
CARTOGRAFIA E DINÂMICAS SOCIOECONÓMICAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DO GRANDE PORTO E DA GRANDE LISBOA

António Magalhães
Maria José Sá
Joyce Aguiar
Daniela Pinto

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

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



FUNDAÇÃO
BELMIRO
DE AZEVEDO

Praça de Liège, 146 4150-455 Porto

Título

Cartografia e dinâmicas socioeconómicas dos estudantes do ensino superior do Grande Porto e da Grande Lisboa

Autores

António Magalhães

Maria José Sá

Joyce Aguiar

Daniela Pinto

© Fundação Belmiro de Azevedo

Novembro de 2024

ISBN: 978-989-35739-3-8

Este estudo foi desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), apoiado pelo EDULOG, o think tank para a Educação da Fundação Belmiro de Azevedo. As opiniões expressas nesta publicação refletem o posicionamento dos seus autores e não vinculam necessariamente o EDULOG.

CARTOGRAFIA E DINÂMICAS SOCIOECONÓMICAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DO GRANDE PORTO E DA GRANDE LISBOA

SUMÁRIO EXECUTIVO

O presente relatório apresenta os resultados de um estudo que teve como propósito cartografar e analisar as dinâmicas socioeconómicas dos estudantes do ensino superior (ES) português nas duas áreas mais densamente povoadas e com maior número de instituições de ensino superior (IES) – Grande Porto (GP) e Grande Lisboa (GL).

Este documento está dividido em seis partes, que a seguir se detalham:

1. **Introdução** – esta secção apresenta as questões de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam a investigação. Apresenta-se, igualmente, a forma como os outputs previstos para o projeto foram alcançados.
2. **O que sabemos acerca equidade no acesso e sucesso dos estudantes do ensino superior** – nesta parte do relatório, procura perceber-se melhor a realidade nacional e internacional no que se refere às condições em que vivem e estudam os estudantes do ES, abordando, designadamente, os seguintes tópicos: (i) as desigualdades socioeconómicas no acesso e sucesso dos estudantes do ES; (ii) as condições de habitação dos estudantes e a sua influência no percurso académico; (iii) as dinâmicas de deslocação dos estudantes e o impacto na sua experiência académica; (iv) os apoios sociais enquanto facilitadores do percurso dos estudantes; (v) a dimensão socioeconómica no acesso e permanência no ES; e (vi) a distribuição geográfica e dinâmica populacional dos estudantes do ES português.
3. **Perfis dos estudantes do ES do GP e da GL** – esta secção apresenta e discute os resultados que emergiram da análise dos dados recolhidos. Verifica-se que a maioria dos estudantes inquiridos (59,1%) declarou estudar na região de origem, enquanto 38,1% afirmou ser estudante deslocado, saindo da sua região de origem propositadamente para frequência do ES. Os estudantes deslocados frequentam, maioritariamente, IES do subsetor público e do subsistema universitário. Os resultados do estudo mostram, também, que a maioria dos estudantes inquiridos reside em casa dos pais, o que poderá estar relacionado com os elevados custos de alojamento praticados nas regiões do GP e da GL, para além da escassa oferta de residências estudantis. No caso dos estudantes deslocados, para quem a opção de viver com os pais ou familiares é mais reduzida, estes residem, mais frequentemente, em quartos arrendados, mas muitos, frequentemente, não possuem contratos formais de arrendamento, o que os impede de aceder ao complemento de alojamento. A maioria dos estudantes que mora em residências universitárias refere estar satisfeita com as condições de estudo, sendo os estudantes do GP os mais satisfeitos.

Verifica-se que a principal fonte de financiamento para a frequência do ES é a família, seguida pela bolsa de estudo.

Procurou, igualmente, identificar-se as especificidades que os padrões de deslocação e disponibilidade de transportes têm nas áreas do GP e da GL, nomeadamente no que se refere às ligações de transportes públicos aos *campi* académicos. Devido ao elevado número de estudantes a frequentar o ES nestas áreas geográficas, torna-se necessário conhecer as potencialidades e os problemas que ainda são gerados nas deslocações e formas de transporte dos estudantes do ES.

