

SEMINÁRIO

Acesso e Equidade no Ensino Superior
Modelos de Apoio Social Escolar

28 de Março de 2007

Júlio Pedrosa¹

Gostaria, naturalmente, de começar por dar as boas-vindas e por me regozijar com a presença de todos nesta sessão. Para tratar o tema que aqui nos traz hoje *Acesso e Equidade no Ensino Superior: Modelos de Apoio Social Escolar*, vamos seguir o modelo das sessões anteriores: temos uma sessão de manhã, com um seminário aberto e com o programa que conhecem; à tarde, teremos um grupo pequeno, cerca de quinze a vinte pessoas, numa reunião de trabalho para aprofundar a discussão. Assim, esperamos que, no final destes quatro seminários, o Conselho possa estar mais informado e preparado para aquilo que será certamente chamado a fazer, ou seja, apreciar as propostas de legislação que venham a enquadrar as reformas anunciadas.

No documento com as orientações de política do Governo, que aqui foi apresentado em 13 de Fevereiro, esta temática do *Acesso e Equidade* e dos *Modelos de Apoio Social Escolar* está presente em várias referências. Desde logo, quando são anunciadas as orientações para o sistema e se fala em alargar a base de recrutamento e o número de estudantes. Alargar a base de recrutamento significa continuar a diversificar os públicos que frequentam as instituições e a quem estas dirigem os seus programas. Fazer crescer o número de estudantes exige adequado desenvolvimento e uso das políticas de acesso e ingresso. Qualquer destes desenvolvimentos traz exigências acrescidas no que se refere à política e práticas de acção social e apoio aos estudantes. Quando se afirma a ideia de reforçar o sistema binário de forma inequívoca, devendo o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações técnicas e em formações técnicas avançadas do 1.º ciclo, há, certamente, matéria para reflexão sobre acesso e equidade.

Também, ao procurar responder às necessidades dos jovens que frequentam o ensino secundário e dos adultos, através do aumento da oferta de cursos profissionais e de modalidades de aprendizagem ao longo da vida, se ampliam as exigências naqueles domínios de política do Ensino Superior. E também nas considerações que se prendem com o financiamento e eficiência, há questões que têm a ver com o tema de hoje. É que a situação

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação

actual apresenta um significativo nível de ineficiência, como diz o documento - corrigir essas ineficiências é responsabilidade das instituições e das instâncias políticas responsáveis pela regulação do sistema. Ao anunciarem-se novos enquadramentos e instâncias de responsabilidade para avaliação e acreditação, intervém-se em áreas que não estão desligadas do assunto que hoje nos convoca.

Finalmente, quando se diz “*Os programas de ensino e as qualificações obtidas deverão ser melhor adequadas ao mercado de trabalho...*”, sobretudo, quando se afirma que “*há que racionalizar a oferta de cursos e o número de escolas ...*”, pode-se ver a necessidade de alargamento do sistema, designadamente em direcção a novas camadas de estudantes. Quando se alude que não será alterado o regime geral de propinas, através da oferta de formações de curta duração no capítulo relativo a financiamento e eficiência, voltamos a estar perante questões que têm a ver com condições de equidade no acesso e frequência, com a Acção Social e Apoio ao Estudante.

Estas referências procuraram ilustrar como o documento de *Orientações* tem muita matéria relacionada com as questões de acesso, equidade e acção social, embora não explicitamente. A ideia de que a participação no ensino superior irá aumentar a todos os níveis e que haverá um esforço de concentração no alargamento, tanto na base como na abertura a outros públicos, parece-me implicar uma séria atenção às políticas e práticas. Se tivermos devidamente em conta o que foi a experiência destes últimos trinta e cinco anos, nomeadamente quando se faz crescer aceleradamente a frequência no ensino superior, talvez possamos encontrar, nesta experiência vivida, pontos de referência, experiências, sucessos e insucessos que valia a pena ter presente. É que tendo existido este alargamento extraordinário da frequência, acompanhado por uma significativa diversificação da população estudantil, não se observou o correspondente esforço de adaptação das instituições aos públicos que as frequentam. Importa, pois, colocar a questão: o que é que a nossa experiência destes últimos trinta e cinco anos nos pode dizer sobre os problemas, sobre as questões, sobre os modos que usamos para enfrentar os problemas e sobre o que ainda aí está para resolver?

Também no que diz respeito à natureza, à organização, aos instrumentos e aos recursos dos serviços de Acção Social para lidar com estas novas populações haverá alguma coisa a reflectir. Como me parece que há também alguma análise a fazer sobre o modo como se estruturam os estudos secundários, sobre os fins que este ciclo prossegue e sobre o modo como o ensino superior se apetrecha para assumir as responsabilidades próprias. Em todos os ciclos, há sempre a tentação de dizer que o ciclo anterior é responsável pelos insucessos do seguinte. Esta é uma tendência geral, não apenas portuguesa, é universal. Estive, a semana passada, numa reunião numa escola secundária com pais e professores e a primeira parte da reunião foi a apresentação de questões ligadas com o acesso ao ensino superior. No fim, fiquei a pensar nos outros pais e nos jovens do ensino secundário deste País, porque foi evidente a falta de informação e capacidade de dominar os meios para compreender o sistema, de fazer escolhas conscientes e com grande autonomia. Já tinha alguma percepção do difícil problema da escolha de um curso superior, mas ali confrontado com questões concretas percebi as perplexidades que não posso deixar de partilhar com todos os que nos acompanham. Portanto, há aí uma questão no ensino secundário e creio que essa também é matéria que tem a ver com o trabalho de hoje.

Tudo isto serviu para melhor fundamentar a realização deste seminário e a temática com que o Conselho Nacional de Educação procura analisar e debater o documento de *Orientações* que o senhor Ministro da Ciência e do Ensino Superior aqui apresentou no dia 13 de Fevereiro.

Agradeço a todos os conferencistas que aceitaram o nosso convite e igualmente aos senhores conselheiros Adriano Moreira e António Dias de Figueiredo, a quem cabe a responsabilidade pela presidência e coordenação das duas sessões de trabalho. Ao nosso conselheiro e prezado amigo Alberto Amaral, que com o CIPES tem sido um parceiro desde o início, agradeço o trabalho de planificação destas iniciativas e a escolha dos investigadores que estão envolvidos nas várias sessões, nomeadamente os convidados estrangeiros.

Equitable Access to Higher Education

Per Olaf Aamodt¹

Introduction

Just a very short presentation, I will not present myself very broadly, I come from a research institution in Oslo called NIFU STEP, I won't try to explain what it is but it is very much a kind of sister institute to the CIPES in Porto.

I am educated as sociologist and I did some studies over the years on access to education, specially based on social background. Today I will not make a very scientific presentation, so to say, I will not present you a lot of statistics or theories of explanation, but rather I will take more of a broader policy oriented review. I don't know very much about the situation of your country, so I have to rely on the knowledge about the situation in my country, and additionally, I will take a Nordic welfare state perspective, but predominantly with a Norwegian starting point.

My starting point is a term used in a recent OECD review on equity of education, they called it a *Norwegian equity paradox*: How can it be that we seem to do so much right to promote equity, the outcome is so far from being equitable?

I could have started a step backwards asking why is this important? Why do we bother about equity and access to higher education? I will not do that because my time is limited, so I take for granted more or less that in your conference policy there is a strong focus on making access to higher education more equitable.

Equity can be defined in several terms and my main focus will be on equity according to social class or whatever you call it, social economic group, or by parents' education. But I prefer to use the term social class. Also gender which is always an important topic, so is geographic origin,

¹ NIFU-STEP

which in fact is related with social class, and then ethnic minorities which In my country, traditionally being a very homogeneous society, we have turned into being a multicultural society over the last two or three decades, hence this has also brought up a challenge, that we did not have before. I will mainly focus on social class; say a little about gender and very few things about the two other aspects

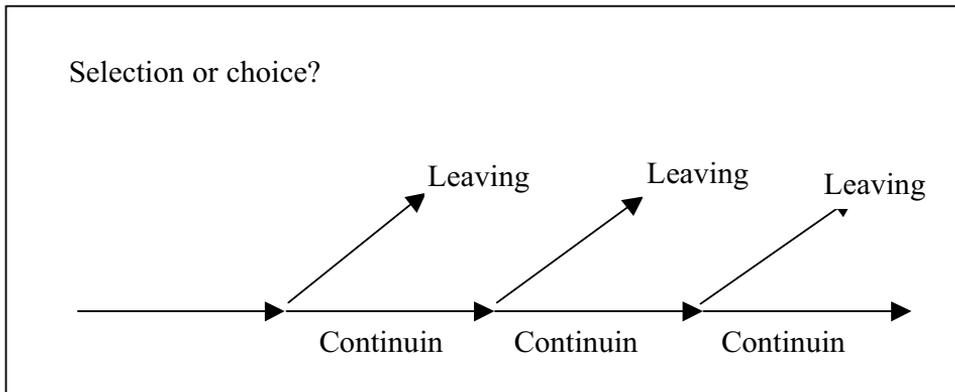
Almost all countries in the modern world, at least all of the OECD countries, had a development towards mass education during four decades where higher education systems moved from being very small, elitist systems, recruiting much less than 10% of the population into higher education, until mass higher education where we are, or even universal enrollment, close to 50% of the age cohort or even beyond.

This development has not gone in a linear way in all countries, but all countries have had this move towards mass education, which is a very important aspect of a modern country. A major comparative research conducted about 15 years ago by Shavit and Blossfeldt (1993) in a study of 13 countries – Norway was not included, Sweden was – concluded that there were very few signs of a more equal enrolment in higher education. In spite of the massification, still inequalities persisted. Sweden was actually one of the few exceptions where they could see some signs of decreasing inequality. This is the main picture, even if more recent research points at slightly less pessimistic view, that there are still signs in many countries of diminishing class differences in enrollment in higher education.

My next question, which we could talk about several days, is where and when (and why) do inequalities arise? These questions are important starting points also to develop policies. The main focus of this seminar is enrollment in higher education, but still it is important to have in mind that the inequalities you see in enrollment in the student body in higher education are not primarily arising at the entrance of higher education, but at earlier stages of the course of education.

I will present a very stylistic picture or model based on a book by Raymond Boudon (1974) which came out more than 30 years ago but still very valid. The schooling system may be seen as a series of branching

points, at which points all students or pupils have to make a choice whether to continue in the educational system or to leave the educational system. Whether the pupils leave or continue, can be both an effect of selection – they are not meeting the academic standards and there they cannot continue, or a result of a more or less voluntary choices.



Some of these branching points are more important and decisive than others. One of the most important ones is at the end of leaving compulsory schooling, where children and their parents have to make a choice, whether their children should go on to upper secondary education, and whether to enter academic streams or vocational streams. Already at that age, which can differ in different countries, they make a very decisive choice, which more or less closes or opens a door for them to at a latter stage enter higher education.

The second very important branching point is at the end of upper secondary schooling, students having the necessary pre-requisites have the make the choice to enter higher education or not, and what kind of study they are choosing. This is a way of illustrating what is going on in all countries. The inequalities you see among new enrolling students in higher education is a result of a series of choices with starts probably very early, probably even within compulsory schooling where students' abilities or aspirations differ.

This also makes the policy question much more complicated than simply focusing on the entrance to higher education, you have to look for a policy solutions within a broad perspective of the schooling system at all levels. I'm not saying that the entrance selection to higher education is not important, and also the structure, types of institution and study programmes, as well as the capacity of higher education related to the age cohort. But the main differences actually arise at lower stages of the school system, so if you want to do something about inequalities in higher education you definitely have to look for policy solutions which are not directly related to higher education.

There are certain barriers that students at all levels of the school system meet when making the decisions whether to continue in schooling or not. There are institutional barriers, which could be selective or not, in the way they select students or not. There are two very different principles of organising schooling: selection or keeping students. The first principle is to select out those students who are not performing well and only keep the very best of them, a principle found in most "old" school systems. The opposite principle is do as best as we can to have both broad enrolment and to keep students within school for as long as possible,.. Both those elements are operating side by side, but there are differences between countries concerning which principles are most visible.

There are economic barriers for entering higher education, even if these are less important today than they were fifty years ago. In addition to the direct costs like school fees, there are direct costs for parents having their students living with them in their home. There are also indirect costs, e.g. opportunity costs, the decision to enter higher education is affected by what you may gain from a degree compared to what you lose by not being in paid work.

There are also important social and cultural barriers and motivational barriers, those two are also very strongly related, but not all young people see higher education as being

important. This is very much related with the educational background of their parents, most youth want to obtain as much, or even more, education that their parents had to avoid social degradation.

If you have parents who are medical doctors, then entering an academic study means actually a kind of degradation, while if you come from a farming family, where none of your parents had any more education than compulsory, even a little more schooling means a step upward, this is probably a very important mechanism. We don't have clear answers to how to make an educational system more equitable. But in a large review made in Sweden some 15 years ago, by two distinguished sociologists Robert Erikson and Jan O. Jansson (1993) at the end of a book they presented, based on their's and others' research, what they thought were the features of a good educational system which prevents inequity.

They also say that it is very difficult, even perhaps impossible, to counter-act the differences in school performance between social classes,.. But what we can do, in principle, is to equalize the enrollment into higher education between those who are at the same level of ability, counteracting unequal distributions, which arise as a result of social background.

These principles I think should be considered as guidelines for the development of educational policies.

First of all, there should be undifferentiated compulsory schooling, we should not differentiate students very early and let them do their own choices, we should keep students at all levels of ability together as long as possible, not select them into an academic, a vocational branch already in compulsory schooling.

There should also be an equitable status between schools. You should not make elite schools and non-elite schools, we should keep all types of students together, in all types of schools which counteracts some of the principles of freedom to choose. This also means that we should have a broad recruitment to the single schools, if possible schools should have a representation of students from all social classes and groups, which may be difficult because people live in certain areas, rich people live in some places, poor people live in other places.

Also that the school system should actively stimulate recruiting, to keep students within school rather than to get rid of them. It should also be possible to enter higher education from all upper secondary school programs, that means that if a student at the age of sixteen chooses a vocational branch within upper secondary schooling, there should be a mechanism offering possibilities to enter higher education without going back again into academic studying.

It should also be possible to re-enter higher education after a period of work.

The selection system should be based on objective criteria.

Then higher education should have the capacity to offer places for all who are qualified, open places for all who are qualified, is better a very selective small system.

Then finally and very important, to have a generous study support system that can counteract the costs that students have, including indirect costs during studying.

The Norwegian system as well as all the other Nordic countries comes close to these principles. That is why we have formulated the Norwegian paradox, having a comprehensive compulsory schooling from six to sixteen years, we integrate students with special needs, whether they are handicapped or have learning difficulties, we do not put them into specific schools but within normal class and give them support there. We have tuition free education at all levels except in kindergarten, which actually is pointed at as a problem in the Norwegian system by OECD, and especially for ethnic minorities who are not very strong in the Norwegian language, this is a problem.

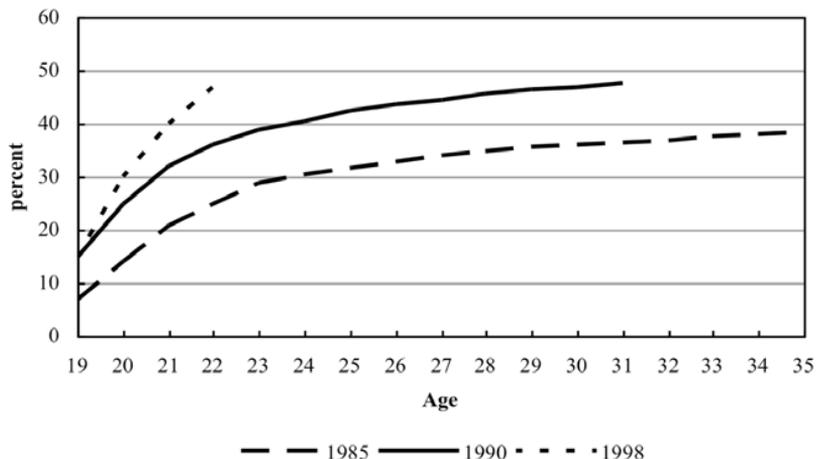
We have a State loan and ground system, which is very generous (students do not always agree!), which is also a universal support system – all students regardless of the income of their parents get support. This actually arises another principle of equitable distribution since students coming from rich families are over represented there is a distribution of means to these families and students from all taxpayers.

Our higher education system is quite accessible, there's a study place for almost all, not to all studies but some studies are very selective like Medicine. There are broad criteria for access, it is possible to enter and re-enter after working or after vocational training. There is a diverse system, non-university system that is also generally spread all over the country.

To illustrate how enrollment has changed, we followed three cohorts, those who were nineteen years old in 1985, 1990 and 1998, and followed and calculated how many of them in total have entered higher education of the whole age cohort. We immediately see that there is an interesting aspect, that is a very late entry in higher education in Norway; very few enter at the age of nineteen, that they wait one, two, three, four or five years until they are twenty two, twenty three years old, as you see in the size of the curves, but you see also that the curves are above each other, that means that already at the age of twenty two years the youngest cohort had reached a higher cumulative entrance rate than those older cohorts had done at the age of twenty five, which illustrates an increased and very rapid increased enrollment, and we will probably, definitely pass 50% and probably close to 60% enrollment.

If we had put that down data by gender, you would have seen that the girls reach very close to 70% percent while the boys will have difficulties in reaching 50% enrollment. These figures illustrate the strong expansion.

Figure 1: Cumulated percent of 19 year old enrolled in higher education



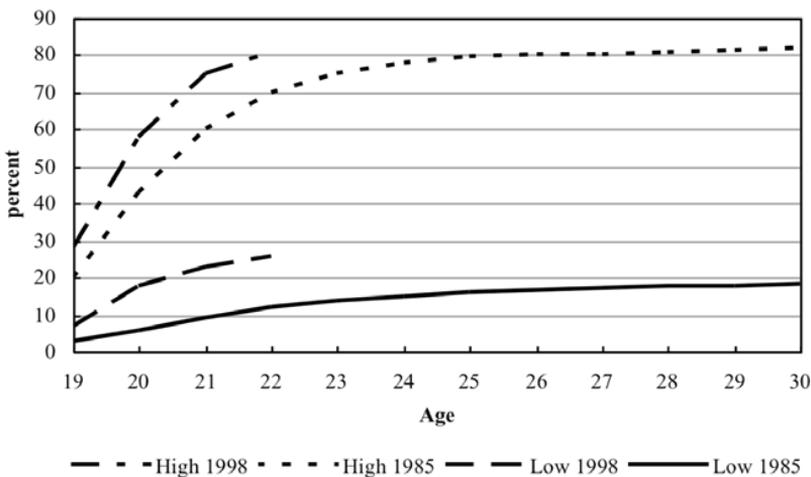
Some inequalities we have definitely overcome. As I said, female students are now in majority in the total student population, which has changed from boys being the clear majority thirty years ago. There was a balance in the middle 1980's, today we have a very clear majority of female students in the students in public institutions, and there is a balance at most levels, not only at the lowest. Even at the PhD level enrollment between male and female students, its fairly equitable, which is very positive. There is also a balance in most fields of study, even in those that are most prestigious, which were very male dominated back in the 1970's, like Medicine and Law.

So, a lot of things have happened behind the expansion, but still there are considerable inequalities concerning gender, we have a very strong sex separation, girls being still strongly under-represented in technology and sciences, I think even more than in many Southern European countries, there are today not more than 25% female students in technology. At the other hand, there are almost no male students in fields like teaching and nursing, and this also relates to gender segregation at the labor market, which also has definitive consequences on the income of the women and men in the labor market.

Ethnic minorities are clearly underrepresented in higher education, which is mainly due to early selection. But among those who are qualified, the differences in entering higher between minority and majority students are relatively small, and once having entered, minority students perform as well as majority students.

Today, we see signs that a large proportion of the new immigrant population in Norway – that comes from Paquistan, Vietnam and some other countries in the Far East – see education as a bridge towards integration in the Norwegian society, and hence having high education aspirations for their children.

**Figure 2: Enrolment rates among 19 years cohorts
1985 and 1998 by father's education**



About social differences by social class, you can see they are large. In Figure 2, I have taken the youngest and the oldest cohort (those who were 19 years old in 1985 and those who were 19 years old in 1998) from the previous figure. The two lowest curves are those who have parents with only compulsory schooling and the upper two curves are of students coming from families where at least one of the parents had higher education. The lowest educated cohort in (1985) will end up in less than 20% enrollment in higher education, while the highest educated cohort will end up with more

than 80%, so there is a ratio of 1 to 4 between those who have parents with the lowest education and those who have parents better educated.

You see this same picture also in the youngest cohort (1998) that can be traced until the age of 22 years. However, there are also signs that, as I said, are more optimistic, as the lowest educated enrollment is increasing faster than the highest cohort, and at the age of 22 years the ratio of enrollments of the lowest educated (25%) to the highest educated (80%) has dropped to 1 to 3.2. This is the enrollment in higher education in Norway.

If I had shown the pictures only for universities, the pictures we have are much worse, with a ratio of at least 1 to 7 between those two educational groups, which shows that even with this enormous massification on higher education in Norway, so much of the inequities in enrollment in higher education, and especially in universities, are kept, which I think it's a paradox.

Coming close to the end of my presentation, I am not going to present any clear conclusion, but point at some other aspects what we see as a major equity challenges. When Norway participated in the large international tests like PISA, we were confident that we had one of the best school systems in the world both in terms of what students learned and in terms of equity. The results were rather shocking. First of all we have seen that Norwegian students perform quite bad compared to most other countries. But also our system's ability to equalise performance between social classes seems to be weak. There are various class bias tests results even more than in many other countries, which is a great challenge. Definitely these differences in school performance and learning outcomes from compulsory schooling and upper secondary schooling also have a major impact the enrolment in higher education.

To sum up, there are still strong equity challenges in the Norwegian system, in a welfare system with a strong value on equity in general. I therefore end it up by saying that perhaps our situation is an interesting lesson, but copying it is probably not a good idea. Thank you.

References

Boudon, R. (1974). *Education Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: John Wiley and Sons.

Eriksson, R. and Johnson, J.O. (1993). Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering til högre studier. Stockholm, Utbildningsdepartementet, SOU 1993:85

Processo de Democratização e Acesso ao Ensino Superior em Portugal

Casimiro Balsa¹

Apresentação

O ensino superior é, sem dúvida, um bom analisador da evolução da sociedade portuguesa nos últimos 50 anos. Através da análise do ensino superior podemos perceber: o sentido e a dinâmica da mudança que afecta a estrutura das posições sociais; os patamares ou os modelos de desenvolvimento humano conseguidos; os sistemas de valores e de interesses que apoiam as estratégias dos indivíduos para se apropriarem dos recursos sociais e o estatuto que aí assumem, particularmente, o saber e o conhecimento ou as insígnias simbólicas que os representam; os modelos da governação do próprio ensino e do ensino superior, em particular; o estatuto do ensino superior e o modo de reconhecimento das suas possíveis missões, em relação com outros sistemas ou dispositivos concorrentes; o modo como a valorização destas diferentes missões fractura o próprio ensino superior, desenhando os desafios que enquadram as acções e os actores, a diferentes níveis, desde a organização escolar passando pelo modo como são definidas as condições do ensino, até à própria concepção da formação e do acto de ensino-aprendizagem. O ensino superior é também um bom analisador, a outro nível, da solidariedade dos processos que estão na base da construção das sociedades, para além dos Estados nacionais e, sem dúvida, também, dos sistemas de poder que resultam desta solidariedade.

O ensino superior, como aliás qualquer sistema de ensino, não se limita, no entanto, a espelhar a sociedade na qual ele se insere. No processo de construção das sociedades, o ensino espelha e, ao mesmo tempo, produz a imagem. Acreditamos que as funções que o ensino superior realiza através dos investimentos dos seus diferentes actores – que nós tentaremos apreender entre a oferta e a procura de ensino – só podem ser entendidas na intersecção entre as forças que lhes permitem produzir, e ao mesmo tempo reproduzir, sentidos e dispositivos sociais. No entanto, o reconhecimento

¹ CesNova, Centro de Estudos de Sociologia - FCSH/UNL

desta dupla funcionalidade não nos dispensa de escrutinar a tensão que se estabelece, através dos diferentes momentos e níveis do ensino considerados, entre as forças de produção e as forças de reprodução presentes, sempre no campo do ensino superior.

É fácil de perceber, de acordo com esta orientação, os desafios que se colocam e que Boaventura Sousa Santos² sintetizou, designando as três questões que o ensino superior está constantemente a tentar resolver: a questão da hegemonia (considerando a relação que se estabelece entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais), a questão da legitimidade (de acordo como os efeitos do ensino pendem mais para a hierarquização ou para a democratização) e, finalmente, a questão institucional (que se resolve entre as forças de produção e as forças de reprodução).

