 extr) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . |
| | N | | 4160 | 4153 | 4143 | 4157 | 4161 | 4142 | 4144 | 4155 | 4158 | 4133 | 4156 | 4170 |

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

Análise Fatorial com 2 fatores retidos (extração automática pelo SPSS):

Teste de KMO e Bartlett

| | | |
|---|---------------------|-----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,896 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 27048,169 |
| | df | 66 |
| | Sig. | ,000 |

Matrizes anti-imagem

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | | |
|--|--|------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Covariância anti-imagem | A. Melhorar o nível de rendimento | ,466 | -,169 | -,059 | -,028 | -,100 | ,006 | -,044 | ,009 | -,048 | ,008 | ,000 | -,004 | |
| | B. Facilidade de encontrar emprego | -,169 | ,512 | -,135 | -,004 | -,079 | ,032 | -,041 | -,001 | -,010 | -,030 | ,006 | ,009 | |
| | C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | -,059 | -,135 | ,578 | -,099 | -,027 | ,002 | -,011 | ,002 | -,019 | ,006 | -,009 | ,002 | |
| | D. Realização profissional | -,028 | -,004 | -,099 | ,337 | -,068 | -,209 | ,018 | -,013 | ,005 | ,007 | -,016 | ,000 | |
| | E. Melhorar a qualidade de vida | -,100 | -,079 | -,027 | -,068 | ,366 | -,054 | -,082 | ,017 | -,105 | ,004 | ,013 | -,018 | |
| | F. Realização pessoal | ,006 | ,032 | ,002 | -,209 | -,054 | ,393 | ,007 | -,039 | -,034 | -,002 | -,004 | -,010 | |
| | G. Alcançar um estatuto social mais elevado | -,044 | -,041 | -,011 | ,018 | -,082 | ,007 | ,699 | -,117 | -,005 | -,087 | ,005 | ,002 | |
| | H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,009 | -,001 | ,002 | -,013 | ,017 | -,039 | -,117 | ,550 | -,112 | ,005 | -,107 | -,013 | |
| | I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | -,048 | -,010 | -,019 | ,005 | -,105 | -,034 | -,005 | -,112 | ,487 | -,051 | ,016 | -,062 | |
| | J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,008 | -,030 | ,006 | ,007 | ,004 | -,002 | -,087 | ,005 | -,051 | ,472 | -,122 | -,073 | |
| | K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,000 | ,006 | -,009 | -,016 | ,013 | -,004 | ,005 | -,107 | ,016 | -,122 | ,290 | -,171 | |
| | L. Contribuir para o bem-estar social | -,004 | ,009 | ,002 | ,000 | -,018 | -,010 | ,002 | -,013 | -,062 | -,073 | -,171 | ,320 | |
| | Correlação anti-imagem | A. Melhorar o nível de rendimento | ,913 ^a | -,345 | -,115 | -,071 | -,242 | ,015 | -,078 | ,019 | -,100 | ,017 | ,001 | -,010 |
| | | B. Facilidade de encontrar emprego | -,345 | ,893 ^a | -,248 | -,011 | -,182 | ,071 | -,068 | -,002 | -,021 | -,061 | ,016 | ,022 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | | -,115 | -,248 | ,935 ^a | -,223 | -,060 | ,004 | -,017 | ,004 | -,035 | ,011 | -,021 | ,004 | |
| D. Realização profissional | | -,071 | -,011 | -,223 | ,859 ^a | -,195 | -,575 | ,037 | -,029 | ,011 | ,018 | -,051 | -,001 | |
| E. Melhorar a qualidade de vida | | -,242 | -,182 | -,060 | -,195 | ,921 ^a | -,143 | -,162 | ,039 | -,248 | ,010 | ,038 | -,053 | |
| F. Realização pessoal | | ,015 | ,071 | ,004 | -,575 | -,143 | ,861 ^a | ,014 | -,083 | -,077 | -,005 | -,012 | -,028 | |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | | -,078 | -,068 | -,017 | ,037 | -,162 | ,014 | ,936 ^a | -,189 | -,008 | -,152 | ,011 | ,004 | |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | | ,019 | -,002 | ,004 | -,029 | ,039 | -,083 | -,189 | ,923 ^a | -,217 | ,009 | -,267 | -,031 | |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | | -,100 | -,021 | -,035 | ,011 | -,248 | -,077 | -,008 | -,217 | ,939 ^a | -,106 | ,043 | -,158 | |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | | ,017 | -,061 | ,011 | ,018 | ,010 | -,005 | -,152 | ,009 | -,106 | ,919 ^a | -,329 | -,187 | |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | | ,001 | ,016 | -,021 | -,051 | ,038 | -,012 | ,011 | -,267 | ,043 | -,329 | ,831 ^a | -,562 | |
| L. Contribuir para o bem-estar social | | -,010 | ,022 | ,004 | -,001 | -,053 | -,028 | ,004 | -,031 | -,158 | -,187 | -,562 | ,869 ^a | |

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Comunalidades

| | Inicial | Extração |
|--|---------|----------|
| A. Melhorar o nível de rendimento | 1,000 | ,646 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | 1,000 | ,581 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 1,000 | ,564 |
| D. Realização profissional | 1,000 | ,634 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | 1,000 | ,728 |
| F. Realização pessoal | 1,000 | ,530 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 1,000 | ,335 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 1,000 | ,565 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 1,000 | ,576 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 1,000 | ,676 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 1,000 | ,813 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | 1,000 | ,775 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

| Componente | Valores próprios iniciais | | | Somadas de extração de carregamentos ao quadrado | | | Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado | | |
|------------|---------------------------|----------------|--------------|--|----------------|--------------|--|----------------|--------------|
| | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa |
| 1 | 5,799 | 48,322 | 48,322 | 5,799 | 48,322 | 48,322 | 3,965 | 33,045 | 33,045 |
| 2 | 1,625 | 13,540 | 61,862 | 1,625 | 13,540 | 61,862 | 3,458 | 28,818 | 61,862 |
| 3 | ,922 | 7,684 | 69,546 | | | | | | |
| 4 | ,703 | 5,860 | 75,406 | | | | | | |
| 5 | ,564 | 4,698 | 80,103 | | | | | | |
| 6 | ,532 | 4,432 | 84,535 | | | | | | |
| 7 | ,445 | 3,705 | 88,241 | | | | | | |
| 8 | ,371 | 3,095 | 91,336 | | | | | | |
| 9 | ,337 | 2,808 | 94,144 | | | | | | |
| 10 | ,289 | 2,410 | 96,554 | | | | | | |
| 11 | ,225 | 1,879 | 98,433 | | | | | | |
| 12 | ,188 | 1,567 | 100,000 | | | | | | |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

| | Componente | |
|--|------------|-------|
| | 1 | 2 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | ,793 | -,316 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,758 | ,041 |
| D. Realização profissional | ,749 | -,270 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | ,723 | ,502 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,709 | ,558 |
| F. Realização pessoal | ,708 | -,170 |
| A. Melhorar o nível de rendimento | ,696 | -,402 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,663 | ,353 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,659 | ,492 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,640 | -,394 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | ,638 | -,417 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,578 | ,040 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | |
|--|------------|------|
| | 1 | 2 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | ,803 | ,289 |
| A. Melhorar o nível de rendimento | ,787 | ,160 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | ,754 | ,111 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,740 | ,129 |
| D. Realização profissional | ,740 | ,294 |
| F. Realização pessoal | ,643 | ,342 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,540 | ,533 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,161 | ,887 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | ,208 | ,855 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,168 | ,805 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,263 | ,704 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,406 | ,412 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 3 iterações.

Matriz de transformação de componente

| Componente | 1 | 2 |
|------------|-------|------|
| 1 | ,749 | ,663 |
| 2 | -,663 | ,749 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Análise Fatorial com 3 fatores retidos (extração a um número fixo de 3 fatores):

Teste de KMO e Bartlett

| | | |
|---|---------------------|-----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,896 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 27048,169 |
| | df | 66 |
| | Sig. | ,000 |

Matrizes anti-imagem

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | | |
|--|--|------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Covariância anti-imagem | A. Melhorar o nível de rendimento | ,466 | -,169 | -,059 | -,028 | -,100 | ,006 | -,044 | ,009 | -,048 | ,008 | ,000 | -,004 | |
| | B. Facilidade de encontrar emprego | -,169 | ,512 | -,135 | -,004 | -,079 | ,032 | -,041 | -,001 | -,010 | -,030 | ,006 | ,009 | |
| | C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | -,059 | -,135 | ,578 | -,099 | -,027 | ,002 | -,011 | ,002 | -,019 | ,006 | -,009 | ,002 | |
| | D. Realização profissional | -,028 | -,004 | -,099 | ,337 | -,068 | -,209 | ,018 | -,013 | ,005 | ,007 | -,016 | ,000 | |
| | E. Melhorar a qualidade de vida | -,100 | -,079 | -,027 | -,068 | ,366 | -,054 | -,082 | ,017 | -,105 | ,004 | ,013 | -,018 | |
| | F. Realização pessoal | ,006 | ,032 | ,002 | -,209 | -,054 | ,393 | ,007 | -,039 | -,034 | -,002 | -,004 | -,010 | |
| | G. Alcançar um estatuto social mais elevado | -,044 | -,041 | -,011 | ,018 | -,082 | ,007 | ,699 | -,117 | -,005 | -,087 | ,005 | ,002 | |
| | H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,009 | -,001 | ,002 | -,013 | ,017 | -,039 | -,117 | ,550 | -,112 | ,005 | -,107 | -,013 | |
| | I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | -,048 | -,010 | -,019 | ,005 | -,105 | -,034 | -,005 | -,112 | ,487 | -,051 | ,016 | -,062 | |
| | J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,008 | -,030 | ,006 | ,007 | ,004 | -,002 | -,087 | ,005 | -,051 | ,472 | -,122 | -,073 | |
| | K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,000 | ,006 | -,009 | -,016 | ,013 | -,004 | ,005 | -,107 | ,016 | -,122 | ,290 | -,171 | |
| | L. Contribuir para o bem-estar social | -,004 | ,009 | ,002 | ,000 | -,018 | -,010 | ,002 | -,013 | -,062 | -,073 | -,171 | ,320 | |
| | Correlação anti-imagem | A. Melhorar o nível de rendimento | ,913 ^a | -,345 | -,115 | -,071 | -,242 | ,015 | -,078 | ,019 | -,100 | ,017 | ,001 | -,010 |
| | | B. Facilidade de encontrar emprego | -,345 | ,893 ^a | -,248 | -,011 | -,182 | ,071 | -,068 | -,002 | -,021 | -,061 | ,016 | ,022 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | | -,115 | -,248 | ,935 ^a | -,223 | -,060 | ,004 | -,017 | ,004 | -,035 | ,011 | -,021 | ,004 | |
| D. Realização profissional | | -,071 | -,011 | -,223 | ,859 ^a | -,195 | -,575 | ,037 | -,029 | ,011 | ,018 | -,051 | -,001 | |
| E. Melhorar a qualidade de vida | | -,242 | -,182 | -,060 | -,195 | ,921 ^a | -,143 | -,162 | ,039 | -,248 | ,010 | ,038 | -,053 | |
| F. Realização pessoal | | ,015 | ,071 | ,004 | -,575 | -,143 | ,861 ^a | ,014 | -,083 | -,077 | -,005 | -,012 | -,028 | |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | | -,078 | -,068 | -,017 | ,037 | -,162 | ,014 | ,936 ^a | -,189 | -,008 | -,152 | ,011 | ,004 | |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | | ,019 | -,002 | ,004 | -,029 | ,039 | -,083 | -,189 | ,923 ^a | -,217 | ,009 | -,267 | -,031 | |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | | -,100 | -,021 | -,035 | ,011 | -,248 | -,077 | -,008 | -,217 | ,939 ^a | -,106 | ,043 | -,158 | |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | | ,017 | -,061 | ,011 | ,018 | ,010 | -,005 | -,152 | ,009 | -,106 | ,919 ^a | -,329 | -,187 | |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | | ,001 | ,016 | -,021 | -,051 | ,038 | -,012 | ,011 | -,267 | ,043 | -,329 | ,831 ^a | -,562 | |
| L. Contribuir para o bem-estar social | | -,010 | ,022 | ,004 | -,001 | -,053 | -,028 | ,004 | -,031 | -,158 | -,187 | -,562 | ,869 ^a | |

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Comunalidades

| | Inicial | Extração |
|--|---------|----------|
| A. Melhorar o nível de rendimento | 1,000 | ,708 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | 1,000 | ,724 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 1,000 | ,565 |
| D. Realização profissional | 1,000 | ,836 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | 1,000 | ,728 |
| F. Realização pessoal | 1,000 | ,827 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 1,000 | ,534 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 1,000 | ,565 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 1,000 | ,576 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 1,000 | ,694 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 1,000 | ,814 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | 1,000 | ,775 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

| Componente | Valores próprios iniciais | | | Somadas de extração de carregamentos ao quadrado | | | Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado | | |
|------------|---------------------------|----------------|--------------|--|----------------|--------------|--|----------------|--------------|
| | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa |
| 1 | 5,799 | 48,322 | 48,322 | 5,799 | 48,322 | 48,322 | 3,268 | 27,236 | 27,236 |
| 2 | 1,625 | 13,540 | 61,862 | 1,625 | 13,540 | 61,862 | 2,778 | 23,147 | 50,382 |
| 3 | ,922 | 7,684 | 69,546 | ,922 | 7,684 | 69,546 | 2,300 | 19,164 | 69,546 |
| 4 | ,703 | 5,860 | 75,406 | | | | | | |
| 5 | ,564 | 4,698 | 80,103 | | | | | | |
| 6 | ,532 | 4,432 | 84,535 | | | | | | |
| 7 | ,445 | 3,705 | 88,241 | | | | | | |
| 8 | ,371 | 3,095 | 91,336 | | | | | | |
| 9 | ,337 | 2,808 | 94,144 | | | | | | |
| 10 | ,289 | 2,410 | 96,554 | | | | | | |
| 11 | ,225 | 1,879 | 98,433 | | | | | | |
| 12 | ,188 | 1,567 | 100,000 | | | | | | |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

| | Componente | | |
|--|------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | ,793 | -,316 | -,003 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,758 | ,041 | ,003 |
| D. Realização profissional | ,749 | -,270 | -,450 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | ,723 | ,502 | -,021 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,709 | ,558 | -,024 |
| F. Realização pessoal | ,708 | -,170 | -,545 |
| A. Melhorar o nível de rendimento | ,696 | -,402 | ,249 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,663 | ,353 | -,025 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,659 | ,492 | ,133 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,640 | -,394 | ,019 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | ,638 | -,417 | ,377 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,578 | ,040 | ,446 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 3 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | | |
|--|------------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,874 | ,096 | ,200 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | ,841 | ,136 | ,223 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,806 | ,198 | ,072 |
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,688 | ,180 | ,245 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,508 | ,421 | ,375 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | ,111 | ,826 | ,171 |
| A. Melhorar o nível de rendimento | ,148 | ,773 | ,296 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | ,254 | ,630 | ,516 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,099 | ,597 | ,446 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,432 | ,586 | -,067 |
| F. Realização pessoal | ,267 | ,172 | ,852 |
| D. Realização profissional | ,223 | ,308 | ,831 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Matriz de transformação de componente

| Componente | 1 | 2 | 3 |
|------------|------|-------|-------|
| 1 | ,628 | ,582 | ,516 |
| 2 | ,773 | -,541 | -,332 |
| 3 | ,086 | ,608 | -,789 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Análise de confiabilidade do Fator 1: Motivações Sociais

Resumo de processamento do caso

| | | N | % |
|-------|------------------------|------|-------|
| Casos | Válido | 4121 | 94,5 |
| | Excluídos ^a | 242 | 5,5 |
| | Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,869 | ,868 | 4 |

Matriz de correlações entre itens

| | H | J | K | L |
|--|-------|-------|-------|-------|
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 1,000 | ,462 | ,592 | ,538 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,462 | 1,000 | ,685 | ,654 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,592 | ,685 | 1,000 | ,799 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | ,538 | ,654 | ,799 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,622 | ,462 | ,799 | ,336 | 1,727 | ,013 | 4 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|--|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 10,99 | 7,794 | ,590 | ,366 | ,881 |
| J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 11,41 | 6,968 | ,690 | ,503 | ,845 |
| K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 11,15 | 6,571 | ,828 | ,709 | ,787 |
| L. Contribuir para o bem-estar social | 11,12 | 6,728 | ,784 | ,664 | ,806 |