Apesar da facilidade ou dificuldade de transporte nem sempre serem consideradas quando se perspetiva a temática do acesso e do sucesso no ES, esta dimensão pode ter um importante efeito sobre os estudantes.

4. **As IES do GP e da GL** – Este projeto procurou, também, analisar as perspetivas das IES sobre a relevância e influência do apoio prestado aos estudantes e fornecer uma visão das IES portuguesas sobre a influência do apoio institucional nos percursos académicos e na experiência dos estudantes do ES. Para tal, foram analisados e discutidos documentos institucionais fundamentais, nomeadamente planos estratégicos e relatórios de atividades, bem como as narrativas dos líderes institucionais sobre esta temática. Verifica-se que os documentos institucionais produzidos pelas IES são maioritariamente descritivos dos apoios sociais disponibilizados e menos analíticos do impacto destes apoios ou da satisfação dos/as estudantes com estes apoios. Nos planos estratégicos, apesar de o tipo de apoios sociais ser bastante referido, os objetivos relativos à ação social são também mencionados numa percentagem importante dos casos. Este facto revela a existência de uma preocupação estratégica das instituições do ES com a garantia de apoios sociais aos estudantes capazes de colmatar as suas necessidades financeiras, melhorar as suas condições de estudo e promover a sua qualidade de vida. As IES públicas parecem, também, ter uma abordagem mais completa e complexa quando fazem referência aos apoios sociais que fornecem aos estudantes, abordando estes apoios de diferentes formas (por ex., descrição, análise e avaliação), comparativamente com as instituições privadas.

A referência a questões relacionadas com o alojamento, com a alimentação e com a saúde é apenas realizada no subsector público, identificadas como necessidades crescentes dos estudantes destas IES. Por sua vez, a referência ao apoio à empregabilidade é mais frequente nos relatórios das instituições privadas, particularmente nas do subsistema politécnico.

A análise das narrativas dos líderes institucionais revela insatisfação generalizada com o apoio financeiro pelo Estado, quer às IES, quer diretamente aos estudantes, bem como com o apoio ao alojamento, à alimentação e à saúde.

A questão do alojamento constitui, atualmente, a maior preocupação e o maior

desafio, não só para as IES, mas, também, para os estudantes deslocados, que têm grandes dificuldades em conseguir alojamento nas residências universitárias (que dão prioridade aos estudantes bolseiros e que, assumidamente, estão longe de conseguir responder cabalmente aos pedidos dos estudantes) ou têm de sujeitar-se ao arrendamento de quartos com custos elevadíssimos.