Estas tensões inscrevem-se elas mesmas numa trama de fundo que comanda, desde sempre, a expressão do “ensino superior”, entre a sua concepção como “instituição” e a sua concepção como “organização” (Freitag, 1995: 31-32³), e que entram, de acordo com uma geometria variável, nas diferentes concepções da “Universidade” (“pombalina” “napoleónica”, ou “humboldtiana”...) e que em Portugal se radicalizaram em torno de dois modelos ideais típicos, que Gomes Canotilho⁴ designou como o modelo normativo-constitucional e o modelo liberal.

A mudança registada no ensino superior em Portugal, no decorrer dos últimos cinquenta anos, compreende-se bem a partir destes diferentes eixos de tensão e inscreve-se, no essencial, num processo de democratização. Para dar conta deste processo, o nosso programa de trabalho considera os três planos que o constituem⁵: as condições de acesso, as condições de

² Cfr. SANTOS, Boaventura Sousa, “Para uma Universidade de Ideias”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28, Junho 1989, pp. 11-62.

³ REITAG, Michel (1995) *Le naufrage de l’Université et autres essais d’épistémologie politique*, Québec: Nuit Blanche Éditeur, Paris: Éditions La Découverte.

⁴ Cfr. CANTONILHO, J. Gomes, «Universidade e Liberalismo», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28, Junho 1989, pp. 157-165.

⁵ Cfr. BALSÁ, Casimiro, SIMÕES, José Alberto, CARMO, Renato do e CAMPOS, Ricardo, *O Perfil dos Estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*, Col. CEOS/Inquéritos-1, Edições Colibri/CEOS, Lisboa, 2001, 237 páginas.

tratamento dos alunos ligadas à definição do acto ensino-aprendizagem e o plano dos resultados, que considera os desfechos que a formação pode ter, primeiro no plano escolar e, em seguida, no plano social. Nesta nota concentraremos a nossa atenção na questão do acesso.

Evolução do acesso ao ensino superior em Portugal

No contexto do último meio século, a democratização tem sido, sem dúvida, a questão modal em torno da qual assenta a compreensão da mudança da sociedade portuguesa. Considerada como um valor, ela impõe-se como um vector estruturante e incontornável da acção política e educativa, para limitar ao que nos interessa aqui, mesmo quando confrontada com outros valores igualmente valorizados no plano social, como o de cidadania ou de justiça ou ainda, embora que a um nível menos imperativo, o de rentabilidade. Enquanto objecto de programação política, a democratização do ensino concerne diferentes dimensões (acesso, condições de tratamento e resultados), diferentes níveis (os que estruturam o aparelho escolar), mas está também associada directamente a outros sectores da sociedade, como os mercados de trabalho ou a estrutura dos posicionamentos e das expectativas sociais. A sua construção tem assim muitos pontos de ancoragem, isto quer dizer que a sua avaliação pode ser feita a partir de muitos pontos de vista. Tendo em conta esta multideterminação, cujos efeitos podem ser, aliás, contraditórios, a democratização não se resolve, no plano político, mas pode ser regulada; não se explica, no plano científico, mas pode ser compreendida, através da explicitação das tendências que indicam, por um lado, a intensidade ou grau de urgência com que ela se impõe à acção e, por outro lado, a extensão da sua presença nos diferentes níveis, dimensões, da acção escolar.

Centrando a nossa análise no acesso ao ensino superior, ficam claros os nossos limites. Fiéis no entanto à nossa proposta, tentaremos perceber, através dos nossos dados, a forma como o processo de democratização se espelha no ensino superior e, ao mesmo tempo, a forma como o ensino superior é uma alavanca do processo.

Evolução e significado do número de inscritos por subsistema

No decorrer dos últimos cinquenta anos, Portugal operou uma mudança radical nos seus sistemas de oportunidades e de expectativas em relação ao acesso ao ensino superior (situação que traduz já, sem dúvida, uma alteração ao estatuto da escola e do ensino em geral). Em 1960, era necessário reunir um aglomerado de 350 residentes (de qualquer idade), para poder encontrar um que frequentasse o ensino superior; em 2006, 25 chegariam. A frieza das taxas de crescimento traduz de forma mais correcta esta evolução (Tabela 1, em anexo e tabela 1.1 e Gráfico 1).

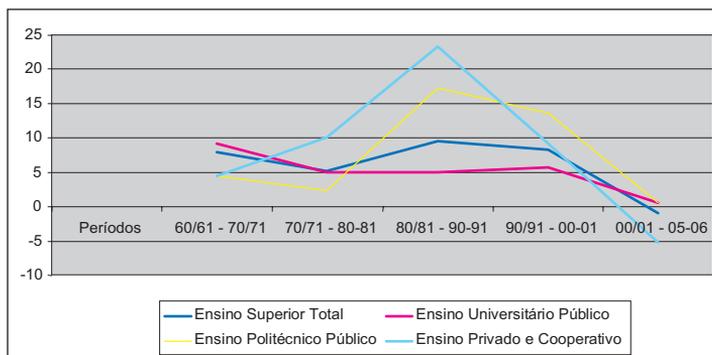
Tabela 1: Taxas de crescimento anual dos alunos inscritos no ensino superior, por subsistema –1960/61 – 2005/06 (Base: alunos inscritos)

Períodos	Ensino Superior Total	Ensino Universitário Público	Ensino Politécnico Público	Ensino Privado e Cooperativo
60/61 - 70/71	8,0	9,2	4,4	4,5
70/71 - 80-81	5,1	5,0	2,3	10,1
80/81 - 90-91	9,5	4,9	17,3	23,3
90/91 - 00-01	8,3	5,6	13,6	9,2
00/01 - 05-06	-1,1	0,5	0,5	-5,3

Fontes: 1961 a 1975 A. Barreto, A Situação Social em Portugal 1980 e seguintes, Departamento do Ensino Superior, MEN.

É patente um crescimento firme durante as quatro últimas décadas do séc. XX; sabemos, por outro lado, que o decréscimo que se verifica nos anos 2000 não significa um afrouxamento da vontade de aceder ao ensino superior, mas uma redução da procura devida a uma inflexão da curva demográfica ao nível dos grupos de idade que, de forma regular e significativa, o frequentam. É notório, também, o facto de os diversos subsistemas que tutelam o ensino contribuírem de forma muito diferente para este crescimento. A capacidade de acolhimento da universidade pública foi determinante nos anos 60, mas foi o ensino politécnico, nos anos 80 e 90 e o ensino privado, nos anos 70, 80 e 90, que asseguraram, no essencial, o considerável fluxo da procura que então se orientou para o ensino superior.

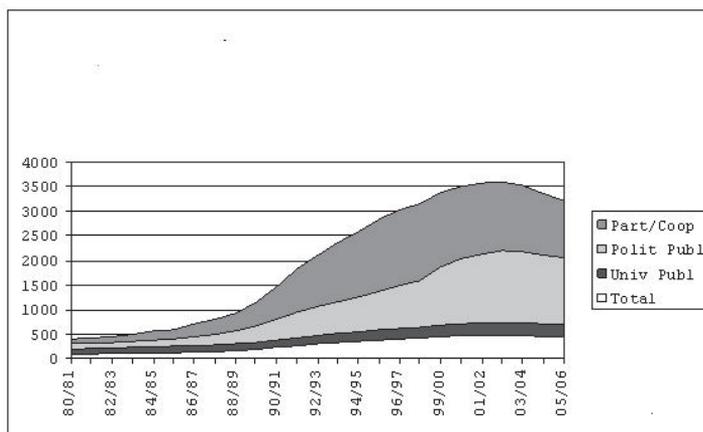
Gráfico 1: Taxas de crescimento anual dos alunos inscritos no ensino superior, por subsistema – 1960/61 – 2005/06 (Base: alunos inscritos)



Os gráficos 1.2 e 1.3 permitem uma representação mais clara desta repartição das disponibilidades de acolhimento dos três subsistemas tutelares do ensino superior.

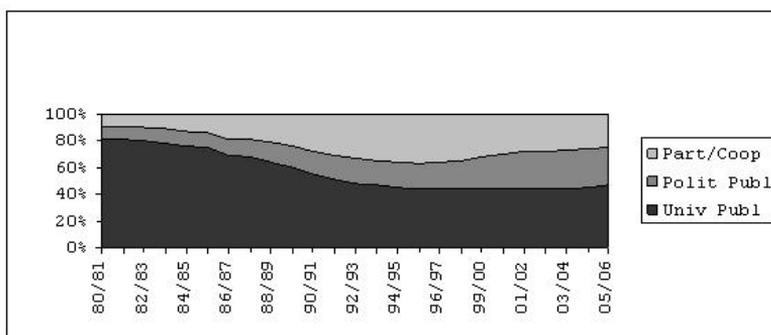
No gráfico 1.2, considerámos a distribuição apenas a partir dos anos 80, para eliminar da comparação os primeiros tempos da evolução marcados por um princípio de série particularmente baixo. Vemos que a universidade pública contém o seu crescimento, deixando que o essencial da explosão da procura de ensino superior que se verificou nos anos 80 e 90 seja absorvido pelo ensino politécnico e pela iniciativa privada.

Gráfico 1.2 – Efectivos de alunos no Ensino Superior, por ano e subsistema de ensino (1980/81=100)



Observada de um outro ângulo, esta evolução traduz-se numa partilha da responsabilidade da formação ao nível superior pelos três subsistemas, perdendo a universidade pública a situação de quase monopólio que tinha no início do período: em 1960, a universidade pública absorvia 75% da procura e chegou mesmo a 81% no início dos anos 80; em 2001, os seus efectivos não representam mais do que 43.9%, sendo que 27.6% dos alunos frequentam o ensino politécnico e 28.5% uma instituição privada (ver gráfico 1.3). Aliás, nos meados dos anos 90 o ensino privado chegou mesmo a representar 37% da procura total.

Gráfico 1.3 – Percentagem dos alunos inscritos no Ensino Superior, por ano escolar e subsistema



Para além da clara abertura dos acessos ao ensino superior, esta evolução traduz-se, portanto, numa situação de abertura com uma oferta diversificada. Sem dúvida que esta abertura não tem o mesmo significado ao longo de todos os momentos da evolução. Parte-se, é certo, de um sistema de ensino superior reservado à reprodução das elites (urbanas e rurais) e, quando muito, à credenciação escolar de algumas famílias ricas. Para além de Coimbra, os centros de formação eram, no essencial, limitados às duas grandes áreas urbanas (Lisboa e Porto). Para além disso, as prioridades políticas ao nível do ensino estavam centradas na generalização do ensino primário, que ainda muitos não frequentavam ou completavam, e o ensino secundário era claramente segmentado por orientações que prometiam destinos muito diferenciados, sendo clara a distinção entre a via que

conduzia à formação de quadros profissionais (com as escolas comerciais e industriais) e a via que preparava para a universidade (com os liceus). O crescimento moderado ao longo dos anos 60 e 70 traduz o alargamento da base do recrutamento tradicional e em parte, igualmente, a tenacidade de alunos oriundos de classes baixas ou médias que, tendo podido aceder às escolas técnicas, forçavam depois a entrada no ensino politécnico ou mesmo na universidade, fazendo o curso “preparatório” exigido para poder prosseguir, geralmente como trabalhadores-estudantes. A abertura do sistema a novos grupos sociais verifica-se a partir dos anos 80 e ela é contemporânea do desenvolvimento do ensino politécnico, da abertura das universidades novas e do desenvolvimento da iniciativa privada na organização de ensino superior. Ao mesmo tempo, elimina-se a função de selecção explícita do ensino secundário que deixa de ser segmentado para passar a ser unificado⁶.

A evolução a partir do modelo de acesso inicial vai fazer-se, assim, em torno de três eixos principais: crescimento acelerado, alargamento da base social de recrutamento e diversificação da oferta. A questão da abertura do sistema (que nós consideramos ser um exagero considerar de “massificação”, tendo em conta os baixos níveis de escolarização ainda existentes) resolve-se, essencialmente, com a discussão do crescimento. A questão da democratização joga-se, ela, em torno do alargamento da base social da procura e da diversificação da oferta e das estratégias de escolarização que esta permite. É em torno da discussão desta questão que vamos prosseguir.

Vectores estruturantes da procura

Seria, sem dúvida, um abuso falar de um ensino superior homogéneo, embora nas representações dos estatutos sociais na sociedade portuguesa a atribuição dos títulos de “doutor” e de “engenheiro” tendam a produzir, na prática, um efeito de indiferenciação. O facto é que o sistema comporta

⁶ A criação de formações profissionalizantes, mais recentemente, tendem a limitar o insucesso de alunos que experimentam dificuldades escolares na via única.

segmentações que foram programadas e regulamentadas – a diferença entre o ensino politécnico e o ensino universitário – e outras que o foram menos, como é o caso da segmentação que se opera entre o ensino universitário público e o privado. Nos dois casos, no entanto, a par das marcas que os podem instituir, os diferentes segmentos que estruturam o ensino superior vão sendo socialmente construídos, com as respostas através das quais os actores sociais vão regulando os desafios aos quais nos referíamos no início. São estas respostas que nos permitirão aproximar o conhecimento dos modos de segmentação dos destinos escolares. A questão do acesso abre particularmente para a intersecção entre a lógica da oferta e a lógica da procura de ensino, e para as situações de convergência e de divergência que necessariamente se produzem. Um tema privilegiado, sem dúvida, para perceber como se encontram o pólo da determinação da acção pelo sistema, e o pólo dos modos e das estratégias de apropriação dos recursos pelos actores.

A procura em função dos subsistemas de ensino

Tendo optado por um sistema de ensino secundário unificado, Portugal apresenta uma estrutura de oferta claramente diversificada. Independentemente das suas definições orgânicas e regulamentares, os três subsistemas habitualmente distinguidos têm estatutos sociais e são objecto de modos de apropriação diferentes. A investigação que conduzimos, nos finais dos anos 90⁷, permitiu-nos detalhar estas orientações.

O ensino politécnico recruta preferencialmente estudantes oriundos de famílias de estratos sociais mais baixos (ver tabela 2), com níveis de excelência escolar igualmente baixos e numa lógica de proximidade.

⁷ Balsa, Casimiro, Simões, José Alberto, Carmo, Renato do e Campos, Ricardo, *O Perfil dos Estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*, Col. CEOS/Inquéritos-1, Edições Colibri/CEOS, Lisboa, 2001, 237 páginas.

Tabela 2 - Lugares de classe por subsistemas de ensino.

Lugar de classe	Subsistemas de ensino			TOTAL
	Privado	Universitário público	Politécnico Público	
Patrões	4.3	2.8	2.1	3.1%
Pequenos empresários	15.0	12.6	10.6	12.9%
Trabalhadores independente	11.7	9.6	11.8	10.8%
Quadros superiores	13.3	20.4	8.9	15.6%
Quadros técnicos	11.8	14.0	13.3	13.1%
Trabalhadores admin./Serviços	14.9	13.8	16.7	14.8
Trabalhadores na Indústria	21.2	17.7	26.9	20.6%
Isolados e trabalhadores agrícolas	4.4	5.2	8.6	5.7%
Outros	3.3	3.9	2.3	3.4%
TOTAL	100.0 (1597)	100.0 (2162)	100.0 (1032)	100.0 (4791)

(Fonte: C. Balsa e al., 2001)

A sua maior implantação nas zonas do interior, junto de populações que acumulam mais vezes factores de precarização, permitiu, sem dúvida, que acedessem ao ensino superior alunos que, de outra forma, ficariam excluídos. Com efeito, só uma pequena parte dos alunos destes meios, que consegue um nível de excelência elevado, pode pretender aceder a uma das instituições consideradas mais prestigiosas (maioritariamente, universidades públicas do litoral).

O ensino privado, recrutando em estratos sociais mais elevados do que o politécnico, distingue-se do universitário público por permitir o acesso de grupos sociais detentores de algum capital económico (patrões, pequenos empresários e outros trabalhadores independentes, que representavam 31% da população das instituições privadas – ver Tabela 2), mas com fraco capital escolar e que não puderam ingressar na universidade pública. No estudo que realizámos, pudemos constatar que apenas 46,2% dos alunos a escolheram em primeira opção (63,5% e 98,1% no caso do politécnico e universidade públicos, respectivamente), recaindo as suas preferências, na grande maioria dos casos, sobre uma universidade pública (Tabela 3). A solução pela universidade privada compreende-se quando sabemos que, num período em que a oferta da universidade pública era notoriamente deficitária em relação à procura, apenas 8.3% destes alunos tinha uma média de acesso superior a 16/20 (4,3% no politécnico e 23.6% na universidade pública), e que 51% já tinha conhecido o insucesso antes de entrar para a

universidade (contra 47,5% no politécnico e 25,6% na universidade pública).

Quadro 3 - Relação entre o subsistema de primeira opção e o subsistema de ensino frequentado

Subsistema de candidatura em 1ª opção	Subsistema de Ensino frequentado			Total
	Univ. Público	Politécnico Público	Univ. Privada	
Universitário Público	98,1	36,4	47,8	67,9
Politécnico Público	1,7	63,5	6,0	16,8
Privado	0,1	0,1	46,2	15,3
Total	100,0	100,0	100,0	

(Fonte: C. Balsa e al., 2001)

Enquanto pôde, e na medida em que pode manter a sua lógica de selecção, o ensino universitário público privilegia o recrutamento de alunos provenientes de estratos detentores de forte credenciação escolar que procuram reproduzir a sua posição social, através do acesso aos estabelecimentos que os próprios alunos consideram como sendo os mais prestigiados, sobretudo se eles se situam no Litoral. Já vimos, antes, que esta origem social mais privilegiada os coloca, ao mesmo tempo, em situação escolar vantajosa, realizando um percurso mais linear e obtendo melhores resultados. Eles têm, assim, acesso, não só às instituições mas também aos cursos da sua preferência.

Nos últimos anos, a crise de recrutamento e, para além disso, a reforma curricular podem ter introduzido algumas alterações a estas orientações que ainda é cedo para avaliar. Para responder à crise de recrutamento que se vive desde o início dos anos 2000, o ensino superior abriu a possibilidade, por vezes generosamente aproveitada pelas instituições, de recrutar alunos que, não tendo credenciação escolar, podem fazer valer uma experiência profissional considerada equivalente. Esta medida representa, sem dúvida, uma abertura do sistema a novos públicos. Vão no mesmo sentido outras medidas como a homogeneização do tempo de formação do primeiro ciclo, uma maior críspação sobre as finalidades profissionais do ensino, o apelo para a formação de reconversão e de segunda oportunidade, e uma maior flexibilização dos horários para permitir a frequência de alunos com ocupações profissionais. O alargamento da base

de recrutamento da universidade pública poderá provocar uma reestruturação das estratégias de apropriação por parte dos grupos mais favorecidos, no sentido de reproduzir as possibilidades de diferenciação.

Os dados de que dispomos para poder analisar esta orientação foram recolhidos junto dos novos alunos da Universidade Nova de Lisboa⁸ permitem perceber que as novas medidas ainda não afectaram muito o estatuto tradicional da universidade pública.

Em dez anos, entre o final dos anos de crescimento dos efectivos e a conjuntura actual, não se registam alterações significativas nas origens sociais dos alunos. Mesmo assim, as duas únicas alterações que se desenham, tenderiam a confirmar o seu estatuto habitual (Tabela 4): um aumento relativo dos grupos “empregadores e dirigentes” e uma redução da representação dos operários e trabalhadores manuais.

**Tabela 4 – Observatório dos Novos Alunos da UNL/CEOS – 2006/2007:
Lugar de classe por ano de entrada (%)**

	1998/9	1999/0	2000/1	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6	2006/7
Empregadores/ Dirigentes	22,6	24,3	22,6	21,2	18,6	20,3	27,2	28,2	27,7
Trabalhadores dependentes com funções de gestão e supervisão	35,8	38,0	39,7	38,6	34,1	36,9	37,8	39,0	35,6
Trabalhadores dependentes especializados e qualificados	6,0	4,7	5,3	5,9	10,1	7,7	9,0	5,9	6,5
Profissionais liberais com alguma credenciação	2,7	2,5	2,5	2,2	5,8	7,5	2,3	1,9	2,0
Empregados administrativos, do comércio e serviços com funções de execução	18,9	19,4	17,7	17,9	18,4	16,8	13,6	15,5	17,5
Trabalhadores manuais/operários	11,4	9,8	10,1	9,2	8,6	8,4	7,3	6,1	7,8
Isolados/Trabalhadores agrícolas	0,6	0,4	0,6	0,7	0,8	0,7	0,4	0,6	0,5
Outros	1,8	0,9	1,5	4,1	3,5	1,7	2,4	2,8	2,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

⁸ Cfr Casimiro Balsa e al., Observatório dos novos alunos da Universidade Nova de Lisboa, relatórios anuais, Ceos, Investigações Sociológicas, FCSH, UNL.

No que respeita a este último grupo, temos vindo a registar uma diminuição constante da sua presença relativa que só foi atenuada no último ano de recolha de informação (2006/07). Quanto aos “empregadores e dirigentes”, sabemos que se trata de um grupo que tinha revelado alguma apetência pelo subsistema privado. Poderia pensar-se que a crise de recrutamento lhes daria, agora, mais oportunidades de acesso à universidade pública, que alargaria, assim, a sua base de recrutamento tradicional. Estas orientações mantêm-se quando analisamos a distribuição da origem social dos alunos por faculdade. Finalmente, a evolução dos níveis de escolaridade dos pais dos alunos pode traduzir apenas a melhoria dos níveis de escolarização registados na população em geral.

**Tabela 5 – Observatório dos Novos Alunos da UNL/CEOS – 2006/2007:
Capital Escolar Familiar dos Novos Alunos da UNL, por ano de inquérito (%)**

	1998/9	1999/0	2000/1	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6	2006/7
Inferior	19,2	16,4	16,4	15,9	13,4	11,2	9,6	9,4	8,8
Inferior/médio	13,5	15,7	12,6	12,7	11,3	11,2	10,6	10,2	10,4
Médio	22,8	23,5	27,4	23,5	26,8	26,5	27,8	27,5	29,8
Médio/Superior	18,0	15,5	16,4	17,1	16,6	18,2	17,0	17,7	16,5
Superior	26,5	28,8	27,2	30,8	31,8	33,0	35,1	35,2	34,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Evolução dos inscritos por género

Depois de representarem apenas um quarto dos efectivos em 1940 (João Peixoto, 1989: 170), as mulheres equilibraram a sua participação no final da década de oitenta e representam, hoje, a maioria dos estudantes. Após terem atingido os valores mais elevados nos anos de transição do milénio – 57% –, as taxas têm vindo a diminuir gradualmente cerca de 1% desde 2003, atingindo o valor de 54% no ano 2006/07. Esta sobrerrepresentação verifica-se tanto na formação inicial como na formação

de mestrado, nível no qual as mulheres reforçaram de forma significativa a sua presença no decorrer dos últimos anos, passando de 52% em 1997, para 57% dos efectivos em 2003.

Tabela 6 – Evolução da taxa de feminização no ensino superior por grau e subsistema

	Anos						
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Privado formação inicial	59	59	60	60	61	61	61
Privado mestrado	58	52	54	56	57	58	58
Privado total	52	52	54	56	56	57	57
Público mestrado	50	52	54	56	56	57	56
Ensino Sup total	56	56	57	57	57	57	56
Público total	54	54	55	55	55	55	54
Publico formação inicial	54	54	54	54	54	53	53

(Fonte: com base em dados do OCES, *ibidem*)

A representação feminina, sendo sempre superior à masculina como acabamos de ver, pode no entanto variar com o grau ou o tipo de instituição. De facto, os dados produzidos pelo OCES e apresentados na tabela 6 indicam que as mulheres estão sobretudo bem representadas (61% dos efectivos) no ensino privado, ao nível da formação inicial. Esta presença no ensino privado é ainda importante ao nível da formação de mestrado. A sua presença relativa atinge os valores mais baixos (53%) nas formações iniciais do ensino público. Aliás, no interior do ensino público, as mulheres estão melhor representadas no ensino politécnico (55%) do que na universidade (52%), o que contraria, (mas, como veremos mais à frente, apenas parcialmente), a hipótese de que elas recusariam as vias de ensino mais profissionalizantes (João Peixoto, *ibidem* e Seruya e Seruya, 1985:14). Conhecendo o sistema de hierarquia que se estabelece entre os subsistemas, esta maior representação das mulheres no ensino privado e politécnico significa, para uma parte delas, o acesso a cursos ou a instituições menos privilegiadas. Isto também significa, já o dissemos, que sem a disponibilidade de oferta destas instituições uma parte destas estudantes não teria certamente acesso ao ensino superior.