Análise de confiabilidade do Fator 2: Motivações Pessoais

Resumo de processamento do caso

| | N | % |
|------------------------|------|-------|
| Casos Válido | 4113 | 94,3 |
| Excluídos ^a | 250 | 5,7 |
| Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,840 | ,849 | 6 |

Matriz de correlações entre itens

| | A | B | C | E | G | I |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| A. Melhorar o nível de rendimento | 1,000 | ,631 | ,515 | ,640 | ,384 | ,492 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | ,631 | 1,000 | ,537 | ,578 | ,364 | ,424 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,515 | ,537 | 1,000 | ,530 | ,302 | ,413 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | ,640 | ,578 | ,530 | 1,000 | ,447 | ,608 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,384 | ,364 | ,302 | ,447 | 1,000 | ,387 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,492 | ,424 | ,413 | ,608 | ,387 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,484 | ,302 | ,640 | ,338 | 2,120 | ,011 | 6 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|---|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| A. Melhorar o nível de rendimento | 19,54 | 12,100 | ,700 | ,533 | ,798 |
| B. Facilidade de encontrar emprego | 19,73 | 11,944 | ,659 | ,488 | ,805 |
| C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 19,40 | 12,627 | ,588 | ,380 | ,819 |
| E. Melhorar a qualidade de vida | 19,36 | 12,037 | ,748 | ,580 | ,791 |
| G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 20,13 | 12,021 | ,475 | ,238 | ,851 |
| I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 19,41 | 12,410 | ,599 | ,405 | ,817 |

Análise de confiabilidade do Fator 3: Motivações de Autoestima

Resumo de processamento do caso

| | | N | % |
|-------|------------------------|------|-------|
| Casos | Válido | 4169 | 95,6 |
| | Excluídos ^a | 194 | 4,4 |
| | Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,877 | ,877 | 2 |

Matriz de correlações entre itens

| | D | F |
|----------------------------|-------|-------|
| D. Realização profissional | 1,000 | ,782 |
| F. Realização pessoal | ,782 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,782 | ,782 | ,782 | ,000 | 1,000 | ,000 | 2 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|----------------------------|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| D. Realização profissional | 4,37 | ,672 | ,782 | ,611 | . |
| F. Realização pessoal | 4,28 | ,679 | ,782 | ,611 | . |

Anexo X

AFCP aplicada à Ordem das Variáveis da Q42: Outputs SPSS

Anexo X – AFCP aplicada à ordem das variáveis da Q42: Output SPSS

Matriz de correlações das 12 variáveis (ordem das variáveis originais):

| | | Correlações | | | | | | | | | | | |
|--|---------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Rank of A | Rank of B | Rank of C | Rank of D | Rank of E | Rank of F | Rank of G | Rank of H | Rank of I | Rank of J | Rank of K | Rank of L |
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | Cor.Pearson | 1 | ,634** | ,531** | ,489** | ,622** | ,423** | ,387** | ,341** | ,503** | ,319** | ,333** | ,358** |
| | Sig. (2 ext.) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4209 | 4186 | 4160 | 4184 | 4186 | 4164 | 4152 | 4162 | 4171 | 4139 | 4163 | 4160 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | Cor.Pearson | ,634** | 1 | ,541** | ,438** | ,574** | ,359** | ,378** | ,303** | ,445** | ,319** | ,301** | ,310** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4186 | 4217 | 4152 | 4177 | 4193 | 4174 | 4148 | 4156 | 4166 | 4134 | 4156 | 4153 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | Cor.Pearson | ,531** | ,541** | 1 | ,557** | ,530** | ,453** | ,301** | ,323** | ,434** | ,275** | ,323** | ,332** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4160 | 4152 | 4177 | 4160 | 4159 | 4146 | 4139 | 4147 | 4151 | 4129 | 4149 | 4143 |
| Rank of D. Realização profissional | Cor.Pearson | ,489** | ,438** | ,557** | 1 | ,641** | ,750** | ,306** | ,426** | ,511** | ,337** | ,414** | ,432** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4184 | 4177 | 4160 | 4200 | 4183 | 4169 | 4149 | 4160 | 4170 | 4141 | 4166 | 4157 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | Cor.Pearson | ,622** | ,574** | ,530** | ,641** | 1 | ,604** | ,449** | ,416** | ,618** | ,376** | ,399** | ,436** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4186 | 4193 | 4159 | 4183 | 4219 | 4184 | 4155 | 4163 | 4175 | 4142 | 4164 | 4161 |
| Rank of F. Realização pessoal | Cor.Pearson | ,423** | ,359** | ,453** | ,750** | ,604** | 1 | ,294** | ,443** | ,514** | ,348** | ,425** | ,443** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4164 | 4174 | 4146 | 4169 | 4184 | 4206 | 4136 | 4145 | 4159 | 4125 | 4150 | 4142 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | Cor.Pearson | ,387** | ,378** | ,301** | ,306** | ,449** | ,294** | 1 | ,417** | ,404** | ,400** | ,361** | ,365** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4152 | 4148 | 4139 | 4149 | 4155 | 4136 | 4160 | 4147 | 4149 | 4128 | 4146 | 4144 |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | Cor.Pearson | ,341** | ,303** | ,323** | ,426** | ,416** | ,443** | ,417** | 1 | ,544** | ,467** | ,592** | ,553** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4162 | 4156 | 4147 | 4160 | 4163 | 4145 | 4147 | 4172 | 4159 | 4133 | 4161 | 4155 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | Cor.Pearson | ,503** | ,445** | ,434** | ,511** | ,618** | ,514** | ,404** | ,544** | 1 | ,459** | ,484** | ,530** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 4171 | 4166 | 4151 | 4170 | 4175 | 4159 | 4149 | 4159 | 4188 | 4139 | 4162 | 4158 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | Cor.Pearson | ,319** | ,319** | ,275** | ,337** | ,376** | ,348** | ,400** | ,467** | ,459** | 1 | ,684** | ,649** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 4139 | 4134 | 4129 | 4141 | 4142 | 4125 | 4128 | 4133 | 4139 | 4148 | 4137 | 4133 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | Cor.Pearson | ,333** | ,301** | ,323** | ,414** | ,399** | ,425** | ,361** | ,592** | ,484** | ,684** | 1 | ,798** |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 4163 | 4156 | 4149 | 4166 | 4164 | 4150 | 4146 | 4161 | 4162 | 4137 | 4175 | 4156 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | Cor.Pearson | ,358** | ,310** | ,332** | ,432** | ,436** | ,443** | ,365** | ,553** | ,530** | ,649** | ,798** | 1 |
| | Sig. (2 ext.) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 4160 | 4153 | 4143 | 4157 | 4161 | 4142 | 4144 | 4155 | 4158 | 4133 | 4156 | 4170 |

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

Análise Fatorial com 2 fatores retidos (extração automática pelo SPSS):

Teste de KMO e Bartlett

| | | |
|---|---------------------|-----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,904 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 27331,521 |
| | df | 66 |
| | Sig. | ,000 |

Matrizes anti-imagem

| | | Rank of A | Rank of B | Rank of C | Rank of D | Rank of E | Rank of F | Rank of G | Rank of H | Rank of I | Rank of J | Rank of K | Rank of L |
|-------------------------|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Covariância anti-imagem | Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,474 | -,171 | -,073 | -,016 | -,094 | ,005 | -,040 | ,004 | -,043 | ,000 | ,004 | -,011 |
| | Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | -,171 | ,507 | -,129 | -,009 | -,073 | ,035 | -,048 | ,008 | -,021 | -,034 | -,001 | ,016 |
| | Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | -,073 | -,129 | ,557 | -,103 | -,020 | -,007 | -,004 | -,004 | -,018 | ,014 | -,012 | -,001 |
| | Rank of D. Realização profissional | -,016 | -,009 | -,103 | ,351 | -,069 | -,202 | ,019 | -,017 | -,002 | ,011 | -,008 | -,009 |
| | Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | -,094 | -,073 | -,020 | -,069 | ,375 | -,065 | -,085 | ,018 | -,104 | ,003 | ,005 | -,008 |
| | Rank of F. Realização pessoal | ,005 | ,035 | -,007 | -,202 | -,065 | ,397 | ,015 | -,038 | -,034 | -,003 | -,008 | -,013 |
| | Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | -,040 | -,048 | -,004 | ,019 | -,085 | ,015 | ,692 | -,111 | -,015 | -,085 | ,005 | -,002 |
| | Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,004 | ,008 | -,004 | -,017 | ,018 | -,038 | -,111 | ,535 | -,120 | -,001 | -,094 | -,021 |
| | Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | -,043 | -,021 | -,018 | -,002 | -,104 | -,034 | -,015 | -,120 | ,471 | -,038 | ,015 | -,055 |
| | Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,000 | -,034 | ,014 | ,011 | ,003 | -,003 | -,085 | -,001 | -,038 | ,474 | -,125 | -,072 |
| | Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,004 | -,001 | -,012 | -,008 | ,005 | -,008 | ,005 | -,094 | ,015 | -,125 | ,294 | -,171 |
| | Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | -,011 | ,016 | -,001 | -,009 | -,008 | -,013 | -,002 | -,021 | -,055 | -,072 | -,171 | ,321 |
| Correlação anti-imagem | Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,918 ^a | -,348 | -,143 | -,039 | -,223 | ,011 | -,070 | ,008 | -,092 | -,001 | ,011 | -,027 |
| | Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | -,348 | ,897 ^a | -,243 | -,020 | -,168 | ,077 | -,081 | ,015 | -,044 | -,069 | -,003 | ,039 |
| | Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | -,143 | -,243 | ,936 ^a | -,232 | -,044 | -,015 | -,006 | -,007 | -,035 | ,027 | -,029 | -,003 |
| | Rank of D. Realização profissional | -,039 | -,020 | -,232 | ,873 ^a | -,191 | -,541 | ,038 | -,040 | -,006 | ,026 | -,025 | -,028 |
| | Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | -,223 | -,168 | -,044 | -,191 | ,926 ^a | -,169 | -,167 | ,041 | -,248 | ,007 | ,016 | -,024 |
| | Rank of F. Realização pessoal | ,011 | ,077 | -,015 | -,541 | -,169 | ,876 ^a | ,030 | -,082 | -,079 | -,007 | -,025 | -,035 |
| | Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | -,070 | -,081 | -,006 | ,038 | -,167 | ,030 | ,939 ^a | -,182 | -,026 | -,148 | ,010 | -,004 |
| | Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,008 | ,015 | -,007 | -,040 | ,041 | -,082 | -,182 | ,932 ^a | -,239 | -,001 | -,236 | -,051 |
| | Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | -,092 | -,044 | -,035 | -,006 | -,248 | -,079 | -,026 | -,239 | ,942 ^a | -,080 | ,041 | -,141 |
| | Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | -,001 | -,069 | ,027 | ,026 | ,007 | -,007 | -,148 | -,001 | -,080 | ,921 ^a | -,334 | -,184 |
| | Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,011 | -,003 | -,029 | -,025 | ,016 | -,025 | ,010 | -,236 | ,041 | -,334 | ,844 ^a | -,555 |
| | Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | -,027 | ,039 | -,003 | -,028 | -,024 | -,035 | -,004 | -,051 | -,141 | -,184 | -,555 | ,877 ^a |

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Comunalidades

| | Inicial | Extração |
|--|---------|----------|
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | 1,000 | ,632 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | 1,000 | ,582 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 1,000 | ,583 |
| Rank of D. Realização profissional | 1,000 | ,629 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | 1,000 | ,718 |
| Rank of F. Realização pessoal | 1,000 | ,540 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 1,000 | ,340 |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 1,000 | ,573 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 1,000 | ,589 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 1,000 | ,679 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 1,000 | ,812 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | 1,000 | ,778 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

| Componente | Valores próprios iniciais | | | Somadas de extração de carregamentos ao quadrado | | | Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado | | |
|------------|---------------------------|----------------|--------------|--|----------------|--------------|--|----------------|--------------|
| | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa |
| 1 | 5,940 | 49,498 | 49,498 | 5,940 | 49,498 | 49,498 | 4,000 | 33,330 | 33,330 |
| 2 | 1,515 | 12,621 | 62,119 | 1,515 | 12,621 | 62,119 | 3,455 | 28,789 | 62,119 |
| 3 | ,930 | 7,746 | 69,865 | | | | | | |
| 4 | ,701 | 5,838 | 75,703 | | | | | | |
| 5 | ,548 | 4,567 | 80,271 | | | | | | |
| 6 | ,517 | 4,309 | 84,580 | | | | | | |
| 7 | ,417 | 3,476 | 88,055 | | | | | | |
| 8 | ,372 | 3,103 | 91,158 | | | | | | |
| 9 | ,339 | 2,827 | 93,985 | | | | | | |
| 10 | ,293 | 2,441 | 96,426 | | | | | | |
| 11 | ,237 | 1,974 | 98,400 | | | | | | |
| 12 | ,192 | 1,600 | 100,000 | | | | | | |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

| | Componente | |
|--|------------|-------|
| | 1 | 2 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | ,791 | -,303 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,767 | ,006 |
| Rank of D. Realização profissional | ,749 | -,260 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | ,735 | ,489 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,722 | ,539 |
| Rank of F. Realização pessoal | ,718 | -,157 |
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,698 | -,381 |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,685 | ,321 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,662 | ,491 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,659 | -,387 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | ,649 | -,401 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,580 | ,051 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | |
|--|------------|------|
| | 1 | 2 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | ,794 | ,297 |
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,775 | ,176 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | ,752 | ,130 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,750 | ,146 |
| Rank of D. Realização profissional | ,733 | ,302 |
| Rank of F. Realização pessoal | ,642 | ,358 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,571 | ,513 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,184 | ,882 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | ,227 | ,853 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,171 | ,806 |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,301 | ,694 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,401 | ,423 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 3 iterações.

Matriz de transformação de componente

| Componente | 1 | 2 |
|------------|-------|------|
| 1 | ,749 | ,662 |
| 2 | -,662 | ,749 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Análise Fatorial com 3 fatores retidos (extração a um número fixo de 3 fatores):

Teste de KMO e Bartlett

| | | |
|---|---------------------|-----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,904 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 27331,521 |
| | df | 66 |
| | Sig. | ,000 |

Matrizes anti-imagem

| | | Rank of A | Rank of B | Rank of C | Rank of D | Rank of E | Rank of F | Rank of G | Rank of H | Rank of I | Rank of J | Rank of K | Rank of L | |
|--|--|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Covariância anti-imagem | Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,474 | -,171 | -,073 | -,016 | -,094 | ,005 | -,040 | ,004 | -,043 | ,000 | ,004 | -,011 | |
| | Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | -,171 | ,507 | -,129 | -,009 | -,073 | ,035 | -,048 | ,008 | -,021 | -,034 | -,001 | ,016 | |
| | Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | -,073 | -,129 | ,557 | -,103 | -,020 | -,007 | -,004 | -,004 | -,018 | ,014 | -,012 | -,001 | |
| | Rank of D. Realização profissional | -,016 | -,009 | -,103 | ,351 | -,069 | -,202 | ,019 | -,017 | -,002 | ,011 | -,008 | -,009 | |
| | Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | -,094 | -,073 | -,020 | -,069 | ,375 | -,065 | -,085 | ,018 | -,104 | ,003 | ,005 | -,008 | |
| | Rank of F. Realização pessoal | ,005 | ,035 | -,007 | -,202 | -,065 | ,397 | ,015 | -,038 | -,034 | -,003 | -,008 | -,013 | |
| | Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | -,040 | -,048 | -,004 | ,019 | -,085 | ,015 | ,692 | -,111 | -,015 | -,085 | ,005 | -,002 | |
| | Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,004 | ,008 | -,004 | -,017 | ,018 | -,038 | -,111 | ,535 | -,120 | -,001 | -,094 | -,021 | |
| | Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | -,043 | -,021 | -,018 | -,002 | -,104 | -,034 | -,015 | -,120 | ,471 | -,038 | ,015 | -,055 | |
| | Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,000 | -,034 | ,014 | ,011 | -,003 | -,003 | -,085 | -,001 | -,038 | ,474 | -,125 | -,072 | |
| | Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,004 | -,001 | -,012 | -,008 | ,005 | -,008 | ,005 | -,094 | ,015 | -,125 | ,294 | -,171 | |
| | Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | -,011 | ,016 | -,001 | -,009 | -,008 | -,013 | -,002 | -,021 | -,055 | -,072 | -,171 | ,321 | |
| | Correlação anti-imagem | Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,918 ^a | -,348 | -,143 | -,039 | -,223 | ,011 | -,070 | ,008 | -,092 | -,001 | ,011 | -,027 |
| | | Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | -,348 | ,897 ^a | -,243 | -,020 | -,168 | ,077 | -,081 | ,015 | -,044 | -,069 | -,003 | ,039 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | | -,143 | -,243 | ,936 ^a | -,232 | -,044 | -,015 | -,006 | -,007 | -,035 | ,027 | -,029 | -,003 | |
| Rank of D. Realização profissional | | -,039 | -,020 | -,232 | ,873 ^a | -,191 | -,541 | ,038 | -,040 | -,006 | ,026 | -,025 | -,028 | |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | | -,223 | -,168 | -,044 | -,191 | ,926 ^a | -,169 | -,167 | ,041 | -,248 | ,007 | ,016 | -,024 | |
| Rank of F. Realização pessoal | | ,011 | ,077 | -,015 | -,541 | -,169 | ,876 ^a | ,030 | -,082 | -,079 | -,007 | -,025 | -,035 | |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | | -,070 | -,081 | -,006 | ,038 | -,167 | ,030 | ,939 ^a | -,182 | -,026 | -,148 | ,010 | -,004 | |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | | ,008 | ,015 | -,007 | -,040 | ,041 | -,082 | -,182 | ,932 ^a | -,239 | -,001 | -,236 | -,051 | |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | | -,092 | -,044 | -,035 | -,006 | -,248 | -,079 | -,026 | -,239 | ,942 ^a | -,080 | ,041 | -,141 | |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | | -,001 | -,069 | ,027 | ,026 | ,007 | -,007 | -,148 | -,001 | -,080 | ,921 ^a | -,334 | -,184 | |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | | ,011 | -,003 | -,029 | -,025 | -,016 | -,025 | ,010 | -,236 | ,041 | -,334 | ,844 ^a | -,555 | |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | | -,027 | ,039 | -,003 | -,028 | -,024 | -,035 | -,004 | -,051 | -,141 | -,184 | -,555 | ,877 ^a | |