5. **Conclusões** – O relatório apresenta as principais conclusões a que este estudo permitiu chegar, nas diversas vertentes da experiência dos estudantes do GP e da GL, destacando-se a necessidade de as IES aprofundarem a sua abordagem à ação social e aos apoios que disponibilizam aos estudantes, designadamente com a auscultação destes sobre a sua (in)satisfação com as condições que a sua IES lhes proporciona, quer para frequentar as aulas, quer para trabalhar individualmente e/ou em grupo, quer, ainda, em termos de apoio à alimentação e à saúde.
6. **Considerações finais e recomendações** – A última parte do relatório apresenta um conjunto de recomendações a dois níveis:
 - (i) *Ao nível das práticas institucionais*, recomenda-se o incremento da colaboração entre IES, o aumento do investimento no alojamento estudantil, na priorização das formas de apoio, avaliando quais são as mais críticas, a existência de uma estratégia integrada de apoio aos estudantes, i.e., considerando todos os desafios e constrangimentos com que se debatem os estudantes, e a melhoria das infraestruturas de apoio à vida académica dos estudantes, procurando adaptar as suas condições às necessidades dos estudantes.
 - (ii) *Ao nível das políticas públicas*, recomenda-se o incremento do financiamento estatal às IES, bem como financiamento direto aos estudantes, a revisão dos critérios de atribuição da bolsa de estudo e a integração das políticas públicas de apoio aos estudantes do ES, por forma a diminuir as desigualdades de acesso e permanência que ainda persistem em Portugal e garantir condições que permitam aos estudantes permanecer na IES, focar-se nos seus estudos e chegar ao final do seu percurso académico com sucesso.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	14
NOTA METODOLÓGICA	17
 1. INTRODUÇÃO	 23
 2. O QUE SABEMOS ACERCA EQUIDADE NO ACESSO E SUCESSO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR	 26
2.1. Desigualdades socioeconómicas, acesso e sucesso no ensino superior	26
2.2. Condições de habitação dos estudantes e influência sobre o percurso académico	29
2.3. Dinâmicas de deslocação dos estudantes e impacto sobre a vida académica	30
2.4. Os apoios sociais como facilitadores do percurso académico dos estudantes	34
2.5. A dimensão socioeconómica no acesso e permanência no ensino superior português	36
2.5.1. O acesso	36
2.5.2. O sucesso	37
2.6. Distribuição geográfica e dinâmica populacional estudantil	41
 3. PERFIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DO GRANDE PORTO E GRANDE LISBOA	 47
3.1. Perfil socioeconómico e condições de vida	49
3.2. Padrões de deslocação	57
3.3. Necessidades de apoio social - a perceção dos estudantes	63
3.3.1. Apoio financeiro	67
3.3.2. Apoio ao alojamento	67
3.3.3. Apoio à alimentação	68
3.3.4. Apoio à saúde	69
3.3.5. Outros tipos de apoio	69
 4. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO GRANDE PORTO E NA GRANDE LISBOA	 70
4.1. Tendências da população estudantil e distribuição geográfica das instituições de ensino superior em Portugal	70
4.2. Políticas nacionais e estratégias institucionais de apoio aos estudantes	73
4.3. Amostra de planos estratégicos	