A procura em função das áreas, dos cursos e dos estabelecimentos de ensino

O subsistema não esgota, longe disso, os veios de diferenciação que podem ser trilhados no seio do ensino superior. Nos determinantes das escolhas pesam bem outras variáveis, que podem aliás ter um peso diferente em função do momento do processo de orientação e das características das situações de partida: nível socio-económico e itinerário de mobilidade das famílias, tipo de lugar de residência e distância em relação aos estabelecimentos de ensino, níveis de excelência dos alunos, natureza do projecto de formação e, claro está, as condições da oferta variáveis que analisámos num trabalho anterior⁹. Neste momento, queremos fixar-nos na escolha do curso que não pode ser separada da escolha do estabelecimento. Uma escolha conduzida pelo sentimento de que o aluno é portador de uma missão (por exemplo, Medicina) orientará a estratégia em função da escolha do curso, independentemente da instituição em que isso possa vir a acontecer. Uma escolha instrumental, centrada por exemplo num projecto de carreira profissional (Gestão, certas formações de Engenharia...) procurará tirar partido tanto do curso como do estabelecimento que poderá ser frequentado. Uma escolha feita numa lógica de promoção poderá acomodar-se aos destinos possíveis. Já numa lógica ritualista, onde o diploma tem um valor essencialmente simbólico, qualquer das vertentes pode ser considerada, desde que produza o efeito alvejado¹⁰.

Estas estratégias não são possíveis em qualquer circunstância porque, por um lado, a oferta é limitada, condicionada e, de qualquer forma, segmentada, e porque, por outro lado, a capacidade de mobilizar recursos educativos em função de um projecto exige competências que são socialmente orientadas.

⁹ C. Balsa e al. op. cit.

¹⁰ Procurámos modelizar estas escolhas em Balsa, Casimiro, «Le marché de la formation et la formation de sociologue au Portugal» in Dorra Mahfoudh Draoui et Lilia Ben Salem (dir.) *Modernité et Pratiques Sociologiques*, Centre de Publication Universitaire, Tunis, 2000, pp 311-325.

Uma melhor compreensão dos indicadores que nos informam sobre as escolhas das áreas, dos cursos ou das instituições exigiriam assim uma abordagem mais circunstanciada que deveria ter em conta as conjunturas sociais, escolares e familiares que podem determinar os destinos escolares. Uma leitura destes indicadores numa perspectiva macro, ao nível do sistema pode, no entanto, indicar-nos os drenos através dos quais estes destinos escolares poderão ser realizados.

A diversidade da oferta é grande se considerarmos, em primeiro lugar, que existem 189 estabelecimentos no ensino superior, 132 privados (79 politécnicos e 53 universitários) e 57 públicos (38 politécnicos e 19 com ensino universitário). No conjunto, estes estabelecimentos oferecem 6.538 cursos, dos quais 594 são cursos de doutoramento, 1413 de mestrado, 2921 de licenciatura e 511 de bacharelato¹¹.

As áreas nas quais estes cursos estão agrupados têm uma procura muito diferente, notando-se que só duas dessas áreas – Ciências Sociais, Comércio e Direito (com 32%) e Engenharia, Indústrias de Transformação e Construção” (com 22%) – concentram mais do que 50% dos alunos inscritos. As taxas de crescimento das áreas durante os últimos anos indicam que elas estão a ser afectadas pela crise de recrutamento de forma muito diferente (ver tabela 7 e gráfico 2). Na área de Saúde, o forte crescimento registado no início dos anos 2000 é atenuado mas continua a ser positivo, enquanto que na de Educação, pelo contrário, a taxa de crescimento inverte o seu valor durante o período em análise, passando dos 19% registados entre 1998 e 1999, para uma redução de 19% entre 2005 e 2006.

¹¹ OCES, *Evolução do número de inscritos no Ensino Superior por Distrito e NUTS: 1998 - 1999 - 2006 - 2007*. Este número está inflacionado pelo facto de se justaporem, actualmente, cursos de duas estruturas curriculares – antes e depois da reforma de Bolonha.

Gráfico 2: Taxa de crescimento dos inscritos no ensino superior por área de 1998/1999 a 2006/2007

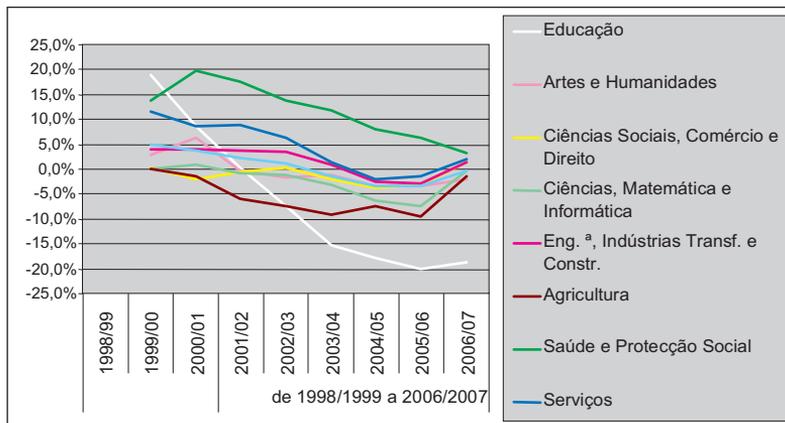


Tabela 7: Taxa de crescimento dos inscritos no ensino superior por área de 1998/1999 a 2006/2007

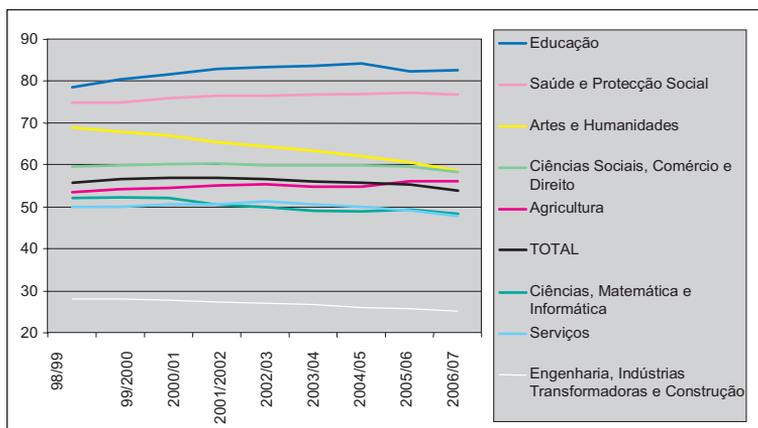
Área	1998/9 (N)	1999/0	2000/1	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6	2006/7
Educação	39 574	19,1%	8,5%	0,2%	-7,6%	-15,4%	-17,9%	-20,2%	-18,6%
Artes e Humanidades	32 025	2,9%	6,3%	-0,4%	-1,8%	-1,2%	-3,5%	-3,6%	-1,9%
Ciências Sociais, Comércio e Direito	129 145	0,3%	-1,9%	-0,5%	0,2%	-2,1%	-3,7%	-3,1%	1,4%
Ciências, Matemática e Informática	32 409	0,1%	0,9%	-1,0%	-1,2%	-3,1%	-6,4%	-7,5%	-0,2%
Eng.ª, Ind. Transf. e Constr.	72 883	4,0%	4,1%	3,7%	3,5%	0,8%	-2,7%	-2,9%	1,4%
Agricultura	10 770	0,1%	-1,3%	-6,0%	-7,4%	-9,1%	-7,6%	-9,4%	-1,5%
Saúde e Protecção Social	25 072	13,7%	19,9%	17,4%	13,7%	11,8%	8,2%	6,4%	3,2%
Serviços	14 912	11,5%	8,6%	8,8%	6,4%	1,4%	-2,0%	-1,6%	2,0%
Total	356 790	4,8%	3,7%	2,3%	1,1%	-1,4%	-3,6%	-3,6%	-0,2%

(Fonte OCES¹²)

¹² OCES, *Evolução do número de inscritos no Ensino Superior por Distrito e NUTS: 1998 - 1999 - 2006 - 2007*.

Estas duas áreas são igualmente as que registam as maiores concentrações de alunos do sexo feminino: no ano escolar 2006/2007, as mulheres representavam 82.4% na área de Educação e 76.6% na de Saúde.

**Gráfico 3 – Taxas de feminização no ensino superior, por área
Período 1998/9-2006/7**



Fonte: OCES, Observatório da Ciência e do Ensino Superior.

Aliás, a proporção de mulheres consolidou-se nestas duas áreas desde o princípio dos anos 2000. Esta repartição é um indicador claro da forma como as representações sociais e as identidades individuais condicionam os destinos escolares, aqui no sentido de concentrar as actividades ligadas ao tratar, cuidar e educar na mulher. Podemos interpretar no mesmo sentido a reduzida presença do sexo feminino na área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, onde as mulheres constituem a minoria dos alunos inscritos – um quarto, em 2006/07 –, tendo esta representação vindo aliás a diminuir nos últimos anos.

Tabela 8 – Taxas de feminização no ensino superior, por área – Período 1998/9-2006/7

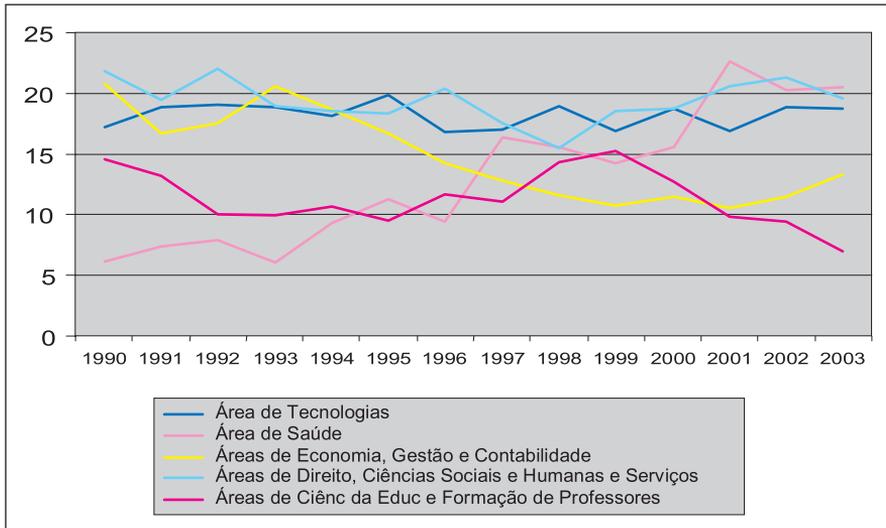
Áreas	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
Educação	78,6	80,4	81,5	82,7	83,2	83,6	84	82,2	82,4
Saúde e Protecção Social	74,9	74,8	75,9	76,3	76,5	76,6	76,9	77,1	76,6
Artes e Humanidades	68,9	67,9	66,9	65,5	64,3	63,2	62	60,6	58,6
Ciências Sociais, Comércio e Direito	59,6	59,8	60	60,3	59,9	59,8	59,7	59,5	58,3
Agricultura	53,4	54,2	54,4	54,9	55,4	54,7	54,7	56	56
Ciências, Matemática e Informática	52	52,2	52	50,4	49,9	49,2	48,9	49,4	48,3
Serviços	50	49,9	50,4	50,5	51,2	50,5	49,8	49,1	47,7
Eng ^a , Ind transformadoras e Constr	28	28	27,8	27,2	26,9	26,7	26	25,7	25,1
TOTAL	55,9	56,5	57	57	56,6	56,1	55,7	55,2	54

Fonte: OCES, Observatório da Ciência e do Ensino Superior.

Para além das colocações efectivas, as preferências que os alunos exprimem no processo de acesso ao ensino superior, não podendo ser interpretadas como indicadores da vocação dos alunos já que as preferências podem estar já condicionadas por uma análise das possibilidades de colocação, traduzem, pelo menos, a pressão da procura sobre a oferta de ensino. As tabelas 9 e 10 em anexo, e o gráfico 4 permitem-nos perceber as orientações que se desenham desde o início dos anos 90¹³. Tendo em conta as áreas que contribuem hoje de forma mais significativa no total das preferências exprimidas, vemos que a procura na área da Saúde cresceu de forma resoluta desde o início dos anos 90, passando a ser a área que recolhe, em 2003, o maior número de pedidos de inscrição. A área das Ciências da Educação conheceu um primeiro momento de quebra em meados dos anos 90, e volta a um ciclo de redução da procura a partir do início dos anos 2000. A procura do género feminino vai no mesmo sentido (ver tabela 11, em anexo).

¹³ Dados retirados da *Base sobre o mercado da formação do ensino superior em Portugal*, CEOS, Investigações Sociológicas, FCSH, UNL.

Gráfico 4 - Proporção de alunos candidatos na primeira fase por ano lectivo e área de ensino (percentagem) – 1990 – 2003



Quando consideramos a proporção dos alunos colocados em primeira opção em relação ao total das candidaturas, vemos que a tensão que se estabelece entre as condições da oferta e a procura tende a diminuir a partir de meados dos anos 90, já que, ao longo dos anos que seguem, um número crescente de candidatos consegue aceder a um dos cursos a que se candidatou (tabela 10 em anexo, e gráfico 5). A área de Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo continua a propor os acessos menos crispados, embora a proporção dos colocados em relação ao número de candidatos tenha baixado consideravelmente em 15 anos, enquanto que a Saúde passou a ser, a partir de meados dos anos 90, a área onde a relação colocados/candidatos é a mais baixa.

As orientações que acabamos de apresentar são corroboradas quando consideramos a proporção dos alunos que conseguem entrar no curso ao qual se candidataram em primeira opção, na primeira fase (ver tabela 12 e gráfico 6).

Gráfico 5 – Alunos colocados face ao total de alunos Candidatos na primeira fase, por ano e área de ensino (%)

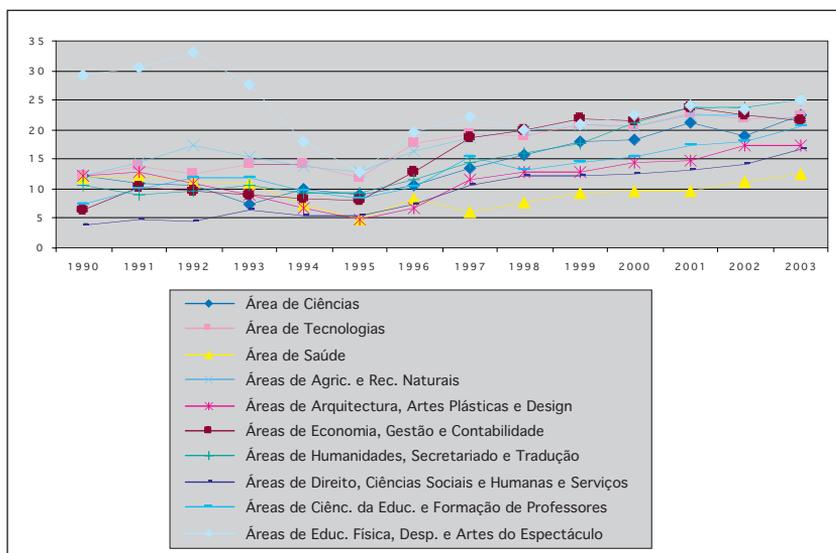
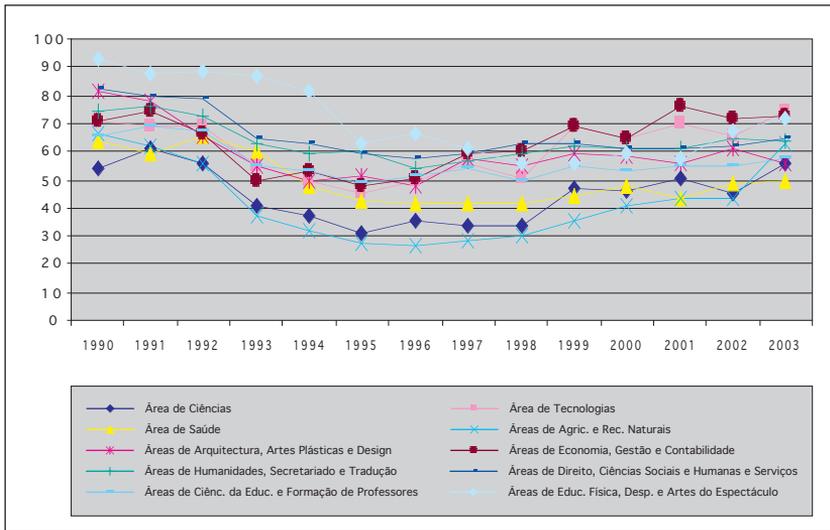


Gráfico 6 - Alunos colocados em 1ª opção, face ao total de alunos colocados por ano e área de ensino (%)



A orientação social dos destinos escolares

Os veios que estruturam os acessos ao ensino superior resultam, em parte, das soluções que os responsáveis pela definição e regulação dos dispositivos encontram para responder aos desafios que lhes são colocados, na intersecção das questões ou momentos de crise que referimos na nossa introdução. No entanto, estes veios não se produzem sem os actores destinatários dos dispositivos. Os dispositivos só existem depois de serem apropriados pelos indivíduos e assim integrados nas suas estratégias, que podem ser ancoradas nas mais diversas motivações.

Uma análise mais centrada nas comunidades educativas pode permitir-nos perceber melhor os acessos a partir das apostas que as famílias fazem para assegurar ou ganhar um estatuto ou para realizar os seus valores ou interesses. Neste sentido, vamos apresentar alguns resultados do “Observatório dos Novos da Nova”, que resulta de uma recolha sistemática de informação que mantemos desde 1996/7, junto dos alunos que se

inscrevem pela primeira vez num dos cursos da Universidade Nova de Lisboa¹⁴.

Um nível de esclarecimento suplementar dos dados apresentados anteriormente pode ser obtido considerando a orientação das escolhas ao nível das Faculdades. Vamo-nos cingir a este nível, sabendo que os efeitos de diferenciação observados são os mesmos quando consideramos os cursos. De facto, do lado das famílias¹⁵, as orientações seguidas no acesso ao ensino superior tendem a maximizar os seus capitais, materializados, à partida, nas performances conseguidas pelos alunos durante o itinerário escolar anterior, sob a forma de resultados e de aquisição de comportamentos e de representações que predis põem para o acesso e para o sucesso no ensino superior (por exemplo, o tempo consagrado ao estudo e os métodos de trabalho escolar). Mas estes capitais familiares traduzem-se, ainda, no modo como é mobilizada a informação necessária para orientar as escolhas e no facto de integrarem a escolha, ela mesma, numa estratégia desenhada para permitir reproduzir, ou se possível aumentar, os capitais iniciais.

Se considerarmos o género, podemos dizer que as opções masculinas vão mais no sentido das orientações mais conotadas com a representação de um perfil profissional técnico e instrumental – Economia e, sobretudo, Engenharia; o género feminino está mais representado nas Ciências Humanas e, como vimos anteriormente, nas Ciências Médicas (gráfico 7).

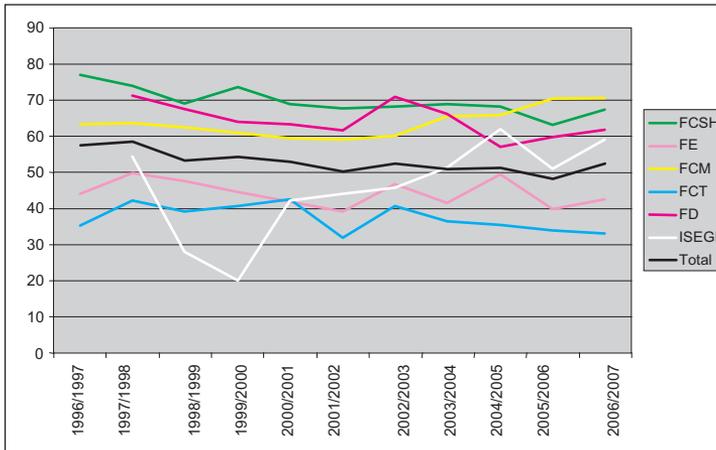
As escolhas associadas ao género, bem documentadas igualmente noutros contextos, são no entanto mediadas pelos resultados escolares (que

¹⁴ O Observatório permite a produção de um relatório anual que analisa e compara a informação que vai sendo acumulada. Utilizaremos aqui o documento relativo a 2006/07 (Casimiro Balsa, Clara Vital, Cláudia Urbano, Leda Barbio e Liliana Pascueiro, Observatório dos novos alunos da Universidade Nova de Lisboa – 2006-2007, CEOS, Investigações sociológicas, FCSH, UNL, 131 páginas.)

¹⁵ A grande maioria dos estudantes acede ao ensino superior numa idade em que depende ainda da família de origem: a idade média de entrada na universidade situa-se entre os 18 e os 19 anos em todas as Faculdades, com excepção da de Ciências Sociais e Humanas, onde é superior (22 anos), pelo facto de receber mais alunos trabalhadores-estudantes e ter projectos de formação de segunda oportunidade.

o género, aliás, já sobredetermina) e pelo estatuto socio-económico das famílias.

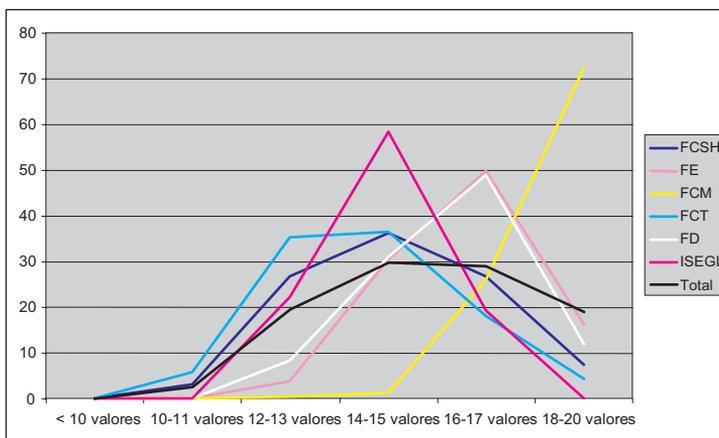
Gráfico 7 – Orientação das escolhas ao nível das Faculdades da UNL



Vejamos, primeiro, o efeito produzido pelos níveis de excelência escolar dos alunos (gráfico 8), considerando como indicador as médias obtidas no final do 12º ano (os resultados são similares se considerarmos as médias obtidas nos 10º e 11º anos e nos exames de acesso). A filtragem aos acessos que se verifica é muito clara, como seria aliás de esperar, já que os acessos estão, pelo menos nos regimes regulares, estritamente condicionados pelas notas – o resultado espelha as exigências impostas à entrada pelos diferentes cursos que constituem as Faculdades¹⁶, que por sua vez são fixadas pela dinâmica da oferta interinstitucional e pela pressão da procura.

¹⁶ Sabemos, neste sentido, que as médias que traduzem o acesso à Faculdade das Ciências Sociais e Humanas e à Faculdade de Ciências e Tecnologia escondem situações muito diferenciadas quando consideramos os diferentes cursos que as constituem.

**Gráfico 8 – Observatório dos Novos Alunos da UNL/CEOS –2006/2007:
Médias obtidas no 12º ano, por faculdade.**



Já a clara determinação dos acessos pelos estatutos sócioprofissionais dos pais (considerados ambos ou separadamente), que não estão ligados a nenhum critério explícito de selecção, coloca verdadeiramente a determinação social das orientações. A tabela 13 e o gráfico 9 apresentam os resultados que obtivemos para o ano escolar 2006/07.

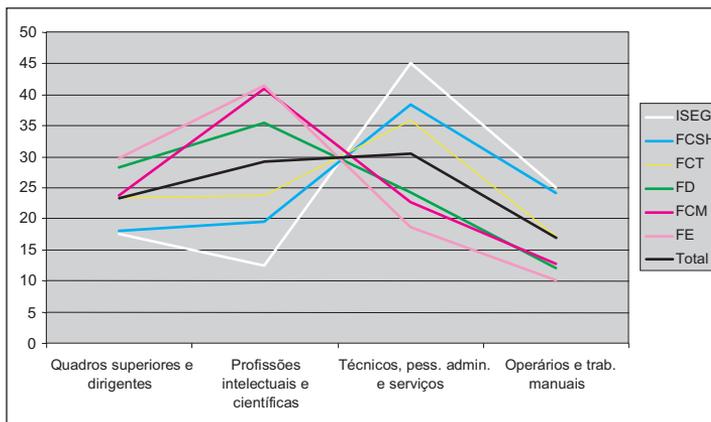
Considerámos os diferentes estatutos em quatro grupos, de acordo com o prestígio social que lhes é, habitualmente, atribuído: os quadros superiores e os dirigentes, que são geralmente detentores de um capital económico elevado; as profissões intelectuais e científicas, que se caracterizam por serem mais credenciadas de um ponto de vista escolar; os estatutos médios, ligados a empregos na administração (pública ou privada), comércio e serviços e, finalmente, o grupo dos operários, agricultores e outros trabalhadores manuais. O resultado mostra uma inversão completa das origens sociais quando consideramos a forma como elas se distribuem pelas Faculdades.