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Comunalidades

| | Inicial | Extração |
|--|---------|----------|
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | 1,000 | ,708 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | 1,000 | ,728 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 1,000 | ,583 |
| Rank of D. Realização profissional | 1,000 | ,824 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | 1,000 | ,718 |
| Rank of F. Realização pessoal | 1,000 | ,815 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 1,000 | ,551 |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 1,000 | ,575 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 1,000 | ,589 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 1,000 | ,701 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 1,000 | ,812 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | 1,000 | ,780 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

| Componente | Valores próprios iniciais | | | Somadas de extração de carregamentos ao quadrado | | | Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado | | |
|------------|---------------------------|----------------|--------------|--|----------------|--------------|--|----------------|--------------|
| | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa |
| 1 | 5,940 | 49,498 | 49,498 | 5,940 | 49,498 | 49,498 | 3,215 | 26,793 | 26,793 |
| 2 | 1,515 | 12,621 | 62,119 | 1,515 | 12,621 | 62,119 | 2,686 | 22,383 | 49,176 |
| 3 | ,930 | 7,746 | 69,865 | ,930 | 7,746 | 69,865 | 2,483 | 20,690 | 69,865 |
| 4 | ,701 | 5,838 | 75,703 | | | | | | |
| 5 | ,548 | 4,567 | 80,271 | | | | | | |
| 6 | ,517 | 4,309 | 84,580 | | | | | | |
| 7 | ,417 | 3,476 | 88,055 | | | | | | |
| 8 | ,372 | 3,103 | 91,158 | | | | | | |
| 9 | ,339 | 2,827 | 93,985 | | | | | | |
| 10 | ,293 | 2,441 | 96,426 | | | | | | |
| 11 | ,237 | 1,974 | 98,400 | | | | | | |
| 12 | ,192 | 1,600 | 100,000 | | | | | | |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

| | Componente | | |
|--|------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | ,791 | -,303 | -,016 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,767 | ,006 | -,009 |
| Rank of D. Realização profissional | ,749 | -,260 | -,442 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | ,735 | ,489 | -,039 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,722 | ,539 | -,021 |
| Rank of F. Realização pessoal | ,718 | -,157 | -,524 |
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,698 | -,381 | ,275 |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,685 | ,321 | -,041 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,662 | ,491 | ,148 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,659 | -,387 | -,008 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | ,649 | -,401 | ,381 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,580 | ,051 | ,460 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 3 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | | |
|--|------------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,867 | ,116 | ,218 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | ,834 | ,137 | ,257 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,805 | ,216 | ,074 |
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | ,672 | ,195 | ,290 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,481 | ,424 | ,422 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | ,122 | ,819 | ,204 |
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | ,158 | ,768 | ,304 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,438 | ,597 | -,053 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | ,254 | ,594 | ,549 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,107 | ,567 | ,501 |
| Rank of F. Realização pessoal | ,280 | ,150 | ,845 |
| Rank of D. Realização profissional | ,227 | ,273 | ,836 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Matriz de transformação de componente

| Componente | 1 | 2 | 3 |
|------------|------|-------|-------|
| 1 | ,621 | ,565 | ,544 |
| 2 | ,780 | -,517 | -,353 |
| 3 | ,082 | ,643 | -,762 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Análise de confiabilidade do Fator 1: Motivações Sociais

Resumo de processamento do caso

| | | N | % |
|-------|------------------------|------|-------|
| Casos | Válido | 4121 | 94,5 |
| | Excluídos ^a | 242 | 5,5 |
| | Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,869 | ,869 | 4 |

Matriz de correlações entre itens

| | Rank of H | Rank of J | Rank of K | Rank of L |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 1,000 | ,467 | ,589 | ,551 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | ,467 | 1,000 | ,685 | ,648 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | ,589 | ,685 | 1,000 | ,798 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | ,551 | ,648 | ,798 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,623 | ,467 | ,798 | ,330 | 1,707 | ,012 | 4 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|--|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| Rank of H. Tornar-me uma pessoa mais consciente da realidade que me rodeia | 4562,97452 | 8605868,802 | ,596 | ,369 | ,879 |
| Rank of J. Contribuir para o desenvolvimento regional | 4496,59549 | 7750335,373 | ,688 | ,500 | ,846 |
| Rank of K. Tornar-me um cidadão mais interventivo e participativo na sociedade | 4521,70614 | 7338805,637 | ,824 | ,706 | ,789 |
| Rank of L. Contribuir para o bem-estar social | 4522,36545 | 7569899,389 | ,785 | ,663 | ,806 |

Análise de confiabilidade do Fator 2: Motivações Pessoais

Resumo de processamento do caso

| | N | % |
|------------------------|------|-------|
| Casos Válido | 4113 | 94,3 |
| Excluídos ^a | 250 | 5,7 |
| Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,849 | ,851 | 6 |

Matriz de correlações entre itens

| | Rank of A | Rank of B | Rank of C | Rank of E | Rank of G | Rank of I |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | 1,000 | ,632 | ,527 | ,619 | ,386 | ,500 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | ,632 | 1,000 | ,541 | ,566 | ,375 | ,444 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | ,527 | ,541 | 1,000 | ,526 | ,302 | ,435 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | ,619 | ,566 | ,526 | 1,000 | ,449 | ,617 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | ,386 | ,375 | ,302 | ,449 | 1,000 | ,402 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | ,500 | ,444 | ,435 | ,617 | ,402 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,488 | ,302 | ,632 | ,330 | 2,094 | ,010 | 6 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|---|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| Rank of A. Melhorar o nível de rendimento | 7320,30659 | 15245599,16 | ,704 | ,525 | ,809 |
| Rank of B. Facilidade de encontrar emprego | 7250,32264 | 15245112,03 | ,671 | ,489 | ,816 |
| Rank of C. Aceder a profissões que de outra forma me estariam vedadas | 7365,70387 | 16544295,92 | ,601 | ,390 | ,829 |
| Rank of E. Melhorar a qualidade de vida | 7354,92779 | 15611628,51 | ,738 | ,562 | ,804 |
| Rank of G. Alcançar um estatuto social mais elevado | 7180,78410 | 16602688,76 | ,481 | ,246 | ,854 |
| Rank of I. Melhorar o bem-estar pessoal e familiar | 7352,34719 | 16475656,27 | ,620 | ,424 | ,826 |

Análise de confiabilidade do Fator 3: Motivações de Autoestima

Resumo de processamento do caso

| | | N | % |
|-------|------------------------|------|-------|
| Casos | Válido | 4169 | 95,6 |
| | Excluídos ^a | 194 | 4,4 |
| | Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,851 | ,857 | 2 |

Matriz de correlações entre itens

| | Rank of D | Rank of F |
|------------------------------------|-----------|-----------|
| Rank of D. Realização profissional | 1,000 | ,750 |
| Rank of F. Realização pessoal | ,750 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,750 | ,750 | ,750 | ,000 | 1,000 | ,000 | 2 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|------------------------------------|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| Rank of D. Realização profissional | 1255,04773 | 567348,624 | ,750 | ,562 | . |
| Rank of F. Realização pessoal | 1311,85104 | 781418,051 | ,750 | ,562 | . |

Anexo XI

**AFCP aplicada à Q16_Fatores que influenciam a
escolha do curso/instituição: Output SPSS**

Anexo XI – AFCP aplicada à Q16_Fatores que influenciam a escolha do curso/instituição: Output SPSS

Matriz de correlações das 8 variáveis originais:

| | | | Correlações | | | | | | | |
|----------------|--|-----------------|------------------------------|---------------------------------|--------------------|------------------|----------------------------|--|-----------------|--------------------------|
| | | | Opinião de familiares/amigos | Resultados do ensino secundário | Localização da IES | Prestigio da IES | Despesas que iria suportar | Condições logísticas e de apoio da IES | Empregabilidade | Vocação ou gosto pessoal |
| rô de Spearman | Opinião de familiares/amigos | Coef Correlação | 1,000 | ,174** | ,169** | ,201** | ,104** | ,184** | ,145** | -,015 |
| | | Sig. (2 ext) | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,339 |
| | | N | 4202 | 4152 | 4172 | 4141 | 4153 | 4133 | 4146 | 4153 |
| | Resultados do ensino secundário | Coef Correlação | ,174** | 1,000 | ,043** | ,087** | ,048** | ,090** | ,141** | -,006 |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | . | ,005 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,700 |
| | | N | 4152 | 4226 | 4172 | 4144 | 4161 | 4134 | 4142 | 4156 |
| | Localização da IES | Coef Correlação | ,169** | ,043** | 1,000 | ,195** | ,388** | ,153** | ,078** | ,026 |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | ,005 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,097 |
| | | N | 4172 | 4172 | 4248 | 4161 | 4189 | 4150 | 4164 | 4173 |
| | Prestigio da IES | Coef Correlação | ,201** | ,087** | ,195** | 1,000 | ,103** | ,381** | ,353** | ,170** |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | | N | 4141 | 4144 | 4161 | 4192 | 4157 | 4142 | 4154 | 4161 |
| | Despesas que iria suportar | Coef Correlação | ,104** | ,048** | ,388** | ,103** | 1,000 | ,326** | ,169** | ,089** |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 |
| | | N | 4153 | 4161 | 4189 | 4157 | 4214 | 4149 | 4159 | 4168 |
| | Condições logísticas e de apoio da IES | Coef Correlação | ,184** | ,090** | ,153** | ,381** | ,326** | 1,000 | ,350** | ,168** |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 |
| | | N | 4133 | 4134 | 4150 | 4142 | 4149 | 4163 | 4146 | 4146 |
| | Empregabilidade | Coef Correlação | ,145** | ,141** | ,078** | ,353** | ,169** | ,350** | 1,000 | ,219** |
| | | Sig. (2 ext) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 |
| | | N | 4146 | 4142 | 4164 | 4154 | 4159 | 4146 | 4181 | 4164 |
| | Vocação ou gosto pessoal | Coef Correlação | -,015 | -,006 | ,026 | ,170** | ,089** | ,168** | ,219** | 1,000 |
| | | Sig. (2 ext) | ,339 | ,700 | ,097 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . |
| | | N | 4153 | 4156 | 4173 | 4161 | 4168 | 4146 | 4164 | 4226 |

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

Análise Fatorial com 3 fatores retidos (extração automática pelo SPSS):

Teste de KMO e Bartlett

| | | |
|---|---------------------|----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,694 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 3821,228 |
| | df | 28 |
| | Sig. | ,000 |

Matrizes anti-imagem

| | | 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 | Vocação ou gosto pessoal |
|-------------------------|--|------------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------------|--|-------------------|--------------------------|
| Covariância anti-imagem | Opinião de familiares/amigos | ,901 | -,127 | -,096 | -,088 | -,014 | -,071 | -,038 | ,042 |
| | Resultados do ensino secundário | -,127 | ,950 | ,008 | -,014 | ,000 | -,022 | -,097 | ,053 |
| | Localização da IES | -,096 | ,008 | ,825 | -,131 | -,268 | ,019 | ,035 | ,030 |
| | Prestígio da IES | -,088 | -,014 | -,131 | ,739 | ,070 | -,198 | -,175 | -,078 |
| | Despesas que iria suportar | -,014 | ,000 | -,268 | ,070 | ,765 | -,211 | -,064 | -,012 |
| | Condições logísticas e de apoio da IES | -,071 | -,022 | ,019 | -,198 | -,211 | ,692 | -,147 | -,062 |
| | Empregabilidade | -,038 | -,097 | ,035 | -,175 | -,064 | -,147 | ,760 | -,138 |
| | Vocação ou gosto pessoal | ,042 | ,053 | ,030 | -,078 | -,012 | -,062 | -,138 | ,919 |
| Correlação anti-imagem | Opinião de familiares/amigos | ,769 ^a | -,137 | -,111 | -,108 | -,017 | -,091 | -,046 | ,046 |
| | Resultados do ensino secundário | -,137 | ,678 ^a | ,009 | -,017 | ,000 | -,027 | -,115 | ,057 |
| | Localização da IES | -,111 | ,009 | ,608 ^a | -,168 | -,338 | ,025 | ,044 | ,035 |
| | Prestígio da IES | -,108 | -,017 | -,168 | ,706 ^a | ,093 | -,277 | -,233 | -,094 |
| | Despesas que iria suportar | -,017 | ,000 | -,338 | ,093 | ,616 ^a | -,290 | -,085 | -,015 |
| | Condições logísticas e de apoio da IES | -,091 | -,027 | ,025 | -,277 | -,290 | ,716 ^a | -,203 | -,078 |
| | Empregabilidade | -,046 | -,115 | ,044 | -,233 | -,085 | -,203 | ,747 ^a | -,165 |
| | Vocação ou gosto pessoal | ,046 | ,057 | ,035 | -,094 | -,015 | -,078 | -,165 | ,731 ^a |

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Comunalidades

| | Inicial | Extração |
|--|---------|----------|
| Opinião de familiares/amigos | 1,000 | ,478 |
| Resultados do ensino secundário | 1,000 | ,640 |
| Localização da IES | 1,000 | ,657 |
| Prestígio da IES | 1,000 | ,500 |
| Despesas que iria suportar | 1,000 | ,635 |
| Condições logísticas e de apoio da IES | 1,000 | ,554 |
| Empregabilidade | 1,000 | ,571 |
| Vocação ou gosto pessoal | 1,000 | ,566 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

| Componente | Valores próprios iniciais | | | Somadas de extração de carregamentos ao quadrado | | | Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado | | |
|------------|---------------------------|----------------|--------------|--|----------------|--------------|--|----------------|--------------|
| | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa | Total | % de variância | % cumulativa |
| 1 | 2,336 | 29,197 | 29,197 | 2,336 | 29,197 | 29,197 | 1,863 | 23,287 | 23,287 |
| 2 | 1,177 | 14,708 | 43,906 | 1,177 | 14,708 | 43,906 | 1,492 | 18,655 | 41,942 |
| 3 | 1,087 | 13,593 | 57,499 | 1,087 | 13,593 | 57,499 | 1,245 | 15,556 | 57,499 |
| 4 | ,839 | 10,486 | 67,985 | | | | | | |
| 5 | ,776 | 9,696 | 77,681 | | | | | | |
| 6 | ,719 | 8,985 | 86,665 | | | | | | |
| 7 | ,602 | 7,531 | 94,196 | | | | | | |
| 8 | ,464 | 5,804 | 100,000 | | | | | | |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

| | Componente | | |
|--|------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Condições logísticas e de apoio da IES | ,733 | -,094 | -,085 |
| Prestigio da IES | ,673 | -,214 | ,044 |
| Empregabilidade | ,654 | -,371 | ,074 |
| Despesas que iria suportar | ,561 | ,448 | -,346 |
| Localização da IES | ,462 | ,616 | -,251 |
| Vocação ou gosto pessoal | ,349 | -,582 | -,323 |
| Resultados do ensino secundário | ,266 | ,044 | ,753 |
| Opinião de familiares/amigos | ,444 | ,250 | ,467 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 3 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | | |
|--|------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Empregabilidade | ,726 | ,044 | ,206 |
| Vocação ou gosto pessoal | ,675 | -,116 | -,311 |
| Prestigio da IES | ,646 | ,182 | ,222 |
| Condições logísticas e de apoio da IES | ,635 | ,356 | ,156 |
| Localização da IES | ,004 | ,806 | ,082 |
| Despesas que iria suportar | ,197 | ,772 | -,010 |
| Resultados do ensino secundário | ,079 | -,129 | ,786 |
| Opinião de familiares/amigos | ,125 | ,234 | ,638 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 4 iterações.

