



# ESTUDAR É PARA TODOS?

Com a participação de:

Elsa Justino | João Redondo

José Ferreira Gomes | Leandro Almeida

# ESTUDAR É PARA TODOS?

Com a participação de:

Elsa Justino | João Redondo

José Ferreira Gomes | Leandro Almeida

O EDULOG é uma iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo que tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema de educação de referência em Portugal. Na persecução da sua missão e da sua visão, apoia estudos de investigação na área da Educação e dinamiza encontros e conferências cientificamente fundamentados.

Ficha técnica

© **EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo**

[www.edulog.pt](http://www.edulog.pt)

Junho de 2019

**Título:** Estudar é para todos?

**Ano de edição:** 2019

**Depósito legal:** 4572512/19

**ISBN:** 9781072148739

# ÍNDICE

**PÁG.**

/ 4 - 19 / \_\_\_\_\_ CONTEXTUALIZAÇÃO

/ 20 - 23 / \_\_\_\_\_ INFOGRAFIA

/ 24 - 25 /

/ 26 - 29 /

/ 30 - 37 /

/ 38 - 41 /

/ 42 - 45 / \_\_\_\_\_

**DISCURSO DIRETO**

Elsa Justino

João Redondo

José Ferreira Gomes

Leandro Almeida

# CONTEXTUALIZAÇÃO

Um pouco por toda a Europa, ocorreu um processo de democratização baseado num modelo de organização social e educativa que fosse capaz de promover a igualdade de oportunidades de todos os indivíduos no acesso ao ensino superior.

Este processo assenta no pressuposto que o ensino superior é essencial para a mobilidade social ascendente e para o desenvolvimento económico e social de um país. Segundo a Associação Internacional das Universidades<sup>1</sup>, a equidade corresponde a dois objetivos, o acesso e o sucesso, ou seja: “garantia, a todos os membros da sociedade, de um acesso equitativo e garantia de uma participação bem-sucedida no ensino superior”<sup>2</sup>.

Segundo a OCDE, os sistemas equitativos são aqueles que asseguram que o acesso ao ensino superior não é dificultado por circunstâncias sociais e pessoais, tais como o estatuto socioeconómico, o género, a origem étnica, o estatuto de imigrante, o local de residência, a idade ou a incapacidade física<sup>3</sup>, pelo que a equidade na educação tem duas dimensões:

- › A *justiça*, a qual implica que “as características pessoais e sociais – como, por exemplo, o género, o estatuto socioeconómico e a origem étnica – não constituam obstáculos para se alcançar todo o potencial educativo”.
- › A *inclusão*, a qual implica “que todos obtenham um nível educativo básico mínimo – por exemplo, que todos deveriam ser capazes de ler, escrever e fazer aritmética simples”<sup>4</sup>.

[1] AIU (Associação Internacional de Universidades) (2009) “Access and Success in Higher Education”, [On-line] [http://www.unesco.org/iau/access\\_he/index.html](http://www.unesco.org/iau/access_he/index.html)

[2] AIU (Associação Internacional de Universidades) (2008) “Equitable Access, Success and Quality in Higher Education: A Policy Statement by the International Association of Universities”, adopted by IAU 13th General Conference, Utrecht, July.

[3] OCDE (2018) Education at a Glance. Retrieved from [http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education\\_at\\_a\\_glance\\_2018.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf)

[4] OCDE (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris, cit. in OCDE (2008b), Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Tertiary Education for the Knowledge Society, vol. 2. Paris: OCDE, p. 13. [On-line] <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf>

Embora o acesso equitativo seja formalmente garantido em quase todos os sistemas de ensino superior nos países desenvolvidos<sup>1</sup>, alguns fatores sociais permanecem fortes na maioria dos países. Em certa medida, esta é uma consequência da meritocracia, cuja ênfase na competência e nos resultados acaba por favorecer aqueles que tiveram melhores condições prévias<sup>2</sup>.

Neste sentido, a reflexão sobre a equidade no ensino superior pode ser perspectivada do ponto de vista do acesso e do sucesso, analisando-se o tipo de estudantes que mais facilmente acede ao ensino superior, no primeiro caso, e refletindo-se sobre as taxas de conclusão e de abandono dos diferentes grupos de estudantes que acederam ao ensino superior, no segundo.

Em Portugal, o acesso ao ensino superior é uma importante área de regulação estatal com potencial impacto no desenvolvimento social e económico do país<sup>3</sup>. Após a revolução democrática de 1974, os governos portugueses, no sentido de corresponder ao ideal democrático de justiça social, assumiram a igualdade como objetivo político e tomaram a responsabilidade de expandir o ensino superior, deixando para trás um sistema elitista vigente até aos anos 70, com uma taxa de participação bruta de apenas 7%. A partir da Revolução, iniciou-se a expansão do ensino superior, assegurada pela criação da rede de institutos politécnicos e pela criação de condições favoráveis à abertura do setor privado. Todavia, o setor privado acabou por se concentrar nas grandes regiões urbanas, com maior densidade populacional, deixando a descoberto as regiões do interior, onde a baixa procura não permitia a sua sustentabilidade. Com efeito, a cobertura regional do país acabou por acontecer muito mais pela via da rede dos institutos politécnicos.

[1] Koucky, J., Bartusek, A., & Kovarovic, J. (2010). Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950–2009. Prague: Charles University in Prague.

[2] Arrow, K.J., S. Bowles and S.N. Durlauf (eds.) (2000), Meritocracy and Economic Inequality, Princeton University Press. Bowles, S., H. Gintis and M.O. Groves (eds.) (2008), Unequal Chances: Family Background and Economic Success, Princeton University Press.

[3] Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. Tertiary Education and Management, 15(1), 35-48.

Algumas das desigualdades relativas à região, à incapacidade física e motora, à idade e ao nível socioeconómico são já contempladas no regime geral de acesso (...)

Algumas das desigualdades relativas à região, à incapacidade física e motora, à idade e ao nível socioeconómico são já contempladas no regime geral de acesso, para que não constituam entraves ao acesso e ao sucesso no ensino superior. Os contingentes especiais para candidatos oriundos das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, para emigrantes portugueses e familiares que com eles residam, para candidatos com deficiência física ou sensorial, ou ainda os concursos especiais para candidatos maiores de 23 anos são exemplos da tentativa de esbater as desigualdades. Também no sentido de promover o acesso ao ensino superior a estudantes oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, o Governo, através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, atribui bolsas de estudo para apoiar monetariamente os estudantes com maiores dificuldades económicas. Adicionalmente, atribuem-se bolsas de estudo aos candidatos com necessidades especiais, que visam a “Inclusão para o Conhecimento”. Foi também recentemente criado um novo curso, no Instituto Politécnico de Santarém, destinado a pessoas com uma taxa de incapacidade intelectual igual ou superior a 60%. Neste sentido, o regime de acesso procura dar condições especiais para que os grupos que estejam em situação de desvantagem possam concorrer em pé de igualdade, situação que não ocorreria se existisse apenas uma forma de acesso<sup>1</sup>.

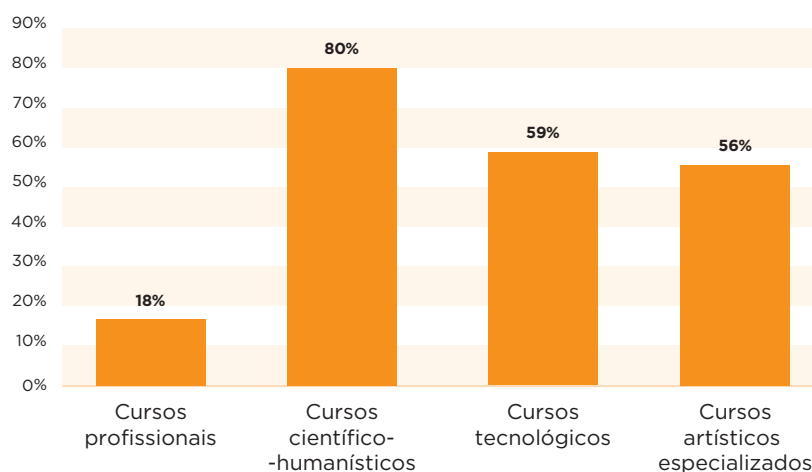
(...) apenas 40% dos jovens de 20 anos estavam matriculados no ensino superior em 2016.

No entanto, apesar das medidas tomadas para promover o acesso, persistem desigualdades no ensino superior português. De acordo com dados do Eurostat, apenas 40% dos jovens de 20 anos estavam matriculados no ensino superior em 2016 (CNE, 2017). Isto significa que uma grande proporção de potenciais candidatos fica de fora, seja porque não se candidatam, seja porque as suas candidaturas não foram bem-sucedidas<sup>2</sup>. Entre os que não se candidatam, há que referir que, tal como vários países da OCDE, Portugal tem vindo a apostar no desenvolvimento e na promoção do ensino e formação profissional como forma de aumentar as taxas de conclusão do ensino secundário e de proporcionar aos jovens percursos mais diretos no mercado de trabalho.

[1] Note-se que, apesar de o número de inscritos com necessidades educativas especiais no ensino superior ter aumentado 17% em 2018/2019, apenas 1% das camas em residências universitárias estão adaptadas para deficientes.

[2] Sá, C., & Tavares, O. (2018). How student choice consistency affects the success of applications in Portuguese higher education. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2148-2160.

Em 2017/18, 47% dos estudantes a frequentar o ensino secundário estavam matriculados no ensino profissional; mas destes, apenas 18% prosseguiram os estudos, em contraste com os 80% de alunos dos cursos científico-humanísticos (DGEEC 2019)<sup>1</sup>.



**Figura 1** | Prosseguimento de estudos de diplomados do ensino secundário, por modalidade de ensino, 2017/2018. Fonte: DGEEC

No grupo de candidatos que não consegue entrar no ensino superior, e de acordo com um estudo baseado nos dados de acesso<sup>2</sup>, as mulheres estão ligeiramente sobre representadas (60%), apesar de serem a maioria dos candidatos (58% na amostra total).

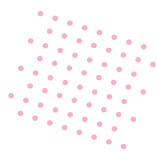
Segundo dados da OCDE (2018), existem significativas disparidades de género nas taxas de conclusão do ensino secundário que justificam o facto de haver mais candidatos do sexo feminino do que do sexo masculino a concorrer a uma vaga no ensino superior. Cerca de 38% dos homens de 25 a 34 anos não concluíram o ensino secundário, em comparação com apenas 23% das mulheres.

**(...) mais candidatos do sexo feminino do que do sexo masculino a concorrer a uma vaga no ensino superior.**

[1] Uma das razões desta dificuldade de acesso resulta de os alunos vindos do ensino profissional terem de realizar os mesmos exames de acesso que os alunos dos cursos científico-humanísticos, os quais não são adequados à sua formação, problema que continua por resolver.

[2] Sá, C. Tavares, O. Amaral, A. (2019). Applications to Portuguese higher education: who is left out and why? Working Paper.





Esta diferença de quase 15 pontos percentuais é a maior de todos os países da OCDE e dos países parceiros (a média da OCDE é de 3 pontos percentuais). Esta disparidade persiste nos níveis educativos seguintes: como na maioria dos países da OCDE, a taxa de participação no ensino superior é maior entre as mulheres jovens (42%) do que entre os homens jovens (26%). Embora a taxa de participação das mulheres no ensino superior seja mais alta do que a dos homens e, por isso, serem, em média, mais escolarizadas, quando entram no mercado de trabalho apresentam, segundo os dados da OCDE, acentuadas desvantagens, usufruindo, em média, de salários inferiores ao dos homens, independentemente do seu nível de escolaridade.