**Tabela 13 – Observatório dos Novos Alunos da UNL/CEOS – 2006/2007:
Grupo profissional do pai por Faculdade (%)**

	ISEGI	FCSH	FCT	FD	FCM	FE	Total
Quadros superiores e dirigentes	17,5	18	23,4	28,3	23,7	29,8	23,4
Profissões intelectuais e científicas	12,5	19,6	23,7	35,4	40,8	41,4	29,2
Técnicos, pess admin e serviços	45	38,3	35,7	24,2	22,7	18,7	30,5
Operários e trab manuais	25	24,1	17,2	12,1	12,8	10,1	16,9

Três Faculdades, aquelas que também se caracterizavam por exigir médias de acesso menos elevadas – o ISEGI (Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação), a Faculdade das Ciências Sociais e Humanas e a Faculdade das Ciências e Tecnologias – caracterizam-se por ter uma fraca representação dos grupos profissionais mais credenciados de um ponto de vista económico ou escolar (quadros dirigentes e profissões intelectuais) e, pelo contrário, uma representação acima da média dos grupos socialmente mais frágeis (empregados e operários). As três outras Faculdades apresentam um perfil inverso: sobredeterminação dos grupos favorecidos e subrepresentação dos mais frágeis.

**Gráfico 9 – Observatório dos Novos Alunos da UNL/CEOS – 2006/2007:
Grupo profissional do pai por Faculdade (%)**



Estes resultados são confirmados quando acompanhamos a evolução dos acessos ao longo dos dez anos de observação. As diferenças que notamos têm a ver com a recomposição da procura devida à crise de recrutamento (que referimos antes), designadamente, um aumento dos acessos do grupo dos quadros e dirigentes (em Economia e Ciências Médicas) e uma redução dos acessos dos empregados (em Economia e Direito).

Dizíamos, antes, que a influência da origem social não se traduz só em resultados escolares, mas também em hábitos de trabalho e expectativas escolares, que pré-socializam e ao mesmo tempo condicionam as orientações de acesso seguidas¹⁷. Gostaríamos de aprofundar, agora, neste sentido, mas considerando a repartição das competências cognitivas dos alunos que ingressam nos diferentes cursos da Universidade Nova de Lisboa.

Uma repartição desigual das competências cognitivas

No âmbito dos estudos de caracterização dos alunos que ingressam na Universidade Nova de Lisboa, realizámos um diagnóstico ao potencial de aprendizagem dos alunos, submetendo-os a um teste de competência, não de reprodução de conteúdos substantivos, mas para realizar operações consideradas associadas ao sucesso no ensino superior, tanto no plano do raciocínio verbal como no raciocínio matemático¹⁸.

Os testes foram aplicados nos anos 2002/03 e 2003/2004, sendo aqui apresentadas as grandes linhas de orientação dos resultados obtidos em 2003, que não diferem, aliás, dos obtidos na aplicação seguinte. As respostas às quarenta perguntas que constituíam o teste foram utilizadas

¹⁷ Desenvolvemos estes aspectos no trabalho Casimiro Balsa e al. *Desigualdades no ensino superior*, op. cit.

¹⁸ A investigação foi conduzida no âmbito de um grupo de trabalho associando investigadores da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade do Minho que integrava, pela UNL, os Professores(a)s Luís de Sousa Lobo, Casimiro Balsa, Cláudia Urbano, Brigitte Detry, Maria do Rosário de Oliveira Martins, Maria de Lurdes Crispim, Vítor Teodoro, Jorge Delgado e Álvaro Ferreira da Silva; e pela UM, os Professores(a)s Leandro S. Almeida, Ana Paula Soares, Lourdes Dionísio, Jorge Bentes Paulo e Rosa Vasconcelos e Dra. Natércia Morais .

para produzir uma análise tipológica que originou sete classes que correspondem a perfis distintos. Agrupámos estes perfis em quatro grupos segundo os seus níveis de performance – elevados, bons, assimétricos ou baixos. Vamos ver que estas posições correspondem a destinos escolares bem diferenciados.

Níveis de performance elevados

Classe 1 (34.02% dos efectivos): Resultados excelentes e simétricos

Este grupo é constituído pelos alunos que apresentam os mais elevados níveis de performance. Nele se concentram todas as combinações dos resultados “excelentes” e “muito bons” às provas de compreensão verbal (que abreviaremos, a seguir, por literacia) e de raciocínio matemático (a seguir, numeracia). Segundo a sua ordem de importância para a construção da classe, impõe-se os estudantes com os seguintes resultados:

- ✓ excelentes em literacia e muito bons em numeracia
- ✓ excelentes em literacia e em numeracia
- ✓ muito bons em literacia e excelentes em numeracia e
- ✓ muito bons em literacia e muito bons em numeracia

No limite da classe, mas ainda com um contributo significativo, encontramos alunos apenas bons em literacia, mas muito bons em numeracia.

Quando consideramos a licenciatura frequentada, a primeira classe encontra-se associada aos seguintes cursos, que apresentamos na ordem decrescente da maior probabilidade que eles têm de fornecerem alunos para esta classe:

- ✓ Economia (NMC¹⁹: 160 sobre 200/ NUC²⁰: 140 sobre 200)
- ✓ Medicina (NMC: 184 / NUC: 184)

¹⁹ Nota média de candidatura

²⁰ Nota do último colocado

- ✓ Gestão (NMC: 147 / NUC: 131)
- ✓ Biologia celular e molecular (NMC: 164 / NUC: 156)
- ✓ Engenharia bio-médica (NMC: 173 / NUC: 167)

Classe 2 (10.51%): Resultados excelentes a bons, assimétricos a favor da numeracia:

O grupo 2 caracteriza-se por mobilizar estudantes sempre com um nível de resultado excelente na prova de numeracia, mas com um resultado menos seguro – variando entre um resultado suficiente (que domina), bom e muito bom – em literacia:

- ✓ suficientes em literacia e excelentes em numeracia
- ✓ bons em literacia e excelentes em numeracia
- ✓ muito bom em literacia e excelentes em numeracia

Aparecem em conjugação com este grupo as seguintes licenciaturas:

- ✓ Engenharia informática (NMC: 142 / NUC: 130)e
- ✓ Química aplicada (NMC: 142 / NUC: 118)

Níveis de performance bons

Classe 4²¹ (16.37%): Resultados bons a suficientes, assimétricos a favor da numeracia

O Grupo 4 agrupa alunos com um nível de resultados bom a suficiente, embora os resultados apresentem alguma assimetria entre as duas provas, denotando um nível de excelência melhor em numeracia (bom e muito bom) do que em literacia (mais vezes suficiente que bom). Na ordem de importância para definir o perfil da classe devemos considerar as seguintes combinações de resultados:

- ✓ suficientes em literacia e bons em numeracia
- ✓ bons em literacia e em numeracia
- ✓ suficientes em literacia e muito bons em numeracia

²¹ A ordem das classes tem a ver com a variância absorvida.

São as seguintes as licenciaturas associadas a este grupo:

- ✓ Engenharia do ambiente (NMC: 135 / NUC: 111)
- ✓ Engenharia e gestão industrial (NMC: 130 / NUC: 109)
- ✓ Matemática (NMC: 136 / NUC: 104)
- ✓ Engenharia geológica
- ✓ ISEGI (NMC: 130 / NUC: 105)
- ✓ Geografia (NMC: 146 / NUC: 135) e de forma mais distante,
- ✓ Ciências da natureza Biologia e geologia (ramo de ensino) (NMC: 134 / NUC: 119).

Classe 6 – (6,72%) Resultados bons a suficientes assimétricos a favor da literacia:

A classe 6 está igualmente marcada por uma assimetria dos resultados obtidos nas duas provas: os alunos distinguem-se por obter um nível elevado de performance na prova de literacia, que é bom ou muito bom, e resultados bem menos interessantes em numeracia, que oscilam entre mau e suficiente:

- ✓ bom em literacia e suficiente em numeracia
- ✓ muito bom em literacia e suficiente em numeracia e
- ✓ bom em literacia e mau em numeracia

Um pouco mais distante, mas ainda em conjugação com o perfil, encontramos a combinatória “Muito bom em literacia e bom em numeracia”.

- ✓ História (NMC: 153 / NUC: 131)
- ✓ Ciência política e relações internacionais (NMC: 168 / NUC: 168)
- ✓ Português / Inglês (NMC: 147 / NUC: 120)
- ✓ História, variante arqueologia (NMC: 142 / NUC: 131)
- ✓ Inglês / Alemão (NMC: 149 / NUC: 118) e
- ✓ Ciências da comunicação (NMC: 170 / NUC: 168)

Grupo com resultados fortemente assimétricos

Classe 3 – (9.04%) Resultados fortemente assimétricos, com excelência em numeracia e incompetência em literacia:

A principal característica deste grupo é a sua extrema assimetria: os alunos aqui incluídos apresentam sempre um nível de performance excelente em numeracia, mas mau ou apenas suficiente em literacia:

- ✓ mau em literacia e excelentes em numeracia
- ✓ suficiente em literacia e excelentes em numeracia

Distinguem-se neste grupo as licenciaturas em:

- ✓ Engenharia civil (NMC: 140 / NUC: 127)
- ✓ Engenharia electrónica e computadores (NMC: 132 / NUC: 111) e
- ✓ Engenharia dos materiais (NMC: 126 / NUC: 114)

embora a probabilidade dos alunos deste último curso pertencerem ao grupo seja menor.

Classe 5 – (6.72%): Resultados fortemente assimétricos, com excelência em literacia e incompetência em numeracia

A classe 5 apresenta um perfil de alunos que demonstram uma muito boa ou mesmo excelente competência em literacia mas que tiveram grande dificuldade em resolver a prova de raciocínio matemático, onde os resultados são maus ou, no máximo, suficientes. As combinações seguintes traduzem este tipo de performance:

- ✓ Muito bom em literacia e mau em numeracia
- ✓ Excelente em literacia e suficiente em numeracia

Encontramos associadas a este perfil as seguintes formações:

- ✓ Direito (NMC: 168 / NUC: 157) e
- ✓ Filosofia (NMC: 138 / NUC: 110)

Níveis de performance baixos

Classe 7 – (9,30%): Resultados maus ou apenas suficientes com assimetria em favor da literacia

Finalmente, temos um grupo onde se encontram estudantes com um nível de resultados relativamente baixos, sendo particularmente baixos os resultados obtidos à prova de numeracia que são sempre maus, oscilando os resultados da literacia entre maus, suficientes e bons:

- ✓ suficiente em literacia e mau em numeracia
- ✓ bom em literacia e mau em numeracia

Trata-se de um perfil que se concentra de forma mais significativa em licenciaturas da FCSH:

- ✓ Sociologia (NMC: 141 / NUC: 130)
- ✓ Estudos portugueses (NMC: 142 / NUC: 123)
- ✓ Linguística (NMC: 124 / NUC: 109) e
- ✓ Português/Francês (NMC: 138 / NUC: 110)

Conclusão

É difícil concluir quando nos propusemos, deliberadamente, entrar numa leitura baseada no princípio da complexidade. De um ponto de vista político, e limitando-nos apenas ao objecto desta nota – o acesso -, as informações disponíveis apontam para situações e processos que, para além de poderem ter várias leituras, podem igualmente produzir efeitos contraditórios:

- Implantação de um sistema de ensino único no ensino secundário (matizado a seguir, sem ser posto em causa, pelo desenvolvimento da sua vertente profissionalizante destinada aos alunos em situação de insucesso grave), que produz itinerários de insucesso em número significativo;

- Desmultiplicação dos estabelecimentos de formação ao mesmo tempo que é diversificada a sua implantação geográfica permitindo, assim, o acesso a populações que estavam até aí excluídas do ensino superior;

- Segmentação, de facto, da oferta através da desmultiplicação dos centros de iniciativa do ensino, que são orientados por projectos educativos muito diferentes, sem que nem sempre se tenha feito o mínimo para garantir condições de formação com o mínimo de dignidade e qualidade;

- A partilha pelos poderes públicos da iniciativa do ensino tem-se feito com base numa definição pouco clara de um princípio e da responsabilidade ou da parte de responsabilidade que incumbe a cada uma das partes implicadas. O sentimento que se retira da análise do processo é que os princípios são jogados de acordo com as conjunturas (por exemplo, durante o período em que se verifica a explosão da procura, o sistema público alheia-se do processo, definindo uma zona preservada de excelência e deixando que uma parte essencial dos fluxos fosse absorvida pelo ensino privado e cooperativo. No período de crise de recrutamento em que nos encontramos, os critérios de recrutamento sofrem uma erosão considerável);

- No plano da definição dos objectivos fundamentais do ensino – entre a sua missão de reprodução e a sua função de produção –, não se conseguiu um diagnóstico claro das necessidades de formação, num contexto de desenvolvimento económico insípido e dependente e onde os interesses, a curto prazo, tendem a impor-se a um projecto de sociedade. Neste contexto, as reformas, ou simplesmente os novos projectos que tentam dinamizar o ensino superior, aparecem, no mínimo, como insuficientemente alicerçados;

- Nas zonas de incerteza que o sistema abre, as famílias tendem a maximizar os capitais com que podem contar, valendo, sobretudo, os efeitos que elas podem produzir ao seu nível e do seu ponto de vista. Num sistema desta natureza, resultam sobretudo as estratégias das famílias com mais capitais e que se dispõem a investi-los na prossecução dos seus objectivos;

- É por estas razões que não é suficiente pensar a democratização apenas a partir do acesso. Confrontado com as estratégias legítimas que conduzem as famílias com mais recursos a se apropriarem dos meios mais prestigiados do ensino superior, a reacção do sistema poderia ir no sentido

de definir, para além das condições de acesso, igualmente as condições de tratamento escolar e os níveis de resultados – escolares e sociais - obtidos pelos alunos.

De um ponto de vista científico, o problema do acesso coloca um desafio importante, na medida em que obriga a circular entre efeitos explicativos e níveis de compreensão que se produzem em diferentes sistemas – sistema social, sistema de ensino, lógicas de apropriação familiar... – não sendo sempre fácil definir os tipos de articulação que ligam estes diferentes “contextos de observação” entre si.

Provavelmente que, tal como acontece no plano político, também no plano científico a complexidade não se resolva, mas possa, sim, ser regulada. Se possível, através de um projecto.

Anexos

Quadro 1 - Alunos inscritos no Ensino Superior, por ano escolar e sub-sistema de ensino - (números absolutos)

Anos	Total	Univ Publ	Polit Publ	Part/Coop
60/61	26371	19522	4627	2222
65/66	36530	28012	5960	2558
70/71	52750	43191	6270	3289
75/76	73217	52883	17341	2993
80/81	82428	66876	7723	7829
81/82	85531	68969	8326	8236
82/83	89464	71493	9231	8740
83/84	95866	74998	10307	10561
84/85	102626	78006	11238	13382
85/86	106472	79821	12042	14609
86/87	116291	80764	13888	21639
87/88	124444	84263	16874	23307
88/89	136563	87985	20049	28529
89/90	157869	94542	25191	38136
90/91	186780	102916	32434	51430
91/92	218317	110450	39217	68650
92/93	246082	119292	45141	81649
93/94	270022	126042	50200	93780
94/95	290353	131314	54977	104062
95/96	313495	138267	60508	114720
96/97	334125	146499	66227	121399
97/98	344757	150446	73534	120777
99/00	370790	161966	90286	118538
00/01	384322	168517	101795	114010
01/02	392291	172152	108486	111653
02/03	395478	172830	112532	110116
03/04	388724	170733	111482	106509
04/05	373891	167218	108318	98355
05/06	367312	171575	103946	91791

Fonte: 1961 a 1975 A. Barreto, A Situação Social em Portugal 1980 e seguintes Departamento do Ensino Superior, MEN.

Tabela 9- Total de alunos candidatos na primeira fase por ano lectivo e área de ensino (percentagem)

	Ciências	Tecnologias	Saúde	Agric e Rec Naturais	Arquitectura, Artes Plásticas e Design	Economia, Gestão e Contabilidade	Humanidades Secretariado e Tradução	Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços	Clênc da Educ e Formação de Professores	Educ Física, Desp e Artes do Espectáculo	Total
1990	6,3	17,2	6,1	4,0	1,5	20,8	7,2	21,8	14,5	0,4	100,0
1991	7,8	18,9	7,4	4,4	1,6	16,7	10,1	19,5	13,2	0,4	100,0
1992	8,4	19,1	7,9	3,7	2,3	17,5	8,7	22,0	10,0	0,4	100,0
1993	9,3	18,9	6,0	4,1	3,2	20,6	8,5	19,0	9,9	0,4	100,0
1994	8,2	18,1	9,3	4,7	4,2	18,6	7,3	18,5	10,7	0,6	100,0
1995	7,6	19,9	11,3	4,2	4,9	16,7	6,7	18,3	9,5	0,9	100,0
1996	8,4	16,8	9,4	4,5	5,5	14,2	8,3	20,4	11,7	0,8	100,0
1997	8,2	17,0	16,4	4,1	4,4	12,8	7,7	17,5	11,1	0,8	100,0
1998	7,4	19,0	15,6	4,0	4,1	11,6	7,5	15,5	14,3	1,1	100,0
1999	6,9	16,9	14,2	3,7	4,4	10,8	8,1	18,5	15,3	1,2	100,0
2000	6,4	18,8	15,6	4,3	4,7	11,5	5,8	18,8	12,7	1,4	100,0
2001	4,6	16,9	22,6	3,2	5,4	10,6	5,1	20,6	9,8	1,1	100,0
2002	4,8	18,9	20,3	3,6	4,8	11,5	4,1	21,3	9,4	1,4	100,0
2003	6,4	18,7	20,5	3,6	5,5	13,3	4,0	19,6	7,0	1,4	100,0

Fonte: CEOS. Investigações Sociológicas e Departamento do Ensino Superior, MIEN

Tabela 10 - Alunos colocados na primeira fase em % do total de alunos candidatos , por ano e área de estudo (%)

	Área de Ciências	Área de Tecnologias	Área de Saúde	Áreas de Agric e Rec Naturais	Áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design	Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	Áreas de Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços	Áreas de Ciênc da Educ e Formação de Professores	Áreas de Educ Física, Desp e Artes do Espectáculo	Total
1990	12,3	12,2	11,8	12,3	12,2	6,4	10,6	3,8	7,3	29,3	8,4
1991	10,8	13,7	12,1	14,6	12,9	10,2	9,1	4,9	10,0	30,5	10,2
1992	10,6	12,5	11,2	17,2	10,9	9,5	9,7	4,6	11,9	33,1	9,9
1993	7,5	14,2	10,8	15,4	9,0	8,9	10,5	6,3	11,9	27,6	10,2
1994	9,9	14,1	7,5	13,9	6,6	8,2	9,4	5,6	9,6	17,9	9,3
1995	9,1	11,9	4,8	12,7	4,9	7,9	9,3	5,3	8,5	13,0	8,2
1996	10,6	17,6	8,2	16,3	6,9	12,7	11,7	7,5	10,3	19,6	11,4
1997	13,4	19,3	6,2	18,7	11,5	18,7	14,6	10,7	15,3	22,1	13,9
1998	15,6	19,0	7,6	19,8	12,7	20,0	16,0	12,3	13,1	20,0	14,8
1999	18,1	20,8	9,3	20,8	12,8	21,7	17,6	12,2	14,4	21,0	15,9
2000	18,4	20,4	9,5	20,7	14,5	21,6	21,2	12,5	15,3	22,4	16,4
2001	21,1	22,7	9,6	22,4	14,7	23,7	23,9	13,3	17,3	24,1	16,9
2002	19,1	21,7	11,2	22,4	17,2	22,4	23,9	14,1	17,9	23,6	17,5
2003	22,4	22,3	12,5	21,7	17,2	21,6	24,9	16,6	20,7	24,9	18,8

Fonte: CEOS. Investigações Sociológicas e Departamento do Ensino Superior, MEN

Tabela 11 - Total de alunos do género feminino candidatos na primeira fase do acesso, por ano lectivo e área de ensino (percentagem)

	Área de Ciências	Área de Tecnologias	Área de Saúde	Áreas de Agric e Rec Naturais	Áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design	Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	Áreas de Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços	Áreas de Ciênc da Educ e Formação de Professores	Áreas de Educ Física, Desp e Artes do Espectáculo	Total
1996	13,0	6,0	7,7	3,9	5,9	11,1	12,5	26,4	12,8	0,8	100,0
1997	8,8	7,3	20,1	3,3	4,2	11,6	9,4	20,2	14,5	0,5	100,0
1998	7,8	8,4	19,2	3,4	3,8	10,3	9,2	18,4	19,1	0,7	100,0
1999	6,9	7,6	17,4	2,8	4,1	9,6	9,5	21,3	20,0	0,8	100,0
2000	7,1	8,6	19,2	3,3	4,5	10,4	6,9	22,3	16,8	0,9	100,0
2001	5,0	6,8	27,2	2,4	5,2	9,4	5,8	24,3	13,2	0,7	100,0
2002	5,1	7,9	24,8	3,7	4,7	10,4	4,7	24,9	12,7	1,1	100,0
2003	6,6	7,8	25,2	3,6	5,6	11,9	4,6	23,7	9,7	1,2	100,0

Tabela 12 - Alunos colocados em 1ª opção, na primeira fase em percentagem do total de alunos colocados na primeira fase, por ano e área de ensino (%)

	Área de Ciências	Área de Tecnologias	Área de Saúde	Áreas de Agric e Rec Naturais	Áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design	Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	Áreas de Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços	Áreas de Ciênc da Educ e Formação de Professores	Áreas de Educ Física, Desp e Artes do Espectáculo	Total
1990	53,8	70,6	63,4	66,2	81,2	70,6	74,2	82,6	65,6	93,0	69,6
1991	61,5	68,9	59,5	61,7	77,5	74,6	75,8	79,8	68,8	87,3	70,0
1992	55,8	69,2	65,6	56,1	65,8	66,2	73,0	78,9	66,9	88,9	67,5
1993	40,9	54,7	60,2	37,4	55,3	49,8	62,7	64,8	54,7	86,7	54,4
1994	37,4	49,9	48,0	31,6	49,8	52,8	59,0	62,5	53,0	81,3	50,6
1995	31,4	44,7	42,4	27,1	50,9	47,6	60,0	59,5	49,0	62,6	46,5
1996	35,0	49,8	41,9	26,4	47,6	50,6	54,1	57,8	51,7	66,7	48,5
1997	33,5	55,8	41,3	28,7	57,9	59,6	56,7	59,4	53,7	60,7	52,6
1998	34,0	50,3	41,3	29,9	54,8	60,2	59,3	62,4	49,2	55,7	51,2
1999	47,3	68,9	44,1	35,8	59,5	68,9	62,1	62,6	55,0	56,1	59,6
2000	45,7	64,2	47,6	41,1	58,0	64,2	60,7	60,9	53,1	58,9	57,7
2001	50,1	70,2	43,5	43,1	55,4	76,3	60,9	61,0	54,5	57,6	60,8
2002	45,4	65,7	48,6	43,6	61,1	71,8	64,6	61,6	55,0	67,3	60,3
2003	55,7	74,4	49,8	62,4	55,5	72,2	64,1	64,8	57,6	72,0	64,3

Fonte: CEOS. Investigações Sociológicas e Departamento do Ensino Superior, MEN

Acesso ao Ensino Superior e Equidade

Diana Amado Tavares¹

Breve análise das qualificações da população portuguesa

Os níveis não superiores do ensino

Apesar de todos os esforços feitos na sequência do 25 de Abril, Portugal apresenta ainda indicadores educacionais extremamente preocupantes, nomeadamente quando comparado com outros países europeus. Segundo a OCDE (2005), Portugal apresenta, a seguir à Turquia, a mais baixa percentagem da população de 25-64 anos com pelo menos o ensino secundário completo. A percentagem é de apenas 20% para Portugal, a comparar com uma média da OCDE igual a 60%. Nos Estados Unidos, essa média é 76%, sendo 67% na Finlândia, 50% na Irlanda e 75% na República Checa. A Tabela 1 mostra que tem havido progressos continuados, mas que ainda não se resolveram os problemas herdados do período da ditadura, mantendo-se os indicadores educativos ao nível dos de países em desenvolvimento como o México e a Turquia.