Matriz de transformação de componente

| Componente | 1 | 2 | 3 |
|------------|-------|-------|------|
| 1 | ,770 | ,534 | ,349 |
| 2 | -,624 | ,743 | ,241 |
| 3 | -,131 | -,403 | ,906 |

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Análise de confiabilidade do Fator 1:

Resumo de processamento do caso

| | | N | % |
|-------|------------------------|------|-------|
| Casos | Válido | 4122 | 94,5 |
| | Excluídos ^a | 241 | 5,5 |
| | Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,632 | ,626 | 4 |

Matriz de correlações entre itens

| | Prestigio da IES | Condições logísticas e de apoio da IES | Empregabilidade | Vocação ou gosto pessoal |
|--|------------------|--|-----------------|--------------------------|
| Prestigio da IES | 1,000 | ,403 | ,370 | ,191 |
| Condições logísticas e de apoio da IES | ,403 | 1,000 | ,380 | ,184 |
| Empregabilidade | ,370 | ,380 | 1,000 | ,241 |
| Vocação ou gosto pessoal | ,191 | ,184 | ,241 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,295 | ,184 | ,403 | ,219 | 2,188 | ,009 | 4 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|--|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| Prestigio da IES | 9,16 | 3,260 | ,457 | ,223 | ,529 |
| Condições logísticas e de apoio da IES | 9,17 | 3,270 | ,459 | ,228 | ,527 |
| Empregabilidade | 8,86 | 3,202 | ,468 | ,221 | ,520 |
| Vocação ou gosto pessoal | 8,47 | 4,170 | ,268 | ,075 | ,651 |

Análise de confiabilidade do Fator 2:

Resumo de processamento do caso

| | | N | % |
|-------|------------------------|------|-------|
| Casos | Válido | 4189 | 96,0 |
| | Excluídos ^a | 174 | 4,0 |
| | Total | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,564 | ,568 | 2 |

Matriz de correlações entre itens

| | Localização da IES | Despesas que iria suportar |
|----------------------------|--------------------|----------------------------|
| Localização da IES | 1,000 | ,397 |
| Despesas que iria suportar | ,397 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,397 | ,397 | ,397 | ,000 | 1,000 | ,000 | 2 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|----------------------------|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| Localização da IES | 3,28 | ,698 | ,397 | ,158 | . |
| Despesas que iria suportar | 3,04 | ,934 | ,397 | ,158 | . |

Análise de confiabilidade do Fator 3:

Resumo de processamento do caso

| | | N | % |
|-------|------------------------|------|-------|
| Casos | Válido | 4152 | 95,2 |
| | Excluídos ^a | 211 | 4,8 |
| Total | | 4363 | 100,0 |

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach com base em itens padronizados | N de itens |
|------------------|---|------------|
| ,311 | ,312 | 2 |

Matriz de correlações entre itens

| | Opinião de familiares/amigos | Resultados do ensino secundário |
|---------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Opinião de familiares/amigos | 1,000 | ,184 |
| Resultados do ensino secundário | ,184 | 1,000 |

Estatísticas de item de resumo

| | Média | Mínimo | Máximo | Intervalo | Máximo / Mínimo | Variância | N de itens |
|-------------------------|-------|--------|--------|-----------|-----------------|-----------|------------|
| Correlações entre itens | ,184 | ,184 | ,184 | ,000 | 1,000 | ,000 | 2 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Correlação múltipla ao quadrado | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|---------------------------------|--|--|------------------------------------|---------------------------------|---|
| Opinião de familiares/amigos | 2,72 | 1,019 | ,184 | ,034 | . |
| Resultados do ensino secundário | 2,27 | ,889 | ,184 | ,034 | . |

Anexo XII

Questionário aos SAS

Anexo XII – Questionário aos SAS

Ação Social no Ensino Superior Português

O presente questionário insere-se num projeto de investigação para realização da tese de Doutoramento em Sustentabilidade Social, da Universidade Aberta, intitulada "Ação Social no Ensino Superior Português: práticas, estratégias e impactos socioeconómicos".

Neste âmbito, pretende-se envolver todos os intervenientes, desde alunos que beneficiam de apoio social, instituições de ensino superior e Serviços de Ação Social, de forma a compreender o papel e a importância da ação social, analisar o que tem sido efetuado, o que pode ser considerado boas práticas, bem como o que pode ser melhorado.

Os Serviços de Ação Social (SAS) assumem-se como o interlocutor fundamental entre a política de ação social centralmente definida e os estudantes do ensino superior, contribuindo de forma decisiva para a melhoria contínua dos apoios sociais que lhes são facultados.

Um dos objetivos do estudo é a caracterização atualizada dos SAS das várias instituições de Ensino Superior Público, pelo que, na qualidade de administrador/dirigente desses serviços, lhe pedimos que dispense algum do seu precioso tempo a preencher este questionário, da forma mais completa possível. A sua colaboração será imprescindível para o enriquecimento dos resultados do estudo.

Os dados solicitados serão utilizados apenas para fins estatísticos, com interesse estritamente científico.

Por favor, nas suas respostas descritivas acrescente tantas linhas quantas as necessárias.

Obrigada!

A: Caracterização dos SAS

1. Instituição: _____
2. Nº total de estudantes inscritos em 31/dez/2015: _____
3. Dirigente / Administrador dos SAS: _____
4. Nº de trabalhadores por área de intervenção (fonte: INDEZ a 31 de Dezembro de 2015)

| | Estrutura | Bolsas | Alimentação | Cultura | Saúde | Desporto | Alojamento | Outros |
|---|-----------|--------|-------------|---------|-------|----------|------------|--------|
| Pessoal Dirigente | | | | | | | | |
| Técnicos Superiores | | | | | | | | |
| Assistentes Técnicos | | | | | | | | |
| Assistentes Operacionais | | | | | | | | |
| Carreiras não revistas (informáticas ou outras) | | | | | | | | |

5. Fontes de Financiamento (Conta de gerência 2015)

| | |
|--|--|
| Receita Própria do ano | |
| Transferência do Orçamento de Estado | |
| Transferências entre organismos e outras fontes de financiamento | |
| Saldos de gerência do ano anterior | |

B: Caracterização dos apoios sociais**1. Bolsas de Estudo**

| | 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 (até ___/___/2016) |
|--|-----------|-----------|---------------------------------|
| Nº total de estudantes da Instituição | | | |
| Nº de candidatos a bolsa (requerimentos submetidos) | | | |
| Nº de estudantes bolseiros | | | |
| Despesa total com bolsas de estudo | | | |

2. Complementos à bolsa de estudo

| | 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 (até ___/___/2016) |
|--|-----------|-----------|---------------------------------|
| Nº de estudantes beneficiários de complemento de alojamento | | | |
| Despesa total com complementos de alojamento | | | |
| Nº de estudantes beneficiários de benefício anual de transporte | | | |
| Despesa total com benefícios anuais de transporte | | | |

3. Auxílios de Emergência

| | 2013/2014 | 2014/2015 | 2015/2016 (até ___/___/2016) |
|---|-----------|-----------|---------------------------------|
| Nº de candidatos a auxílios de emergência | | | |
| Nº de estudantes beneficiários de auxílios de emergência | | | |
| Despesa total com Auxílios de emergência | | | |

5. Alimentação (ano letivo 2015/2016)

| | |
|--|--|
| Nº de Cantinas/Refeitórios | |
| Nº médio de refeições/dia | |
| Nº refeições/ano (2014/2015) | |
| Preço da refeição para estudantes | |
| Nº de Bares/Cafetaria | |
| Nº médio de refeições/dia | |
| Nº refeições/ano (2014/2015) | |
| Preço base da refeição (menu) | |
| Nº de Restaurantes | |
| Nº médio de refeições/dia | |
| Nº refeições/ano (2014/2015) | |
| Preço base da refeição (menu) | |
| Máquinas de vending | |
| Despesa total com Alimentação (ano económico 2015) | |
| Receita total com Alimentação (ano económico 2015) | |
| Modelo de Exploração (exploração própria, concessão, aquisição de refeições confeccionadas? pelos diferentes tipos de ofertas): | |
| | |
| Observações/comentários relativos à alimentação: | |
| | |

6. Apoio médico

São disponibilizados serviços de saúde aos estudantes? _____

Em que moldes (serviços próprios/protocolos com instituições de saúde/outro...)? _____

Quais as especialidades médicas disponibilizadas no corrente ano letivo? _____

| | |
|--|--|
| Despesa total com Apoio médico (ano económico 2015) | |
| Receita total com Apoio médico (ano económico 2015) | |

Observações/comentários relativos ao apoio médico:

(se tiver dados sobre o número de estudantes atendidos, preços praticados, etc., indique por favor.)

7. Desporto

São disponibilizados serviços desportivos? _____

Em que moldes (instalações próprias/protocolos com outras instituições...)? _____

Quais as modalidades disponíveis no corrente ano letivo? _____

Existe a prática de competição desportiva externa? Em que modalidades? _____

A participação em competições externas (se aplicável) é apoiada como? (pelos SAS? por associação de estudantes?

por ambos? outros apoios?) _____

| | |
|---|--|
| Despesa total com Desporto (ano económico 2015) | |
| Receita total com Desporto (ano económico 2015) | |

Observações/comentários relativos ao desporto:

(se tiver dados sobre o número de estudantes inscritos nas modalidades, preços praticados, etc., indique por favor)

8. Outros apoios

São disponibilizados outros serviços de apoio aos estudantes? Que tipo de serviços?

(por exemplo: creche/jardim-de-infância, reprografia, outros)

Existe algum apoio por parte dos SAS às Associações de representação de estudantes? De que tipo? Ou envolvimento das associações académicas nas atividades dos SAS?

(por exemplo: apoio logístico, apoio financeiro, apoios a atividades de acolhimento e integração, outros)

São disponibilizados outros programas específicos de apoio?

(por exemplo: fundo de apoio ao estudante, bolsa de colaboradores, redução de propinas, apoio específico a estudantes com necessidades educativas especiais, etc...; por favor, descreva o(s) programa(s) de apoio existentes na instituição, para além dos regulamentados centralmente; descreva as principais características, destinatários, dados sobre estudantes apoiados, montantes envolvidos, etc.; no caso de existir algum regulamento interno desses programa(s) de apoio, pode por favor enviar-nos, para uma melhor compreensão do seu funcionamento.)

9. Sugestões de melhoria / Exemplos de boas práticas

Indique, por favor, algumas sugestões para melhorar os Serviços de Ação Social (SAS) e/ou o sistema de atribuição de apoios sociais diretos e indiretos:

Tem conhecimento de algum caso de apoios aos estudantes do ensino superior, praticado noutro país, que possa ser indicado como exemplo de boas práticas?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo XIII

Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos SAS

Anexo XIII –Relação entre os objetivos específicos e as questões do Questionário aos SAS

| Objetivos Específicos | Questionário aos SAS |
|---|--|
| <p>OE4 – Caracterizar e analisar o papel dos SAS</p> | <p>A. Caracterização dos SAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instituição de Ensino 2. Número total de estudantes inscritos em 31/12/2015 3. Dirigente/Administrador dos SAS 4. Número de trabalhadores por área de intervenção 5. Fontes de financiamento (conta de gerencia 2015) |
| <p>OE1 – Caracterizar o sistema de apoios sociais no ensino superior português</p> <p style="text-align: center;">e</p> <p>OE4 – Caracterizar e analisar o papel dos SAS</p> | <p>B. Caracterização dos Apoios Sociais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bolsas de Estudo <ul style="list-style-type: none"> - Número total de estudantes da Instituição - Número de candidatos a bolsas (reuerimentos submetidos) - Número de estudantes bolseiros - Despesa total com Bolsas de Estudo 2. Complementos à Bolsa de Estudo <ul style="list-style-type: none"> - Número de estudantes beneficiários de complemento de alojamento - Despesa total com complementos de alojamento - Número de estudantes beneficiários de benefício anual de transporte - Despesa total com benefícios anuais de transporte 3. Auxílios de Emergência <ul style="list-style-type: none"> - Número de candidatos a auxílios de emergência - Número de estudantes benficiários de auxílios de emergência - Despesa total com auxílios de emergência 4. Alojamento (2015/2016) <ul style="list-style-type: none"> - Número total de residências próprias - Caracterização do tipo de quartos - Facilidades disponíveis - Despesa total com Alojamento - Receita total com Alojamento - Observações/Comentários relativos ao Alojamento 5. Alimentação (2015/2016) <ul style="list-style-type: none"> - Número de cantinas/refeitórios - Número de bares/cafeteria - Número de restaurantes - Máquinas de vending - Despesa total com Alimentação - Receita total com Alimentação - Modelo de exploração - Observações/Comentários relativos à Alimentação 6. Apoio Médico <ul style="list-style-type: none"> - Se disponibilizados em que moldes? - Quais as especialidades médicas disponibilizadas? - Despesa total com Apoio Médico - Receita total com Apoio Médico - Observações/Comentários relativos ao Apoio Médico 7. Desporto <ul style="list-style-type: none"> - Se disponibilizados em que moldes? - Quais as modalidades desportivas disponibilizadas? - Despesa total com Desporto - Receita total com Desporto - Observações/Comentários relativos ao Desporto 8. Outros Apoios 9. Sugestões de melhoria / Exemplos de boas práticas |

Anexo XIV

**Número de estudantes inscritos por
estabelecimento de ensino, ano letivo 2015/2016**

Anexo XIV – Número de estudantes inscritos por estabelecimento de ensino, ano letivo 2015/2016

| | |
|--|----------------|
| 14 Universidades | 198 832 |
| Universidade de Lisboa | 49 225 |
| Universidade do Porto | 30 441 |
| Universidade de Coimbra | 21 909 |
| Universidade Nova de Lisboa | 19 964 |
| Universidade do Minho | 17 502 |
| Universidade de Aveiro | 12 703 |
| ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa | 8 895 |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | 7 958 |
| Universidade da Beira Interior | 6 656 |
| Universidade do Algarve | 6 621 |
| Universidade de Évora | 5 766 |
| Universidade Aberta | 5 626 |
| Universidade dos Açores | 2 726 |
| Universidade da Madeira | 2 840 |
| 15 Institutos Politécnicos | 89 951 |
| Instituto Politécnico do Porto | 17 988 |
| Instituto Politécnico de Lisboa | 12 954 |
| Instituto Politécnico de Coimbra | 9 784 |
| Instituto Politécnico de Leiria | 9 361 |
| Instituto Politécnico de Bragança | 6 291 |
| Instituto Politécnico de Setúbal | 5 399 |
| Instituto Politécnico de Viseu | 4 650 |
| Instituto Politécnico de Viana do Castelo | 3 888 |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco | 3 784 |
| Instituto Politécnico do Cávado e do Ave | 3 740 |
| Instituto Politécnico de Santarém | 3 649 |
| Instituto Politécnico da Guarda | 2 574 |
| Instituto Politécnico de Beja | 2 358 |
| Instituto Politécnico de Tomar | 1 855 |
| Instituto Politécnico de Portalegre | 1 676 |
| 5 Escolas Superiores | 643 |
| Escola Superior Náutica Infante D. Henrique | 643 |
| Escola Superior de Enfermagem de Coimbra | 1 975 |
| Escola Superior de Enfermagem de Lisboa | 1 959 |
| Escola Superior de Enfermagem do Porto | 1 593 |
| Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril | 1 934 |
| 4 ESMilitar e Policial | 997 |
| Academia da Força Aérea | 146 |
| Academia Militar | 416 |
| Escola Naval | 216 |
| Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna | 219 |
| Total ES Público | 297 884 |
| Total ES Privado | 58 515 |
| Total Ensino Superior | 356 399 |

Fonte: DGEEC_DSEE_DGES_2016_Inscritos_201516

Observação: Estão assinaladas a verde as instituições cujos SAS acederam ao pedido de preenchimento do questionário, reenviado o questionário devidamente preenchido