Em termos de região de origem, os candidatos do Porto e de Lisboa estão claramente sobre representados entre os que não são colocados no ensino superior público<sup>1</sup>. Como estas são as duas áreas urbanas mais povoadas em Portugal, espera-se que a pressão sobre as vagas seja maior nessas regiões. Refira-se que, em 2015, o rácio do número de candidatos locais em relação ao número de vagas disponíveis era de 1,31 no Porto e de 0,90 em Lisboa.

(...) jovens cujos pais não têm o ensino superior têm menor probabilidade de ingressar no ensino superior.

O capital cultural das famílias dos estudantes e as suas origens socioeconómicas também parecem influenciar as suas oportunidades de acesso e sucesso educativo. Em todos os países com dados disponíveis, os jovens cujos pais não têm o ensino superior têm menor probabilidade de ingressar no ensino superior. Em Portugal, os jovens entre os 18 e os 24 anos que não têm um progenitor com formação superior estão sub-representados no ensino superior, já que correspondem a 78% da população dessa faixa etária e a 61% dos novos inscritos no ensino superior. Além disso, os inscritos no ensino superior cujos pais não têm formação superior têm maior probabilidade de fazê-lo após os 25 anos de idade do que aqueles com pelo menos um dos pais com formação superior (OCDE 2018).

<sup>1</sup> Sá, C. Tavares, O. Amaral, A. (2019).






Há também bastantes candidatos que, apesar de ingressarem no ensino superior, não são colocados nas suas preferências, pois são condicionados pelo sistema de *numerus clausus* e pela competição pelos cursos e instituições mais prestigiadas. Portugal tem, por conseguinte, um sistema de ensino superior seletivo e estratificado, à semelhança do que aconteceu em vários países europeus. De facto, de acordo com a revisão temática do ensino superior no âmbito da OCDE (2008), a expansão do ensino superior foi acompanhada pela diferenciação dos sistemas terciários, a qual deu origem a uma mudança na natureza das desigualdades. A expansão foi realizada principalmente criando vagas em novas instituições de menor prestígio (levando à estratificação do sistema terciário por níveis de qualidade) e pela criação de novos subsistemas, muitas vezes mais vocacionalmente orientados. Por conseguinte, os estudantes mais desfavorecidos, quer do ponto de vista económico, quer do ponto de vista sociocultural, acabam por ter acesso predominantemente às instituições de menor prestígio.

Um estudo de 2008 já alertava para a sobre representação de estudantes de famílias com formação superior e para a sub-representação de estudantes de famílias com níveis de escolaridade mais baixos no ensino superior<sup>1</sup>. A influência do background familiar verifica-se, antes de mais, na escolha entre os subsistemas universitário e politécnico, já que os estudantes oriundos de famílias com níveis de escolaridade mais altos preferem as universidades.

Nas representações sociais dos estudantes, são precisamente as universidades que surgem no topo das instituições de ensino superior com maior prestígio<sup>2</sup>. É nas áreas da educação e das ciências empresariais que mais encontramos estudantes oriundos de famílias com menos formação (39% e 20% dos alunos dessas áreas, respetivamente, são de famílias com nível educativo correspondente ao primeiro ciclo básico). Por outro lado, o Direito, as Belas Artes e as Ciências são áreas preferidas por famílias com nível educativo mais elevado.



**A influência do background familiar verifica-se, antes de mais, na escolha entre os subsistemas universitário e politécnico (...)**

[1] Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.

[2] Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices?. *Educational Research*, 55(1), 99-110.

Relativamente à área da saúde, verifica-se que 73,2% dos estudantes de medicina (universidade) são filhos de pais com ensino superior, ao passo que 73,0% dos estudantes de enfermagem e tecnologias da saúde (politécnico) são filhos de pais com qualificações inferiores ao ensino superior.

A análise de números mais recentes relativos ao nível educativo dos pais (correspondente ao ensino superior) dos estudantes inscritos no primeiro ano, pela primeira vez, confirma estas tendências (Figura 2). Antes de mais, é bastante visível a diferença entre os subsistemas universitário e politécnico. É no subsistema universitário, público e privado, que se encontram, em maior percentagem, os estudantes cujo pai e mãe têm níveis educativos mais altos.

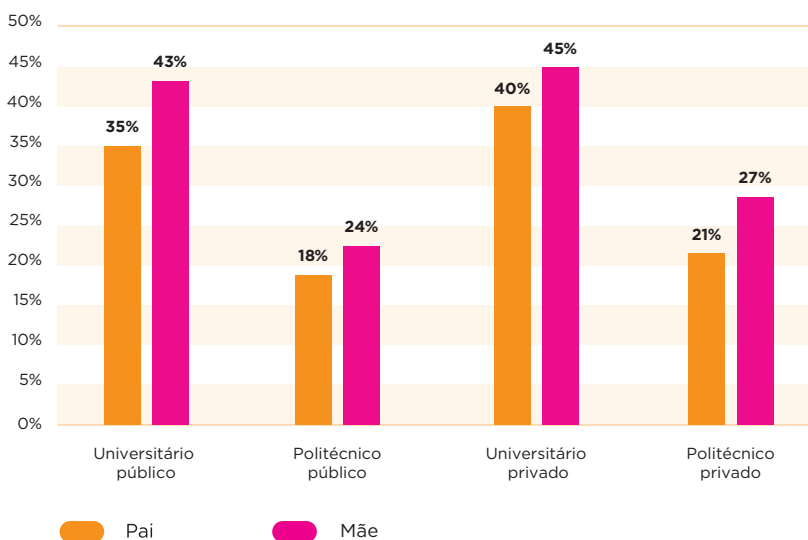
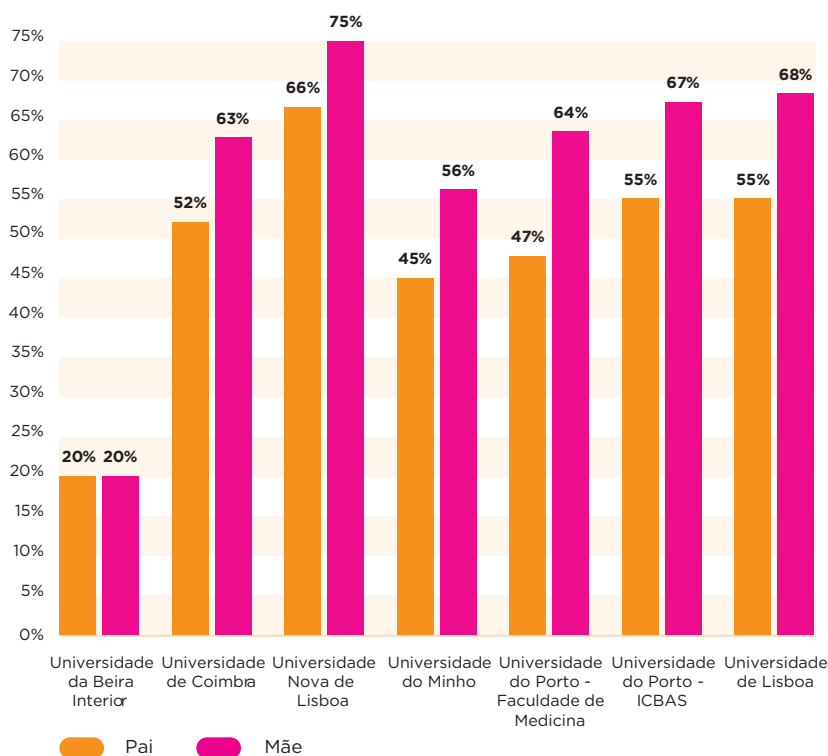


Figura 2 | Nível educativo (ensino superior) dos pais de estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, por subsistema de ensino, 2017/2018. Fonte: DGEEC

A análise do nível educativo dos pais dos estudantes inscritos no curso de Medicina nas várias universidades públicas também confirma a seletividade deste curso (Figura 3). À exceção do que acontece na Universidade da Beira Interior, os estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, têm pais com o ensino superior em percentagens que variam entre os 52% e os 75%.



**Figura 3** | Nível educativo (ensino superior) dos pais de estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez em Medicina, por universidades públicas, 2017/2018. Fonte: DGEEC

O nível socioeconómico das famílias pode avaliar-se a partir do estatuto de bolsheiro que só é atribuído a alunos de famílias com baixo rendimento *per capita*. De acordo com os dados da DGES (2018/19), 31,49% do total de inscritos no primeiro ano, pela primeira vez, obtiveram bolsa de estudo.

(...) 31,49% do total de inscritos no primeiro ano, pela primeira vez, obtiveram bolsa de estudo.

As bolsas são sobretudo atribuídas a estudantes que se inscreveram no ensino politécnico (37,38%), o que sugere que será mais difícil para estudantes de nível socioeconómico mais baixo ingressar nas universidades (28,14% de bolseiros).

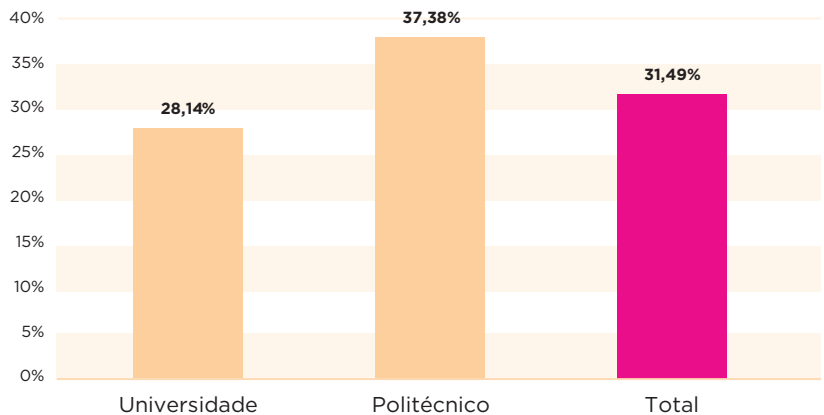
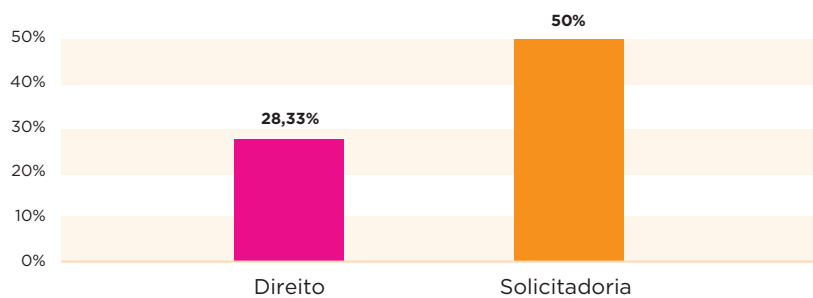


Figura 4 | Percentagem de bolseiros por subsistema, 2019. Fonte: DGEEC

O nível socioeconómico das famílias influencia não só a escolha do subsistema (universitário/politécnico) como também a escolha de curso.