Tabela 1 – População activa (%) por faixas etárias e nível de qualificação

Idades	Ano	Sem educação	1.º ciclo básico ^a	2º ciclo básico ^b	3º ciclo básico ^c	Ensino secundário ^d	Ensino superior
16-64	1998	10,1	34,6	19,2	16,7	12,4	7,1
	2004 ^e	5,7	29,3	19,3	19,3	15,6	10,8
15-24	1998	2,2	7,5	29,2	36,2	22,2	2,8
	2004 ^e	1,0	3,5	20,7	42,5	28,4	3,9
24-44	1998	4,7	33,1	24,4	13,8	13,7	10,2
	2004 ^e	3,2	20,0	26,7	16,9	17,4	15,7
45-64	1998	21,9	54,2	6,2	7,4	4,4	6,0
	2004 ^e	11,2	54,7	9,2	10,2	6,4	8,3

a - 4 anos de escolaridade b - 6 anos c - 9 anos d - 12 anos e - Primeiros 3 trimestres

Fonte: INE, “Inquérito ao Emprego”

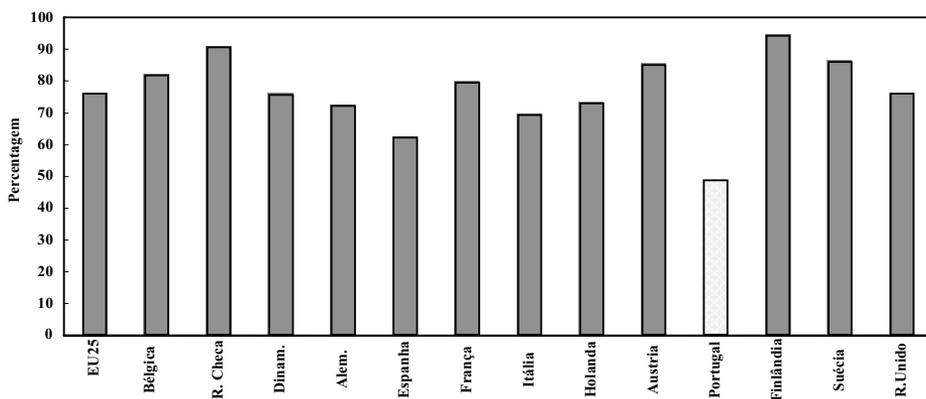
¹ CIPES

Direcção-Geral do Ensino Superior

O baixo nível de qualificação, em especial ao nível do ensino secundário, constitui um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do País face a mercados competitivos, ao desenvolvimento científico e à necessidade de aumento da produtividade. No entanto, os baixos níveis de formação parece – pelo menos até há algum tempo – que não foram punidos pela economia, o que é explicado pelo facto de Portugal ter apostado até muito recentemente num modelo de desenvolvimento apoiado em grandes sectores da economia que não exigiam competências avançadas e, por vezes, nem mesmo a literacia.

Como mostra a Figura 1, a taxa de participação dos jovens ainda é, apesar de todos os esforços, demasiado baixa face aos padrões europeus. Por um lado, a formação secundária (10º a 12º anos) ainda não é obrigatória e, por outro, a eficiência pedagógica ainda é bastante baixa, pelo que um número significativo de jovens abandona o sistema de ensino sem completar o secundário.

Figura 1 – Percentagem da população (20-24 anos) que completou pelo menos o ensino secundário – 2004.



Fonte: Comissão Europeia 2005.

Apesar da melhoria da situação, continua a haver factores que afectam de forma negativa a carreira dos jovens nesta fase do processo educativo, como se mostra na Tabela 2, tendo em conta as seguintes definições:

1. Abandono (%): alunos na idade de ensino obrigatório (6-15 anos) que deixaram o sistema educativo, sem completarem o ensino obrigatório, por cada 100 pessoas nesse intervalo de idades.
2. Saída antecipada (%): alunos na faixa etária 18-24 anos que deixaram o sistema educativo, sem completarem o ensino obrigatório, por cada 100 pessoas nesse intervalo de idades.
3. Saída precoce (%): alunos na faixa etária 18-24 anos que deixaram o sistema educativo, sem completarem o ensino secundário, por cada 100 pessoas nesse intervalo de idades.

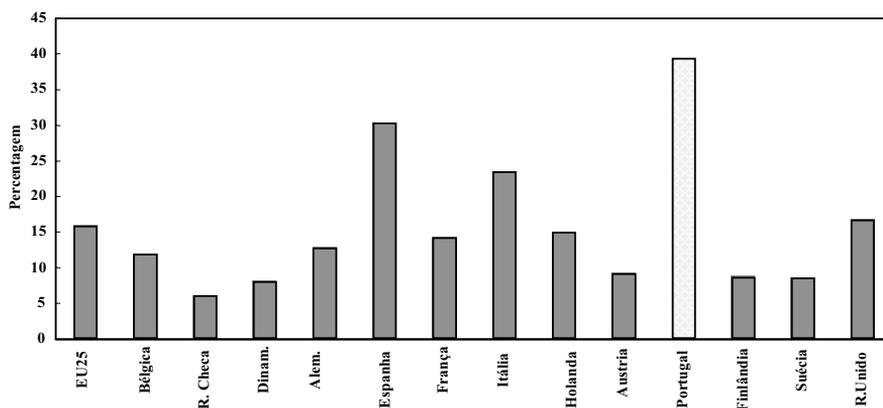
Como mostra a Tabela 2, o problema do abandono é já meramente residual, mas as saídas antecipadas e a saídas precoces continuam num nível demasiado elevado, em particular se comparadas com o que acontece noutros países europeus (Figura 2).

Tabela 2 – Taxas de abandono, de saídas antecipadas e de saídas precoces (%)

	1991	2001
Abandono	13	3
Saídas Antecipadas	54	25
Saídas Precoces	64	45

Fonte: INE, Censos gerais da População, 1991 e 2001

Figura 2 – Percentagem da população 18-24 anos que não completou o ensino secundário e não prossegue actividades de ensino, 2004.



Fonte: Comissão Europeia 2005.

Verifica-se, todos os anos, que um número significativo de alunos com baixas qualificações educativas abandonam o sistema de ensino para entrar em segmentos do mercado de trabalho, que empregam trabalhadores com baixas qualificações. Esses alunos dificilmente voltarão ao sistema de ensino para completar o ensino secundário (Giase 2005).

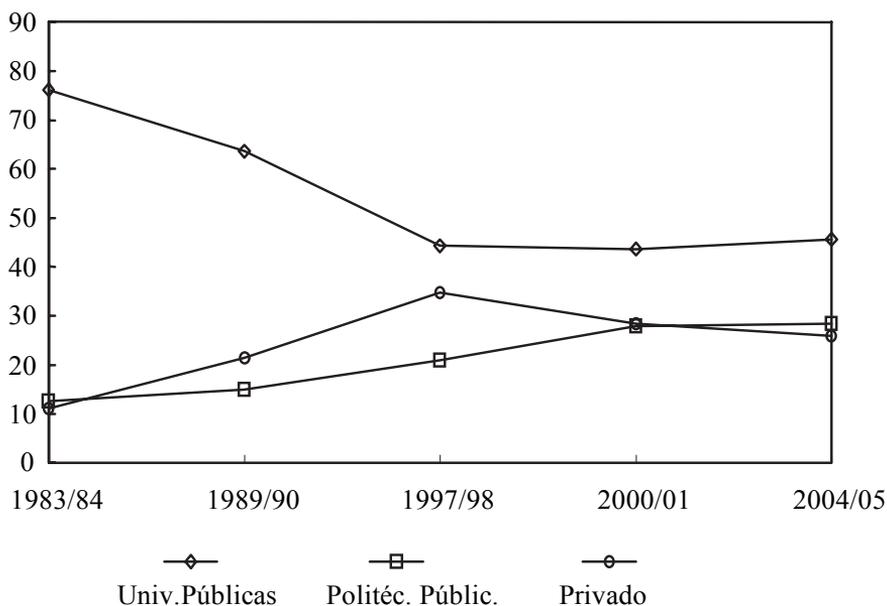
Existem várias razões para explicar a dificuldade em debelar este problema. Por um lado, muitos destes alunos provêm de famílias de baixo capital cultural que, como veremos na próxima secção, não têm grande tendência a prosseguir estudos, em particular enquanto o mercado de trabalho os receber. Por outro lado, o actual ensino secundário, predominantemente académico e dirigido à continuação de estudos a nível superior, oferecendo menos de 30% dos cursos com carácter vocacional ou tecnológico, pode ser pouco atractivo para este tipo de alunos.

O sistema de ensino superior

Quando se deu a Revolução de 1974, o sistema de ensino superior português era um sistema de elite, com uma taxa de participação muito baixa (da ordem dos 7%), sendo os alunos maioritariamente recrutados nas classes de maiores recursos. Na sequência da Revolução, verificou-se um grande aumento da procura de ensino superior a que o Governo respondeu com a criação de um sistema generalizado de *numerus clausus*, como forma de evitar a excessiva ocupação das instituições de ensino superior. Porém, esta medida veio criar pressões sociais crescentes, por parte dos alunos que não conseguiam lugar no ensino superior e das suas famílias. Estas pressões, conjugadas com o reconhecimento de que Portugal tinha de convergir para a Europa, forçaram um alargamento do sistema que foi essencialmente conseguido por uma abertura do ensino superior ao sector privado e pela criação, na sequência de intervenções do Banco Mundial, de um sector público politécnico de ensino superior mais curto e de carácter mais vocacional.

De 1990 a 2000 houve um aumento de 105.8% no número total de alunos, aumento que não foi uniformemente distribuído pelo sistema. O número de alunos nas universidades públicas aumentou 62%, enquanto que o número de alunos nos politécnicos públicos teve um aumento extraordinário de 224,7% e o número de alunos no sector privado cresceu 121,7%. Em 1983/84, a distribuição do número total de alunos correspondia a 76,2 % nas universidades públicas, 12,6% nos politécnicos públicos, 11,2% no sector privado. Em 1989/90, essa distribuição passou a ser, respectivamente, 63,5%, 15,0%, 21,5% e, em 1997/98, esses valores foram 44,3%, 20,9% e 34,8%. Em 2000/01, as quotas de cada componente eram, respectivamente, 43,6%, 27,9%, 28,5%, e, em 2004/05, os valores eram, respectivamente, 45,6%, 28,4% e 26,0% (Figura 3). Quanto às taxas brutas de participação (20-24 anos) verifica-se um aumento, desde o valor muito baixo de 7% em 1974, para 38% em 1995, 49% em 2000 e 53% em 2004 (Tabela 3).

Figura 3 – Evolução dos pesos relativos dos subsectores do ensino superior



A Tabela 3 apresenta a evolução das taxas brutas de participação no ensino superior, as quais ultrapassam os 50% em 2001, o que representa um aumento muito rápido, sem paralelo noutros países europeus.

Tabela 3 – Taxas de participação bruta, 20-24 anos

	Valores em 31 Dezembro												
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Público	18,9	20,4	21,4	22,2	23,5	25,5	27,4	29,5	32,2	35,0	37,0	38,2	38,4
Privado	8,7	10,1	11,4	12,4	13,5	14,5	14,8	14,7	15,1	14,8	14,7	14,7	14,5
TOTAL	27,6	30,5	32,8	34,6	37,0	40,0	42,2	44,2	47,3	49,8	51,7	52,9	52,9

Fonte: OCES, 2005

As alterações dos pesos relativos das diversas componentes do sistema de ensino superior confirmam que o rápido aumento do número de alunos se deveu principalmente ao aumento do número de alunos nos politécnicos públicos e no sector privado, ao passo que o número de alunos das universidades públicas cresceu mais lentamente. Inicialmente, o crescimento foi essencialmente devido ao aumento do sector privado que registou, em 1991, um crescimento anual de 33,5% como se pode verificar na Tabela 4 (o número total de alunos teve aumentos de 22,5% em 1989 e de 33,3% em 1990). Porém, esta expansão muito rápida começou a abrandar a partir do meio dos anos 90 e, em 1997, tornou-se negativa, uma tendência que não diminuiu até hoje. O crescimento dos institutos politécnicos públicos deu-se de uma forma mais sustentada (Tabela 4) e o seu número total de alunos ultrapassou o do sector privado, embora também já se verifique uma tendência mais recente para o decréscimo. Este abrandamento no crescimento do número de alunos também já foi observado no caso das universidades públicas, com um primeiro valor negativo em 2003.

Tabela 4 – Aumento anual do número de alunos no ensino superior (%)

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sector público													
Universidade	6,9	5,6	4,1	5,2	5,9	2,7	3,4	3,5	4,0	2,2	0,4	-1,2	-2,1
Politécnicos	19,0	11,5	9,9	10,3	9,6	11,2	10,1	12,8	12,7	6,6	3,7	-0,9	-2,8
Total Público	9,9	7,2	5,7	6,7	7,0	5,3	5,5	6,7	7,2	3,8	1,7	-1,1	-2,3
Sector Privado	18,9	14,9	11,05	10,25	5,9	-0,5	-2,4	0,6	-3,8	-2,1	-1,4	-3,3	-7,7
TOTAL	12,7	9,7	7,5	8,0	6,6	3,2	2,7	4,6	3,6	2,1	0,8	-1,7	-3,8

Fonte: OCES, 2005

A Tabela 5 apresenta a evolução dos números de alunos por subsector e para o total do sistema. Pode confirmar-se que o número de alunos do sector privado começou a declinar a partir 1996/97, uma tendência que se iniciou mais tarde para o sector público.

Tabela 5 – Evolução do número de alunos no ensino superior

	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05
Universidades públicas	139 121	147 349	151 400	156 480	161 966	168 517	172 152	172 830	170 733	173 897
Politécnicos públicos	59 673	65 377	72 691	80 007	90 286	101 795	108 486	112 532	111 482	108 376
Total Público	198 794	212 726	224 091	236 487	252 252	270 312	280 638	285 362	282 215	282 273
Universidades privadas			93 914	89 361	88 190	82 979	79 908	77 109	73 708	67 157
Politécnicos privados			26 917	28 572	30 547	31 194	31 904	33 190	33 046	31 507
Total Privado	114 641	121 399	120 831	117 933	118 737	114 173	111 812	110 299	106 754	98 664
TOTAL	313 435	334 125	344 922	354 420	370 989	384 485	392 450	395 661	388 969	380 937

Fonte: OCES, 2005, 2006.

Pode, portanto, concluir-se que existe hoje uma capacidade instalada excessiva para o número de candidatos ao ensino superior, o que forçará a racionalização/consolidação do sistema. Não parece que a evolução da taxa de natalidade venha alterar, a médio prazo, este estado de coisas, pelo que a única forma de aumentar o número de alunos passará por um aumento significativo da eficiência do ensino não superior (taxas demasiado elevadas de saídas antecipadas e precoces (Tabela 2), ou pelo recrutamento de alunos não tradicionais (maiores de 23 anos, por exemplo) e de formação contínua.

A dualidade do sistema português

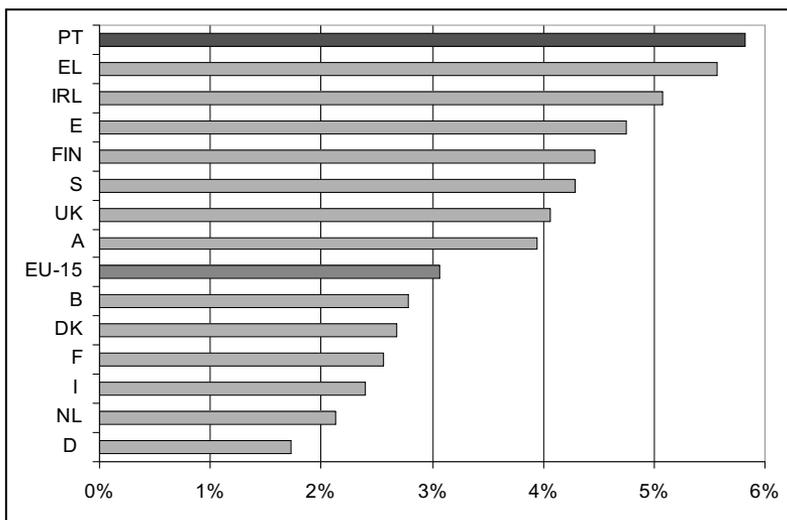
Conceição e Heitor (2004) introduzem a noção de dualidade da sociedade portuguesa para explicar uma sociedade em que coexistem grandes fraquezas infra-estruturais com comportamentos resultantes de um grande esforço de modernização. Na verdade, o Portugal contemporâneo recebeu uma herança muito negativa do período de ditadura, que se traduziu em níveis educativos extremamente baixos da generalidade da sua população. Apesar dos esforços de três décadas para eliminar esse fardo do passado, por exemplo permitindo uma expansão do sistema de ensino superior sem paralelo na Europa, a percentagem da população com um curso superior está ainda ao nível de países em desenvolvimento. Veja-se, a propósito, a Figura 4, onde se mostra que a velocidade de crescimento do sistema de ensino

superior português é quase dupla da média dos países da EU₁₅. Segundo Conceição e Heitor (*ibid.*), é importante reconhecer esta dualidade existente na sociedade portuguesa, uma dualidade que não transparece quando se olha para médias e valores agregados e que oferece uma visão injusta dos esforços feitos para eliminar as sequelas da ditadura.

Assim, o período pós-revolução de 1974 foi caracterizado por um enorme crescimento da taxa de participação dos jovens no ensino superior, embora a média nacional de pessoas com um curso superior seja ainda uma das mais baixas da Europa. Porém, a recente diminuição do número de candidatos ao ensino superior, aliás já prevista em diversos estudos (Amaral e Teixeira 1999; Ministério da Educação 2005), irá criar tensões no sistema, resultantes da competição por alunos, e irá criar pressão para resolver os estrangulamentos observados no ensino não superior.

O mesmo tipo de dualidade pode ser observada na investigação, onde se verificam médias baixas em termos europeus, por exemplo em relação à despesa bruta em R&D por habitante (€ 99 em Portugal, € 375 na EU₂₅, € 845 nos EUA), percentagem de novos doutorados em ciência e tecnologia por 1000 habitantes na faixa etária 25-34 anos (0,23% a comparar com 0,55% na UE, 2000), ou o número de investigadores por cada mil trabalhadores (3,6 em Portugal, 5,4 na EU₂₅ e 8 nos EUA). Por outro lado, quando se olha para as taxas de crescimento estas são muito elevadas; por exemplo, no período de cinco anos entre 1991-1995, a despesa em R&D cresceu a uma taxa anual de 10% a comparar com 3% na EU₂₅; e, no período 1998-1999, houve um crescimento de 12% na percentagem de novos doutorados em ciência e tecnologia por 1000 habitantes na faixa etária 25-34 anos, crescimento que foi nulo na EU₂₅.

Figura 4 – Velocidade composta de crescimento anual do número de alunos no ensino superior (ISCED 5 e 6), 1975/76 – 2000/01



Fonte: Eurydice (2005), Key data on Education in Europe 2005, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities

Portanto, Portugal combina neste momento taxas de crescimento muito significativas em sectores importantes para o desenvolvimento e a competitividade do País com deficiências estruturais graves, por exemplo, o baixo nível de eficiência no ensino não superior. E se a noção de sociedade dual não deve ser usada para esconder os problemas e as dificuldades existentes, ela também pode permitir tratar com mais justiça o esforço acumulado dos últimos 30 anos e que não transparece das médias nacionais comparadas a uma escala europeia.

Podemos, assim, argumentar, usando o que está escrito no relatório nacional para a OCDE (2006), que “há uma grande diversidade de performance na sociedade e na economia portuguesas. As médias são baixas mas podem ser enganadoras, uma vez que há uma grande dispersão em termos das coortes. Para simplificar, pode avançar-se a ideia de que Portugal pode ser caracterizado como exibindo uma natureza dual, com altos níveis e

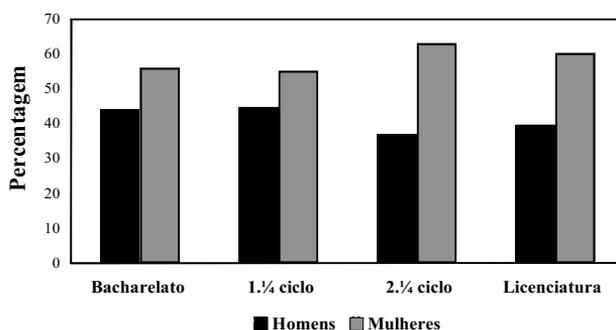
baixos níveis de performance a coexistirem. Isto, porém, não significa que basta esperar que as coortes com melhor performance substituam as de mais baixa performance, uma vez que continuam a existir fraquezas estruturais que afectam persistentemente até os sectores de melhor performance”.

Acesso e equidade

Visão geral

Portugal tem um sistema de ensino superior binário, com universidades e politécnicos, tanto públicos como privados. Dos alunos que se matricularam pela primeira vez em 2004/05, 48,5% fizeram-no em universidades públicas, 26,6% em politécnicos públicos, 14,9% no sector universitário privado e 10,0% no sector politécnico privado. A percentagem de mulheres é superior a 50% em todos os tipos de cursos, em especial no caso das universidades (Figura 5). Numa análise mais detalhada, por natureza científica do curso, verifica-se uma clara preferência dos alunos pela área da saúde (incluindo medicina, enfermagem e tecnologias da saúde), seguida por engenharia e gestão.

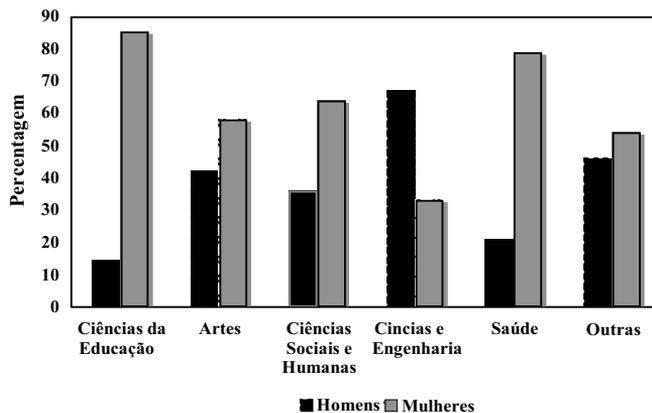
Figura 5 – Escolhas do tipo de curso por alunos do primeiro ano, em função do género



Fonte: DGES 2005

A presença das mulheres é maioritária em quase todas as áreas científicas, em especial no Ensino e Formação de Professores (85%) e na Saúde (79%), sendo a Engenharia a única área onde estão em minoria (26%).

Figura 6 – Matrículas do 1.º ano, por género e área científica



Fonte: DGES 2005

A tendência para o acréscimo do número de alunos, verificada desde o 25 de Abril, começou a mudar recentemente. Devido ao efeito combinado da diminuição das taxas de natalidade com o estabelecimento de condições mais exigentes para a entrada no ensino superior, o número de candidatos começou a diminuir em 1996/97, tendência que deverá manter-se nos próximos anos. O resultado foi não só uma diminuição do número global de matrículas, mas também, uma alteração dos padrões de matrícula, em especial quando estas são analisadas por curso.

Estas alterações provocaram uma competição crescente das instituições pelos alunos, facto a que não estavam habituadas, ao mesmo tempo que se verificou a fuga dos alunos das áreas em que o mercado de trabalho começava a estar saturado.

A influência das famílias dos alunos sobre as suas escolhas.

A população estudante inscrita pela primeira vez no ensino superior no ano lectivo de 2004/05 foi caracterizada de acordo com a natureza da família: membros da unidade familiar, grupo sócio-económico dos pais, nível educativo e nível de rendimento dos pais. Um estudo recente (DGES/CIES 2005) mostrou que a maioria dos alunos (mais de 90%) é solteira e que uma maioria (59% dos alunos entre 20 a 23 anos de idade) vive com a família nuclear, na maioria dos casos com ambos os pais.

A análise dos indicadores sócio-económicos mostra que a natureza da família dos alunos tem uma influência enorme sobre o acesso ao ensino superior, pelo que Portugal ainda está longe de um sistema equitativo de acesso ao ensino superior. Entre os países europeus, Portugal (*Eurostudent*; 2005) é o país com maior predomínio de alunos provenientes de famílias com cursos superiores, quando comparado com o intervalo relevante de idades da população total. Por exemplo, há uma sobrerrepresentação evidente dos alunos das famílias com formação superior e uma subrepresentação dos alunos das famílias com o nível educativo mais baixo.

Tabela 6 – Níveis educativos dos pais dos alunos de ensino superior comparada com a média na sociedade portuguesa (percentagem)

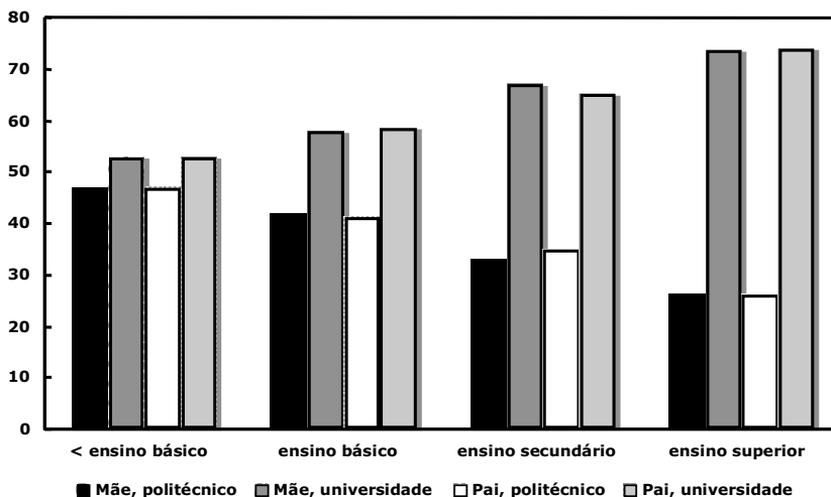
Nível educativo dos pais	Total	População portuguesa 40-60 anos
Ensino superior	35,8	9,8
Ensino secundário	16,4	8,9
Ensino básico, nível 3	13,0	10,0
Ensino básico, nível 2	12,9	8,8
Ensino básico, nível 1	22,0	62,5

Fonte: DGES/CIES, 2005

Porém, a influência do capital cultural das famílias influencia não só a entrada no ensino superior, mas igualmente a escolha do tipo de instituição. Os dados existentes mostram (Figura 7) que quanto maior é o capital social da família maior é a tendência para a opção por cursos universitários mais longos e com maior relevo social. Pelo contrário, no caso das famílias de

menor capital cultural este efeito desaparece, havendo uma maior procura de cursos mais curtos e mais dirigidos para o mercado de trabalho.