Anexo XV

Bolsas de Estudo por estabelecimento de ensino, ano letivo 2016/2017

Anexo XV – Bolsas de Estudo por estabelecimento de ensino, ano letivo 2016/2017

| Instituição | Requerimentos submetidos | Deferidos |
|---|---------------------------------|------------------|
| Ensino Superior Público | 83.335 | 64.282 |
| Universidade de Lisboa | 8.058 | 6.005 |
| Universidade do Porto | 7.790 | 5.783 |
| Universidade do Minho | 6.754 | 5.528 |
| Universidade de Coimbra | 5.258 | 4.142 |
| Universidade de Aveiro | 4.147 | 3.190 |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | 2.899 | 2.295 |
| Universidade Nova de Lisboa | 2.728 | 2.037 |
| Universidade da Beira Interior | 2.391 | 1.891 |
| Universidade do Algarve | 1.854 | 1.351 |
| Universidade de Évora | 1.714 | 1.264 |
| Universidade da Madeira | 1.366 | 1.143 |
| ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa | 1.331 | 999 |
| Universidade dos Açores | 1.034 | 862 |
| Ensino Superior Público Universitário | 47.324 | 36.490 |
| Instituto Politécnico do Porto | 7.007 | 5.240 |
| Instituto Politécnico de Leiria | 3.836 | 2.948 |
| Instituto Politécnico de Coimbra | 3.434 | 2.539 |
| Instituto Politécnico de Bragança | 2.638 | 2.107 |
| Instituto Politécnico de Lisboa | 2.834 | 2.096 |
| Instituto Politécnico de Viana do Castelo | 2.195 | 1.796 |
| Instituto Politécnico de Viseu | 2.214 | 1.777 |
| Instituto Politécnico do Cávado e do Ave | 1.910 | 1.531 |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco | 1.453 | 1.235 |
| Instituto Politécnico de Setúbal | 1.479 | 1.021 |
| Instituto Politécnico de Santarém | 1.267 | 941 |
| Instituto Politécnico da Guarda | 1.123 | 878 |
| Instituto Politécnico de Beja | 884 | 674 |
| Instituto Politécnico de Portalegre | 729 | 557 |
| Instituto Politécnico de Tomar | 705 | 554 |
| Ensino Superior Público Politécnico | 33.708 | 25.894 |
| Escola Superior de Enfermagem de Coimbra | 690 | 566 |
| Escola Superior de Enfermagem de Lisboa | 373 | 302 |
| Escola Superior de Enfermagem do Porto | 729 | 652 |
| Escola Superior Náutica Infante D. Henrique | 102 | 69 |
| Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril | 409 | 309 |

Fonte: DGES - Informação Estatística: Bolsa de Estudos para Estudantes do Ensino Superior, ano letivo 2016/17, Direção Geral do Ensino Superior (situação em 15-06-2017 às 23:23:56).

Observação: Estão assinaladas a verde as instituições cujos SAS acederam ao pedido de preenchimento do questionário, reenviando o questionário devidamente preenchido

Anexo XVI

Fontes de financiamento dos SAS

Anexo XVI – Fontes de financiamento dos SAS

| Fontes de Financiamento | Total 10 SAS Politécnicos | | | Total 10 SAS Universidades | | | Total 20 SAS | | |
|---|---------------------------|-----|--------------|----------------------------|-----|--------------|---------------------|-----|--------------|
| | € | % | /estudante | € | % | /estudante | € | % | /estudante |
| Receita Própria do ano | 6.725.771 € | 35% | 117 € | 24.646.842 € | 44% | 147 € | 31.372.612 € | 42% | 139 € |
| Transferência do Orçamento de Estado | 5.697.454 € | 29% | 99 € | 23.211.549 € | 42% | 138 € | 28.909.003 € | 39% | 128 € |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 1.015.202 € | 5% | 18 € | 1.934.947 € | 3% | 12 € | 2.950.149 € | 4% | 13 € |
| Saldos de gerência do ano anterior | 5.884.327 € | 30% | 102 € | 5.804.723 € | 10% | 35 € | 11.689.050 € | 16% | 52 € |
| | 19.322.753 € | | 336 € | 55.598.061 € | | 332 € | 74.920.814 € | | 333 € |

SAS dos Institutos Politécnicos

| Fontes de Financiamento | IPBeja | IPCoimbra | IPGuarda | IPLeiria | IPLisboa | IPPortalegre | IPSantarém | IPSetúbal | IPVCastelo | IPViseu | Total Politécnico |
|---|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|--------------|------------|-------------|-------------|-----------|-------------------|
| Receita Própria do ano | 261.427 € | 607.861 € | 716.954 € | 2.250.312 € | 208.567 € | 320.778 € | 275.271 € | 336.832 € | 1.219.955 € | 527.814 € | 6.725.771 € |
| Transferência do Orçamento de Estado | 306.854 € | 818.755 € | 388.087 € | 916.791 € | 775.643 € | 459.258 € | 441.031 € | 561.000 € | 395.000 € | 635.035 € | 5.697.454 € |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 187.309 € | 408.404 € | 110.479 € | 45.510 € | --- | 65.000 € | --- | 60.000 € | 138.500 € | 0 € | 1.015.202 € |
| Saldos de gerência do ano anterior | 251.932 € | 257.799 € | 4.638 € | 31.273 € | 3.371.138 € | 46.070 € | 61.300 € | 1.671.844 € | 26.322 € | 162.010 € | 5.884.327 € |

| Fontes de Financiamento (%) | IPBeja | IPCoimbra | IPGuarda | IPLeiria | IPLisboa | IPPortalegre | IPSantarém | IPSetúbal | IPVCastelo | IPViseu | Total Politécnico |
|---|--------|-----------|----------|----------|----------|--------------|------------|-----------|------------|---------|-------------------|
| Receita Própria do ano | 26% | 29% | 59% | 69% | 5% | 36% | 35% | 13% | 69% | 40% | 35% |
| Transferência do Orçamento de Estado | 30% | 39% | 32% | 28% | 18% | 52% | 57% | 21% | 22% | 48% | 29% |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 19% | 20% | 9% | 1% | --- | 7% | --- | 2% | 8% | 0% | 5% |
| Saldos de gerência do ano anterior | 25% | 12% | 0% | 1% | 77% | 5% | 8% | 64% | 1% | 12% | 30% |

| Fontes de Financiamento / estudante | IPBeja | IPCoimbra | IPGuarda | IPLeiria | IPLisboa | IPPortalegre | IPSantarém | IPSetúbal | IPVCastelo | IPViseu | Total Politécnico |
|---|--------|-----------|----------|----------|----------|--------------|------------|-----------|------------|---------|-------------------|
| Receita Própria do ano | 114 € | 62 € | 290 € | 214 € | 16 € | 169 € | 76 € | 65 € | 294 € | 115 € | 117 € |
| Transferência do Orçamento de Estado | 134 € | 84 € | 157 € | 87 € | 60 € | 242 € | 122 € | 108 € | 95 € | 139 € | 99 € |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 82 € | 42 € | 45 € | 4 € | --- | 34 € | --- | 12 € | 33 € | 0 € | 18 € |
| Saldos de gerência do ano anterior | 110 € | 26 € | 2 € | 3 € | 260 € | 24 € | 17 € | 322 € | 6 € | 35 € | 102 € |

SAS das Universidades

| Fontes de Financiamento | UAçores | UBI | UCoimbra | UEvora | ULisboa | UMadeira | UMinho | UNoValx | UPorto | UTAD | Total Universidade |
|---|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------------|
| Receita Própria do ano | 504.988 € | 1.526.741 € | 5.172.614 € | 1.010.589 € | 2.755.495 € | 695.943 € | 5.678.702 € | 1.574.205 € | 3.673.466 € | 2.054.099 € | 24.646.842 € |
| Transferência do Orçamento de Estado | 886.483 € | 840.000 € | 5.263.748 € | 689.000 € | 7.015.926 € | 494.658 € | 1.955.521 € | 1.568.347 € | 3.061.866 € | 1.436.000 € | 23.211.549 € |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 15.785 € | 7.293 € | 308.500 € | 151.291 € | 0 € | 75.000 € | 686.480 € | 13.175 € | 342.039 € | 335.385 € | 1.934.947 € |
| Saldos de gerência do ano anterior | 4.484 € | 536.803 € | 440.235 € | 38.326 € | 1.105.009 € | 72.672 € | 1.609.798 € | 1.603.846 € | 342.024 € | 51.527 € | 5.804.723 € |

| Fontes de Financiamento (%) | UAçores | UBI | UCoimbra | UEvora | ULisboa | UMadeira | UMinho | UNoValx | UPorto | UTAD | Total Universidade |
|---|---------|-----|----------|--------|---------|----------|--------|---------|--------|------|--------------------|
| Receita Própria do ano | 36% | 52% | 46% | 53% | 25% | 52% | 57% | 33% | 50% | 53% | 44% |
| Transferência do Orçamento de Estado | 63% | 29% | 47% | 36% | 65% | 37% | 20% | 33% | 41% | 37% | 42% |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 1% | 0% | 3% | 8% | 0% | 6% | 7% | 0% | 5% | 9% | 3% |
| Saldos de gerência do ano anterior | 0% | 18% | 4% | 2% | 10% | 5% | 16% | 34% | 5% | 1% | 10% |

| Fontes de Financiamento/estudante | UAçores | UBI | UCoimbra | UEvora | ULisboa | UMadeira | UMinho | UNoValx | UPorto | UTAD | Total Universidade |
|---|---------|-------|----------|--------|---------|----------|--------|---------|--------|-------|--------------------|
| Receita Própria do ano | 184 € | 146 € | 222 € | 171 € | 58 € | 266 € | 312 € | 79 € | 122 € | 303 € | 147 € |
| Transferência do Orçamento de Estado | 323 € | 80 € | 226 € | 117 € | 148 € | 189 € | 108 € | 79 € | 102 € | 212 € | 138 € |
| Transferências entre organismos e outras fontes | 6 € | 1 € | 13 € | 26 € | 0 € | 29 € | 38 € | 1 € | 11 € | 49 € | 12 € |
| Saldos de gerência do ano anterior | 2 € | 51 € | 19 € | 6 € | 23 € | 28 € | 89 € | 81 € | 11 € | 8 € | 35 € |

Anexo XVII

População Estudantil, Bolsas de Estudo e Complementos, por instituição

Anexo XVII – População Estudantil, Bolsas de Estudo e Complementos, por instituição

| | Nº estudantes | | | Δ% Estudantes | | | Candidatos Bolsa | | | Δ% Candidatos | | | % Candidatos/Estudantes | | |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------|------------|------------|------------------|---------------|---------------|---------------|-----------|-----------|-------------------------|------------|------------|
| | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 |
| IPBeja | 2.365 | 2.477 | 2.638 | -10% | -5% | -6% | 835 | 775 | 780 | 7% | 8% | -1% | 35% | 31% | 30% |
| IPCoimbra | 9.774 | 9.477 | 9.594 | 2% | 3% | -1% | 3.237 | 3.030 | 2.909 | 11% | 7% | 4% | 33% | 32% | 30% |
| IPGuarda | 2.612 | 2.641 | 2.643 | -1% | -1% | 0% | 1.106 | 1.136 | 1.065 | 4% | -3% | 7% | 42% | 43% | 40% |
| IPLeiria | 10.263 | 10.501 | 10.782 | -5% | -2% | -3% | 3.590 | 3.384 | 3.500 | 3% | 6% | -3% | 35% | 32% | 32% |
| IPLisboa | 12.954 | 13.301 | 13.426 | -4% | -3% | -1% | 2.656 | 2.441 | 2.368 | 12% | 9% | 3% | 21% | 18% | 18% |
| IPPortalegre | 1.851 | 1.812 | 1.937 | -4% | 2% | -6% | 636 | 620 | 660 | -4% | 3% | -6% | 34% | 34% | 34% |
| IPSantarém | 3.625 | 3.556 | 3.838 | -6% | 2% | -7% | 1.174 | 1.148 | 1.087 | 8% | 2% | 6% | 32% | 32% | 28% |
| IPSetúbal | 5.187 | 4.962 | 5.620 | -8% | 5% | -12% | 1.332 | 1.254 | 1.305 | 2% | 6% | -4% | 26% | 25% | 23% |
| IPViana Castelo | 4.156 | 4.313 | 4.291 | -3% | -4% | 1% | 2.086 | 2.032 | 1.980 | 5% | 3% | 3% | 50% | 47% | 46% |
| IPViseu | 4.575 | 4.904 | 5.121 | -11% | -7% | -4% | 2.065 | 1.937 | 2.028 | 2% | 7% | -4% | 45% | 39% | 40% |
| Total 10 SAS Politécnicos | 57.362 | 57.944 | 59.890 | -4% | -1% | -3% | 18.717 | 17.757 | 17.682 | 6% | 5% | 0% | 33% | 31% | 30% |
| | 26% | 26% | 27% | | | | 32% | 31% | 32% | | | | | | |
| UAçores | 2.744 | 3.000 | 3.553 | -23% | -9% | -16% | 1.155 | 1.021 | 1.042 | 11% | 13% | -2% | 42% | 34% | 29% |
| UBI | 10.486 | 9.970 | 10.282 | 2% | 5% | -3% | 2.801 | 2.768 | 2.797 | 0% | 1% | -1% | 27% | 28% | 27% |
| UCoimbra | 18.892 | 19.297 | 19.927 | -5% | -2% | -3% | 5.257 | 5.060 | 5.238 | 0% | 4% | -3% | 28% | 26% | 26% |
| UEvora | 5.475 | 5.423 | 5.898 | -7% | 1% | -8% | 1.659 | 1.584 | 1.562 | 6% | 5% | 1% | 30% | 29% | 26% |
| ULisboa | 47.543 | 47.525 | 47.456 | 0% | 0% | 0% | 7.755 | 7.483 | 7.126 | 9% | 4% | 5% | 16% | 16% | 15% |
| UMadeira | 2.761 | 2.834 | 2.978 | -7% | -3% | -5% | 1.350 | 1.314 | 1.288 | 5% | 3% | 2% | 49% | 46% | 43% |
| UMinho | 16.547 | 16.448 | 16.719 | -1% | 1% | -2% | 6.699 | 6.566 | 6.558 | 2% | 2% | 0% | 40% | 40% | 39% |
| UNoalx | 19.867 | 19.516 | 19.501 | 2% | 2% | 0% | 2.720 | 2.534 | 2.365 | 15% | 7% | 7% | 14% | 13% | 12% |
| UPorto | 30.441 | 30.152 | 30.822 | -1% | 1% | -2% | 7.660 | 7.495 | 7.469 | 3% | 2% | 0% | 25% | 25% | 24% |
| UTAD | 6.943 | 6.780 | 6.858 | 1% | 2% | -1% | 2.906 | 2.819 | 2.743 | 6% | 3% | 3% | 42% | 42% | 40% |
| Total 10 SAS Universidades | 161.699 | 160.945 | 163.994 | -1% | 0% | -2% | 39.962 | 38.644 | 38.188 | 5% | 3% | 1% | 25% | 24% | 23% |
| | 74% | 74% | 73% | | | | 68% | 69% | 68% | | | | | | |
| Total 20 SAS | 219.061 | 218.889 | 223.884 | -2% | 0% | -2% | 58.679 | 56.401 | 55.870 | 5% | 4% | 1% | 27% | 26% | 25% |