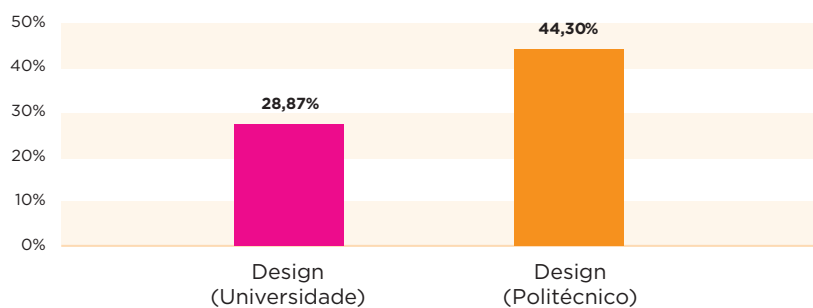
O nível socioeconómico das famílias influencia não só a escolha do subsistema (universitário/politécnico) como também a escolha de curso. Isto é visível se compararmos cursos do ensino politécnico, cuja percentagem de bolseiros é elevada, com os cursos universitários de áreas disciplinares próximas. Por exemplo, os cursos politécnicos de Solicitadoria (50%), Design (44,30%), Farmácia (44,24%) e Enfermagem (40,44%) apresentam percentagens mais altas do que os cursos universitários de Direito (28,33%), Design (28,87%), Ciências Farmacêuticas (27,98%) e Medicina (15,11%).

Estes dados mostram uma maior seletividade do ensino universitário e, dentro deste, dos cursos mais competitivos como a Medicina.

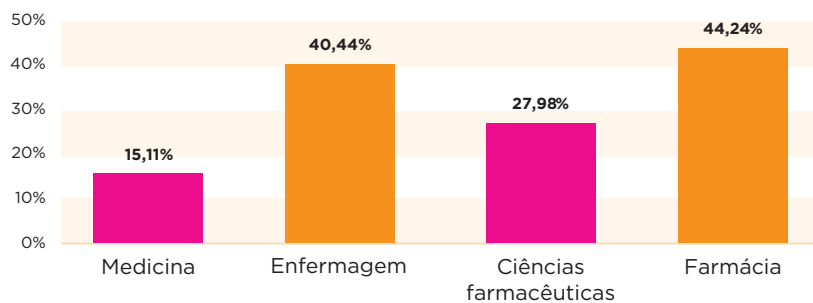


**Figura 5** | Percentagem de bolsеiros, por subsistema, de cursos de áreas disciplinares próximas: Direito (Universidade) e Solicitadoria (Politécnico), 2019.

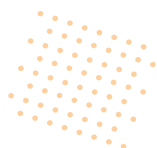
Fonte: DGEEC



**Figura 6** | Percentagem de bolsеiros, por subsistema, de cursos de áreas disciplinares próximas: Design (Universidade e Politécnico), 2019. Fonte: DGEEC



**Figura 7** | Percentagem de bolsеiros, por subsistema, de cursos de áreas disciplinares próximas: Medicina (Universidade) e Enfermagem (Politécnico); Ciências farmacêuticas (Universidade) e Farmácia (Politécnico), 2019. Fonte: DGEEC



Apesar de corresponderem à maioria dos inscritos, os alunos de sexo feminino continuam a ser uma minoria nas áreas das Engenharias, das Ciências, Matemática e Informática e dos serviços (Figura 8).

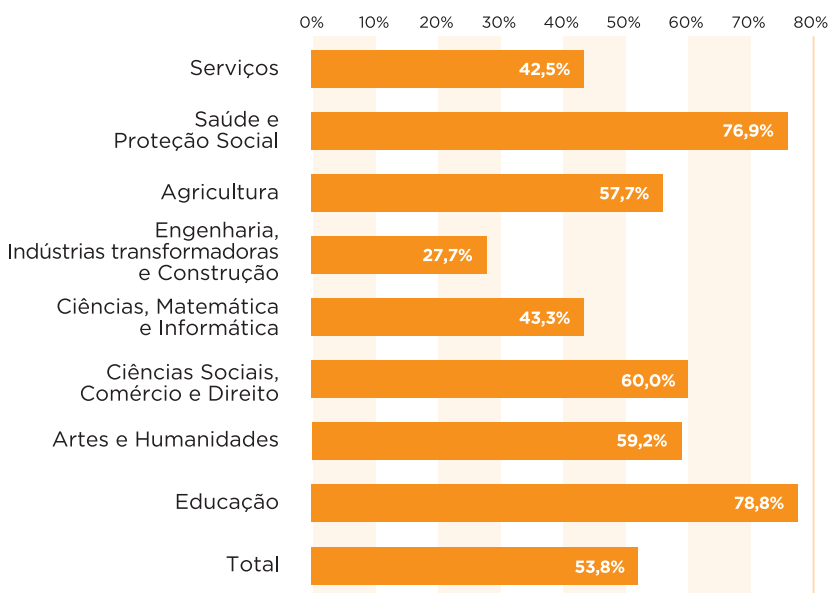


Figura 8 | Alunos do sexo feminino em % dos matriculados no ensino superior: total e por área de educação e formação, 2018. Fonte: PORDATA

Os últimos resultados do Programme for International Students Assessment (PISA) podem ajudar a compreender este fenómeno, já que os rapazes tendem a ter um desempenho na matemática superior ao das raparigas.



O estatuto de imigrante, em Portugal, não parece constituir uma situação de desvantagem. Segundo dados da OCDE (2018), os adultos nascidos no estrangeiro representam cerca de 10% dos jovens entre os 25 e os 64 anos. Este grupo tende a ter um nível de escolaridade superior ao dos seus homólogos nativos. Cerca de 68% dos adultos nascidos no exterior do país alcançaram pelo menos o ensino secundário, em comparação com apenas 46% dos adultos nativos. Da mesma forma, cerca de 33% dos adultos nascidos no estrangeiro atingiram o ensino superior, em comparação com 23% dos adultos nativos.

As taxas de conclusão do ensino superior têm aumentado em Portugal, mas permanecem entre as mais baixas nos países da OCDE. Em 2017, 34% dos jovens adultos concluíram o ensino superior, em comparação com 21% em 2007, mas ainda assim 10 pontos percentuais abaixo da média da OCDE.

Se os padrões atuais se mantiverem, espera-se que cerca de 40% dos jovens de hoje se venham a diplomar pela primeira vez no ensino superior no decurso da sua vida (média da OCDE: 49%).

A dificultar as taxas de conclusão do ensino superior estão as taxas de abandono. Um estudo da DGEEC (2018) sobre os percursos no ensino superior, que analisa a situação dos estudantes após quatro anos da sua inscrição em licenciaturas de três anos, oferece um panorama não muito animador.

Os números mostram que 29% dos estudantes não se tinham diplomado, não tendo sido encontrados, passados quatro anos, no ensino superior português. Ou seja, “apenas cerca de metade dos alunos que se inscreveram em licenciaturas de três anos conseguiram concluí-las dentro dos primeiros quatro anos de estudos, e mais de um em cada quatro alunos abandonaram o ensino superior algures neste período de tempo” (DGEEC 2018).

As taxas de conclusão do ensino superior têm aumentado em Portugal, mas permanecem entre as mais baixas nos países da OCDE.

(...) mais de um em cada quatro alunos abandonaram o ensino superior



Estas taxas de abandono não são homogéneas no sistema de ensino superior, já que a percentagem de abandonos durante os quatro anos tende a ser mais alta no ensino politécnico do que no ensino universitário e mais elevada nas instituições privadas do que nas instituições públicas.

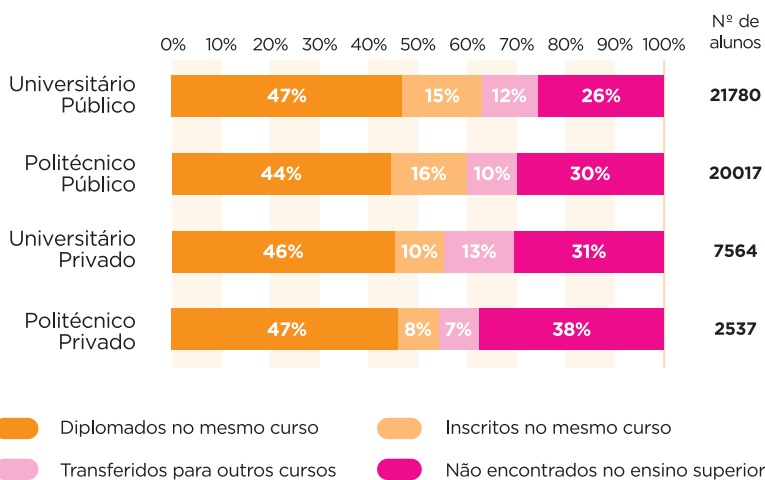


Figura 9 | Situação após 4 anos dos alunos que ingressaram em licenciaturas de 3 anos, por subsistema de ensino, 2018. Fonte: DGEEC

Um dos aspetos que pode ajudar a explicar estes dados é o nível de rendimentos. Quando se compara a desigualdade dos rendimentos (medida pelo ratio do rendimento disponível do percentil 90 com o percentil 10) com o sucesso educativo dos países da OCDE e dos países parceiros, Portugal apresenta níveis de desigualdade de rendimento acima da média e tem uma das maiores percentagens de adultos sem ensino secundário entre os países da OCDE (OCDE 2018). Ao mesmo tempo, a contribuição das famílias representa 32% do custo total do ensino superior (contra a média da União Europeia de 14%), sendo as propinas e o alojamento o maior custo assegurado pelas famílias. Esta situação é agravada pelas difíceis condições socioeconómicas de muitos agregados familiares portugueses.

O percurso dos alunos no ensino superior é muito diferente consoante as vias de acesso pelas quais ingressaram. Ao passo que cerca de metade dos alunos que ingressaram através do regime geral de acesso em licenciaturas de três anos já tinham concluído o seu curso passados quatro anos, só 30% dos seus colegas, que ingressaram através do regime especial para maiores de 23, conseguiram diplomar-se. A percentagem de alunos diplomados ao fim de quatro anos desce ainda mais quando consideramos os alunos que ingressaram através dos regimes especiais para bolseiros dos PALOP ou os alunos que se transferem para o curso oriundos de outras instituições de ensino superior. Tal sugere que, muito embora as condições de acesso tenham sido asseguradas, o mesmo não aconteceu quanto às condições de sucesso.