4.4. Amostra de relatórios de atividades	74
4.5. Resultados da análise documental	76
4.5.1. Planos estratégicos	77
4.5.2. Relatórios de atividades	77
4.6. Resultados da análise das percepções dos líderes e responsáveis institucionais	83
4.6.1. Apoio financeiro	91
4.6.2. Apoio ao alojamento	92
4.6.3. Apoio à alimentação	92
4.6.4. Apoio à saúde	94
4.7. Constrangimentos e oportunidades de melhoria	95
	96
5. CONCLUSÕES	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	102
REFERÊNCIAS	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Situações de contrato de arrendamento	51
Figura 2 Frequência de estudantes do ES que concorreram a residências universitárias	51
Figura 3 Locais públicos e privados mais frequentemente utilizados como locais de estudo pela amostra	52
Figura 4 Fontes de financiamento para a frequência no ensino superior	53
Figura 5 Custos diretos mensais (propinas e emolumentos) para a frequência do ES	54
Figura 6 Formas de deslocação entre local de residência e de estudo referidas pelos estudantes	58
Figura 7 Mobilidade intra-nacional dos estudantes da área da Grande Lisboa	60
Figura 8 Mobilidade intra-nacional de estudantes da área do Grande Porto	61
Figura 9 Expetativas de fixação dos estudantes no GP e GL após a conclusão dos estudos	62
Figura 10 Percentagem por tipo de avaliação realizada dos apoios sociais nos planos estratégicos	80
Figura 11 Percentagem de tipo de objetivo relacionado com a ação social mencionado nos planos estratégicos	81
Figura 12 Percentagem de tipo de apoio social mencionado nos relatórios de atividades	86
Figura 13 Percentagem de relatórios de atividades por tipo de avaliação realizada dos apoios sociais	88
Figura 14 Percentagem de tipo de referência realizada sobre os apoios sociais quando se menciona o número e abrangência dos apoios	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Instituições que fizeram parte do universo na área da Grande Lisboa	18
Quadro 2 Instituições que fizeram parte do universo na área do Grande Porto	19
Quadro 3 Quadro-resumo da estratégia metodológica utilizada no estudo	20
Quadro 4 Características da amostra	48
Quadro 5 Frequência de estudantes nacionais (deslocados e não-deslocados) e internacionais na amostra	49
Quadro 6 Onde vivem os estudantes deslocados e internacionais por área geográfica	50
Quadro 7 Médias e desvio-padrão da satisfação de estudantes, por área geográfica, quanto ao espaço dentro do local de residência dedicado aos estudos	53
Quadro 8 Fontes de financiamento para a frequência no ensino superior de estudantes deslocados, não-deslocados e internacionais	54
Quadro 9 Custos diretos mensais (propinas e emolumentos) para a frequência do ensino superior de estudantes deslocados, não-deslocados e internacionais	55
Quadro 10 Despesas médias mensais com arrendamento de alojamento de estudantes deslocados e internacionais, no Grande Porto e na Grande Lisboa	56
Quadro 11 Despesas médias mensais, de estudantes deslocados e internacionais, no Grande Porto e na Grande Lisboa, com alimentação	56
Quadro 12 Despesas médias mensais, de estudantes deslocados e internacionais, no GP e na GL, com transportes	57
Quadro 13 Transportes públicos mais frequentemente utilizados para o trajeto do local de residência – instituição – local de residência	58
Quadro 14 Satisfação dos estudantes, por área geográfica, com o serviço prestado pelas empresas de transportes nas deslocações de e para a instituição de ensino (Média e Desvio Padrão)	59
Quadro 15 Satisfação dos/as estudantes, por área geográfica, quanto à rede de ciclovias nas deslocações de e para a instituição de ensino (Média e Desvio Padrão)	59
Quadro 16 Frequências dos distritos de origem de estudantes deslocados matriculados em instituições localizadas na GL	61
Quadro 17 Frequências dos distritos de origem de estudantes deslocados matriculados em instituições localizadas no Grande Porto	62
Quadro 18 Frequências das expectativas de fixação após a conclusão dos estudos, por área geográfica e tipo de estudante	63
Quadro 19 Sistema categorial de análise de conteúdo	64
Quadro 20 Sistema categorial de análise de conteúdo	67
Quadro 21 Oferta educativa atualmente existente por subsistema e subsetor de ensino	70

Quadro 22 Estudantes matriculados no ensino superior em 2022/23 por subsistema e subsetor de ensino nos diferentes ciclos de estudos e áreas de educação e formação	72
Quadro 23 Descrição das dimensões abrangidas pela análise documental	74
Quadro 24 Proporção de planos estratégicos recolhidos por IES pesquisadas	75
Quadro 25 Proporção de planos estratégicos recolhidos por ano de referência em análise	75
Quadro 26 Proporção de relatórios de atividades recolhidos por IES pesquisadas	76
Quadro 27 Proporção de relatórios de atividades recolhidos por ano de referência em análise	77
Quadro 28 Existência ou inexistência de referência à ação social nos planos estratégicos	77
Quadro 29 Existência ou inexistência de referência à ação social nos planos estratégicos por subsistema e subsetor de ensino	78
Quadro 30 Tipos de referências mencionadas nos planos estratégicos face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por área geográfica	78
Quadro 31 Tipos de referências mencionadas nos planos estratégicos face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por subsistema e subsetor de ensino	79
Quadro 32 Percentagem do tipo de apoios sociais referidos mencionados nos planos estratégicos por em função do subsistema e subsetor de ensino	81
Quadro 33 Percentagem por tipo de objetivo relacionado com a ação social mencionado nos planos estratégicos em função do subsistema e subsetor de ensino	82
Quadro 34 Existência ou inexistência de referência à ação social nos relatórios de atividades por área geográfica	83
Quadro 35 Existência ou inexistência de referência à ação social nos relatórios de atividades por subsistema e subsetor de ensino	84
Quadro 36 Tipos de referências mencionadas nos relatórios de atividades face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por área geográfica	84
Quadro 37 Tipos de referências mencionadas nos relatórios de atividades face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por subsistema e subsetor de ensino	85
Quadro 38 Percentagem de tipo de apoio social mencionado nos relatórios de atividades em função do subsetor e subsistema de ensino	87
Quadro 39 Percentagem do tipo de avaliação realizada dos apoios sociais nos relatórios de atividades por em função do subsistema e subsetor de ensino	88
Quadro 40 Percentagem de relatórios de atividades por tipo de referência aos apoios sociais em relação ao número e abrangência dos apoios por subsistema e subsetor de ensino	90
Quadro 41 Sistema categorial de análise de conteúdo	91