| | Bolsas | | | Δ% Bolsas | | | % Bolsas/Candidatos | | | % Bolsas/Estudantes | | |
|-----------------------------------|---------------|---------------|---------------|------------|------------|-----------|---------------------|------------|------------|---------------------|------------|------------|
| | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 |
| IPBeja | 650 | 575 | 592 | 10% | 13% | -3% | 78% | 74% | 76% | 27% | 23% | 22% |
| IPCoimbra | 2.411 | 2.160 | 2.068 | 17% | 12% | 4% | 74% | 71% | 71% | 25% | 23% | 22% |
| IPGuarda | 870 | 852 | 814 | 7% | 2% | 5% | 79% | 75% | 76% | 33% | 32% | 31% |
| IPLeiria | 2.712 | 2.445 | 2.505 | 8% | 11% | -2% | 76% | 72% | 72% | 26% | 23% | 23% |
| IPLisboa | 1.919 | 1.680 | 1.602 | 20% | 14% | 5% | 72% | 69% | 68% | 15% | 13% | 12% |
| IPPortalegre | 485 | 444 | 485 | 0% | 9% | -8% | 76% | 72% | 73% | 26% | 25% | 25% |
| IPSantarém | 832 | 782 | 719 | 16% | 6% | 9% | 71% | 68% | 66% | 23% | 22% | 19% |
| IPSetúbal | 940 | 805 | 831 | 13% | 17% | -3% | 71% | 64% | 64% | 18% | 16% | 15% |
| IPViana Castelo | 1.682 | 1.685 | 1.555 | 8% | 0% | 8% | 81% | 83% | 79% | 40% | 39% | 36% |
| IPViseu | 1.665 | 1.356 | 1.473 | 13% | 23% | -8% | 81% | 70% | 73% | 36% | 28% | 29% |
| Total 10 SAS Politécnicos | 14.166 | 12.784 | 12.644 | 12% | 11% | 1% | 76% | 72% | 72% | 25% | 22% | 21% |
| | 32% | 31% | 31% | | | | | | | | | |
| UAçores | 982 | 798 | 811 | 21% | 23% | -2% | 85% | 78% | 78% | 36% | 27% | 23% |
| UBI | 1.936 | 1.847 | 1.889 | 2% | 5% | -2% | 69% | 67% | 68% | 18% | 19% | 18% |
| UCoimbra | 4.173 | 3.888 | 3.940 | 6% | 7% | -1% | 79% | 77% | 75% | 22% | 20% | 20% |
| UEvora | 1.215 | 1.119 | 1.075 | 13% | 9% | 4% | 73% | 71% | 69% | 22% | 21% | 18% |
| ULisboa | 5.757 | 5.283 | 4.495 | 28% | 9% | 18% | 74% | 71% | 63% | 12% | 11% | 9% |
| UMadeira | 1.137 | 1.102 | 1.118 | 2% | 3% | -1% | 84% | 84% | 87% | 41% | 39% | 38% |
| UMinho | 5.518 | 5.289 | 5.286 | 4% | 4% | 0% | 82% | 81% | 81% | 33% | 32% | 32% |
| UNoalx | 1.952 | 1.756 | 1.644 | 19% | 11% | 7% | 72% | 69% | 70% | 10% | 9% | 8% |
| UPorto | 5.727 | 5.517 | 5.294 | 8% | 4% | 4% | 75% | 74% | 71% | 19% | 18% | 17% |
| UTAD | 2.277 | 2.139 | 2.132 | 7% | 6% | 0% | 78% | 76% | 78% | 33% | 32% | 31% |
| Total 10 SAS Universidades | 30.674 | 28.738 | 27.684 | 11% | 7% | 4% | 77% | 74% | 72% | 19% | 18% | 17% |
| | 68% | 69% | 69% | | | | | | | | | |
| Total 20 SAS | 44.840 | 41.522 | 40.328 | 11% | 8% | 3% | 76% | 74% | 72% | 20% | 19% | 18% |

| | Despesas Bolsas | | | Δ% Despesas | | | Despesa/Bolseiro | | | Δ% Desp/Bolseiro | | | Despesa/Estudante | | | Δ% Desp/Estud | | |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------|------------|-----------|------------------|----------------|----------------|------------------|------------|------------|-------------------|--------------|--------------|---------------|------------|-----------|
| | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 |
| IPBeja | 995.246 € | 1.101.729 € | 1.083.904 € | -8% | -10% | 2% | 1.531 € | 1.916 € | 1.831 € | -16% | -20% | 5% | 421 € | 445 € | 411 € | 2% | -5% | 8% |
| IPCoimbra | 4.560.715 € | 4.276.408 € | 4.004.080 € | 14% | 7% | 7% | 1.892 € | 1.980 € | 1.936 € | -2% | -4% | 2% | 467 € | 451 € | 417 € | 12% | 3% | 8% |
| IPGuarda | 1.773.775 € | 1.852.013 € | 1.787.066 € | -1% | -4% | 4% | 2.039 € | 2.174 € | 2.195 € | -7% | -6% | -1% | 679 € | 701 € | 676 € | 0% | -3% | 4% |
| IPLeiria | 5.466.422 € | 5.402.921 € | 5.578.083 € | -2% | 1% | -3% | 2.016 € | 2.210 € | 2.227 € | -9% | -9% | -1% | 533 € | 515 € | 517 € | 3% | 4% | -1% |
| IPLisboa | 3.309.108 € | 3.099.069 € | 2.935.158 € | 13% | 7% | 6% | 1.724 € | 1.845 € | 1.832 € | -6% | -7% | 1% | 255 € | 233 € | 219 € | 17% | 10% | 7% |
| IPPortalegre | 831.331 € | 777.401 € | 843.202 € | -1% | 7% | -8% | 1.714 € | 1.751 € | 1.739 € | -1% | -2% | 1% | 449 € | 429 € | 435 € | 3% | 5% | -1% |
| IPSantarém | 1.462.047 € | 1.455.285 € | 1.285.014 € | 14% | 0% | 13% | 1.757 € | 1.861 € | 1.787 € | -2% | -6% | 4% | 403 € | 409 € | 335 € | 20% | -1% | 22% |
| IPSetúbal | 1.743.337 € | 1.597.120 € | 1.656.482 € | 5% | 9% | -4% | 1.855 € | 1.984 € | 1.993 € | -7% | -7% | 0% | 336 € | 322 € | 295 € | 14% | 4% | 9% |
| IPViana Castelo | 3.332.017 € | 3.354.603 € | 3.303.610 € | 1% | -1% | 2% | 1.981 € | 1.991 € | 2.125 € | -7% | 0% | -6% | 802 € | 778 € | 770 € | 4% | 3% | 1% |
| IPViseu | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Total 10 SAS Politécnicos | 23.473.998 € | 22.916.548 € | 22.476.599 € | 4% | 2% | 2% | 1.878 € | 2.005 € | 2.012 € | -7% | -6% | 0% | 445 € | 432 € | 410 € | 8% | 3% | 5% |
| | 29% | 28% | 28% | | | | | | | | | | | | | | | |
| UAçores | 1.646.840 € | 1.579.210 € | 1.533.615 € | 7% | 4% | 3% | 1.677 € | 1.979 € | 1.891 € | -11% | -15% | 5% | 600 € | 526 € | 432 € | 39% | 14% | 22% |
| UBI | 3.725.499 € | 3.726.034 € | 3.934.323 € | -5% | 0% | -5% | 1.924 € | 2.017 € | 2.083 € | -8% | -5% | -3% | 355 € | 374 € | 383 € | -7% | -5% | -2% |
| UCoimbra | 7.930.452 € | 8.024.862 € | 8.128.340 € | -2% | -1% | -1% | 1.900 € | 2.064 € | 2.063 € | -8% | -8% | 0% | 420 € | 416 € | 408 € | 3% | 1% | 2% |
| UEvora | 2.251.162 € | 2.195.410 € | 2.129.048 € | 6% | 3% | 3% | 1.853 € | 1.962 € | 1.981 € | -6% | -6% | -1% | 411 € | 405 € | 361 € | 14% | 2% | 12% |
| ULisboa | 10.417.272 € | 10.829.368 € | 10.195.000 € | 2% | -4% | 6% | 1.809 € | 2.050 € | 2.268 € | -20% | -12% | -10% | 219 € | 228 € | 215 € | 2% | -4% | 6% |
| UMadeira | 2.265.822 € | 2.573.070 € | 2.544.106 € | -11% | -12% | 1% | 1.993 € | 2.335 € | 2.276 € | -12% | -15% | 3% | 821 € | 908 € | 854 € | -4% | -10% | 6% |
| UMinho | 10.791.631 € | 11.106.291 € | 11.258.045 € | -4% | -3% | -1% | 1.956 € | 2.100 € | 2.130 € | -8% | -7% | -1% | 652 € | 675 € | 673 € | -3% | -3% | 0% |
| UNovalx | 3.130.233 € | 3.343.674 € | 3.120.732 € | 0% | -6% | 7% | 1.604 € | 1.904 € | 1.898 € | -16% | -16% | 0% | 158 € | 171 € | 160 € | -2% | -8% | 7% |
| UPorto | 11.360.857 € | 10.985.450 € | 10.323.300 € | 10% | 3% | 6% | 1.894 € | 1.991 € | 1.950 € | 2% | 0% | 2% | 373 € | 364 € | 335 € | 11% | 2% | 9% |
| UTAD | 4.533.207 € | 4.555.315 € | 4.416.856 € | 3% | 0% | 3% | 1.991 € | 2.130 € | 2.072 € | -4% | -7% | 3% | 653 € | 672 € | 644 € | 1% | -3% | 4% |
| Total 10 SAS Universidades | 58.052.976 € | 58.918.685 € | 57.583.364 € | 1% | -1% | 2% | 1.893 € | 2.050 € | 2.080 € | -9% | -8% | -1% | 359 € | 366 € | 351 € | 2% | -2% | 4% |
| | 71% | 72% | 72% | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total 20 SAS | 81.526.974 | 81.835.233 | 80.059.963 | 2% | 0% | 2% | 1.888 € | 2.037 € | 2.060 € | -8% | -7% | -1% | 380 € | 382 € | 366 € | 4% | -1% | 4% |

| | Nº Compl.Alojamento | | | Δ% NºCompl.Aloj | | | Despesa Compl.Alojamento | | | Δ% Desp.Com.Aloj | | | Despesa/Compl.Aloj | | | Δ% Desp/Com.Aloj | | |
|-----------------------------------|---------------------|--------------|--------------|-----------------|-----------|-----------|--------------------------|--------------------|--------------------|------------------|-----------|------------|--------------------|--------------|--------------|------------------|------------|------------|
| | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 |
| IPBeja | 152 | 125 | 111 | 37% | 22% | 13% | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| IPCoimbra | 329 | 284 | 278 | 18% | 16% | 2% | 224.574 € | 201.184 € | 194.905 € | 15% | 12% | 3% | 683 € | 708 € | 701 € | -3% | -4% | 1% |
| IPGuarda | 304 | 298 | 290 | 5% | 2% | 3% | 213.906 € | 218.157 € | 211.626 € | 1% | -2% | 3% | 704 € | 732 € | 730 € | -4% | -4% | 0% |
| IPLeiria | 541 | 535 | 540 | 0% | 1% | -1% | 347.448 € | 328.719 € | 366.286 € | -5% | 6% | -10% | 642 € | 614 € | 678 € | -5% | 5% | -9% |
| IPLisboa | 159 | 138 | 133 | 20% | 15% | 4% | 107.630 € | 95.661 € | 89.939 € | 20% | 13% | 6% | 677 € | 693 € | 676 € | 0% | -2% | 3% |
| IPPortalegre | 111 | 101 | 95 | 17% | 10% | 6% | 72.920 € | 62.136 € | 58.028 € | 26% | 17% | 7% | 657 € | 615 € | 611 € | 8% | 7% | 1% |
| IPSantarém | 168 | 169 | 157 | 7% | -1% | 8% | 131.459 € | 126.014 € | 116.459 € | 13% | 4% | 8% | 782 € | 746 € | 742 € | 5% | 5% | 1% |
| IPSetúbal | 122 | 102 | 105 | 16% | 20% | -3% | 86.995 € | 67.098 € | 69.312 € | 26% | 30% | -3% | 713 € | 658 € | 660 € | 8% | 8% | 0% |
| IPViana Castelo | 382 | 368 | 370 | 3% | 4% | -1% | 291.545 € | 265.805 € | 274.684 € | 6% | 10% | -3% | 763 € | 722 € | 742 € | 3% | --- | --- |
| IPViseu | 111 | 87 | 75 | 48% | 28% | 16% | 13.020 € | 9.960 € | 8.341 € | 56% | 31% | 19% | 117 € | 114 € | 111 € | 5% | 2% | 3% |
| Total 10 SAS Politécnicos | 2.379 | 2.207 | 2.154 | 10% | 8% | 2% | 1.489.498 € | 1.374.735 € | 1.389.580 € | 7% | 8% | -1% | 669 € | 660 € | 680 € | -2% | 1% | -3% |
| | 35% | 35% | 35% | | | | 35% | 34% | 34% | | | | | | | | | |
| UAçores | 122 | 114 | 119 | 3% | 7% | -4% | 78.569 € | 73.287 € | 73.727 € | 7% | 7% | -1% | 644 € | 643 € | 620 € | 4% | 0% | 4% |
| UBI | 392 | 384 | 385 | 2% | 2% | 0% | 264.340 € | 257.420 € | 258.301 € | 2% | 3% | 0% | 674 € | 670 € | 671 € | 1% | 1% | 0% |
| UCoimbra | 890 | 831 | 819 | 9% | 7% | 1% | 593.797 € | 560.718 € | 561.075 € | 6% | 6% | 0% | 667 € | 675 € | 685 € | -3% | -1% | -2% |
| UEvora | 346 | 326 | 307 | 13% | 6% | 6% | 236.953 € | 217.657 € | 204.418 € | 16% | 9% | 6% | 685 € | 668 € | 666 € | 3% | 3% | 0% |
| ULisboa | 816 | 790 | 762 | 7% | 3% | 4% | 552.737 € | 531.518 € | 546.761 € | 1% | 4% | -3% | 677 € | 673 € | 718 € | -6% | 1% | -6% |
| UMadeira | 75 | 85 | 81 | -7% | -12% | 5% | 47.743 € | 54.848 € | 52.788 € | -10% | -13% | 4% | 637 € | 645 € | 652 € | -2% | -1% | -1% |
| UMinho | 978 | 878 | 918 | 7% | 11% | -4% | 619.378 € | 620.552 € | 637.058 € | -3% | 0% | -3% | 633 € | 707 € | 694 € | -9% | -10% | 2% |
| UNovalx | 285 | 267 | 258 | 10% | 7% | 3% | 77.722 € | 49.424 € | 25.906 € | 200% | 57% | 91% | 273 € | 185 € | 100 € | 172% | 47% | 84% |
| UPorto | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| UTAD | 443 | 448 | 424 | 4% | -1% | 6% | 298.864 € | 305.924 € | 285.454 € | 5% | -2% | 7% | 675 € | 683 € | 673 € | 0% | -1% | 1% |
| Total 10 SAS Universidades | 4.347 | 4.123 | 4.073 | 7% | 5% | 1% | 2.770.104 € | 2.671.349 € | 2.645.487 € | 5% | 4% | 1% | 637 € | 648 € | 650 € | -2% | -2% | 0% |
| | 65% | 65% | 65% | | | | 65% | 66% | 66% | | | | | | | | | |
| Total 20 SAS | 6.726 | 6.330 | 6.227 | 8% | 6% | 2% | 4.259.602 € | 4.046.084 € | 4.035.067 € | 6% | 5% | 0% | 633 € | 639 € | 648 € | -2% | -1% | -1% |