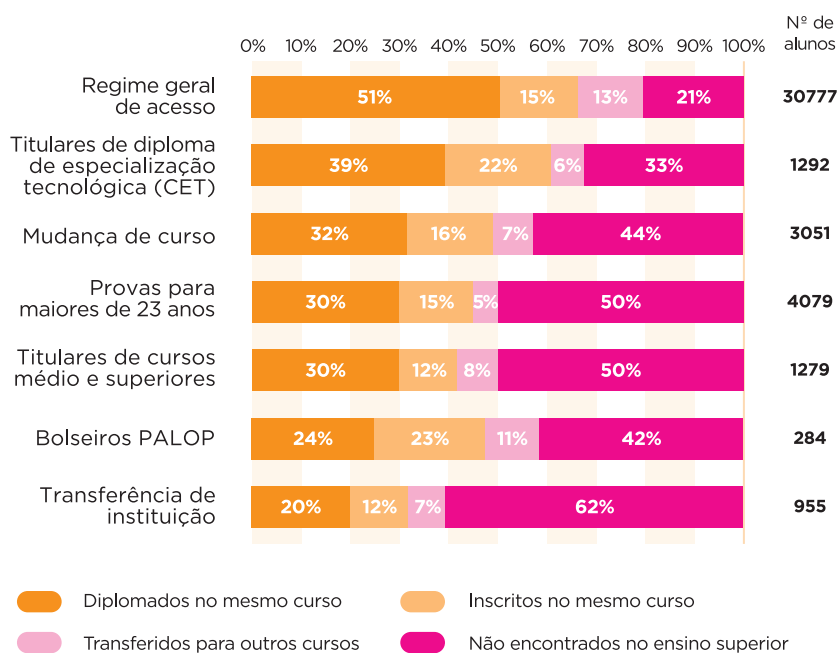
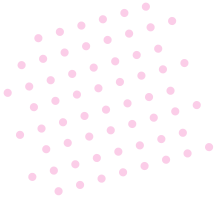


Figura 10 | Situação após 4 anos dos alunos que ingressaram em licenciaturas de 3 anos, por regime de ingresso – ensino superior público, 2018. Fonte: DGEEC



(...) a taxa de abandono é de 17% entre as mulheres e de 25% no caso dos homens.

O mesmo estudo mostra ainda que, quanto mais baixas as notas de ingresso, maiores as taxas de abandono. Um estudante que tenha classificações mais baixas no momento do acesso tenderá a ter maior dificuldade em acompanhar os estudos superiores, desistindo.

É também bastante significativa a diferença entre mulheres e homens nas taxas de conclusão e de abandono: ao passo que a percentagem de conclusão das mulheres é de 60% e a dos homens é de 40%, a taxa de abandono é de 17% entre as mulheres e de 25% no caso dos homens.

O nível de escolaridade dos pais também parece influenciar as taxas de abandono: é entre os estudantes cujos pais não têm mais do que o primeiro ciclo do ensino básico que as taxas de abandono são mais expressivas (entre os 25% e os 33%) (DGEEC 2018).

Os dados parecem sugerir que, muito embora Portugal tenha feito alguns progressos no que toca à promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso ao e no ensino superior, há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de superar algumas desigualdades que tendem a persistir e que fazem com que “estudar (ainda) não seja para todos”.

Face à realidade dos números,

- › O que fazer para atrair mais jovens para o ensino superior?
- › Que medidas podem ser tomadas para promover o acesso ao ensino superior de jovens com capital socioeconómico e cultural mais baixo?
- › Como garantir que as oportunidades de acesso se traduzem em oportunidades de sucesso?
- › Como travar e combater o abandono no ensino superior?

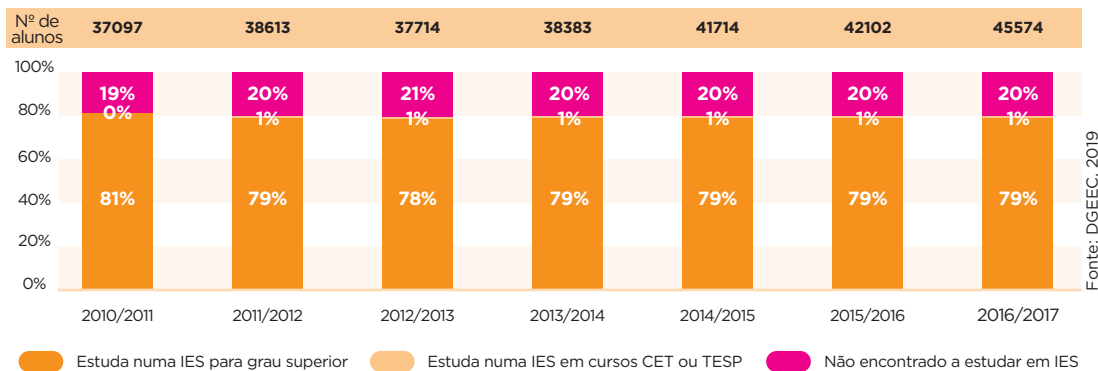
Foi neste contexto que o EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, promoveu o debate “Estudar é para todos?”, no dia 26 de junho de 2019, no Auditório do Colégio Efanor, em Matosinhos, e que contou com a participação de Elsa Justino (Administradora dos Serviços de Ação Social da UTAD), João Redondo (Presidente da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado), José Ferreira Gomes (Ex-Secretário de Estado do Ensino Superior) e Leandro Almeida (Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho).

#### REFERÊNCIAS:

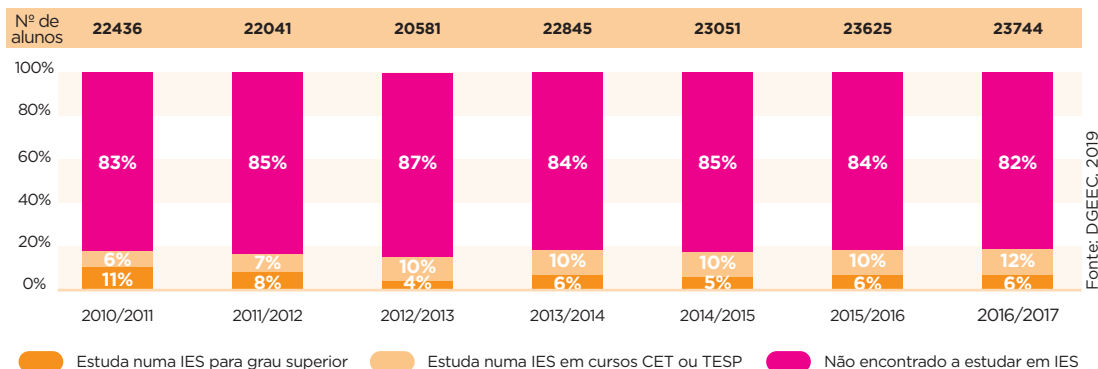
AIU (Associação Internacional de Universidades) (2008) “Equitable Access, Success and Quality in Higher Education: A Policy Statement by the International Association of Universities”, adopted by IAU 13th General Conference, Utrecht, July. | AIU (Associação Internacional de Universidades) (2009) “Access and Success in Higher Education”, [On-line] [http://www.unesco.org/iau/access\\_he/index.html](http://www.unesco.org/iau/access_he/index.html). | Arrow, K.J., S. Bowles and S.N. Durlauf (eds.) (2000), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press. | Bowles, S., H. Gintis and M.O. Groves (eds.) (2008), *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*, Princeton University Press. | CNE (2017). *O Estado da Educação 2016*, Retrieved from [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/CNE-EE2016\\_web\\_final.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf) | DGEEC (2016), *Transição entre o secundário e o superior, Parte I*. Retirado de: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/347/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=701&fileName=TransicaoSecundarioSuperior\\_DGEEC.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/347/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=701&fileName=TransicaoSecundarioSuperior_DGEEC.pdf) | DGEEC (2018) *Percursos no Superior: situação após 4 anos dos alunos inscritos em licenciaturas de 3 anos*. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=DGEEC\\_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=DGEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf) | DGEEC (2019) *Transição entre o ensino secundário e o ensino superior: 2016/17-2017/18* | Koucky, J., Bartusek, A., & Kovarovic, J. (2010). Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950–2009. Prague: *Charles University in Prague*. | Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48. | OCDE (2008b), *Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Tertiary Education for the Knowledge Society, vol. 2*. Paris: OCDE. [On-line] <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf> | OCDE (2018) *Education at a Glance*. Retrieved from [http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education\\_at\\_a\\_glance\\_2018.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf) | Sá, C. Tavares, O. Amaral, A. (2019). *Applications to Portuguese higher education: who is left out and why?* Working Paper. | Sá, C., & Tavares, O. (2018). How student choice consistency affects the success of applications in Portuguese higher education. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2148-2160. | Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students’ preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122. | Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students’ preferred or feasible choices?. *Educational Research*, 55(1), 99-110.

## TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR

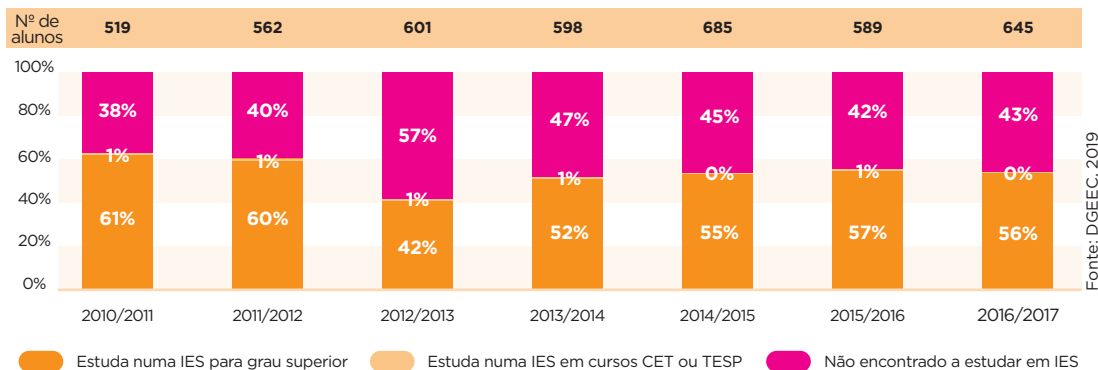
### SITUAÇÃO APÓS 1 ANO DOS DIPLOMADOS DOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS\*



### SITUAÇÃO APÓS 1 ANO DOS DIPLOMADOS DOS CURSOS PROFISSIONAIS\*



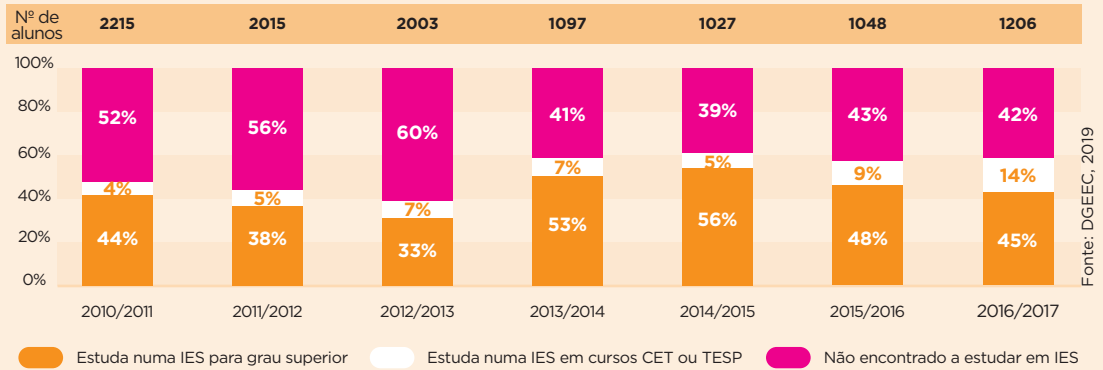
### SITUAÇÃO APÓS 1 ANO DOS DIPLOMADOS DOS CURSOS ARTÍSTICOS PERSONALIZADOS\*



\*por ano letivo de conclusão do ensino secundário

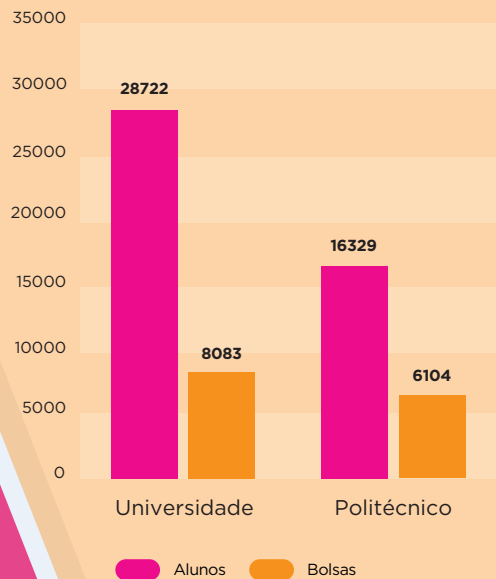
# TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR