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

DGEEC | Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES | Direção-Geral do Ensino Superior
ES | Ensino Superior
FAL | Federação Académicas de Lisboa
FAP | Federação Académicas do Porto
GP | Grande Porto
GL | Grande Lisboa
IES | Instituição de Ensino Superior
NEE | Necessidades Educativas Específicas
OE | Orçamento do Estado
OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PALOP | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PNAES | Plano Nacional para o Alojamento para o Ensino Superior
PRR | Plano de Recuperação e Resiliência
SAS | Serviços de Ação Social

NOTA METODOLÓGICA

O estudo que aqui se apresenta teve como horizonte os objetivos definidos para este projeto: a) a identificação do perfil socioeconómico dos estudantes do ES do GP e da GL; b) a sua distribuição geográfica e os seus padrões de deslocação; c) as suas condições de vida; e d) os apoios sociais aos estudantes do ES do GP e da GL.

A região do GP inclui os municípios de Gondomar, Maia, Matosinhos, Espinho, Porto, Valongo, Vila Nova de Gaia e Trofa. A região da GL inclui os municípios da Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Odivelas, Oeiras, Sintra e Vila Franca de Xira. Foram convidados a participar neste estudo todos os estudantes matriculados em ciclos de formação inicial nas IES localizadas nestas duas regiões.

Os Quadros 1 e 2 apresentam as IES das áreas da GL e do GP que fizeram parte do universo deste estudo, por subsistema e subsetor do ES.

Ensino superior público		Ensino superior privado	
Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
Universidade de Lisboa	Instituto Politécnico de Lisboa	Universidade Católica Portuguesa	Academia Nacional Superior de Orquestra
Universidade Nova de Lisboa	Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	Instituto Superior de Gestão	Escola Superior de Actividades Imobiliárias
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	Atlântica – Instituto Universitário	Escola Superior de Educação Almeida Garrett
	Escola Superior Náutica Infante D. Henrique	Universidade Lusíada	Escola Superior de Saúde Atlântica
		Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Instituto Politécnico da Lusofonia
		Universidade Europeia	Escola Superior de Educação de João de Deus
		Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa
		ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa
			Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias

Ensino superior público		Ensino superior privado	
Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
			Escola Superior de Saúde do Alcoitão
			Instituto Português de Administração de Marketing de Lisboa
			ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
			ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências

Quadro 1. Instituições que fizeram parte do universo na área da Grande Lisboa

Ensino superior público		Ensino superior privado	
Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
Universidade do Porto	Instituto Politécnico do Porto	Universidade Católica Portuguesa	ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia
	Escola Superior de Enfermagem do Porto	Escola Superior Artística do Porto	Escola Superior de Artes e Design
		Universidade Lusófona do Porto	Instituto Superior Politécnico Gaya
		Universidade Fernando Pessoa	Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
		Universidade Lusíada – Norte	Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Vila Nova de Gaia
		Universidade da Maia – ISMAI	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas do Porto
		Instituto Superior de Serviço Social do Porto	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
		Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Escola Superior de Saúde de Santa Maria
			Atlântico Business School

Ensino superior público		Ensino superior privado	
Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
			Instituto Português de Administração de Marketing do Porto
			Instituto Superior de Administração e Gestão
			Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo

Quadro 2. Instituições que fizeram parte do universo na área do Grande Porto

Para obter os dados que permitissem estudar as diversas temáticas que este projeto aborda, optou-se por uma abordagem de métodos mistos.