| | Nº Benefício Transporte | | | Δ% Nº Bem. Transp | | | Despesa Benefício Transporte | | | Δ% Desp Ben Transp | | | Despesa/Bene Transporte | | | Δ% Desp/Ben Transp | | |
|-----------------------------------|-------------------------|------------|------------|-------------------|-------------|------------|------------------------------|------------------|------------------|--------------------|------------|------------|-------------------------|--------------|--------------|--------------------|------------|-----------|
| | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 | 2015/16 | 2014/15 | 2013/14 | 14-16 | 15-16 | 14-15 |
| IPBeja | 5 | 5 | 4 | 25% | 0% | 25% | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| IPCoimbra | 55 | 64 | 53 | 4% | -14% | 21% | 15.444 € | 16.861 € | 12.667 € | 22% | -8% | 33% | 281 € | 263 € | 239 € | 17% | 7% | 10% |
| IPGuarda | 4 | 2 | 2 | 100% | 100% | 0% | 1.345 € | 544,35 € | 588 € | 129% | 147% | -7% | 336 € | 272 € | 294 € | 14% | 24% | -7% |
| IPLeiria | 54 | 60 | 63 | -14% | -10% | -5% | 17.585 € | 16.810 € | 16.888 € | 4% | 5% | 0% | 326 € | 280 € | 268 € | 21% | 16% | 5% |
| IPLisboa | 38 | 44 | 29 | 31% | -14% | 52% | 13.080 € | 12.110 € | 8.530 € | 53% | 8% | 42% | 344 € | 275 € | 294 € | 17% | 25% | -6% |
| IPPortalegre | 7 | 9 | 6 | 17% | -22% | 50% | 1.516 € | 2.320 € | 1.712 € | -11% | -35% | 36% | 217 € | 258 € | 285 € | -24% | -16% | -10% |
| IPSantarem | 9 | 13 | 19 | -53% | -31% | -32% | 2.699 € | 3.548 € | 4.786 € | -44% | -24% | -26% | 300 € | 273 € | 252 € | 19% | 10% | 8% |
| IPSetúbal | 10 | 12 | 11 | -9% | -17% | 9% | 3.111 € | 3.182 € | 3.051 € | 2% | -2% | 4% | 311 € | 265 € | 277 € | 12% | 17% | -4% |
| IPViana Castelo | 1 | 0 | 1 | 0% | --- | -100% | 162 € | 0 | 110 € | 47% | --- | -100% | 162 € | --- | 110 € | 47% | --- | --- |
| IPViseu | 7 | 7 | 10 | -30% | 0% | -30% | 2.123 € | 1.912 € | 2.220 € | -4% | 11% | -14% | 303 € | 273 € | 222 € | 37% | 11% | 23% |
| Total 10 SAS Politécnicos | 190 | 216 | 198 | -4% | -12% | 9% | 57.065 € | 57.286 € | 50.552 € | 13% | 0% | 13% | 308 € | 271 € | 261 € | 18% | 14% | 4% |
| UAçores | 84 | 66 | 72 | 17% | 27% | -8% | 7.295 € | 6.588 € | 7.026 € | 4% | 11% | -6% | 87 € | 100 € | 98 € | -11% | -13% | 2% |
| UBI | 13 | 15 | 14 | -7% | -13% | 7% | 4.084 € | 4.270 € | 3.986 € | 2% | -4% | 7% | 314 € | 285 € | 285 € | 10% | 10% | 0% |
| UCoimbra | 20 | 39 | 27 | -26% | -49% | 44% | 1.845 € | 10.237 € | 6.960 € | -73% | -82% | 47% | 92 € | 262 € | 258 € | -64% | -65% | 2% |
| UEvora | 32 | 33 | 22 | 45% | -3% | 50% | 8.115 € | 7.360 € | 4.759 € | 71% | 10% | 55% | 254 € | 223 € | 216 € | 17% | 14% | 3% |
| ULisboa | 213 | 201 | 179 | 19% | 6% | 12% | 65.485 € | 55.809 € | 44.952 € | 46% | 17% | 24% | 307 € | 278 € | 251 € | 22% | 11% | 11% |
| UMadeira | 3 | 4 | 9 | -67% | -25% | -56% | 113 € | 382 € | 1.145 € | -90% | -70% | -67% | 38 € | 96 € | 127 € | -70% | -61% | -25% |
| UMinho | 14 | 37 | 23 | -39% | -62% | 61% | 1.775 € | 8.206 € | 5.312 € | -67% | -78% | 54% | 127 € | 222 € | 231 € | -45% | -43% | -4% |
| UNovaLx | 74 | 73 | 77 | -4% | 1% | -5% | 20.425 € | 18.407 € | 17.548 € | 16% | 11% | 5% | 276 € | 252 € | 228 € | 21% | 9% | 11% |
| UPorto | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| UTAD | 18 | 15 | 12 | 50% | 20% | 25% | 1.304 € | 4.082 € | 3.240 € | -60% | -68% | 26% | 72 € | 272 € | 270 € | -73% | -73% | 1% |
| Total 10 SAS Universidades | 471 | 483 | 435 | 8% | -2% | 11% | 110.442 € | 115.340 € | 94.928 € | 16% | -4% | 22% | 234 € | 239 € | 218 € | 7% | -2% | 9% |
| Total 20 SAS | 661 | 699 | 633 | 4% | -5% | 10% | 167.507 € | 172.626 € | 145.480 € | 15% | -3% | 19% | 253 € | 247 € | 230 € | 10% | 3% | 7% |

Anexo XVIII

Dados referentes ao Alojamento nas Residências dos SAS

Anexo XVIII – Dados referentes ao Alojamento nas Residências dos SAS

| | Nº Camas disponíveis | Nº Camas ocupadas | Taxa Ocupação | Estudantes Bolseiros | % | Não Bolseiros | % | Despesa c/ Alojamento | Receita c/ Alojamento | Saldo Alojamento | Grau de cobertura |
|-----------------------------------|----------------------|-------------------|---------------|----------------------|------------|---------------|------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|
| IPBeja | 323 | 299 | 93% | 247 | 76% | 76 | 24% | 210.074 € | 160.539 € | -49.535 € | 76% |
| IPCoimbra | 360 | 344 | 96% | 265 | 77% | 79 | 23% | 293.026 € | 254.124 € | -38.902 € | 87% |
| IPGuarda | 393 | 381 | 97% | 250 | 66% | 131 | 34% | 362.618 € | 349.037 € | -13.581 € | 96% |
| IPLeiria | 740 | 681 | 92% | 521 | 77% | 160 | 23% | 954.879 € | 1.009.525 € | 54.646 € | 106% |
| IPLisboa | 200 | 174 | 87% | 152 | 87% | 22 | 13% | ---- | ---- | ---- | ---- |
| IPPortalegre | 272 | 272 | 100% | 147 | 54% | 125 | 46% | 150.524 € | 183.370 € | 32.846 € | 122% |
| IPSantarém | 280 | 228 | 81% | 119 | 52% | 109 | 48% | 303.239 € | 204.864 € | -98.375 € | 68% |
| IPSetúbal | 294 | 243 | 83% | 107 | 44% | 136 | 56% | 429.539 € | 256.352 € | -173.188 € | 60% |
| IPViana Castelo | 433 | 428 | 99% | 282 | 66% | 146 | 34% | 258.919 € | 371.941 € | 113.022 € | 144% |
| IPViseu | 321 | 232 | 72% | 183 | 79% | 49 | 21% | 382.873 € | 270.505 € | -112.368 € | 71% |
| Total 10 SAS Politécnicos | 3.616 | 3.282 | 91% | 2.026 | 68% | 957 | 32% | 3.345.691 € | 3.060.256 € | -285.434 € | 91% |
| UAçores | 348 | 209 | 60% | 79 | 38% | 130 | 62% | 266.036 € | 517.596 € | 251.560 € | 195% |
| UBI | 809 | 776 | 96% | 379 | 49% | 397 | 51% | 843.186 € | 726.714 € | -116.472 € | 86% |
| UCoimbra | 1.325 | 1.106 | 83% | 866 | 78% | 240 | 22% | 1.109.000 € | 1.394.000 € | 285.000 € | 126% |
| UEvora | 527 | 524 | 99% | 359 | 69% | 165 | 31% | 333.927 € | 500.994 € | 167.067 € | 150% |
| ULisboa | 951 | 936 | 98% | 691 | 74% | 245 | 26% | 2.056.859 € | 977.487 € | -1.079.372 € | 48% |
| UMadeira | 209 | 164 | 78% | 63 | 38% | 101 | 62% | 114.417 € | 224.961 € | 110.544 € | 197% |
| UMinho | 1.389 | 1.300 | 94% | 857 | 66% | 443 | 34% | 1.125.677 € | 1.298.387 € | 172.710 € | 115% |
| UNovaLx | 454 | 444 | 98% | 237 | 53% | 207 | 47% | 862.298 € | 701.440 € | -160.858 € | 81% |
| UPorto | 1.055 | 1.003 | 95% | 719 | 72% | 284 | 28% | 2.153.442 € | 1.279.482 € | -873.960 € | 59% |
| UTAD | 534 | 534 | 100% | 443 | 83% | 91 | 17% | 964.133 € | 515.000 € | -449.133 € | 53% |
| Total 10 SAS Universidades | 7.601 | 6.996 | 92% | 4.614 | 68% | 2.173 | 32% | 9.828.975 € | 8.136.061 € | -1.692.914 € | 83% |
| Total 20 SAS | 11.217 | 10.278 | 92% | 6.640 | 68% | 3.130 | 32% | 13.174.666 € | 11.196.317 € | -1.978.348 € | 85% |

| | Nº Quartos | | | | | Preço Bolseiros | | | | | Preço Não Bolseiros | | | | |
|-----------------|-------------|--------|---------|-----------|-------------------|-----------------|---------|---------|-----------|----------|---------------------|---------------|-----------|-------------|---------------|
| | Individuais | Duplos | Triplos | Coletivos | outros | Individuais | Duplos | Triplos | Coletivos | outros | Individuais | Duplos | Triplos | Coletivos | outros |
| IPBeja | 17 | 132 | 9 | ---- | 7 (casal) | 79,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | 135,00 € | 120,00 € | 120,00 € | ---- | 150,00 € |
| IPCoimbra | ---- | 180 | ---- | ---- | ---- | ---- | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | ---- | 95,00 € | ---- | ---- | ---- |
| IPGuarda | 29 | 107 | 50 | ---- | 7 (apartamentos) | 90,00 € | 77,00 € | 73,36 € | ---- | ---- | 100,00 € | 87,50 € | 80,00 € | ---- | ---- |
| IPLeiria | 46 | 331 | ---- | ---- | 16 (casal) | 113,50€/147,50€ | 79,86 € | ---- | ---- | 147,50 € | 113,50€/147,50€ | 113,50 € | ---- | ---- | 147,50 € |
| IPLisboa | 36 | 80 | ---- | ---- | 4 (adaptados) | 75,75 € | 75,75 € | ---- | ---- | 75,75 € | 146,72 € | 146,72 € | ---- | ---- | 146,72 € |
| IPPortalegre | 58 | 96 | 6 | ---- | ---- | 110,00€/90,00€ | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | 110,00€/90,00€ | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- |
| IPSantarém | 66 | 107 | ---- | ---- | ---- | 83,00 € | 73,35 € | ---- | ---- | ---- | 115,00 € | 98,00 € | ---- | ---- | ---- |
| IPSetúbal | 112 | 90 | ---- | ---- | 2 (adaptados) | 89,30 € | 73,30 € | ---- | ---- | 73,30 € | 136,00 € | 120,00 € | ---- | ---- | 120,00 € |
| IPViana Castelo | 34 | 29 | 111 | ---- | ---- | 88,86 € | 88,86 € | 80,36 € | ---- | ---- | 100,50 € | 100,50 € | 92,00 € | ---- | ---- |
| IPViseu | 53 | 134 | ---- | ---- | ---- | 80,00€/90,00€ | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 110,00€/120,00€ | 100,00 € | ---- | ---- | ---- |
| UAçores | 32 | 158 | ---- | ---- | ---- | 150,00 € | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 150,00 € | 120,00 € | ---- | ---- | ---- |
| UBI | 92 | 315 | 5 | 1 | ---- | 125,00€/147,00€ | 73,36 € | 73,36 € | 8 €/noite | ---- | 125,00€/147,00€ | 100 €/110 € | 100,00 € | 8 €/noite | ---- |
| UCoimbra | 62 | 620 | 1 | ---- | 16 (apartamentos) | 100,00€/135,61€ | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 135,61€/178,50€ | 77,61€/117,6€ | ---- | ---- | 350€ / 450€ |
| UEvora | 8 | 203 | 24 | 9 | 3 (apartamentos) | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | 129,12€/150,00€ | 129,12 € | 129,12 € | 129,12 € | 200,00 € |
| ULisboa | 93 | 351 | 52 | ---- | ---- | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | 140,00 € | 140,00 € | 140,00 € | ---- | ---- |
| UMadeira | ---- | 31 | 45 | ---- | ---- | ---- | 73,36 € | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 155,00 € | 155,00 € | ---- | ---- |
| UMinho | 117 | 588 | ---- | 6 | 2 (apartamentos) | 95,37 € | 73,36 € | ---- | 8 €/noite | ---- | 119,80 € | 92,15 € | 8 €/noite | 190€ / 280€ | |
| UNovaLx | 166 | 139 | ---- | ---- | 6 (apartamentos) | 150,00 € | 73,36 € | ---- | ---- | ---- | 225,00€/355,00€ | 150€/200€ | ---- | ---- | 500 € / 750 € |
| UPorto | 852 | 152 | 4 | ---- | 10 (casal) | 73,36 € | 73,36 € | 73,36 € | ---- | 73,36 € | 145,00 € | 145,00 € | 145,00 € | ---- | 145,00 € |
| UTAD | 88 | 446 | ---- | 3 | ---- | 110,00 € | 73,36 € | ---- | 6 €/noite | ---- | 155,00 € | 120,00 € | ---- | 6 €/noite | ---- |

Anexo XIX

Dados dos SAS referentes à valência da Alimentação

Anexo XIX – Dados dos SAS referentes à valência da Alimentação

| | Modelo de Exploração das Unidades de Alimentação | Nº Cantinas/Refeitórios | Nº médio refeições/dia | Nº refeições/ano | Preço base (menu) | Nº Bares/Cafetaria | Nº médio refeições/dia | Nº refeições/ano | Preço base (menu) | Nº Restaurantes | Nº médio refeições/dia | Nº refeições/ano | Preço base (menu) | Máquinas vending |
|---------------------|---|-------------------------|------------------------|------------------|-------------------|--------------------|--------------------------|------------------|-------------------|-----------------|------------------------|------------------|-------------------|------------------|
| IPBeja | Todas as unidades concessionadas | 1 | 150 | 27.088 | 2,30 € | 5 | 30 | 1.500 | 3,50 € | --- | --- | --- | --- | 3 |
| IPCoimbra | Exploração própria: 1 Cantina e 3 Bares; Concessionado: 4 Cantinas | 5 | 567 | 119.169 | 2,50 € | 3 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 0 |
| IPGuarda | Exploração própria: Cantinas Concessionado: Bares | 3 | 120 | 53.933 | 2,40 € | 5 | Sem serviço de refeições | | | 1 | 60 | 13.440 | 4,00€/6,00€ | --- |
| IPLeiria | Todas as unidades em exploração própria, excepto máquinas de vending | 5 | 196 | 325.007 | 2,40 € | 8 | --- | --- | 3,20 € | 2 | 12 | 2.800 | 8,00 € | 37 |
| IPLisboa | Todas as unidades concessionadas | 6 | 693 | 209.035 | 2,40 € | 8 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| IPPortalegre | Todas as unidades concessionadas | 4 | 185 | 45.749 | 2,40 € | 5 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 4 |
| IPSantarém | Todas as unidades concessionadas | 4 | 119 | 16.500 | 2,30 € | 5 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 5 |
| IPSetúbal | Todas as unidades concessionadas | 2 | 220 | 48.397 | 2,50 € | 4 | --- | --- | 4,50 € | --- | --- | --- | --- | 0 |
| IPViana Castelo | Todas as unidades em exploração própria | 7 | 703 | 154.626 | 2,35 € | 7 | 87 | 19.233 | 2,40 € | --- | --- | --- | --- | 12 |
| IPViseu | Exploração própria dos Bares, Refeitório com aquisição de refeições confeccionadas | --- | 154 | 30.867 | 2,40 € | 5 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 22 |
| UAçores | Exploração própria: 1 Snack-bar Concessionado: Refeitórios e Bares | 2 | 200 | 44.786 | 2,45 € | 5 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 2 |
| UBI | Todas as unidades em exploração própria, a exceção de 3 Bares concessionados | 4 | 567 | 128.339 | 2,45 € | 8 | 303 | 32.995 | 2,20 € | 2 | 110 | 12.081 | 6,00 € | --- |
| UCoimbra | Todas as unidades em exploração própria | 11 | 3.600 | 867.835 | 2,40 € | 3 | --- | 29.856 | 2,00 € | 3 | --- | 28.158 | 6,50 € | 0 |
| UEvora | Exploração própria: 1 Refeitório, 3 Bares e Restaurante Concessionado: 1 Refeitório e 2 Bares | 2 | 123 | 22.378 | 2,40 € | 5 | 70 | 16.940 | 3,90 € | 1 | 30 | 6.660 | 4,50 € | 37 |
| Ulisboa | Exploração própria: 2 Refeitórios, 3 Bares e 1 Restaurante Concessionado: 7 Refeitórios | 9 | 2.156 | 521.693 | 2,50 € | 3 | 353 | 85.430 | 4,00 € | 1 | 54 | 5.423 | 4,50 € | 0 |
| UMadeira | Todas as unidades em exploração própria | 1 | 98 | 23.269 | 2,55 € | 5 | 19 | 45.093 | 3,50 € | 1 | 40 | 13.209 | 4,75 € | 3 |
| UMinho | Todas as unidades em exploração própria | --- | 2.422 | 569.218 | 2,65 € | --- | 54 | 12.592 | 3,20€/3,90€ | --- | 445 | 104.521 | 5,50€/9,50€ | 97 |
| UNoValx | Exploração Mista nas Cantinas e Cafetarias | 3 | 1.080 | 236.419 | 2,50 € | 2 | --- | --- | preço livre | --- | --- | --- | --- | 21 |
| UPorto | Exploração própria, concessão e aquisição de refeições confeccionadas | 10 | 2.471 | 585.801 | 2,55€ | --- | --- | --- | --- | 2 | 175 | 38.852 | 4,50€/9,50€ | --- |
| UTAD | Exploração própria, a exceção de 2 bares concessionados e do serviço de vending | 2 | 1.500 | 132.487 | 2,50 € | 8 | 500 | 84.931 | 3,00 € | 1 | 65 | 9.422 | 8,00 € | 36 |
| Total 20 SAS | | | 17.324 | 4.162.596 | | | | | | | | | | |