Figura 7 – Efeito do capital cultural sobre a escolha do tipo de ensino superior

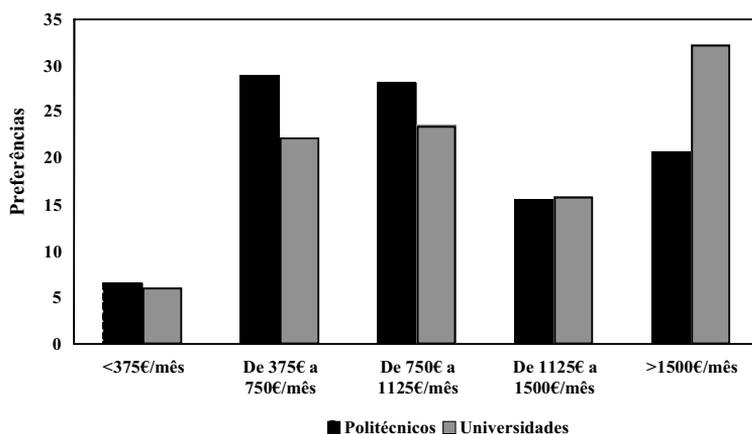


Em Portugal, os resultados mostram que o capital cultural das famílias afecta igualmente a escolha do tipo de curso. A maior percentagem de escolhas de cursos de formação de professores e gestão, respectivamente 39% e 20%, provém de alunos pertencentes a famílias tendo no máximo o primeiro ciclo da escolaridade obrigatória. Pelo contrário, Direito (no grupo das Ciências Humanas e Sociais), Belas Artes e Ciências são cursos maioritariamente preferidos pelos filhos das famílias com capital cultural mais elevado. Quanto ao sector da Saúde, desde que se separe a Medicina, leccionada nas universidades, da Enfermagem e das Tecnologias da Saúde, leccionadas nos institutos politécnicos, aparece um panorama extremamente claro. Enquanto que 73,2% dos alunos de Medicina têm pais com formação de nível superior, 73,0% dos alunos matriculados nas áreas de Saúde dos institutos politécnicos (Enfermagem e Tecnologias de Saúde) provêm de famílias sem formação de nível superior.

Para completar a referência às famílias dos alunos e aos seus recursos, vale a pena referir a questão dos rendimentos familiares. Uma análise por subsector do ensino superior revela algumas diferenças, sendo que os politécnicos admitem a maior percentagem de alunos provenientes das famílias com menores recursos. Por exemplo, nos politécnicos 36% dos alunos provêm de famílias com rendimentos abaixo de € 750 (contra 28% nas universidades) e apenas 20,7% correspondem a rendimentos superiores a € 1550 (contra 32% nas universidades).

Por outro lado, os dados mostram que Direito (dentro das Ciências Sociais e Humanas), Saúde (em especial a Medicina) e Ciências são áreas de estudo preferidas pelos filhos das famílias de maiores recursos, ao passo que as áreas ligadas às Ciências Educacionais, Humanidades e Ciências da Gestão (dentro das Ciências Humanas e Sociais) parecem ser preferidas pelos filhos das famílias de menores recursos.

Figura 8 – Rendimento familiar e escolha do sector de ensino superior.



Fonte: DGES 2005

Parece, assim, ser possível concluir que as escolhas dos cursos pelos alunos são influenciadas por características como o género e a origem familiar. O género desempenha aparentemente um papel importante na construção das aspirações vocacionais, tal como afirmado por Gottfredson

(1981). O género influencia o auto-conceito, i.e., influencia a representação do que ele(ela) é, ou quer ser, e o auto-conceito é importante na construção dos projectos profissionais. Isto concorda com a forte influência do género sobre a escolha dos cursos devido à relação estabelecida entre a reputação do emprego em relação à sua masculinidade/feminilidade. Isso explica, por exemplo, no caso de Portugal, a forte preferência das mulheres pelas áreas da formação de professores (85% das matrículas) e da saúde (79%) e a fraca preferência pelas engenharias (26% apenas das matrículas), uma vez que na sociedade portuguesa as duas primeiras áreas são vistas como tipicamente femininas e a última como tipicamente masculina.

Por outro lado, o capital cultural e económico das famílias influenciam não só a probabilidade de entrada no ensino superior como, também, as escolhas dos alunos quanto ao tipo de curso e ao tipo de instituição. Ao capital cultural e económico mais baixo está associada, por exemplo, a maior preferência pelos cursos de formação de professores e pelos politécnicos, ao passo que ao capital cultural e económico mais alto se associam as escolhas da Medicina e do Direito e a preferência pelas universidades.

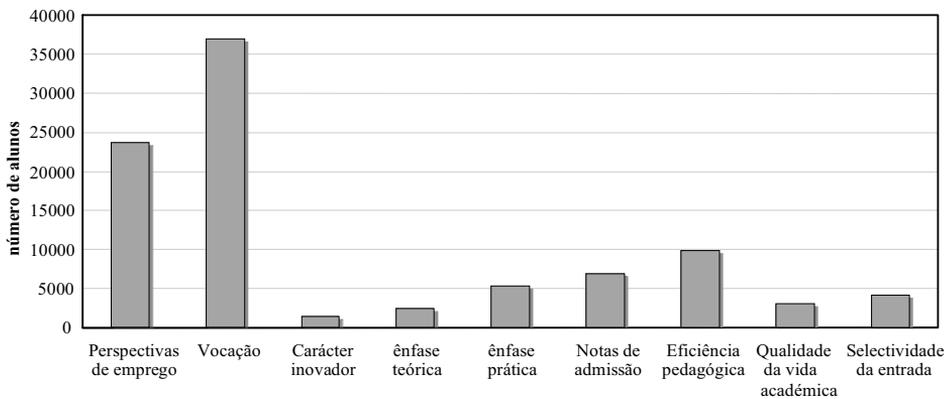
Segundo Bourdieu (1989), embora os alunos sejam livres de escolher qualquer curso ou instituição, essas escolhas são feitas usando critérios aprendidos e herdados no seu nível social. E os alunos ligam a escolha à acessibilidade (Gottfredson 1981: 548), a qual se relaciona com os obstáculos e oportunidades num contexto social ou económico que afecta as suas possibilidades de integrar uma determinada profissão. É por estas razões que Bourdieu (1982) advogou que os sistemas educativos tendiam a reproduzir a estrutura social.

Razões da escolha dos cursos pelos alunos

As razões que levam os alunos a preferir determinados cursos (Figura 9) foram caracterizadas com base nas perspectivas de emprego, vocação, carácter inovador do curso, força relativa das componentes teórica e prática do curso, notas de admissão, eficiência pedagógica (*survival rates*), qualidade da vida académica e nível de selectividade da entrada.

Em geral, os alunos matriculados pela primeira vez no ensino superior tendem a dar maior importância às perspectivas de emprego e à vocação quando da escolha do curso. Factores como a natureza inovadora do curso e a relativa ênfase teórica ou prática do curso recebem apenas menções residuais e não parece desempenharem um papel importante nas escolhas.

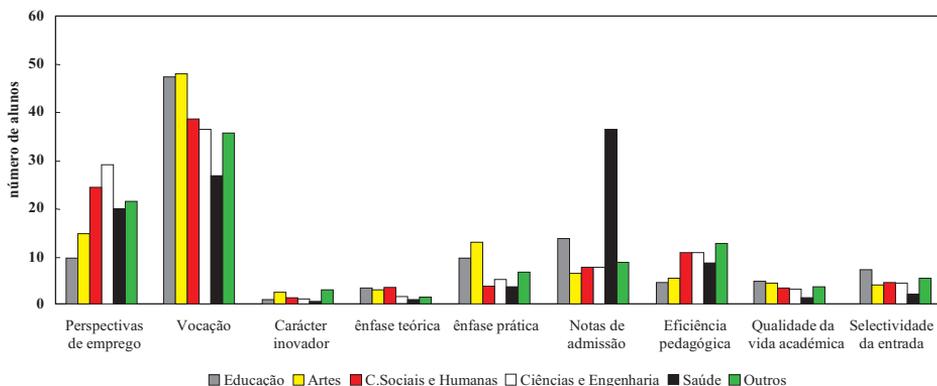
Figura 9 – Determinantes da preferência dos alunos pelos cursos.



Fonte: DGES 2005

Usando os mesmos parâmetros de análise, mas agora ao nível da área científica, obtém-se algo de interessante. No caso da Saúde, o factor mais importante passa a ser a “nota de entrada”, o que é devido à enorme selectividade de entrada nos cursos de Medicina (Figura 10). Os candidatos que não conseguem entrar devido a uma classificação insuficiente tendem a escolher outros cursos na área da Saúde, o que poderá explicar este resultado.

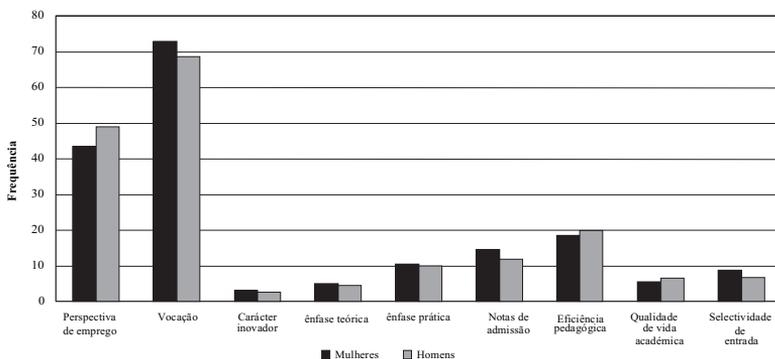
Figura 10 – Determinantes da preferência dos alunos, por área científica.



Fonte: DGES 2005

As diferenças de comportamento em função do género não são muito significativas. Porém, embora a “perspectiva de emprego” e a vocação sejam os factores mais importantes, no caso das mulheres aumenta a importância do factor vocação, ao passo que nos homens aumenta a importância do factor “perspectiva de emprego” (Figura 11).

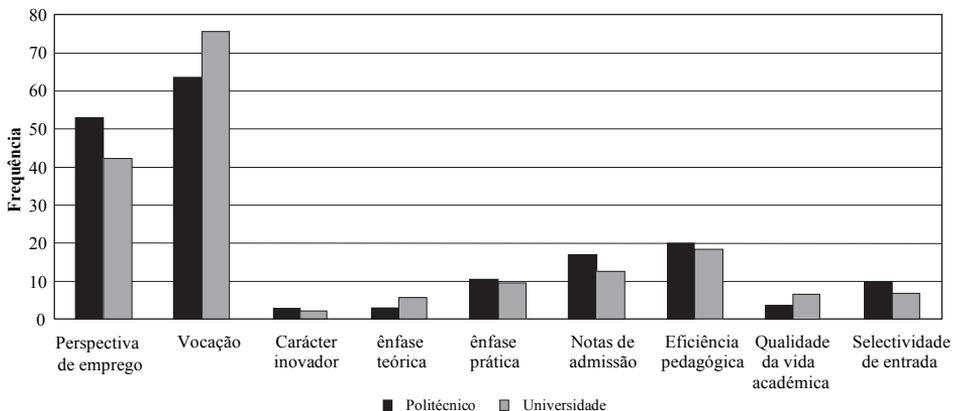
Figura 11 – O género e os determinantes das preferências dos alunos.



Fonte: DGES 2005

Quando se comparam os alunos das universidades com os alunos dos politécnicos (Figura 12), a vocação permanece como o factor mais importante, embora em maior grau para os alunos das universidades. Pelo contrário, os alunos dos politécnicos valorizam mais do que os seus colegas das universidades o factor de empregabilidade, o que é de esperar atendendo a que o subsistema politécnico está mais orientado para o mercado de trabalho.

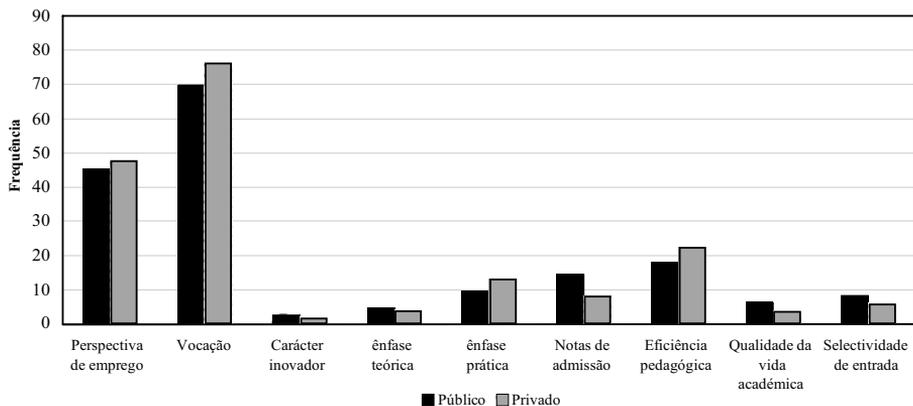
Figura 12 – O subsistema e os determinantes das preferências dos alunos.



Fonte: DGES 2005

Verifica-se a mesma tendência quando se comparam os alunos dos subsistemas público e privado (Figura 13). Porém, os alunos do privado dão mais valor à eficiência pedagógica e menos valor às notas de admissão, o que é um resultado esperado, uma vez que no sector privado as propinas são mais elevadas, mas há menos competição para entrar.

Figura 13 – Público e privado e determinantes das preferências dos alunos



. Fonte: DGES 2005

Razões para a escolha de uma instituição

As razões para a preferência por uma determinada instituição foram caracterizadas por diversos parâmetros: localização, notas de admissão, custos, perspectivas de emprego, possibilidade de combinar estudos com trabalho, qualidade da vida académica e taxas de conclusão dos cursos. Aos alunos foi pedido que colocassem por ordem de importância algumas características institucionais favoráveis a uma escolha: qualidade de ensino, prestígio, infra-estruturas, biblioteca, meios computacionais, localização, qualidade do currículo, qualidade da investigação, apoio administrativo, factores extra-curriculares (desporto, lazer, cantinas, etc.) e a existência de programas de permuta com universidades estrangeiras. Podem estabelecer-se algumas correlações que estão referidas na Tabela 7.

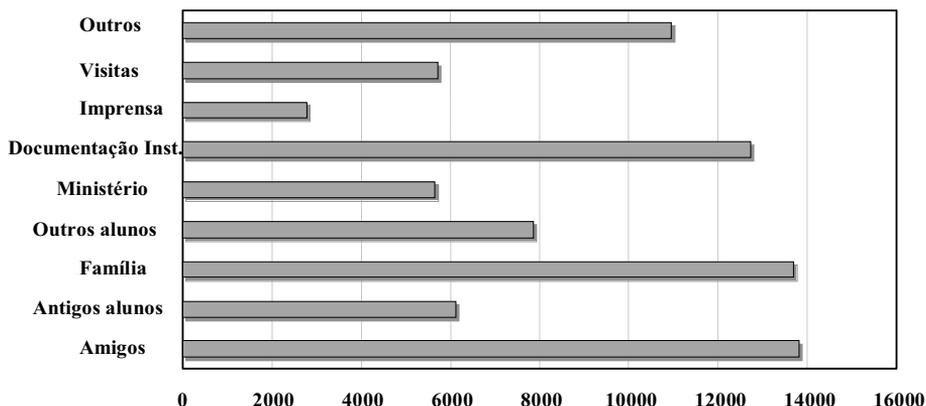
Tabela 7 – Correlações entre características

		Correlação de Pearson
Boas Infra-estruturas	Boa biblioteca	0,46
	Bons meios computacionais	0,42
Boa biblioteca	Bons meios computacionais	0,56
	Alta eficiência pedagógica	0,44
Qualidade do Currículo	Qualidade da investigação	0,40
Qualidade da Investigação	Actividades Extra-curriculares	0,44
Actividades Extra-curriculares	Estruturas de desporto e lazer	0,49
Estruturas de desporto e lazer	Cantinas	0,40
Cantinas	Apoio Administrativo	0,45
	Serviços médicos sociais	0,59
Serviços médicos sociais	Apoio Administrativo	0,57
	Boa associação de estudantes	0,40
Boa organização geral	Apoio Administrativo	0,44
Permutas com universidades estrangeiras	Boa associação de estudantes	0,40

Outros factores que influenciam as escolhas

Outros factores que influenciam as decisões da escolha da instituição são as opiniões dos amigos, de antigos alunos e da família, colegas, informação do Ministério, das instituições, da imprensa ou de visitas às instituições (Figura 14). Em geral, as opiniões dos amigos e da família são as mais importantes para ajudar os alunos do primeiro ano fazerem as suas escolhas. Quanto a materiais escritos as informações institucionais são as mais importantes para as tomadas de decisão. Por outro lado, as informações do Ministério ou as recolhidas nos meios de comunicação social são menos relevantes.

Figura 14 – Factores que influenciam as escolhas das instituições pelos alunos



Na Tabela 8 analisam-se os mesmos parâmetros, mas procurando diferenças no comportamento dos alunos de diferentes famílias. A “opinião da família” era o principal factor que influenciava as escolhas nas áreas da Saúde e das Ciências da Educação. Já a “documentação institucional” aparecia como o factor principal nas escolhas dos alunos nas áreas dos Serviços e Agricultura (em Outros), Ciências, Gestão, Informação, Jornalismo e Artes, quando se procedia a uma análise mais fina das áreas científicas.

Comparando as respostas dos alunos dos sectores público e privado, verifica-se que os últimos se preocupam mais do que os alunos do público com a “opinião da família” e a documentação institucional, o que se compreende face às propinas muito mais altas pagas no sector privado. Não se detectaram diferenças significativas nas análises de género, excepto que as mulheres tendiam a privilegiar mais a “opinião da família” do que os homens, tendendo estes a dar preferência às “opiniões dos amigos”. Por fim, a “opinião da família” é mais relevante nas escolhas do subsistema universitário, enquanto que as “opiniões dos amigos” é o critério mais relevante nas escolhas do subsistema politécnico.

Quando se analisam os factores que influenciam a decisão tendo em conta o capital cultural da família, verifica-se que quanto mais elevado for o nível de formação da família tanto mais importante será a sua opinião, ao passo que a importância das opiniões dos amigos aumenta à medida que o nível de formação da família diminui. Observa-se uma tendência análoga quando se olha para o capital sócio-económico das famílias.

Tabela 8 – Principais factores que influenciam as escolhas, por áreas científicas

Factores que influenciam as decisões de escolha	Área científica do curso					
	Ciências da Educação	Artes	Ciências Humanas e Sociais	Ciências e Engenharia	Saúde	Outras
Opiniões de amigos	★★	★★	★★	★★	★★	★★
Opiniões de antigos alunos	★	★	★	★	★	◇
Opinião da família	★★★	★	★★	★★	★★★	★★
Opiniões de colegas	★	★	★	★	★	★
Informação do Ministério	★	◇	◇	◇	◇	★
Documentação Institucional	★	★★	★★	★★	★★	★★
Comunicação Social	◇	◇	◇	◇	◇	◇
Informação de visitas	◇	★	◇	★	◇	◇
Outras	★	★★	★	★	★	★★

Legenda: ★★★ > 20% ★★ De 15% a 19% ★ De 7,5% a 14% ◇ < 7,45%

Algumas conclusões

Na parte inicial mostrou-se que, apesar de todos os esforços feitos depois da Revolução de Abril, Portugal tem ainda graves deficiências de qualificação da sua população trabalhadora, estando os seus indicadores educacionais ainda ao nível dos indicadores de países em desenvolvimento, como a Turquia e o México. Persistem problemas graves no ensino não

superior que fazem com que menos de 50% dos jovens não completem o ensino secundário.

Analisado o acesso ao ensino superior, verifica-se que Portugal é, entre os países da União Europeia, aquele onde há menos equidade no acesso. A probabilidade de um aluno de famílias de alto capital cultural aceder ao ensino superior é cerca de 10 vezes superior à probabilidade de acesso de um aluno proveniente de famílias de baixo capital cultural. Além disso, a escolha do tipo de ensino (universitário ou politécnico) e mesmo do curso dependem, igualmente, da natureza da família do aluno. Aparentemente, a massificação do sistema de ensino superior português não foi acompanhada de forma proporcional pela sua democratização; de facto, a expansão do ensino superior ficou a dever-se mais à feminização do ensino superior, pelo ingresso crescente das alunas das famílias das classes média e alta, do que ao maior acesso dos alunos provenientes das famílias menos favorecidas. Além disso, os Serviços de Acção Escolar não têm sido aparentemente eficazes para minorar este problema.

Grande parte dos problemas provêm da relação forte que se estabelece entre as escolhas dos alunos (matricular-se ou não no ensino superior, escolhas de curso e de instituição) e os capitais cultural e socio-económico das suas famílias. Este é um problema que não se resolve simplesmente com a massificação, ou mais investimento, e que reforça a ideia de que Portugal, em alguns aspectos mais profundos, levará tempo libertar-se da influência do regime autoritário, tacanho e provinciano, que nos governou durante cerca de meio século.

NOTAS

Este documento foi elaborado tendo por base materiais que foram recolhidos para a elaboração do Relatório Nacional para a Avaliação do Sistema de Ensino Superior de Portugal pela OCDE e para o Relatório Nacional, preparado no âmbito do projecto “OECD Thematic Review of Tertiary Education”, e ainda dos artigos:

- Teixeira, P., Rosa, M.J. e Amaral, A. (2006), “A Broader Church? Expansion, Access and Cost-sharing in Portuguese Higher Education”. In Teixeira, P., Johnstone, B., Rosa, M.J. and Vossensteyn (eds), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Dordrecht, Springer.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E. e Amaral, A. (2006), “Students’ Preferences in Portuguese Higher Education”, artigo apresentado no 28º Fórum EAIR, Roma, 30 de Agosto a 1 de Setembro.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1982). *A Reprodução*, Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse D’État – Grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Conceição, P. and Heitor, V.M. (2004). *Innovation for All? Learning from the Portuguese path to technical change and the dynamics of innovation*. Westport and London: Praeger.
- DGES/CIES (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*, Lisboa: DGES/MCTES.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28,6, 545-479.
- Gottfredson, L. (1981). Role of self-concept in vocational theory. *Journal of Counseling Psychology*, 32.1, 159-166.
- Martins, S.C., Mautitti, R. and Costa, A.F. (2005). *Social and Economic Conditions of Student Life in Portugal*, EUROSTUDENT 2005; Lisboa: Direcção de Serviços de Acção Social, DGES.
- Neave, G., van Vught, F.A. (Eds.) (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents - The Winds of Change*, Exeter: Pergamon Press.
- OECD (2005). *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E. e Amaral, A. (2008). Students’ Preferences in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 43.1, 107-122.
- Teixeira, P., Rosa, M.J. e Amaral, A. (2006). A Broader Church? Expansion, Access and Cost-sharing in Portuguese Higher Education. In Teixeira, P., Johnstone, B., Rosa, M.J. and Vossensteyn (Eds), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Dordrecht: Springer, pp. 243-266.

Modelos de Apoio Social Escolar

Ana Maria Vaz¹

Introdução

Neste Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades Para Todos, quero aproveitar para felicitar o Conselho Nacional de Educação pela iniciativa deste apelo reflexivo relativamente ao tema do Apoio Social Escolar.

Esta comunicação, mais do que apresentar modelos teóricos estruturados, visará essencialmente reflectir sobre experiências e estudos desenvolvidos no nosso e em outros países, mas sobretudo incidirá sobre as posições que temos vindo a defender ao longo dos últimos anos no que à Acção Social do Ensino Superior português diz respeito.

Sem dúvida alguma, o Ensino Superior português vive de momento uma profunda transformação, suscitada por alterações diversas à escala europeia e mundial. O fenómeno da globalização, a implementação de Bolonha, a mobilidade internacional, a disparidade de qualificação e custo da mão-de-obra nas diversas regiões do globo, a importância das tecnologias da informação estão a alterar radical e rapidamente os paradigmas em que assenta a sociedade.