SITUAÇÃO APÓS 1 ANO DOS DIPLOMADOS DOS CURSOS TECNOLÓGICOS\*

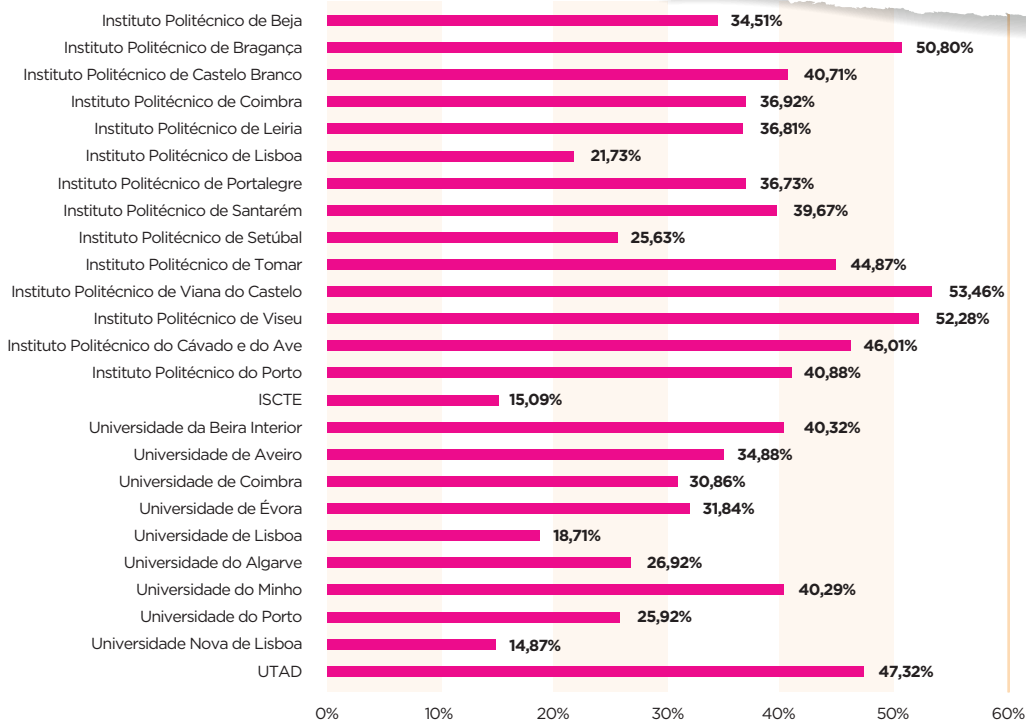


\*por ano letivo de conclusão do ensino secundário

## ALUNOS VS. BOLSAS POR SUBSISTEMA DE ENSINO



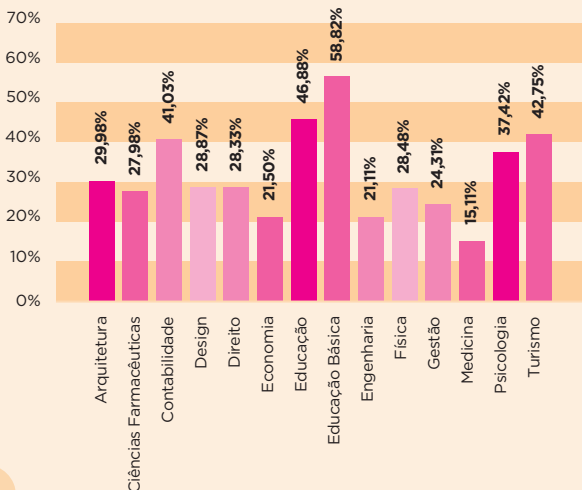
## PERCENTAGEM DE BOLSEIROS POR INSTITUIÇÃO



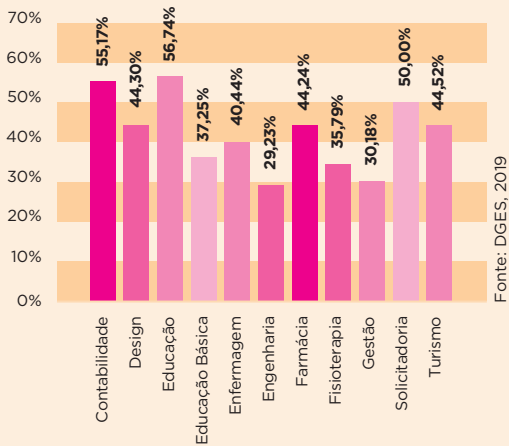
Fonte: DGES, 2019

## PERCENTAGEM DE BOLSEIROS POR SUBSISTEMA/CURSO

### ENSINO UNIVERSITÁRIO PÚBLICO



### ENSINO POLITÉCNICO PÚBLICO

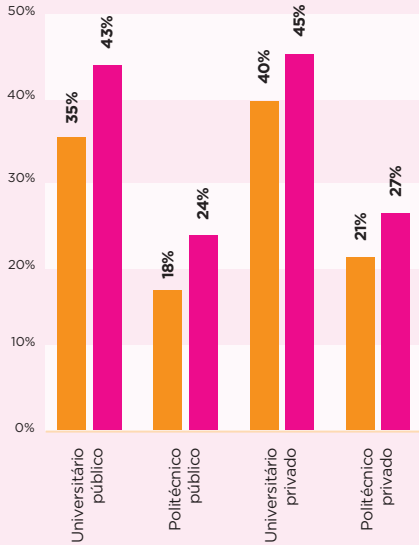


Fonte: DGES, 2019



## PAIS COM O ENSINO SUPERIOR

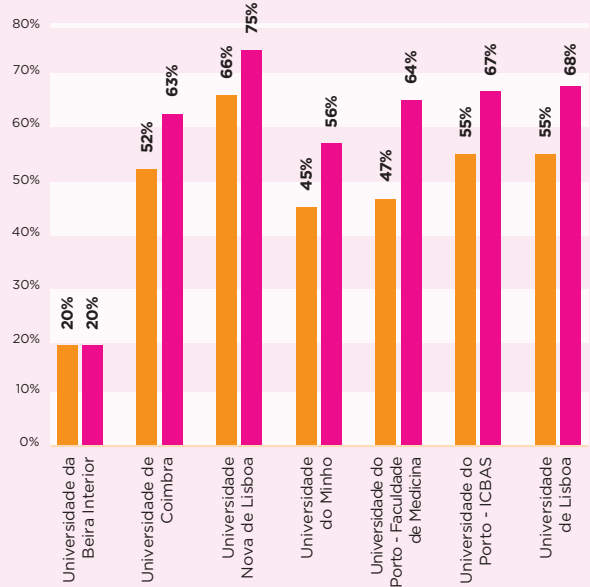
### POR SUBSISTEMA DE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO



● Pai  
● Mãe

Nível educativo (ensino superior) dos pais de estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, por subsistema de ensino, 2017/2018. Fonte: DGEEC

### CURSO DE MEDICINA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

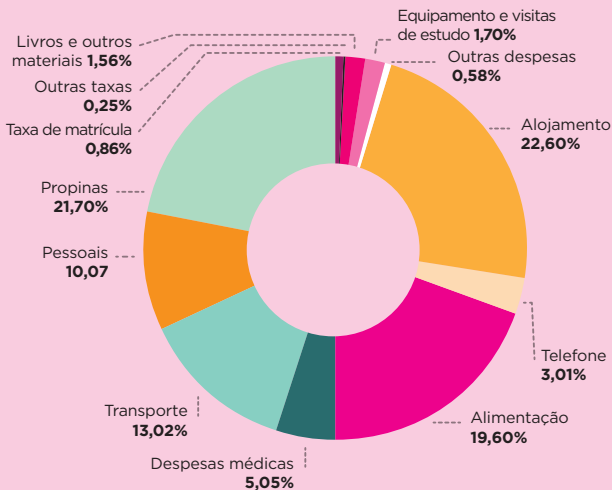


● Pai  
● Mãe

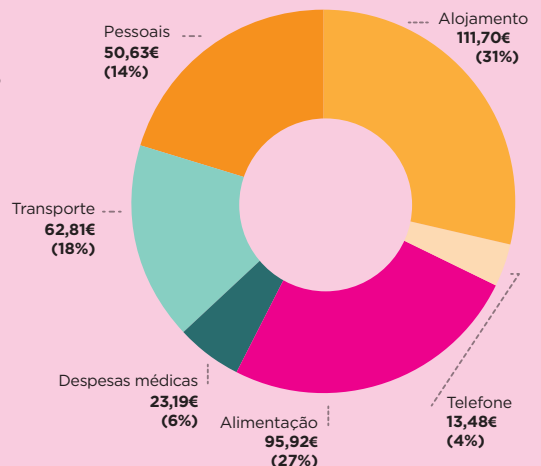
Nível educativo (ensino superior) dos pais de estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez em Medicina, por universidades públicas, 2017/2018. Fonte: DGEEC

## DESPESAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ANO LETIVO 2015-16

### DESPESA TOTAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO UNIVERSITÁRIO



### DESPESAS CORRENTES MENSAIS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO PÚBLICO







# DISCURSO DIRETO

Elsa Justino  
João Redondo  
José Ferreira Gomes  
Leandro Almeida

Os textos que se seguem foram adaptados a partir das intervenções públicas na Edutalk que decorreu no dia 26 de junho de 2019, no Auditório do Colégio Efanor, em Matosinhos. As opiniões expressas refletem o posicionamento dos seus autores, não necessariamente o do EDULOG, cujo objetivo é apenas proporcionar um debate construtivo e fundamentado na evidência científica.

**Elsa Justino**  
Administradora dos  
Serviços de Ação Social e  
da Universidade de Trás-os-  
-Montes e Alto Douro

## **PROGRAMA DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS: CUMPRE O PRINCÍPIO DE MASSIFICAÇÃO, MAS NÃO O DE DEMOCRATIZAÇÃO**



**Não há dúvidas de que as bolsas são uma forma de promover a equidade. Os alunos que chegam ao ensino superior são já uma escolha das várias etapas, portanto, são os resistentes.**

Quando olhamos para populações, públicos e alunos em situação de vulnerabilidade, esses ainda têm de ser mais resistentes do que os outros. Por isso, é fundamental que haja um mecanismo de acolhimento e apoio social que permita a esses alunos terem confiança para chegar ao ensino superior, porque sabemos que as famílias de baixa condição socioeconómica são bastante adversas ao risco. Temos de considerar que esses alunos poderão estar em posição de ir para o mercado de trabalho e apoiar essas famílias. Quando os pais estão desempregados, os jovens acabam por ter mais probabilidade de entrar no mercado de trabalho do que os pais.