| | Cantinas/Refeitórios | | Custo/Refeição | Receita/Refeição | Saldo/Refeição | Despesa c/ Alimentação | Receita c/ Alimentação | Saldo Alimentação | Grau de Cobertura |
|---------------------|------------------------------|--------------------------|----------------|------------------|----------------|------------------------|------------------------|---------------------|-------------------|
| | refeições/dia/100 estudantes | refeições/ano/estudantes | | | | | | | |
| IPBeja | 6 | 11 | 3,55 € | 2,72 € | -0,84 | 96.290 € | 73.665 € | -22.625 € | 77% |
| IPCoimbra | 6 | 13 | 3,66 € | 2,10 € | -1,55 | 435.735 € | 250.833 € | -184.902 € | 58% |
| IPGuarda | 5 | 20 | 8,25 € | 4,15 € | -4,10 | 444.678 € | 223.636 € | -221.042 € | 50% |
| IPLeiria | 2 | 31 | 7,15 € | 7,39 € | 0,24 | 2.323.841 € | 2.402.603 € | 78.762 € | 103% |
| IPLisboa | 5 | 16 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| IPPortalegre | 10 | 25 | 5,87 € | 2,44 € | -3,43 | 268.466 € | 111.461 € | -157.004 € | 42% |
| IPSantarém | 3 | 5 | 3,52 € | 3,35 € | -0,17 | 58.119 € | 55.296 € | -2.823 € | 95% |
| IPSetúbal | 4 | 10 | 0,90 € | 0,82 € | -0,08 | 43.597 € | 39.537 € | -4.060 € | 91% |
| IPViana Castelo | 16 | 36 | 4,61 € | 4,74 € | 0,13 | 712.558 € | 732.166 € | 19.608 € | 103% |
| IPViseu | 3 | 6 | 3,28 € | 3,29 € | 0,02 | 101.133 € | 101.662 € | 529 € | 101% |
| UAçores | 7 | 15 | 7,06 € | 3,70 € | -3,37 € | 316.389 € | 165.669 € | -150.720 € | 52% |
| UBI | 6 | 13 | 7,30 € | 5,53 € | -1,78 € | 937.476 € | 709.477 € | -227.999 € | 76% |
| UCoimbra | 19 | 45 | 3,78 € | 3,69 € | -0,09 € | 3.279.771 € | 3.198.803 € | -80.969 € | 98% |
| UEvora | 2 | 4 | 9,68 € | 19,60 € | 9,91 € | 216.630 € | 438.499 € | 221.869 € | 202% |
| Ulisboa | 5 | 11 | 5,22 € | 2,68 € | -2,55 € | 2.724.516 € | 1.396.241 € | -1.328.275 € | 51% |
| UMadeira | 3 | 8 | 13,80 € | 17,52 € | 3,72 € | 321.200 € | 407.731 € | 86.531 € | 127% |
| UMinho | 15 | 35 | 7,26 € | 6,32 € | -0,94 € | 4.132.861 € | 3.598.192 € | -534.669 € | 87% |
| UNoValx | 6 | 12 | 6,16 € | 2,98 € | -3,18 € | 1.455.763 € | 705.088 € | -750.675 € | 48% |
| UPorto | 8 | 19 | 6,02 € | 4,19 € | -1,83 € | 3.527.549 € | 2.455.627 € | -1.071.922 € | 70% |
| UTAD | 22 | 20 | 10,01 € | 8,95 € | -1,07 € | 1.326.821 € | 1.185.326 € | -141.495 € | 89% |
| Total 20 SAS | 8 | 19 | 6,16 € | 5,59 € | -0,58 € | 22.723.394 € | 18.251.511 € | -4.471.883 € | 80% |

Anexo XX

Dados dos SAS referentes aos Cuidados de Saúde

Anexo XX – Dados dos SAS referentes aos Cuidados de Saúde

| | São disponibilizados serviços de saúde aos estudantes? | Serviços de saúde | Especialidades médicas (disponibilizadas no ano letivo 2015/2016) | Despesa c/ Apoio médico | Receita c/ Apoio médico | Saldo Apoio médico |
|-----------------|--|--|---|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| IPBeja | Sim | Próprios / protocolos | Psicologia | --- | --- | --- |
| IPCoimbra | Sim | ---- | Psicologia clínica | 21.789 € | 870 € | -20.919 € |
| IPGuarda | | Em 2015 não houve qualquer serviço de saúde | | --- | --- | --- |
| IPLeiria | Sim | Serviços próprios | Clinica Geral, Ginecologia/Planeamento Familiar, Medicina Dentária, Medicina Desportiva, Medicina do Trabalho e Oftalmologia | 65.477 € | 12.960 € | -52.516 € |
| IPLisboa | Sim | ---- | Apoio psicológico gratuito aos estudantes do IPL | --- | --- | --- |
| IPPortalegre | Sim | Serviços próprios e Protocolos com Centros de Saúde | Nutricionismo e psicologia. As necessárias, mediante despesa nos médicos dos Centros. | --- | --- | --- |
| IPSantarém | Sim | Protocolos | Saúde e Sexualidade Juvenil e Psicologia Clínica/Consumos | --- | --- | --- |
| IPSetúbal | Sim | Serviços próprios | Psicologia clínica (terapia individual, de grupo e formação), desabitação tabágica, acupuntura e fitoterapia, exercícios chineses para a saúde, nutrição. | 11.770 € | 3.335 € | -8.435 € |
| IPViana Castelo | Sim | Serviços Próprios | Psicologia, enfermagem e nutricionismo | 18.000 € | -- | --- |
| IPViseu | Sim | Contrato de Prestação de Serviços Médicos. | Clinica Geral / Psiquiatria; Medicina Geral e Familiar. | 10.800 € | 0 € | -10.800 € |
| UAçores | Sim | Serviço Próprio | Medicina Geral | 4.800 € | --- | --- |
| UBI | Sim | Prestação de Serviços | Medicina no trabalho, medicina curativa (clínica geral), apoio psicológico, fisioterapia, nutrição. | 11.549 € | 8.861 € | -2.688 € |
| UCoimbra | Sim | Serviços Próprios | Clinica Geral, Medicina Dentária, Nutrição, Oftalmologia, Planeamento Familiar, Ginecologia, Psicologia, Psiquiatria, Medicina do Viajante | 277.690 € | 37.439 € | -240.251 € |
| UEvora | Sim | Contrato c/ clínica médica | Consultas de Clínica Geral | 2.651 € | 0 € | -2.651 € |
| ULisboa | | ULisboa disponibiliza serviços de saúde aos estudantes, não através dos SAS Contactar Núcleo de Saúde e Bem-estar do Estádio Universitário de Lisboa (unidade da ULisboa) | | --- | --- | --- |
| UMadeira | Sim | Protocolos | --- | --- | --- | --- |
| UMinho | Sim | Serviços próprios | Medicina geral e de ginecologia, cuidados de enfermagem, Psicologia. | 91.094 € | 30.506 € | -60.588 € |
| UNoValx | Sim | Serviços Próprios e Protocolo | Várias (Psiquiatria, Psicologia e Nutrição; outras ano âmbito dos vários protocolos) | 43.548 € | 2.899 € | -40.649 € |
| UPorto | Sim | Serviços Próprios e Protocolos com Faculdades da UPorto | Clinica Geral; Psiquiatria; Ginecologia; Psicologia; Nutrição e Medicina Dentária | 267.228 € | 0 € | -267.228 € |
| UTAD | Sim | Serviços próprios | Clinica Geral e Planeamento Familiar; Ginecologia e Obstetrícia; Psicologia e Acompanhamento Psicopedagógico; Nutrição e Enfermagem. | 101.800 € | 1.940 € | -99.860 € |

Anexo XXI

Dados dos SAS referentes ao apoio à prática desportiva

Anexo XXI – Dados dos SAS referentes ao apoio à prática desportiva

| | São disponibilizados serviços desportivos? | Em que moldes? | Quais as modalidades disponíveis no corrente ano letivo? | Existe a prática de competição desportiva externa? | Apoio a competições externas? | Despesa c/ Desporto | Receita c/ Desporto | Saldo Desporto |
|-----------------|---|--|---|---|---|---------------------|---------------------|----------------|
| IPBeja | Sim | Instalações Próprias e Protocolos | Futsal, voleibol, basquetebol, fitness | Não | Não | ---- | ---- | ---- |
| IPC Coimbra | Sim | Instalações próprias | Rugby; Ginásio; Aulas fitness, Ginástica laboral | Sim, Rugby | SAS e AEs | 15.452 € | 12.673 € | -2.779 € |
| IPGuarda | Sim | Instalações próprias – 1 pavilhão desportivo | Basquetebol, Andebol, Voleibol, Ténis, Futsal | Competições da FADU | ---- | ---- | ---- | ---- |
| IPLeiria | Sim | Aluguer de infraestruturas desportivas | Modalidades desportivas com treinos regulares: Andebol, Atletismo, Futebol 11, Futsal, Hóquei em patins e Rugby 7. Outras modalidades desportivas: Andebol de Praia, Badminton, Bodyboard, BTT, Canoagem, Duatlo, Escalada, Futebol de Praia, Futvolei, Judo, Karaté, Karting, Kickboxing, Natação, Orientação, Snowboard, Surf, Taekwondo, Ténis, Ténis de mesa, Trail e Triatlo | Não | ---- | 53.438 € | 4.441 € | -48.997 € |
| IPLisboa | As atividades desenvolvidas neste âmbito são-no pela Federação Académica do IPL e pelas Associações de Estudantes das unidades orgânicas do IPL | | | | | 6.320 € | ---- | ---- |
| IPPortalegre | Sim | Instalações próprias e protocolos | Futebol, futsal, ténis, piscina | Não | ---- | ---- | ---- | ---- |
| IPSantarém | Sim | ---- | Ginásio de fitness, Ténis, Karaté, Futebol, Basquetebol, Natação, Andebol, Futsal, Bodyboard, Triatlo | Campeonatos da FADU | SASIPS e Instituto | 16.406 € | 14.254 € | -2.152 € |
| IPSetúbal | Sim | Instalações próprias | cardio-fitness, musculação, voleibol, step, localizada, Krav Maga, Power Core, TFS, aeróbica, GAP, yoga, Lift ABS, Fit4Free, Power ABS, Jump, ténis de mesa, Power glúteo, Stretching Massage, shooting basketball, basquetebol, futsal, andebol. Para além disso são organizados diversos torneios e outras actividades desportivas pontuais ao longo do ano. | Sim: futsal, andebol, voleibol e basquetebol, nas vertentes masculina e feminina. | organizada pela AAIPS, com o apoio logístico e financeiro dos SAS/IPS e do IPS. | 94.420 € | 37.149 € | -57.272 € |
| IPViana Castelo | Sim | Instalações Próprias | Musculação, Cardio-Fitness, Pump, Step, Aero-Power, Localizada, Zumba, Técnicas de Combate e ABS. | Sim, em Remo e Atletismo. | Centro Desportivo do IPVC. | -- | -- | ---- |
| IPViseu | Sim | Instalações próprias. | Ténis, Futsal, Basquetebol, Andebol, Futebol 11, Minigolfe. | Campeonato Universitário de Futebol, Futsal, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Ténis, Badminton, Golfe. | ---- | 0 € | 19.109 € | 19.109 € |

| | São disponibilizados serviços desportivos? | Em que moldes? | Quais as modalidades disponíveis no corrente ano letivo? | Existe a prática de competição desportiva externa? Em que modalidades? | Apoio a competições externas? | Despesa c/ Desporto | Receita c/ Desporto | Saldo Desporto |
|----------|--|---|---|---|--|---------------------|---------------------|----------------|
| UAçores | Sim | Instalações Próprias | Futsal, basquetebol, volley, ténis de mesa, badminton, ginástica. | Futsal Masculino – Participação na Fase Final dos Jogos Universitários. | SAS apenas cedem as instalações para treino | ---- | ---- | ---- |
| UBI | Sim | Instalações próprias e em Protocolos. | várias | Desporto Universitário | Por ambos | 180.031 € | 93.145 € | -86.886 € |
| UCoimbra | Diretamente pelos SASUC não. É a Reitoria e a Associação Académica de Coimbra que tutelam esta área. | | | | | ---- | ---- | ---- |
| UEvora | Sim | Instalações próprias e protocolos com Clubes e Câmara Municipal | Futsal masculino e feminino; Futebol 11 e Futebol de 7; Andebol Masculino e Feminino; Voleibol Masculino e Feminino; Basquetebol Masculino; Basquetebol 3x3; Rugby 7's Masculino; Hóquei em Patins Masculino; Tiro com arco; Atletismo; Equitação; Karting; Kickboxing; Ténis; Ténis de Mesa; Bilhar; Setas; Padel; Orientação; BTT; Andebol de Praia; Badminton; Bodyboard; Golfe. | Sim, em todas as descritas na questão anterior. | A participação em competições é apoiada por 3 entidades: SASUE; AAUE; UE | 25.687 € | ---- | ---- |
| ULisboa | boa disponibiliza serviços desportivos aos estudantes, embora não seja através dos Serviços de Ação Social. Contactar o Estádio Universitário de Lisboa e as Faculdades/Institutos da ULis | | | | | ---- | ---- | ---- |
| UMadeira | Apoio indirecto às actividades que se encontram no plano de actividades da AAUMa | | | | | 0 | 0 | ---- |
| UMinho | Sim | Instalações Desportivas Próprias e Protocolos | Andebol, Atletismo, Badminton, Basquetebol, Body Board, Canoagem, Capoeira, Circuito, Circuito/GAP, Combat, Corfebol, Cycling, Duatlo, Escalada, Esgrima, Esqui Alpino, Expresso Abdominal, Expresso GAP, Expresso Total Condition, Extreme Condition, Fit Cross, Fit Mix, Fit Pilates, Futebol, Futsal, GAP, Golfe, Hapkido, Hata Yoga, Hóquei em Patins, Iaido, JiuJitsu Brasileiro, Judo, Jump, Karaté – Shotokan, Karting, Kendo, Ki Move, Kickboxing e MuayThai, Krav Maga, Latino Americanas (Dança), Multi Mix, Musculação e Cardiofitness, Naginata, Natação, Orientação, Padel, Patinagem de Show, Pilates, Polo Aquático, Power GAP, Power Step, Pump Attack, Rope Skipping, Rugby, Danças de Salão, Snow Board, Squash, Step Attack, Step Dance, Step Latino, Surf, Taekwondo, Ténis, Ténis de Mesa, Triatlo, Viet-Vo-Do, Voleibol, Xadrez, Zumba Fitness. | Andebol, Atletismo, Badminton, Basquetebol, Body Board, Canoagem, Corfebol, Duatlo, Escalada, Esgrima, Esqui Alpino, Futebol, Futsal, Hóquei em Patins, Judo, Karaté – Shotokan, Karting, Kickboxing e MuayThai, Natação, Orientação, Padel, Polo Aquático, Rugby, Snow Board, Squash, Surf, Taekwondo, Ténis, Ténis de Mesa, Triatlo, Voleibol | SAS, Universidade do Minho e Associação de Estudante | 872.782 € | 460.898 € | -411.884 € |
| UNoVAx | Sim | Protocolos com varias instituições | Varias. | Varias. | apoiadas pelos SASNOVA e Reitoria da UNL | 130.623 € | 1.420 € | -129.203 € |
| UPorto | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | ---- |
| UTAD | Sim | Instalações próprias e protocoladas | Musculação e cardiofitness; crosstraining; ténis de mesa; esgrima; Tiro (com pistola a laser); kickboxing; taekwondo; kikokushin; defesa pessoal; pump; jump; cycling; ABS; GAP; Step; Zumba; Ki zomba; danças latinas; Yoga; Pilates; Natação (protocolado). | Sim: Futebol 11; Futsal; andebol; basquetebol; rugby; atletismo; ginástica; natação; desportos de combate; tiro com arco; ténis | financiado pelos SASUTAD / UTAD com articulação direta com a AAUTAD | 153.596 € | 42.815 € | -110.781 € |