Assim, para a **identificação do perfil socioeconómico dos estudantes do ES do GP e da GL**, utilizou-se a metodologia quantitativa, com a aplicação de um inquérito por questionário ao universo dos estudantes que se encontravam a frequentar o ES (exceto os estudantes de doutoramento e aqueles em mobilidade de crédito) em IES localizadas nas áreas do GP e da GL no ano letivo de 2022/2023.

Para analisar a **distribuição geográfica e padrões de deslocação dos estudantes do ES do GP e da GL**, utilizaram-se, igualmente, os dados recolhidos através do inquérito por questionário, adotando-se, portanto, a metodologia quantitativa.

No que concerne à análise das **condições de vida dos estudantes do ES do GP e da GL**, optou-se por utilizar a abordagem metodológica qualitativa. Os dados foram recolhidos através de quatro Grupos de Discussão Focalizada: (i) um aos líderes institucionais com responsabilidade pelos assuntos e apoio aos estudantes; (ii) um com os responsáveis pelos Serviços de Ação Social (SAS); (iii) um com os representantes das Associações de Estudantes do GP; e (iv) um com os representantes das Associações de Estudantes da GL. Em todos os grupos procurou integrar-se elementos de ambos os subsistemas e subsectores do ES português.

Finalmente, para proceder à análise dos apoios sociais aos estudantes do ES do GP e da GL, adotou-se, também, uma abordagem metodológica qualitativa. Os dados foram recolhidos através de duas fontes: (i) planos estratégicos e relatórios de atividades das IES participantes no estudo que disponibilizam estes documentos *online*; e (ii) grupos de discussão focalizada com líderes institucionais e responsáveis pelos SAS. O Quadro 3 apresenta, resumidamente, a estratégia metodológica que este estudo adotou.

Temáticas	Abordagem metodológica	Instrumento de recolha de dados	Amostra
Identificação do perfil socioeconómico dos estudantes do ES do GP e da GL	Quantitativa Estatística descritiva	Inquérito por questionário	5.042
Distribuição geográfica e padrões de deslocação dos estudantes do ES do GP e da GL	Quantitativa Estatística descritiva	Inquérito por questionário	5.042
Condições de vida dos estudantes do ES do GP e da GL	Qualitativa Análise de conteúdo	Grupos de discussão focalizada com - Líderes institucionais com responsabilidade pelos assuntos e apoio aos estudantes, especificamente os Vice-Reitores ou Pró-Reitores das universidades e os Presidentes ou Vice-Presidentes dos politécnicos - Responsáveis pelos SAS - Representantes de Associações de Estudantes das IES do GP e da GL	Líderes institucionais: quatro; Responsáveis pelos SAS: seis Representantes das Associações de Estudantes (dois grupos): oito (GP) e seis (GL)
Apoios sociais oferecidos aos estudantes pelas IES do GP e da GL	Qualitativa Análise de conteúdo Análise documental	Planos estratégicos e relatórios de atividades das IES Grupos de discussão focalizada com - Líderes institucionais com responsabilidade pelos assuntos e apoio aos estudantes, especificamente os Vice-Reitores ou Pró-Reitores das universidades e os Presidentes ou Vice-Presidentes dos politécnicos; - Responsáveis pelos SAS	20 Planos estratégicos de IES do GP 20 Planos estratégicos de IES da GL 16 Relatórios de atividades de IES da GL 21 Relatórios de atividades de IES da GL Quatro líderes institucionais Seis responsáveis pelos SAS
Necessidades de apoio social para melhoria das condições de estudo	Qualitativa Análise de conteúdo	Inquérito por questionário Grupos de discussão focalizada com Dirigentes associativos da FAL e FAP	290 respostas a perguntas de resposta aberta