É preciso olhar para esta questão da área social com muito cuidado e pensar que este mecanismo é essencial para criar uma dinâmica de democratização. A ação social é algo de muito mais vasto, inclui apoios indiretos como cantinas e residências, saúde, bem-estar, etc. O programa de bolsas de estudo, que é o mais importante e tem mais visibilidade, foi criado há 20 anos. Existia anteriormente, mas tal como o conhecemos atualmente tem 20 anos e, eventualmente, já não corresponde às exigências de hoje. Continua a ser um programa importante porque cria a segurança de que é possível a um aluno sem rendimentos (com poucos rendimentos ou dificuldades económicas) aceder a um curso de ensino superior. Estamos a falar de alunos que já têm mérito porque terminaram o secundário e prosseguiram, quando muitos ficaram apenas pelo

ensino secundário. São alunos resistentes e é importante que lhes seja dado apoio no sentido de obterem essa segurança.

O programa de atribuição de bolsas continua a cumprir o princípio de massificação, de alguma forma porque acolhe um número de alunos bastante elevado; mas relativamente à democratização, ele tem vários problemas que valia a pena discutir e pensar. Um primeiro problema tem que ver com o próprio valor [da bolsa], que na maior parte das vezes não é suficiente para os alunos se manterem num curso de ensino superior, nomeadamente numa cidade como Porto ou Lisboa. Se tiverem de pagar alojamento, o valor é claramente insuficiente e isso pode ser um *handicap* a que bons alunos com médias altas possam procurar o curso que mais lhes interessa e o curso de uma universidade que seria do seu interesse. Pode haver aqui mecanismos de auto-exclusão: o aluno não candidatar-se, apesar de ter notas porque entende que não tem capacidade para custear os custos de frequência.

Um segundo problema é a própria forma como o programa é gerido, porque olha para um aluno no primeiro ano como olha para um aluno do terceiro ou do quarto, e não é verdade que sejam iguais. Um aluno do primeiro ano tem muitas mais dificuldades, por exemplo, dificuldades na integração, muitas vezes chega ao ensino superior na segunda ou terceira fase de ingresso, já chega em outubro ou em novembro quando o semestre acaba em dezembro, e um aluno do primeiro ano que seja bolseiro tem a mesma exigência de aproveitamento escolar dos outros anos, ou seja, tem de fazer 60% de unidades curriculares. No final do primeiro semestre, num total de 2300 alunos bolseiros, e do primeiro ano na UTAD, há cerca de 100 a 150 alunos que já não serão elegíveis para o ano a

seguir. No primeiro semestre o aluno já está fora do programa no ano a seguir, mas vai continuar a pagar propinas. Portanto, valia a pena olhar para esses alunos e para o programa de uma forma diferente.

Outro aspeto importante tem que ver com a própria responsabilidade das instituições. Ao longo destes 20 anos habituámo-nos a transferir a responsabilidade do apoio social aos alunos só para o Estado. O programa do Ministério é quase uma prestação familiar, em que é preciso apresentar os rendimentos das famílias e é um programa muito burocrático em que é preciso apresentar muita documentação. Mas é um programa muito importante: temos 100 milhões de euros de despesa por ano em bolsas de estudo, um valor que as instituições nunca conseguiriam aguentar. Não desprezando este programa, valia a pena as instituições olharem para estas questões e estes públicos que ficam de fora deste grande programa massificador e trabalharem internamente. Olhando para a sua realidade regional, para os seus públicos e os seus problemas internos, trabalharem não só para acolherem públicos que não cabem neste programa de atribuição de bolsas, mas também para desenharem pequenos programas até na área da responsabilidade social e proporem à sociedade algumas medidas (com recursos próprios ou até com recursos que fossem captados na sua área de influência) para criar outro tipo de programas e completar este grande programa de massificação e de democratização.

### **Contra-tendências**

Há uma relação direta entre as questões socioeconómicas da família e o rendimento escolar dos alunos, embora, quando olhamos para dentro da realidade do ensino superior, haja estudantes em contra-tendência. O que isto quer dizer? Há grupos de alunos que contrariam as estatísticas, e, olhando para esses, vale a pena estudá-los para perceber o que lhes acontece para eventualmente alterar políticas e fazer algumas correções. A montante, obviamente que ao nível do ensino superior já não se vai corrigir nada. Quando falamos na entrada no ensino superior, olhar para o sistema só por essa via não faz sentido porque as correções têm de ser feitas antes, as medidas têm de ser tomadas antes para promover essa equidade (não é no fim que se vai promover a equidade).

Contrariando esta tendência para só analisar estatísticas – e sendo que por essa via temos um retrato do sistema que também não o explica totalmente – podemos olhar para algumas realidades em contra-tendência. Perceber o que acontece, por exemplo, com alunos de baixa condição socioeconómica com grandes resultados escolares e que não aparecem nas estatísticas. São os invisíveis e talvez os improváveis, mas eles existem. Na UTAD tive oportunidade de estudar alguns desses alunos, que tinham mais de 16 valores no ingresso de um curso na UTAD e poderiam ter optado por ir para os “nossos concorrentes”, mas não o fizeram. Estudando esses alunos percebemos, primeiro, que tinham um percurso ao nível do ensino secundário de grande exigência, imposto pela família. Vinham de famílias muito disciplinadas: apesar da baixa condição económica, havia uma grande ordem moral doméstica. O que isto quer dizer? Uma grande ordenação das coisas. Eram alunos que, de alguma forma, tinham sido fruto da escola pública, que com eles tinha resultado. Muitos deles vinham do fecho das pequeninas escolas da aldeia e foram mobilizados para centros escolares. Estavam quase 12 horas por dia fora da família, mas quando regressavam a casa havia um ritual de estudo, etc, outras variáveis. Portanto, vale a pena olhar para estes em contra-tendências para perceber o que eventualmente se pode fazer.

Também é preciso não olhar para o ensino superior como uma grande amálgama, porque há disparidades regionais grandes que também era preciso aprofundar. As circunstâncias dos alunos que concorrem para a Universidade do Porto ou para a UTAD são diferentes. Vale a pena olhar para os alunos que, muitas vezes, escolhem uma universidade mais pequena, por opção tática. Ou seja, a escolha não é feita só pela nota. Pensamos sempre que qualquer aluno quer ir para a melhor universidade que pode alcançar, mas estes alunos não pensaram assim, faziam e fizeram escolhas táticas no sentido de controlar o ambiente de vivência universitária. Ou seja, de controlar o acesso ao próprio ensino, bem como a permanência e o sucesso.



**João Redondo**  
Presidente da  
Associação Portuguesa  
do Ensino Superior  
Privado

# A CARÊNCIA SOCIOECONÓMICA É UM PROBLEMA TRANSVERSAL, NÃO TEM A VER COM O ENSINO PRIVADO OU PÚBLICO



O ensino superior privado teve e continua a ter um papel preponderante não só para a questão da equidade, mas também para a democratização do acesso ao ensino superior.

Não há muitos anos, a expansão que se verificou no ensino superior foi muito à conta da intervenção e do papel que as instituições de ensino superior privado desempenharam nessa altura. Foi por aí que se deu a maior abertura na expansão do ensino superior. Olhando para as estatísticas da época, há mais de 20 anos, o percentual de estudantes carenciados era superior no ensino superior privado ao que se registava no ensino superior público. Tudo isto teve alguma evolução e em 1997/98, durante o Ministério do professor Marçal Grilo, foi introduzido o programa que deu origem ao atual programa de bolsas. Nessa altura ainda com valores muito residuais comparativamente àqueles que são praticados hoje, embora já com uma expressão interessante, considerando o momento inicial do programa.

A carência socioeconómica é um problema transversal, não tem a ver com o ensino privado ou público e, pela primeira vez, em termos de política de apoio social aos estudantes, verificou-se uma preocupação com o estudante, independentemente do subsistema que ele frequente. Portanto, os critérios de acesso às bolsas foram definidos de igual forma para o sector estatal e não estatal, com uma pequena diferença em termos de qualidade e quantidade da bolsa. À época eram muito menos estudantes e as bolsas eram de valor superior, mais consistentes e com uma possibilidade de utilização e de subsistência superior àquela que tem hoje. O crescimento do número de estudantes carenciados impôs uma

acentuada diminuição do valor das bolsas, mas, ao mesmo tempo, o universo dos estudantes abrangidos por esse apoio aumentou significativamente.

Nos dias de hoje, os números, em termos gerais, são na ordem dos 30% de bolsiros no sistema público. Porém, no ensino superior privado o número de estudantes bolsiros é inferior, correspondendo a 13%. E estamos a falar de bolsiros que se candidatam e não do sucesso do requerimento. Cerca de 12 mil estudantes apresentam a sua candidatura e cerca de 11 mil têm o seu requerimento deferido. Portanto, cerca de 12% dos estudantes bolsiros são do ensino superior privado. [Curiosamente esse número repete-se, correspondendo basicamente a 12% ou 13% dos estudantes do ensino superior privado.] Há aqui uma *décalage* grande em relação à expressão que o ensino superior privado tem no sistema. O ensino superior privado tem uma expressão de 18% (números redondos) e os bolsiros têm uma expressão de 13%.

A bolsa é de um valor substancialmente reduzido face à necessidade dos estudantes. O problema tem mais incidência no ensino superior privado, em que a propina a pagar não tem exatamente o mesmo valor que a propina no ensino superior público; noutros tempos a componente propina tinha uma leitura mais favorável do que a atual. Todavia, cabe, depois, a cada instituição cumprir o seu papel de responsabilidade social no sentido de promover junto desses alunos carenciados as melhores condições para que eles possam frequentar aquelas instituições, sendo certo que a sua situação socioeconómica impõe naturalmente alguma abertura por parte das instituições para a manutenção desses estudantes no ensino superior privado.



### Perda de alunos antes do superior

Uma das questões que mais me chamou a atenção neste estudo não foi apenas a questão da carência socioeconómica de um percentual elevado de estudantes do ensino superior: foi o nível de perda que se verifica até chegar ao ensino superior. Em termos genéricos, cerca de 50% não termina o ensino secundário; desses 50% que terminam, só outros 50% continuam para o ensino superior, e isto é um elevadíssimo nível de perda (são números que podem estar um pouco desatualizados, mas que não se afastam muito da realidade). Temos um nível de perda no sistema de ensino de muitos jovens e, provavelmente, também aí estará a questão da carência socioeconómica como causa, porque nas famílias de condição socioeconómica mais frágil a entrada no ensino superior é medida de uma forma completamente diferente.

Em primeiro lugar, mede-se o nível de utilidade imediata da formação que se vai obter. Se não se consegue estabelecer esta relação entre a frequência do ensino superior, os custos que essa frequência impõe, mesmo com algum apoio social e uma utilidade imediata da sua formação em termos de empregabilidade, à partida, muitos eventuais estudantes com qualidade – e também daqueles chamados resistentes pela professora Elsa Justino, porque concluíram o secundário, não vão ter condições para frequentar o ensino superior na altura exata, ou seja, quando terminam o ensino secundário, fá-lo-ão mais tarde, por meios próprios, já fugindo a esta estatística do sistema.

Por outro lado, verificamos que o regime de acesso ao ensino superior é idêntico para o ensino superior público e privado, e o percentual de estudantes que entra para o ensino superior privado pelo regime normal é superior em cerca de 4 ou 5 pontos percentuais quando comparado com o percentual de estudantes que ingressa no ensino superior pelo regime normal de acesso ao ensino superior público. É uma noção que, às vezes, não se tem.