Relativamente a Portugal, cuja fragilidade se tem vindo a evidenciar nos últimos tempos, só a qualificação dos nossos cidadãos, associada a um adequado acolhimento de cidadãos estrangeiros, poderá alterar esta componente assente até aqui numa mão-de-obra escassamente qualificada e que, em comparação com outros países europeus, há muito que deixou de ser barata.

Neste contexto, torna-se decisivo o papel do Ensino Superior ao promover a investigação, o ensino, a formação, ao dotar os cidadãos de competências que lhes permitam contribuir para tornar a nossa uma sociedade moderna, justa e competitiva.

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco

Mas para que o Ensino Superior português possa desempenhar eficazmente o seu papel, torna-se necessário dotá-lo dos instrumentos que permitam o integral cumprimento da sua missão. Impõem-se parâmetros de qualidade, orientação para os resultados, gestão transparente e adequada dos recursos, adequação da oferta formativa às necessidades do país garantindo-se, assim, uma aplicação correcta dos impostos dos contribuintes e o integral cumprimento da sua missão enquanto serviço público, que é, afinal, a razão da sua existência.

Na intervenção do senhor Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior neste Conselho, a 13 de Fevereiro de 2007 (Gago, M., 2007), de entre as várias linhas abordadas destacaria, no âmbito deste seminário, a que se referiu ao “Acesso e equidade”, cujas ideias-chave foram:

1. o aumento da participação no ensino superior;
2. o esforço de alargamento concentrado no subsistema politécnico;
3. a redução do insucesso escolar;
4. o alargamento do âmbito da população do ensino superior a novos públicos;
5. a aprendizagem ao longo da vida;
6. a introdução de um sistema alargado de empréstimos destinados a estudantes do ensino superior;
7. o reforço continuado da acção social escolar.

Numa perspectiva tradicional no que respeita à Acção Social Escolar, os modelos que se possam estabelecer derivam directamente do grau de envolvimento e responsabilização de cada uma das respectivas partes: os estudantes, as famílias, as instituições de ensino superior e o Estado. Quem e como assume que encargos?

A resposta define o modelo.

Mas suponho que deveremos ir mais longe no que à Acção Social diz respeito.

Os modelos

Uma leitura atenta da publicação “A Acção Social no Ensino Superior” (Antero *et al*, 2003), elaborada em 2003 e da autoria de cinco administradores de Serviços de Acção Social, Antero Teixeira, António Luzio Vaz, Armando Osório, João Carvalho e Manuel Gonçalves, permite acompanhar de forma interessante, através da análise diacrónica da produção legislativa para o sector, o que foram os últimos 30 anos da Acção Social ao nível do Ensino Superior.

Não se diminuindo de modo algum o impacto que tais serviços têm tido na gestão dos apoios concedidos e dos serviços oferecidos, acompanhando a tendência (até há poucos anos crescente) de massificação da frequência do ensino superior por cidadãos portugueses, o campo de acção de tais serviços reduz-se, em regra, aos apoios directos, pela via das bolsas de estudo a fundo perdido ou empréstimos (estes com expressão reduzida face aos primeiros) e aos apoios indirectos, traduzidos essencialmente em oferta de serviços de alojamento e alimentação.

A análise da legislação coligida apresenta as sucessivas alterações dos órgãos de gestão dos serviços, dos avanços e recuos algumas vezes ao sabor de pressões estudantis, traduzidas em concessões apaziguadoras convenientes. Revela, igualmente, a evolução do estabelecimento de critérios considerados justos para a atribuição dos respectivos benefícios sociais a partir dos rendimentos das famílias, introduzindo por vezes injustas apreciações e presunção de rendimentos ou, por outro lado, correctamente, adoptando como padrão de medida o salário mínimo.

A obra citada finaliza com a apresentação de quatro modelos de desenvolvimento do Sistema de Acção Social que sucintamente descrevemos:

1. Modelo A – Consistindo “no desenvolvimento do actual sistema, indexando as bolsas de estudo ao custo de frequência do ensino, calculado a partir do preço social dos serviços que concorram para a estrutura de custos e que são prestados no âmbito da actividade desenvolvida pelos Serviços de Acção Social, considerando ainda

factores regionais que possam influenciar esse custo final”. Assenta no princípio da complementaridade, “carece da definição concreta de uma taxa de comparticipação do financiamento público por cada *item* da estrutura de custos e da respectiva fórmula de financiamento, sendo certo que a parte não financiada pelo Estado será suportada pelas famílias”. Neste modelo atribui-se ainda elevada importância aos apoios indirectos – alimentação, alojamento, saúde, cultura e desporto, com o objectivo de minimizar os encargos a suportar pelas famílias. Há lugar, igualmente, à discriminação positiva dos estudantes deslocados. Às instituições compete neste sentido assegurar, quer a prestação de serviços a preços controlados quer o pagamento das bolsas de estudo. Prevê-se, neste modelo, a necessidade de uma fórmula de financiamento, complementada com o estabelecimento de contratos-programa que permitam esbater assimetrias regionais ou de outra ordem e que sejam susceptíveis de influenciar os custos a praticar pelos serviços.

2. Modelo B – Sistema misto de apoios directos, consistindo em bolsas de estudo e empréstimos indexados aos custos de frequência, calculados com base nos preços médios de mercado, aplicada a correcção em função da variável regional que possa ter repercussão sobre esses preços.

Os SAS prestam serviços ao preço de custo, regulando assim os custos regionais do mercado de alimentação e alojamento. O Estado suporta os custos com funcionamento e infra estruturas. Bolsas e empréstimos são contratualizadas com entidade ligada à Segurança Social, antes da entrada no Ensino Superior.

3. Modelo C – Tem como base o Modelo B mas as bolsas de estudo são atribuídas no âmbito dos SAS, embora contratualizadas com o sistema de Segurança Social.
4. Modelo D – Comporta incentivos fiscais directos, mediante deduções à colecta de encargos com Ensino Superior de contribuintes ou dependentes. Neste modelo, os SAS desenvolvem

apenas serviços de dinamização de cultura e desporto. Os restantes serviços são concessionados e prestados a preços de mercado. Cantinas e residências são exploradas por iniciativa privada, sendo autorizada a construção de infra-estruturas a particulares em regime de direito de superfície. Poderá ainda ser incentivada a actividade mutualista visando a defesa dos associados, actividade esta desenvolvida através das Associações de Estudantes.

Identificados os modelos contidos na publicação que referi, passaria em seguida à apresentação sintética de um outro documento cujas propostas nele contidas continuamos a aceitar como válidas.

Assim, no parecer do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, datado de 30 de Abril de 2004 – “Novas orientações estratégicas para a Acção Social no Ensino Superior”, enunciaram-se como pressupostos:

- a)- O papel decisivo da Acção Social como contributo para o sucesso do ensino superior;
- b)- A política de qualidade como base organizativa da Acção Social, assente na autonomia dos órgãos e dos responsáveis pela execução de tal política e na independência dos responsáveis pela avaliação dos resultados;
- c)- A não redução dos problemas da Acção Social a aspectos relativos ao financiamento sem se terem em conta questões essenciais como a qualidade da prestação de serviços e a aferição de resultados obtidos;
- d)- Que aos estudantes, como parte no processo, é conferida também a responsabilidade pela exigência de padrões de qualidade no que se refere à prestação dos serviços;
- e)- O papel da Acção Social que, situando-se para além da contribuição para se ultrapassarem disparidades socio-económicas, tem de assumir responsabilidades no que se refere ao desenvolvimento dos valores de cidadania, do humanismo e da

cultura, numa convergência visando a formação integral do estudante;

- f)- A necessidade do estabelecimento de critérios justos no que concerne à atribuição de bolsas de estudo que prevejam mecanismos de correcção que atendam a aspectos sociais, não assistencialistas, e que tenham em conta o que todos sabemos ser uma realidade – as fragilidades das declarações efectuadas em sede fiscal pelo agregado familiar;
- g)- A importância de que, para o desenvolvimento de um conceito estratégico para a Acção Social se tenham em conta novas prioridades fundamentais do estudante e novas necessidades, derivadas da participação de novos públicos no ensino superior, designadamente estudantes provenientes de outros países e também das novas exigências e características do sistema de ensino.
- h)- Para a consecução de tais objectivos torna-se necessária a existência de um equilíbrio entre as políticas globais e as políticas de proximidade, que sejam tidas em consideração a implantação geográfica da instituição, as dinâmicas de criação de valores e de consolidação da “cultura organizacional”, assumindo esta um papel relevante no desempenho dos serviços como principal originador de sucesso.
- i)- Finalmente, consideram-se como pressupostos fundamentais, quer a necessidade de uma gestão estratégica baseada no estabelecimento de objectivos e na avaliação de resultados, quer a criação e manutenção de bases de dados que permitam monitorizar os serviços prestados pela acção social e avaliar o respectivo impacto a nível institucional, regional e nacional.

Questões em aberto

O mesmo documento prossegue, contribuindo para o debate ao lançar questões que são acompanhadas de propostas de medidas a tomar:

Como concretizar, ao nível do enquadramento estratégico e institucional, o alargamento do âmbito do sistema de Acção Social à formação integral, ao desporto, à cidadania e à cultura científica e humanista?

Propõe-se que as acções a desenvolver integrem os planos estratégicos das instituições de ensino superior, competindo aos SAS:

- Apoiar, dinamizar e/ou organizar eventos culturais, científicos e desportivos a realizar pela comunidade académica e/ou pela comunidade em geral, sempre que os mesmos se destinem a alcançar os objectivos pré-definidos;
- Promover acções conducentes à integração dos estudantes na comunidade escolar e local, apoiando-os durante o seu percurso académico;
- As despesas relativas à promoção e desenvolvimento das acções a realizar serão comparticipadas pelos vários intervenientes;
- Ao Estado caberá a definição da comparticipação a atribuir para o desenvolvimento e implementação de tais actividades, minimizando-se desigualdades existentes.

Quais deverão ser os mecanismos de discriminação positiva do mérito, em particular dos mais carenciados?

Deverá haver uma majoração do montante da bolsa a atribuir em função do aproveitamento escolar do estudante bolseiro. Dever-se-á igualmente garantir a continuidade de alojamento nas residências de estudantes, aos alunos bolseiros com aproveitamento escolar no período correspondente à duração do curso.

No quadro de um novo modelo de financiamento dos SAS, baseado num orçamento de referência, quais deverão ser os indicadores e padrões

integrantes da fórmula de financiamento? De que forma assegurar uma monitorização eficaz e transparente desses indicadores? De que instrumentos se deve fazer uso com vista ao controlo das verbas atribuídas assegurando-se um tratamento equitativo dos alunos; melhor qualidade dos serviços prestados a preços competitivos; a criação de incentivos a uma gestão eficaz e eficiente; a flexibilização da gestão orçamental por parte das instituições, desde que garantidos os fins para que o financiamento é atribuído?

Como indicadores, apontam-se os seguintes:

- número de alunos inscritos na instituição;
- número de alunos requerentes de bolsa de estudos e de outros auxílios económicos;
- valor da bolsa média;
- número de refeições completas servidas;
- número de camas disponíveis;
- número de estruturas disponíveis, ano de construção e sua dispersão geográfica;
- quais os serviços a desenvolver nos termos legalmente previstos.

É fundamental a existência de uma monitorização eficaz e transparente dos indicadores, assim como de um rigoroso controlo das verbas atribuídas.

Justificar-se-á a introdução de novas modalidades de apoio? Quais?

Como proposta, apresentam-se as seguintes:

- acções tendentes a minimizar dificuldades de aprendizagem e a promover o sucesso educativo dos estudantes;
- iniciativas promotoras da inserção na vida activa;
- formas de prevenção primária;

- a promoção dos valores de cidadania;
- a criação de redes/parcerias que, utilizando meios tecnológicos, dinamizem o trabalho intra e inter-institucional;
- actividades de lazer e de contacto com a natureza assumindo forma não competitiva;
- acesso a serviços de informação, reprografia, apoio bibliográfico e material escolar;
- articular políticas de protecção, nomeadamente a estudantes grávidas e mães solteiras com filhos menores.

Como garantir o acesso aos cuidados de saúde adequados, nomeadamente a estudantes deslocados?

- assegurando a assistência pelo Serviço Nacional de Saúde a todos os estudantes do Ensino Superior, independentemente da sua naturalidade ou nacionalidade;
- traduzindo em texto de lei que os estudantes deslocados se possam inscrever no Centro de Saúde da área do estabelecimento de ensino que frequentam, para além da sua inscrição no Centro da sua área de residência;
- fomentando a criação de Gabinetes de Apoio Médico;
- instituindo o Seguro de Saúde / Acidentes Pessoais, sendo os custos relativos à apólice suportados conjuntamente pelos estudantes e pelos SAS.

Como melhorar e enquadrar a oferta de alojamento em residências dos Serviços de Acção Social ao nível do universo de beneficiários, da cobertura dos subsistemas de ensino, da concepção e modelo de funcionamento, da regulamentação das parcerias público-privados?

Como resposta, propõe-se que se possa:

- fomentar a reorganização das residências de estudantes, ao nível do bem-estar, com maior oferta de quartos individuais;
- construir, usufruindo de benefícios fiscais (nomeadamente IVA);
- regulamentar as parcerias público/privados, de modo a permitir, não só a construção como o arrendamento;
- proceder à certificação das unidades residenciais.

No quadro da autonomização dos estudantes, justifica-se a introdução de modalidades de empréstimo ou de bolsas parcialmente reembolsáveis?

Concorda-se com a introdução e regulamentação das modalidades de empréstimo e bolsas parcialmente reembolsáveis. Os empréstimos deverão ser regulamentados e atribuídos através da celebração de protocolos ou outros mecanismos, a celebrar entre o Estado e as instituições bancárias.

No quadro da necessária revisão da organização e gestão do sistema, como concretizar:

- a) a modernização, simplificação e harmonização de procedimentos?
- b) o reforço dos mecanismos de controlo das verbas atribuídas?
- c) a partilha e gestão integrada dos recursos?
- d) a diminuição dos encargos administrativos?
- e) a promoção de economias de escala?
- f) a criação de factores de incremento do auto-financiamento?
- g) o aumento da eficiência e da qualidade?
- h) a implementação de mecanismos de autoavaliação periódica e de melhoria contínua dos serviços prestados?

Neste sentido e, em particular, visando a partilha e a gestão integrada das infra-estruturas e dos orçamentos, justifica-se uma alteração do enquadramento territorial e institucional da gestão da acção social?

A modernização, simplificação, partilha e gestão integrada de recursos, a diminuição de encargos administrativos, a promoção de economias de escala, o aumento da eficiência e da qualidade e a implementação de mecanismos de autoavaliação periódica e de melhoria contínua dos serviços prestados pelos SAS podem ser obtidos com a partilha dos recursos existentes com as instituições em que os SAS estão integrados, sendo que em casos específicos poderá essa partilha ser obtida através de protocolos de colaboração e/ou permuta de serviços com outras instituições, da mesma área geográfica ou não, sendo salvaguardados os interesses do Estado.

A diminuição dos encargos administrativos poderá ainda ser obtida através da adaptação dos instrumentos existentes às necessidades reais, nomeadamente com a flexibilização:

- do pessoal previsto nos quadros existentes, permitindo a sua requalificação com eventual diminuição de custos;
- flexibilização também do processo de aquisição de produtos alimentares, que permita ter em conta as regras de mercado e o tipo de fornecedores existentes na área geográfica em que se situam os SAS;
- a celebração de contratos individuais de trabalho deverá poder ser efectuada sem quaisquer constrangimentos quanto ao número de unidades necessárias aos serviços, nomeadamente tendo em conta o modelo de gestão adoptado.

Quanto à harmonização de procedimentos, poderá ser obtida através do estabelecimento de regras claras, com pré-definição dos conceitos utilizados, tornando-se o seu uso obrigatório para todo o universo.

O reforço dos mecanismos de controlo das verbas atribuídas passa pela modernização e simplificação dos instrumentos legais existentes.

A criação de factores de incremento do auto-financiamento poderá ser obtida através de bonificações, previamente definidas, a atribuir a cada serviço. O auto-financiamento dos SAS poderá ser obtido através de:

- receitas provenientes da prestação de serviços no âmbito da acção social escolar;
- rendimentos dos bens que os SAS possuam a qualquer título;
- subsídios, subvenções, participações, doações, heranças e legados concedidos por quaisquer entidades;
- receitas provenientes de taxas, emolumentos e multas;
- receitas provenientes da cedência de espaços e prestações de serviços à comunidade, salvaguardando o cumprimento da missão dos SAS;
- quaisquer outras receitas que, por lei, contrato ou outro título, lhes sejam atribuídas;
- finalmente, afectando parte da receita proveniente das propinas pagas pelos estudantes, segundo fórmula a definir.

Uma alteração do enquadramento territorial e institucional da gestão da Acção Social não nos parece pertinente, dado que:

- o sistema de apoio aos estudantes do ensino superior continua a ter uma significativa importância, uma vez que continuam a chegar ao ensino superior jovens oriundos de todas as classes sociais, pelo que importa consagrar a igualdade de oportunidades e melhorar as possibilidades de sucesso escolar;
- a universalização do acesso a serviços de qualidade para todos os alunos, com igualdade de oportunidades na formação integral e discriminação positiva por via do financiamento dos alunos com menores recursos materiais, recusando qualquer visão assistencialista da acção social, será tanto mais conseguida quanto mais próxima estiver do público-alvo, pelo que a prestação dos serviços deve desenvolver-se no âmbito das respectivas instituições.

O relatório da OCDE

De seguida, referiríamos outro documento relevante.

Apresentado no Centro Cultural de Belém, em Dezembro de 2006, o relatório da OCDE (2006), elaborado por um grupo de peritos que examinaram o Ensino Superior português a convite do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, aborda também a questão das bolsas de estudo e do apoio social.

Relativamente ao assunto, o estudo aponta as seguintes conclusões:

- a) o ensino superior desenvolveu-se em Portugal, assumindo-se que a família, mais do que o Estado, é responsável pelo sustento dos alunos em termos económicos;
- b) ao Estado compete a maior parte do financiamento do ensino superior público;
- c) pouco mais de metade dos estudantes deste nível de ensino provém de famílias com condições económicas relativamente boas;
- d) 40% dos estudantes provêm de grupos socio-económicos de nível médio-baixo;
- e) 70% desses estudantes obtêm os rendimentos para sobrevivência a partir das próprias famílias;
- f) 50% deles habita com a família durante a frequência do ensino superior;
- g) apenas 20% exercem algum tipo de actividade remunerada em *part-time*.

Mais, no ponto 6.15 do referido documento pode ler-se o seguinte:

- 1) “Aproximadamente 17% de estudantes de instituições públicas recebem algum tipo de apoio, comparado com os cerca de 14% em instituições privadas”;

- 2) “A média do valor das Bolsas de Estudo para estudantes em Universidades Públicas era em 2006 de €1,481 por estudante, em contraste com apenas €1,201 para estudantes dos Institutos Politécnicos, e de €1,698 para estudantes de instituições privadas”;
- 3) O documento continua, e citamos, dizendo que “Esta situação é uma fonte de preocupação, uma vez que os estudantes dos Institutos Politécnicos têm, em média, rendimentos inferiores (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2006)”.

Sobre este ponto, fazemos eco dos comentários da equipa de peritos.

É inadmissível, em nome da igualdade de oportunidades para todos, que sendo os estudantes do subsistema politécnico que comprovadamente mais necessitam de apoio, tendo em conta as origens socio-económicas de que provêm (veja-se para tal também o estudo da DGES da autoria de Martins, S.C., Mauritti, R. e Costa, A. F.), sejam precisamente, os estudantes do politécnico aqueles que menos apoio recebem, face aos restantes colegas dos subsistemas privado e universitário.

A este propósito apenas recordaria a parte introdutória do manifesto deste Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades Para Todos (AEIOT, 2007):

“O Ano Europeu para a Igualdade de Oportunidades para Todos 2007 pretende, como objectivo geral, sensibilizar a população para os benefícios de uma sociedade mais justa e solidária, através da promoção da igualdade e da não discriminação.

É preciso que se ofereçam a todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência ou orientação sexual, as mesmas oportunidades.”

O Relatório da OCDE levanta ainda, nos pontos 6.28 a 6.36, uma questão que tem vindo a ser equacionada nos últimos tempos relativamente ao Ensino Superior e que é a questão da introdução ou não e que formas poderá revestir o empréstimo a estudantes, para efeitos de custear as despesas com a sua formação.

Traçam-se vários cenários, principalmente aqueles que derivam da prática já seguida em outros países, equacionando-se aspectos ligados ao incumprimento, ao risco associado, a quem e como se garante o pagamento do capital emprestado, aos perigos de um sistema controlado que arrede os mais carenciados desse mecanismo. Como recomendação, o relatório aconselha o estabelecimento de um programa de empréstimo em conformidade com o rendimento e recomenda que o Governo constitua um grupo de trabalho para desenvolver detalhes sobre a forma como esse programa deve ser implementado.

A questão da introdução do sistema de empréstimos está longe de ser pacífica, mesmo em países em que tal mecanismo já tem uma forte implantação como é o caso dos Estados Unidos.

No artigo editado pelo *National Center for Public Policy and Higher Education*, na publicação *National Crosstalk*, intitulado “Reduzindo os perigos da dívida”, Robert Shireman (2005) refere um perito em educação que, expressando a sua opinião sobre os sistemas de empréstimos lhe afirmou que as famílias de baixos recursos que não pedem empréstimos para que os filhos estudem no ensino superior, não conseguem compreender o conceito de “invista agora para colher frutos no futuro”. Quanto a esse perito, essas famílias americanas carecem de maior literacia financeira para poderem compreender que a dívida é apenas temporária e que os estudantes só terão a ganhar quando obtiverem o grau.

Na opinião do autor do artigo, as coisas não são bem assim. A realidade não é assim tão simples. O problema, segundo ele, é que pedir um empréstimo requer uma boa dose de fé no futuro, que não é totalmente justificável aquando da solicitação do empréstimo. Concorda que um graduado do ensino superior ganhará em média mais de um milhão de dólares ao longo da vida, mas chama a atenção, em particular, para dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, para alcançar os objectivos, o estudante tem de se graduar, meta que menos de metade dos estudantes alcança antes de seis anos. Em segundo lugar, os altos rendimentos obtidos na vida activa que as estatísticas referem são uma média. Segundo ele, os salários actuais dos que obtêm uma graduação variam enormemente consoante as escolhas de vida e de carreira, as competências próprias, a

região onde o graduado obtém emprego, as flutuações económicas e, não menos importante, a sorte do indivíduo.

O artigo refere ainda que há outros aspectos condicionadores e que afectam um vasto número de famílias americanas. Estudos realizados evidenciam riscos de ordem pessoal e profissional. Por exemplo, aqueles que se sentem vocacionados para exercer como professores, trabalho social, serviços religiosos e outras profissões congéneres, em regra baixamente remuneradas, tendem a seguir noutras direcções profissionais em função da dívida anteriormente assumida. Também ficou demonstrado que a dívida assumida por jovens adultos com os seus estudos faz com que retardem o casamento, os planos para ter filhos ou a contracção de empréstimo para habitação. Acresce que aqueles que contraíram tal empréstimo estão cada vez mais a solicitar que o pagamento seja alargado para um período de 20 ou 30 anos, reduzindo-se assim a sua capacidade de fazer economias para a idade da reforma ou de ajudar os próprios filhos, aquando da entrada destes no ensino superior.

O artigo refere ainda um aspecto que consideramos importante, como forma de minimizar as questões focadas. Comprovou-se que aqueles que têm um trabalho temporário, não excedendo as 15 horas semanais, para além de conseguirem amortizar o empréstimo num prazo mais curto, apresentam uma taxa de sucesso mais elevada comparativamente com a dos seus colegas, estudantes a tempo inteiro.

Este dado, que não nos surpreende, dado que conhecemos bem a realidade, por exemplo, do sucesso de estudantes-trabalhadores, leva-nos à nossa tomada de posição sobre o assunto: bolsas de estudo a fundo perdido *versus* empréstimos.

Em princípio, não concordamos com subsídios não reembolsáveis à partida. Consideramos que fomentam a subsídio-dependência. Parece-nos que o sistema, na forma em que actualmente se encontra, é excessivamente permissivo. Gerámos a mentalidade perigosa de que o sujeito não tem responsabilidades, não tem de dar contrapartidas. Deste modo, não é valorizado o esforço colectivo que é dispendido pela sociedade com esse auxílio. Para além do mais, acreditamos que o facto das bolsas de estudo

serem atribuídas a fundo perdido fomenta um excesso de pedidos para além do que seria necessário, o que se traduz num inqualificável desperdício dos recursos de todos nós.

Relativamente aos auxílios indirectos, concretamente a alimentação, deixaria uma pergunta. Será que, em nome da igualdade de oportunidades para todos, o princípio da universalidade é correcto? Justifica-se que o custo altamente subsidiado de uma refeição fornecida nas cantinas dos estabelecimentos de ensino superior seja igual para todos?

Quanto ao sistema de empréstimos, creio que temos muito a aprender com os sucessos e insucessos de outros que já aplicam o sistema. Somos a favor da sua introdução em moldes que responsabilizem o estudante pelo seu compromisso e pelo seu sucesso perante a sociedade que nele investiu.

Não concordamos de modo algum com a eventual introdução de um sistema que seja penalizador para os estudantes e para as suas famílias. Não é admissível que se introduza, por exemplo, a forma do rendimento presumido para a amortização do empréstimo. Os cálculos e plano de pagamento têm de ser ajustados à realidade concreta e não ter por base estimativas irreais. É necessário que se comprove que o estudante graduado tem efectivamente colocação no mercado de trabalho, verificando-se quer a estabilidade do emprego, quer os rendimentos verdadeiramente auferidos. E tal nem é difícil. O próprio Estado pode facilmente obter estes dados a partir da máquina fiscal, tal como deveria desde já acontecer no que se refere à documentação para requerimento de bolsas de estudo, em vez de se solicitarem vezes sem conta, dados que o cidadão já forneceu às entidades competentes.

Creio também que a alteração do sistema de auxílio directo a fundo perdido, a fazer-se, deverá prever todos os mecanismos necessários à não fragmentação do sistema.

Uma mudança de paradigma

Como questão final, proporia uma alteração profunda do paradigma em que assenta a Acção Social ao nível das instituições.

Em primeiro lugar, dever-se-ia passar da designação “Serviços de Acção Social” para a de “Serviços de Apoio ao Estudante”. Esta alteração, como é evidente, não se relaciona exclusivamente com o nome do serviço. Pressupõe uma alteração radical do âmbito das valências sob responsabilidade destas unidades orgânicas, adoptando-se a designação já utilizada por boa parte dos países do Norte da Europa, nomeadamente Reino Unido, Irlanda, Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia, Holanda e Alemanha.

O essencial é que o serviço seja centrado no cliente. O estudante é a razão de ser do serviço, tal como é a razão de ser da instituição de ensino superior a que o serviço pertence, enquanto prestadora de um serviço público.

O serviço não se justifica se se destinar, na essência, a garantir o emprego dos administradores, dos directores de serviços, dos técnicos superiores, dos técnicos de serviço social, dos chefes de secção, das cozinheiras e auxiliares, das empregadas de andar ou de outros profissionais. Só se justifica enquanto prestar um serviço de qualidade, centrado nas reais necessidades do estudante.

Um dos documentos a que tivemos acesso, “Boas Práticas na Organização de Serviços de Apoio ao Estudante em Universidades Irlandesas” (*Irish University Board*, 2006), descreve detalhadamente o âmbito em que tais serviços se devem desenvolver.

Tal como se pode ler no prefácio, considera-se que tais serviços desempenham um papel vital na vida da universidade, dando o seu contributo para o apoio aos estudantes, nos aspectos académico, social, financeiro e pessoal. Contudo, devido ao crescente número e à diversidade de estudantes que chegam ao ensino superior, o papel de tais serviços tem vindo a tornar-se cada vez mais complexo e importante. De modo a que as universidades possam continuar a apoiar com êxito os estudantes ao longo da sua vida académica, é crucial ter em conta a forma como os Serviços de Apoio ao Estudante estão organizados e integrados. A este propósito, o documento refere um parecer contido num relatório da EUA (2005), sublinhando a importância fundamental de os Serviços de Apoio ao

Estudante serem inequivocamente parte integrante da universidade, considerada esta como um todo.

Igualmente é citado um documento da UNESCO (2002), em que se afirma: “Para que um qualquer serviço, enquanto parte de uma universidade, seja considerado de qualidade superior, tem de ter por base o conjunto de princípios e valores que tenham em consideração as necessidades e escolhas expressadas pelos seus clientes (e os principais clientes são os estudantes) ”.

Assim sendo, os propósitos e objectivos dos Serviços de Apoio ao Estudante, no que se refere à definição da sua política, estão relacionados, directa ou indirectamente com os seguintes tópicos:

- melhoria da experiência individual do estudante proporcionando-lhe serviços de qualidade superior que facilitem o seu desenvolvimento global enquanto pessoa, nomeadamente contribuindo para que todos os estudantes atinjam o pleno potencial académico e pessoal;
- a integração de todos os recursos educativos na preparação e formação global do estudante;
- igualdade e justiça, adoptando medidas adequadas de inclusão para uma crescente população de estudantes com características diferentes das até aqui habituais;
- o tratamento de assuntos relativos aos estudantes e a prestação aos mesmos de serviços irremediavelmente relevantes, para além de completamente integrados na missão académica da instituição;
- o desenvolvimento de práticas e políticas integradoras em parceria com toda a comunidade académica;
- finalmente, assumindo-se a premissa de que todos os serviços prestados no âmbito do ensino superior devem estar centrados nos estudantes, devem estes ser incluídos como parceiros e como elementos influenciadores da sua própria educação.

Tal como se refere neste documento, “há uma crescente evidência que o ensino superior tem de atender às necessidades básicas dos estudantes,

fornecendo todo um conjunto coerente de serviços *fora da sala de aula*, vulgarmente designados por Serviços de Apoio ao Estudante. Este esforço deve poder conduzir a que os estudantes se centrem mais intensamente nos seus estudos e no seu desenvolvimento pessoal, sob os pontos de vista cognitivo e emocional. Tal esforço deve também reflectir-se com evidência nos resultados académicos dos estudantes, no que ao sucesso escolar diz respeito. Outro argumento decisivo para este esforço é de ordem económica, dado que os investimentos nos serviços que são prestados aos estudantes proporcionam retorno de valor às economias nacionais, uma vez que tais investimentos, ao contribuir para o sucesso educativo dos estudantes, contribuem também para a riqueza nacional.”

Define-se, em seguida, qual a área de actuação dos Serviços de Apoio ao Estudante. Segundo este relatório, essa área compreende todos os serviços que não dizem directamente respeito ao ensino ou à supervisão de estudantes num contexto académico, mas que estando integrados num dado estabelecimento de ensino superior participam no seu desenvolvimento e apoiam o seu percurso enquanto estudante desse sistema de ensino.

Mais especificamente, os Serviços de Apoio ao Estudante abrangem áreas vastas como as seguintes:

- a) bem-estar e orientação;
- b) saúde;
- c) desenvolvimento espiritual;
- d) aconselhamento;
- e) ajuda financeira;
- f) orientação profissional;
- g) actividades extra ou co-curriculares, tais como, clubes, sociedades, associações de estudantes, desenvolvimento de competências para a vida, etc.;
- h) alojamento;
- i) creche e infantário;
- j) alimentação.

Sublinha-se também que os Serviços de Apoio ao Estudante podem desenvolver a sua acção mesmo antes de um estudante chegar ao estabelecimento de ensino superior. Podem desempenhar o seu papel atraindo futuros alunos, mediante a divulgação de actividades desportivas ou de ordem semelhante. Outros serviços, tais como os de alojamento e os serviços médicos, exercem uma influência decisiva nas escolhas por parte dos estudantes internacionais. Assim, à medida que os Serviços de Apoio ao Estudante desempenham um papel cada vez mais decisivo na divulgação do estabelecimento de ensino superior junto de estudantes do ensino secundário, de estudantes mais velhos e de estudantes internacionais, melhor percepção se gera sobre as suas valências, elevam-se as expectativas e espera-se desses serviços um desempenho de acordo com um padrão elevado. Quando os estudantes chegam ao *campus*, não podem ver defraudadas essas expectativas. Nesse sentido, é crucial a realização de actividades de orientação e o fornecimento de informação adequada, em simultâneo com o apoio por parte de colegas, de modo a promover-se a integração social de todos os estudantes, nomeadamente os provenientes de zonas rurais, os portadores de deficiência ou os estudantes estrangeiros, garantindo-se assim o seu bem-estar num momento em que estão mais vulneráveis.

Os bons Serviços de Apoio ao Estudante, compreendendo áreas como as da saúde, aconselhamento e orientação, são fundamentais como contributo para manter os estudantes na universidade. Sem esses serviços, muitos abandonariam os estudos sem completar a sua formação.

É igualmente fundamental que os serviços sejam prestados dentro do e pelo estabelecimento de ensino, sendo de longe preferíveis a serviços prestados fora da universidade, à sociedade em geral, precisamente para que se possam desenvolver segundo uma lógica centrada no estudante e sejam responsáveis pela satisfação das necessidades específicas da comunidade académica.

A própria integração é facilitada para os estudantes alojados no *campus*, sendo que tais instalações devem ser desenvolvidas por esta mesma razão.

O envolvimento dos alunos em actividades de clubes, sociedades e Associação de Estudantes ajuda-os a desenvolver competências organizativas, de gestão e de liderança, assim como competências comunicativas e de trabalho em grupo, tornando-os simultaneamente cidadãos mais responsáveis e mais desejáveis por parte dos potenciais empregadores. Estas são competências transferíveis de muita importância, sendo que os próprios estudantes beneficiam enormemente quando lhes são lançados desafios para que façam coisas para eles próprios.

Os Serviços de Apoio ao Estudante podem desempenhar igualmente um papel fundamental relativamente aos estudantes internacionais, na medida em que podem desenvolver uma função crucial na criação de uma agradável atmosfera de boas-vindas com o envolvimento de toda a comunidade.

Os Serviços de Apoio ao Estudante de elevada qualidade podem apoiar o recrutamento de novos estudantes, facilitar o acesso e a sua retenção, promover o seu desenvolvimento intelectual, físico e emocional, cuidar da sua saúde, acrescentando valor ao contribuir para que os estudantes desenvolvam competências adicionais. Estas são actividades nucleares que facilitam a missão académica e nela devem ser integradas.

Os Serviços de Apoio ao Estudante permitem que cada um extraia benefícios maximizados da vida académica e são essenciais para que a instituição de ensino superior cumpra os seus múltiplos objectivos de ordem pessoal, social económica e cultural.

Mas, relativamente à transformação dos serviços que agora se propõe, não é expectável nem desejável, em nome do direito à autonomia que caracteriza o Ensino Superior português, que se aponte para um modelo único padronizado de tais serviços. A autonomia das instituições deve poder permitir o desenvolvimento diferenciado da qualidade e diversidade dos Serviços de Apoio ao Estudante e da sua organização. Não obstante, deverão tais serviços nortear-se por padrões de qualidade, deverão ser avaliados, cumprir objectivos e beneficiar de discriminação positiva relativamente ao funcionamento, em função da qualidade e diversidade dos serviços que prestarem.

Conclusão

Finalmente, sintetizaria as ideias que defendo como fundamentais:

1. Não reduzir o âmbito da Acção Social exclusivamente a aspectos de financiamento. A tónica deverá ser colocada numa política de qualidade de prestação de serviços, segundo uma gestão estratégica, o estabelecimento de objectivos e a avaliação de resultados;
2. Os estudantes surgem como parte do processo e com responsabilidades na exigência de padrões de qualidade;
3. A Acção Social deverá desempenhar um papel que, para além de minimizar disparidades socio-económicas, contribua eficazmente para a formação integral do estudante nos domínios dos valores, cidadania, humanismo e cultura;
4. É necessário corrigir o financiamento para a Acção Social no subsistema politécnico, que apresenta os valores mais baixos quando comparado com os restantes subsistemas;
5. Não concordância, à partida, com a atribuição de subsídios não reembolsáveis, geradores de mentalidade de desresponsabilização;
6. Aceitamos a possibilidade do empréstimo, desde que se tenham em conta rendimentos efectivamente auferidos aquando da inserção no mercado de trabalho e de acordo com plano de pagamento justo. Não concordamos, para o efeito, com a figura da presunção de rendimentos;
7. Defendemos a alteração do paradigma em que assentam os Serviços de Acção Social, propondo a sua alteração para Serviços de Apoio ao Estudante e para um novo paradigma, assente na prestação de serviços de qualidade baseados nas escolhas e necessidades reais dos alunos, em princípios e valores consonantes com os do todo da instituição em que se integram, contribuindo activamente para a promoção do desenvolvimento global do estudante e com reflexos positivos nos seus resultados académicos.

Os objectivos dos Serviços devem estar integrados no Plano Estratégico definido para a instituição. Contribuem para o acolhimento e integração de estudantes em mobilidade e desenvolvem estratégias para minimizar situações de abandono de estudos;

8. A autonomia das instituições de ensino superior impõe que, relativamente a estes serviços, não seja criado um modelo único padronizado. Definidos os princípios, os serviços devem poder ser avaliados e o seu financiamento discriminado positivamente em função da qualidade e diversidade dos serviços prestados;
9. Os Serviços de Apoio ao Estudante desenvolvem as suas actividades em âmbitos como o apoio, bem-estar, aconselhamento, orientação, ajuda à integração no mercado de trabalho, facilitação do ingresso e promoção do sucesso académico, alojamento, alimentação, cuidado de crianças, apoio financeiro, saúde, desporto e cultura numa lógica de qualidade que contribua para que o Ensino Superior português seja verdadeiramente competitivo num contexto europeu e internacional.

REFERÊNCIAS

- AEIOT (2007) <http://www.igualdades2007.com.pt/texto1.asp>
- Gago, J.M. (2007). *Orientações para a reforma do sistema de ensino superior em Portugal* - Intervenção do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, José Mariano Gago, no Conselho Nacional de Educação, 13 de Fevereiro de 2007.
- Teixeira, A.M. et al. (2003). *A Acção Social no Ensino Superior*, Coimbra: AGUNP.
- OECD (2006). *Reviews of National Policies For Education – Tertiary Education In Portugal*, Background Report, Lisbon: OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Martins, S.C., Mauritti, R.C. e Costa, A.F. (2005). *Condições Socioeconómicas do Estudantes do Ensino Superior*, Direcção de Serviços de Acção Social da Direcção Geral do Ensino Superior, Lisboa: MCTES.
- Shireman (2005). Reducing the dangers of Debt. *National CrossTalk*, 13.3, www.highereducation.org/crosstalk/ct0305/voices0305-shireman.shtml
- Irish Universities Quality Board (2006). *Good Practice In The Organisation of Student Support Services in Irish Universities: National Guidelines*. www.iuqb.ie/good_practice_SSS.pdf.

EUA (2005). *The EUA Review of Quality Assurance in Irish Universities*.
www.heai.ie/www.iuqb.ie.

UNESCO (2002). *The Role Of Student Affairs And Services In Higher Education: A Practical Manual For Developing, Implementing And Assessing*, Paris: UNESCO.

Nota Síntese do Workshop¹

O seminário foi organizado em duas sessões. A sessão da manhã, presidida pelo conselheiro Adriano Moreira, contou com as intervenções de Per Olaf Aamodt, do *Institute for Studies in Innovation, Research and Education*, Noruega; Casimiro Balsa da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; Diana Amado Tavares, do CIPES, que também foi relatora e de Ana Maria Vaz do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A sessão da tarde funcionou em *workshop*, moderado pelo conselheiro António Dias Figueiredo. Coube ao Presidente do CNE, Júlio Pedrosa, fazer uma breve introdução à temática e a Diana Tavares (CIPES) apresentar o relato da sessão da manhã. Estiveram também presentes:

- Adriano Pimpão (Univ. Algarve)
- António Luzio Vaz (Univ. Coimbra).
- Elsa Justino (Chefe de Gabinete SEEFP-MTSS)
- Helder Castanheira (Univ. Aveiro)
- Ilídio Pinho (Fundação Ilídio Pinho)
- João Pedro de Barros (IPViseu)
- Luís Sousa Lobo (FCT-UNL)
- Manuel Carmelo Rosa (Fund. Calouste Gulbenkian)
- Manuel Pedro Gonçalves (IPBeja)
- Maria José Viseu (CONFAP)
- Osvaldo Adérito Régua (IPBragança)
- Rosário Mauritti (CIES-ISCTE)
- Susana Martins (CIES-ISCTE)

¹ Ercília Faria – Conselho Nacional de Educação

- Teresa Martins (IPLisboa)
- Virgílio Meira Soares (CNAES)
- Vítor Correia Santos (IPPorto)

A Prof.^a Diana Tavares sintetizou as intervenções da sessão da manhã, de modo a lançar a discussão no grupo sobre as questões do Acesso e Equidade no Ensino Superior, designadamente os modelos de Apoio Social Escolar susceptíveis de produzirem soluções exequíveis.

Os diversos estudos que têm sido desenvolvidos em instituições de ensino superior, designadamente UNL - Universidade Nova de Lisboa, ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa e CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, permitem concluir que, na década de oitenta, o aumento significativo do número de alunos do ensino superior não se deveu a maior equidade no acesso ao ensino superior. Esse aumento decorreu, fundamentalmente, do acréscimo do número de raparigas e do alargamento da oferta, principalmente ao nível do ensino superior politécnico e do ensino superior particular e cooperativo.

Verificou-se que o ensino superior público não soube responder adequadamente a uma maior procura e diversidade de públicos.

As razões socio-económicas, mais do que a baixa da natalidade, bem como as elevadas taxas de insucesso e abandono escolares no ensino secundário, foram apontadas como as causas principais do actual decréscimo do número de alunos que acede ao ensino superior. Acresce que a percentagem elevada de população portuguesa com baixa formação condiciona a procura do ensino superior por parte dos jovens provenientes de classes económica, social e culturalmente mais desfavorecidas.

Como forma de promover o acesso e equidade no ensino superior foram apontadas algumas medidas:

- melhor articulação do ensino superior com os outros níveis de ensino, designadamente o ensino secundário;
- abertura a novos públicos através do acesso por vias não formais;

–apoio forte ao combate do insucesso e abandono escolares e promoção do sucesso (desfazer o mito de que o professor só é bom professor se tiver um número significativo de reprovações);

–igualdade de tratamento politécnicos/universidades (apesar de as estatísticas referirem que os alunos do ensino politécnico provêm de famílias economicamente mais carenciadas, o ensino universitário continua a ser mais apoiado);

–revisão do sistema fiscal;

–simplificação do quadro legislativo do acesso ao ensino superior;

–bolsas/empréstimos.

Durante o debate, muitos intervenientes apontaram a necessidade de promover a autonomização dos estudantes do ensino superior.

Os estudos desenvolvidos no ISCTE, apresentados por Susana Martins e Rosário Mauritti, indicam que a origem social dos estudantes é um factor importante quando se fala de acesso e equidade no ensino superior. O ensino politécnico apresenta origens sociais mais diversificadas do que o ensino universitário. Os alunos do ensino superior, na sua maioria, dependem financeiramente das famílias: a maior parte vive em casa dos pais ou com as despesas pagas por estes e apenas 1/5 dos estudantes exerce algum tipo de trabalho remunerado. Também o próprio quadro legal está concebido numa lógica de dependência dos estudantes, uma vez que a atribuição de bolsas é feita com base no rendimento do agregado familiar.

O Eng.º Ilídio Pinho apresentou a *Fundação Ilídio Pinho*, que tem por missão “contribuir para que os resultados da ciência e tecnologia sejam vertidos na sociedade e na economia”. Preocupada ainda com as questões da educação, designadamente do ensino superior, a Fundação foi precursora, em 2001, das bolsas/empréstimos para os estudantes do ensino superior, que visam incentivar o desenvolvimento académico dos jovens economicamente mais desfavorecidos, responsabilizar e contribuir para a autonomia financeira dos bolseiros, mais condizente com o seu estatuto de maioridade e transmitir a mensagem de que o seu percurso profissional começa quando se inicia a sua formação específica no ensino superior.

Defendeu a ideia de que as universidades não devem ser financiadas pelo orçamento de Estado, mas antes custeadas pelos alunos, como forma de resolver o problema da equidade. O Estado deve ser o garante das bolsas/empréstimos, dirigidas a todos estudantes, preconizando que caberá ao sistema fiscal resolver o problema dos alunos mais desfavorecidos. Referiu ainda que as bolsas não devem ser dadas. No caso da Fundação, a ajuda concedida aos estudantes, uma vez terminada a sua formação e após um determinado período de carência, é devolvida, tendo em atenção a remuneração que então auferirem. Reforçou a ideia da importância da independência financeira, da autonomia dos estudantes do ensino superior, por forma a serem responsáveis pela “gestão do seu próprio destino”.

No entanto, a atribuição aos estudantes da responsabilidade do custo integral da sua formação superior, designadamente através das bolsas/empréstimos, não foi consensual. Por um lado, porque não é credível que o Estado possa disponibilizar o montante elevado necessário à implementação do sistema, sabendo-se ainda que seriam necessários muitos anos para que este se bastasse a si próprio. Por outro, as dificuldades económicas de uma percentagem elevada de famílias portuguesas não propiciam expectativas positivas de futuro que contribuam para a confiança indispensável para uma adesão alargada.

Para a Dr.^a Elsa Justino, deve ser valorizado o contributo decisivo dado pela acção social escolar para a evolução ocorrida no ensino superior. Ao potenciar a confiança das famílias, permitiu o acesso de muitos jovens que de outra forma não teriam frequentado cursos do ensino superior. Na sua opinião, está a chegar ao fim um ciclo em termos do actual sistema de acção social. Este pode e deve ser melhorado, uma vez que ao longo dos anos foi-se aumentando o número de bolseiros à custa da diminuição dos montantes atribuídos. Hoje, o valor das bolsas é insignificante. Não há, em Portugal, diversificação de meios de financiamento. As bolsas atribuídas por instituições, tais como a Fundação Ilídio Pinho e a Fundação Calouste Gulbenkian, são residuais e com muito pouca expressão em termos do total do apoio financeiro. Considerou importante a autonomização dos estudantes do ensino superior, mas está convicta que caberá ao Estado, em primeira instância, resolver definitivamente esta questão. E apontou a carga horária

lectiva elevada existente no ensino superior português como a maior dificuldade para o exercício de uma actividade remunerada, por parte dos alunos.

A Universidade de Aveiro entende o estudante como sujeito do processo educativo, pensando as políticas sociais centradas no aluno e uma acção social garantida para toda a comunidade universitária. No quadro da autonomia das universidades e no âmbito das competências do seu Conselho de Acção Social, foi criado o Fundo Social Activo, que tem o contributo de entidades privadas, da Universidade e dos Serviços de Acção Social, através das receitas próprias. O acréscimo de 10% à base de capitação estabelecida legalmente permite abranger uma franja de alunos que ficariam no limiar da bolsa mínima e, portanto, não teriam direito a esse apoio. Foi ainda criada, em 1998, uma bolsa de emprego, actualmente designada por bolsa de mérito social, dirigida a alunos que, por razões excepcionais, perderam a bolsa académica. Através do desempenho de tarefas relevantes para a Universidade, cujo tempo de ocupação não prejudique o desempenho académico, os alunos têm acesso a apoios que permitem aliviar o peso dos custos decorrentes da frequência do ensino superior no orçamento familiar. Para o Dr. Helder Castanheira, o quadro legislativo da acção social permanece, de um modo geral, actual. Carecendo necessariamente de ajustamentos, este quadro poderia continuar a sustentar o modelo de acção social do ensino superior que é, aliás, referência em diversos países da Europa onde se estuda acção social. Os normativos de referência satisfazem os requisitos de um sistema que promove a equidade no acesso ao ensino superior e, só depois de uma avaliação estrita destes, se deveria caminhar para um novo modelo.

De realçar, ainda, alguns aspectos que foram consensuais entre os presentes:

- A ideia generalizada de que os diagnósticos estão todos feitos e é urgente implementar as boas práticas;
- A necessidade de mudança de mentalidades visando a valorização do trabalho, tendo-se distinguido três situações – o estudante que já trabalhou, o estudante que também trabalha e o trabalhador que também estuda;

- A premência de repensar um sistema de acção social que promova a autonomização do estudante, designadamente através de bolsas/empréstimo. As carências socio-económicas e culturais da população portuguesa justificam, no entanto, a necessidade de manter um sistema de apoios a fundo perdido;

- A acção social não deve reduzir-se exclusivamente a aspectos de financiamento, mas deve contribuir eficazmente para a formação integral do aluno, através do aconselhamento e do apoio global nos planos económico, social e cultural e promover a educação para a cidadania;

- A autonomia das instituições impõe a adopção de modelos diversificados de apoio, assentes na prestação de serviços de qualidade tendo em conta as necessidades reais dos alunos que as integram.

No final, o conselheiro António Dias de Figueiredo enunciou os principais temas abordados na sessão de trabalho. Destacou, entre outros, o sistema de bolsas, as bolsas/empréstimos, a desigualdade de tratamento universidades/politécnicos, a dimensão fiscal, a formação para a cidadania, a falta de independência e autonomia dos jovens, a importância do aconselhamento e dos novos públicos, a confusão na legislação que regulamenta o acesso ao ensino superior, a desertificação e a falta de equidade, o problema do insucesso e do abandono escolares nos diferentes graus de ensino. Lamentou o facto de se ter abordado o tema da independência dos jovens numa perspectiva do País e não se ter reflectido sobre a questão na perspectiva da Estratégia de Lisboa, do problema da globalização e da concorrência em termos mundiais.