Também temos vindo a verificar que há muitos estudantes no ensino superior privado – e acompanho pessoalmente muitas situações desta natureza – que, por vergonha, não se candidatam a bolsas por considerarem que estão num meio em que a carência socioeconómica deve estar escondida. São questões complicadas de inclusão, de acesso, de leitura social que se faz das instituições e que podem introduzir alguns dados que não são os mais corretos no que diz respeito à carência socioeconómica do universo dos estudantes no ensino superior privado.

Explicações para o cenário que o estudo EDULOG apresentou? Podemos procurar muitas. O problema mais complicado está em arranjar respostas para as perguntas que se colocam no final. Não sei se temos alguma resposta capaz de resolver o problema, que passa necessariamente pelo modelo de financiamento do ensino superior que deveria ser muito mais centrado nas pessoas, fazendo-o incidir muito mais nas necessidades dos estudantes do que, propriamente, nas questões institucionais.

### **Equidade: justiça e inclusão**

Quando falamos em equidade, falamos em duas expressões essenciais: justiça e inclusão. Relativamente à inclusão, referimo-nos a uma expressão muito antiga, que é promover em relação a todos a possibilidade de saber ler, escrever e contar. Ora, a inclusão hoje não é isso, é muito mais: é proporcionar o acesso aos níveis mais superiores de ensino a que uma pessoa tem direito. Estamos a falar de direitos fundamentais que estão consagrados na nossa Constituição e que devem ser promovidos com incidência na pessoa mais do que na instituição. A equidade em relação às pessoas significa tratá-las de acordo com as suas especificidades. O sistema que temos em Portugal, por muito evoluído que seja, tendendo a ser um sistema massificado, não é um sistema que olhe para as especificidades de cada um e deixa muitas particularidades de fora. O sistema evolutivo da atribuição da bolsa faz com que, chegando a um determinado nível – não preenchendo a capitação –, se corra o risco de passar de uma possibilidade de apoio para zero.

Hoje, há um sistema relativamente evolutivo porque o valor da bolsa diminuiu bastante. Faz-se uma distribuição por mais e, portanto, há aqui uma evolução até aos mil euros de bolsa. Mas muitos estudantes que se podem candidatar a bolsas também chegam à conclusão que aqueles mil euros de bolsa, se receberem pelo valor máximo, não são suficientes para poderem sair de casa, pagar a propina correspondente, comprar livros, etc. E se o aluno frequentar o ensino superior privado, este cenário piora um pouco. Houve uma certa evolução. Mas no âmbito daquilo que é hoje o modelo de financiamento português, seja o modelo de financiamento institucional, seja pelos mecanismos de atribuição de bolsa, se não for repensado no sentido de olhar mais para as especificidades de cada um, dificilmente a equidade será uma realidade.

Falando da questão do mérito para o acesso ao ensino superior, encontramos três elementos que nos permitem medir as condições que um aluno tem no ensino secundário para poder ser avaliado em termos de ingressar no ensino superior. Desde logo, o ambiente escolar, o ambiente familiar e o esforço individual. Não há regras que permitam valorizar o esforço individual em função das situações socioeconómicas menos favorecidas que alguns estudantes têm. Um estudante com uma classificação muito elevada e que viva num excelente ambiente escolar e num excelente ambiente familiar faz (ou pode fazer) muito menos esforço individual para alcançar a nota mínima de 10 do que faz um estudante que vive em ambientes permanentemente hostis do ponto de vista familiar. Não há uma fórmula que permita valorizar aquilo que é efetivamente o esforço individual desses estudantes de modo a que eles se possam aproximar, em termos de equidade, ou seja, destas condições específicas de cada um, que devem ser tidas em conta para valorizar o seu percurso.

### **Modelo de acesso ultrapassado**

Por outro lado, no que diz respeito aos estudantes do público regular – aqueles que vêm diretamente do ensino secundário –, o regime de acesso em vigor não dá resposta adequada àquilo que um regime de acesso no atual sistema devia dar. O regime de acesso ainda é o mesmo dos tempos em que a procura era muito superior às vagas oferecidas. Isso verifica-se apenas em três ou quatro ofertas educativas, como é o caso da Medicina ou na Engenharia de Gestão Industrial da Faculdade de Engenharia do Porto e em mais meia dúzia de cursos. Com mais incidência no ensino politécnico do que no universitário, se percorrermos os dados do preenchimento das vagas, encontramos muitos cursos (também em muitas universidades e em muitas universidades dos grandes centros do Porto, Lisboa e Coimbra) que não preenchem todas as vagas ou que ficam com muitas vagas por preencher. Por outro lado, muitos estudantes ficam de fora do ensino superior. Como vimos, todos os anos a perda de estudantes é enorme porque não preencheram aquilo que o regime de acesso exige hoje, desde logo, a questão que muita gente tem vergonha de falar que é a da nota mínima.

A nota mínima veio afastar do ensino superior milhares de estudantes porque assenta, essencialmente, num exame que é feito num momento. Quem se conseguir preparar bem para fazer o exame – porque tem apoio familiar, apoio escolar, porque tem apoio de explicações, ou seja aquilo que for – consegue resolver esse problema daquele momento. Isto sem ter mais mérito do que outros que, tendo tido aproveitamento no secundário, ficam pelo caminho porque não conseguiram obter aquela nota mínima, naquela prova específica, naquele momento. Isto é um problema que tem de ser repensado e já foi equacionado nos variados organismos que se preocupam com estas questões, desde o Conselho Nacional

de Educação, ao Conselho Coordenador do Ensino Superior, à Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. Percebe-se o impacto negativo que pode ter a leitura de facilitismo de que sem a nota mínima os estudantes com menos qualidade possam entrar no ensino superior, mas não é aí que está em questão.

### **Novos públicos**

Tem sido feito um esforço enorme relativamente à questão da captação de outros públicos, muito particularmente pelo ensino superior privado, porque sem estudantes não sobrevive mesmo. Quando as instituições privadas deixam de respeitar os critérios de viabilidade económica, a sentença é a de morte, ao contrário do que se passa com as instituições de ensino superior público, que quando têm dificuldades económicas celebram um contrato programa com o Estado e são financiadas para continuarem a funcionar. As instituições privadas têm de se preocupar em recrutar estudantes para além do regime normal e fazem-no utilizando os mesmos critérios que seguem as instituições públicas. Desde logo, aproveitando regimes especiais como os Maiores de 23 anos, mas que não são o suficiente para alimentar a capacidade instalada que existe, quer no ensino superior privado, quer no ensino superior público.

Não há receitas milagrosas. É necessário fazer um esforço grande para ir ao encontro das necessidades de formação dessas camadas cujas necessidades de formação são já diferentes das dos estudantes que vêm diretamente do ensino secundário. Hoje, esses estudantes acedem ao ensino superior com uma expectativa muito diferenciada e isso também em função da questão da condição socioeconómica em que vivem. Para um estudante que tem origem numa família de condição socioeconómica de vantagem, a preocupação em obter uma formação que lhe dê retorno imediato não é a mesma. A família pode sustentar a ideia de espera de uma melhor oportunidade, aconselhá-lo a fazer aquilo que ele mais gosta de fazer. Ao passo que a pressão que se

exerce sobre um estudante de uma família carente do ponto de vista socioeconómico é diferente, porque tem de fazer algo que lhe dê retorno imediato, e isso condiciona muito a escolha.

Muitos dos estudantes que ficam de fora, mas concluíram o ensino secundário, vão mais tarde aceder ao ensino superior por via de outros regimes de acesso. E já com outra preparação e uma outra capacidade para escolherem o que realmente querem fazer.

A escolha é feita de acordo com a oferta formativa que existe, permitindo a esse estudante, que já desenvolve uma determinada função profissional, completar a sua formação no âmbito dessa função profissional ou porque lhe dá acesso a uma promoção ou a mais conhecimento.



**José Ferreira Gomes**  
Ex-Secretário de Estado  
do Ensino Superior

## **A CADA JOVEM A POSSIBILIDADE DE ACEDER AO ENSINO SUPERIOR EM FUNÇÃO DO SEU POTENCIAL**



**É bem conhecido que o sucesso dos alunos ao longo de todo o percurso educativo, desde o ensino básico ao ensino superior, está fortemente relacionado, seja com o estrato socioeconómico, seja com o capital educativo dos pais.**

Isso acontece em Portugal e em todo o mundo. Mas a situação portuguesa é mais grave porque têm escasseado as políticas públicas de apoio ao sucesso dos estudantes em todos os níveis: no superior os apoios são escassíssimos, no básico e no secundário também não são claramente suficientes. São os alunos mais frágeis em termos sociais que vão ser as vítimas desse desequilíbrio. Portugal tinha uma alfabetização residual, cerca de 10%, no princípio do século XX quando os países da Europa tinham atingido a escolaridade básica universal; só a partir dos finais da década de 1950 é que a escolaridade obrigatória ultrapassou os quatro anos (para os rapazes) e os três anos (para as raparigas) e isso mantém um efeito de atraso que se vê até hoje.

Onde se vê esse efeito? O crescimento da escolarização sentiu-se progressivamente ao longo do século XX no básico, secundário e superior, mas a um ritmo demasiado baixo para recuperarmos o atraso relativamente aos nossos pares. O grande impulso de universalização educativa foi em 1972 com as reformas de Veiga Simão, que foram logo interrompidas pelas convulsões social e política e que só vieram a ser retomadas com o apoio do Banco Mundial à criação dos Institutos Politécnicos em 1980. O crescimento mais rápido do ensino superior veio a dar-se só entre 1985 e 1995. Se formos comparar com a Espanha, só nesta década é que a nossa taxa de participação no ensino superior – ou o número de alunos no ensino superior por milhão de habitantes (como queiram medir) – igualou ou até ultrapassou um pouco o espanhol. Antes disso,

tínhamos mantido sempre um atraso grande. Nos ensinos básico e secundário temos de nos lembrar da enorme resistência, ao longo de décadas, que todos os Governos encontraram e que todos os Ministros da Educação assinalavam relativamente à necessidade de recuperar ou instituir o ensino técnico e o ensino profissional ou alguma forma de alternativa à via liceal tradicional. Algo que, essencialmente, só veio a ser feito já neste século.

Assim, chegámos ao princípio do século XX com um abandono escolar muito grande, diria até escandaloso, e, por isso, ainda hoje temos uma escolaridade média da população portuguesa muito baixa. A participação no ensino superior já é próxima da de muitos países europeus ao nível dos licenciados na faixa mais jovem dos 25 aos 29 anos. Segundo o Eurostat, Portugal ultrapassa os espanhóis, os franceses e os alemães a este nível, mas ao nível de ensino superior completo, indo desde os TeSP (Cursos Técnicos Superiores Profissionais) aos níveis mais elevados, estamos ainda um pouco aquém. Onde estamos ainda fortemente carentes - e em termos de uma sociedade equilibrada isso é bastante grave - é nos níveis 3 e 4 do Quadro Nacional de Qualificações, em termos de jovens de 25 a 34 anos que tenham um ensino secundário académico ou profissional, mas essencialmente profissional. Esta é a área ainda altamente deficitária entre nós.

### **Potencial dos alunos**

Os institutos politécnicos trouxeram equidade no sentido em que criaram uma nova oportunidade de ensino superior que se pretendia (e em muitos casos é) diferente e oferecem essa oportunidade a um público que, desejavelmente, seria diferente daquele que procura o ensino universitário. Mas os objetivos iniciais, que se podem ler nos documentos legislativos, quer da reforma de Veiga Simão, quer depois na criação dos politécnicos em 1980, nunca foram



bem traduzidos em políticas públicas de desenvolvimento e acompanhamento dessas intenções.

A nossa realidade atual pode ser quase completamente explicada pelo desempenho do ensino secundário. É o desempenho dos alunos no término do secundário que determina o acesso ao superior universitário através do concurso nacional de acesso. Para o ensino politécnico é menos relevante, mas ainda é significativo em muitas áreas. Em áreas como, por exemplo, as engenharias - que não aparecem para a sociedade com uma diferenciação muito grande entre universitário e politécnico - é feita uma escolha por parte dos estudantes, que, muitas vezes, consiste em colocar em primeiro lugar o universitário e, portanto, o resultado está lá. Como os alunos mais frágeis têm notas mais baixas no ensino secundário, vão ser preteridos nas opções de acesso. Todos os resultados comparativos, quer entre cursos, quer entre instituições largamente se podem explicar por esse fator, se bem que não estritamente.

Há um exemplo que não consigo explicar completamente. Na Universidade do Porto, segundo um estudo que o professor Sarsfield Cabral dirigiu aqui há uns anos, há um curso (dos 50 ou mais cursos) de primeiro ciclo onde a percentagem de pais e de mães com ensino superior ou capital educativo é maior do que nas Medicinas, como seria de esperar tendo em conta a relevância mediática do curso: trata-se do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial da Faculdade de Engenharia. Porquê? Não se sabe explicar concretamente, até porque nos últimos anos a nota de acesso tem subido muito, mas estes dados referem-se a anos anteriores em que a nota de acesso não era nada de extraordinária. A minha tentativa de explicação seria que essas famílias teriam mais informação e, portanto, identificaram aquela oportunidade de percurso que não ocorreu a outras famílias que veem só os cursos profissionais tradicionais de Direito e Medicina, Farmácia, etc.

### Estratificação muito marcada

Em Portugal, temos um quadro de estratificação muito marcado e que temos de trabalhar. Muito do esforço tem de ser feito em todo o percurso educativo para que percamos muito menos jovens do que perdemos hoje e para que cada jovem seja levado ao seu potencial limite. A primeira referência<sup>1</sup> que é dada no documento preparado pelo EDULOG define o que é equidade, mas define o objetivo: conseguir que todos os possíveis candidatos possam realizar plenamente o seu potencial. No acesso deveríamos procurar dar a cada jovem que considera a hipótese de entrar no ensino superior a possibilidade de o enfrentar em função do seu potencial.

Como sabemos, não é o potencial que se mede, porque é impossível de medir com rigor. Medimos a capacidade de responder a uma bateria de questões, sejam de informação direta, sejam de outro tipo, mas sempre muito dependentes do treino e da qualidade da escola que o aluno frequentou. Qualidade no sentido de o preparar para aquele objetivo. As diferenças que encontramos também entre escolas públicas e privadas têm muito que ver com isso. Provavelmente, os pais vão encomendar uma missão que é realizada e esses jovens vão ficar um pouco acima do seu potencial relativamente aos jovens que estão numa escola mais massificada, em que os professores têm menos motivação ou menos pressão para fazer esse treino. Não há outra explicação para essa diferença... para além dos pequenos truques que por aí decorrem e que conhecemos e que já deveriam ter sido evitados ou atenuados.



[1] IAU, International Association of Universities, Equitable Access, Success and Quality in Higher Education, julho 2008.

**Leandro Almeida**  
Presidente do Instituto  
de Educação da  
Universidade do Minho

# **ESTUDANTES DEVEM TRAZER PARA O ENSINO SUPERIOR ASPIRAÇÕES, MOTIVOS E EXPETATIVAS PARA PODEREM ENFRENTAR OS DESAFIOS**



**Em Portugal temos um problema geral no que concerne aos baixos níveis de escolaridade e de literacia da população, em particular da população mais adulta cujos filhos acedem agora ao ensino superior.**

Ao nível de estudantes ingressantes, temos uma percentagem muito elevada de estudantes de primeira geração. São estudantes que tendencialmente não têm uma retaguarda académica familiar que seja compatível com aquilo que são os desafios e as exigências do ensino superior. É evidente que o ensino superior se pode adaptar, trabalhar ou modificar no sentido de ir ao encontro destes estudantes, mas também não pode alterar a sua missão sob forma de não corresponder aos objetivos sociais. O primeiro ano no ensino superior, nomeadamente em relação a estudantes que provêm de estratos sociais de menores recursos culturais e económicos, é um período probatório muito significativo. As estatísticas nacionais e internacionais apontam que é um ano crítico para a permanência e sucesso dos estudantes no ensino superior.

Muitas vezes, os estudantes provenientes dos estratos sociais menos favorecidos ingressam com níveis mais baixos de literacia e numeracia, hábitos de trabalho por vezes também não muito apetrechados em termos de estratégias e de motivação, baixa autorregulação e baixa autonomia. São estudantes que não têm os recursos pessoais suficientes e carecem de uma atenção por parte das instituições, dos professores e dos serviços de apoio, no sentido de alguma aproximação entre aquilo que são estas características e

aquilo que são as exigências do curso e do ensino superior em geral. [Na Universidade do Minho] temos implementado um observatório das trajetórias académicas verificando que alguns estudantes entram com expectativas um pouco irrealistas. Na verdade, é necessário que o estudante traga algumas aspirações para o ensino superior e algumas expectativas positivas para enfrentar os desafios. Alguns trazem expectativas muito baixas, e isso à partida não é suficiente para corresponderem às necessidades e às dificuldades, contudo outros trazem expectativas irrealistas porque, mais uma vez, o contexto familiar deles não os ajudou a explorar, a conhecer, a ter vivências que lhes permitissem ter uma visão mais adequada, ou uma postura mais preparada e autónoma para lidar com as tarefas do ensino superior. Uma postura que lhes permitisse enfrentar as dificuldades na adaptação, que não são apenas ao nível académico, mas também ao nível interpessoal e emocional.

Em relação aos jovens provenientes de estratos sociais menos favorecidos, os desafios da transição podem exceder os recursos pessoais de que dispõem e é fundamental apoiá-los. Algumas vezes os docentes ou os estudantes mais velhos – através de esquemas de mentorado e acompanhamento semanal dos trabalhos – conseguem ajudar estes jovens que progressivamente adquirem competências e se vão integrando. Há relatos a nível nacional de boas experiências no acolhimento institucional na lógica de capacitar – não é de diminuir as dificuldades! – os estudantes que ingressam, ajudando-os a serem mais autónomos e mais competentes para enfrentarem as tarefas e exigências que encontram na sua adaptação ao ensino superior.

### **Bolsas têm papel importante**

Em algumas instituições que não estão concentradas nos grandes centros do Porto e Lisboa, as bolsas acabam por ter um papel muito importante. Uns anos atrás, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) patrocinou um estudo que envolvia as universidades de Évora, Lisboa, Porto e Minho. Não se tendo um indicador de nível socioeconómico em termos de profissão e rendimento, dispunha-se do nível de habilitações académicas dos pais. O estudo sugere que no primeiro ano o abandono – quando não é mudança de curso que o aluno faz estrategicamente porque não frequenta o curso que quer, e no ano a seguir procura mudar de curso na mesma instituição ou noutra – estava associado a baixos níveis de habilitações dos pais. O aluno que abandonava o ensino superior tinha maior probabilidade de ter pais com baixas habilitações académicas. Interessante é que passado três, quatro e cinco anos – porque o estudo acompanhou a formação dos alunos que entraram em 2009/2010, nestas instituições – verificou-se que se atenuava fortemente o impacto da origem social, mais uma vez em termos das habilitações académicas dos pais, no abandono e aparecia uma taxa de conclusão de cursos muito similar nos vários grupos constituídos ou até se invertia aquela relação. Como explicação, verificou-se que a bolsa de estudos era um fator determinante do sucesso e permanência do estudante, ou seja, parece ser uma variável com efeito relevante no trabalho do aluno. O aluno procura cumprir aquilo que são as metas para poder beneficiar deste recurso financeiro e concluir a sua formação.

### **A fragilidade associada à sua origem social**

Se me pergunta se “o berço ainda é importante”, tendo a considerar que sim, mesmo não podendo ser determinista. De facto, as discrepâncias existem. As oportunidades educativas nos ambientes familiares com menos recursos sociais, económicos e culturais, as experiências que os jovens têm, os projetos que os alunos formulam para o seu futuro, os projetos vocacionais e de carreira são bastante diferenciados face aos colegas de estratos sociais mais favorecidos. Alguns jovens entram fragilizados no ensino superior e essa fragilidade está muito associada à sua origem

social. As vivências que tiveram, as confrontações que tiveram, as oportunidades que tiveram de dialogar com vários intervenientes, por exemplo professores e pais, são muitas vezes mais reduzidas em quantidade e qualidade e, portanto, entram mais fragilizados em termos dos seus recursos pessoais.

Quanto à questão colocada sobre para que serve o ensino superior? Qual é a mais valia que se tira da formação? Estes jovens muitas vezes questionam isso, até pela origem social que têm. Qual é o real ganho que terei a partir desta formação e deste investimento que eu tenho de fazer? Sem esse investimento justificado nada feito. E isto não é para ser feito só no ensino superior – tem de ser feito nos anos escolares anteriores.

Há uns anos a Universidade do Porto, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e a Universidade do Minho com as três universidades parceiras da Galiza (Vigo, Santiago e Corunha) fizeram um estudo com adolescentes a concluir o ensino básico. Partindo da ideia de proximidade sociocultural que toda a gente reconhece e fala entre o norte de Portugal e a Galiza, fomos analisar os hábitos de trabalho, o rendimento escolar, as habilidades cognitivas e as motivações desses alunos. O efeito da classe social – neste caso, tínhamos mesmo uma profissão dos pais – era maior no norte de Portugal do que na Galiza. A classe social, no caso destes adolescentes portugueses, marcava muito mais diferenças nessas variáveis psicológicas e socioeducativas do que na Galiza. Ou seja, efetivamente, em Portugal, por detrás da realidade social e económica, também existe uma realidade cultural e educativa que, eventualmente, noutros contextos estará mais atenuada e talvez o peso do berço não seja tão forte nessas realidades como parece acontecer no nosso país.





## O que são as EDUTALKS?

Dinamizadas pelo EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, as EDUTALKS são ciclos de conferências e debates públicos sobre temas transversais à Educação, com a presença de individualidades de referência na área.

### TÍTULOS DA COLEÇÃO

QUE PERCEÇÕES TÊM OS PORTUGUESES SOBRE O VALOR DA EDUCAÇÃO?

TELEMÓVEL NA SALA DE AULA: SIM OU NÃO?

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

HÁ FALTA DE MÉDICOS EM PORTUGAL?

COMO PENSAR A ESCOLA COM MENOS JOVENS?

ESTÃO AS ESCOLAS PREPARADAS PARA A AUTONOMIA E A FLEXIBILIDADE CURRICULAR?

HÁ EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO REGIONAL NO ENSINO SUPERIOR?

**ESTUDAR É PARA TODOS?**

VÍDEO



PODCAST



[WWW.EDULOG.PT](http://WWW.EDULOG.PT)