Quadro 3. Quadro-resumo da estratégia metodológica utilizada no estudo

A aplicação dos questionários aos estudantes teve lugar entre janeiro e maio de 2023. O envio do convite à participação dos estudantes foi feito pelas Federações Académicas de Lisboa e do Porto, interlocutores por excelência com os estudantes e que prestaram um auxílio inestimável na realização desta tarefa. Semanalmente, a equipa do projeto dava conta da evolução da taxa de resposta aos questionários, de forma a que os responsáveis pelas Federações intensificassem os esforços no sentido de obter mais respostas junto de grupos de estudantes com menor número de respostas ao questionário.

Consideramos estes atores institucionais como membros da equipa de investigação, composta pelos investigadores do CIPES António Magalhães (co-coordenador), Maria José Sá (co-coordenadora), Joyce Aguiar, Rui Amaral Mendes e Daniela Pinto (assistente de investigação do projeto), uma vez que foram participantes ativos e profundamente envolvidos na fase da construção dos instrumentos de recolha de dados e, posteriormente, na aplicação do questionário. Cabe nomear, um por um, os representantes da FAP e da FAL:

- FAP: Ana Gabriela Cabilhas, Carlos Alves, Samuel Vilela, Francisco Porto Fernandes.
- FAL: João Machado, Bernardo Gouveia, Catarina Ruivo, Inês Moreira, Mariana Barbosa.

Foram respeitados todos os procedimentos éticos inerentes à investigação que envolve seres humanos. Assim, foi solicitado parecer à Comissão de Ética da Universidade do Porto para a realização deste estudo, tendo o mesmo sido positivo.

Para além disso, todos os instrumentos de recolha de dados foram acompanhados de um consentimento informado. No caso dos questionários, esse consentimento era dado no próprio questionário; no caso dos grupos de discussão focalizada, era enviado aos participantes um *link*, previamente ao início da atividade, para que todos preenchessem o consentimento informado.

Finalmente, cabe aqui uma breve explicação do que se considera um estudante deslocado e um estudante não deslocado.

Os estudantes não deslocados são aqueles que residem no local onde se encontra a IES que frequentam, i.e., estudam na mesma zona em que habitam. Os estudantes deslocados são aqueles que, durante o ano letivo, vivem num local diferente do da sua residência permanente, necessitando, para isso, de se alojar na região onde se situa a IES que frequentam.

INTRODUÇÃO

A democratização do ES continua a representar um desafio para os sistemas e instituições educativos, como evidenciam os diferentes indicadores sobre a influência das condições socioeconômicas no percurso académico dos estudantes. Desde logo, ao nível do acesso, são apontadas diferentes formas de aceder a este nível de ensino, nas quais a situação socioeconómica dos jovens tem impacto (OCDE, 2022a). Quando consideramos o conceito de acesso do ES, estamos a perspetivá-lo, não apenas na colocação numa IES, mas, também, nas formas como esta ocorre. Deste modo, melhorar o acesso ao ES passa pela garantia da colocação, mas, também, pela possibilidade de os jovens, de qualquer grupo social, poderem aceder ao ES sem barreiras institucionais. Assim, é necessário garantir a mitigação, senão a eliminação, das dificuldades ao nível do acesso a determinados percursos académicos, normalmente mais prestigiados e competitivos (Isopahkala-Bouret et al., 2018, Triventi, 2013), bem como – parece-nos fundamental – permitir a entrada no ES no espaço temporal que cada jovem considere relevante para o seu percurso formativo.

Novas formas de acesso ao ES são cada vez mais praticadas pelas instituições educativas, parecendo o percurso direto entre o ensino secundário e o ES ser crescentemente substituído pela existência de percursos alternativos em alguns países (por ex., Noruega), marcados por uma paragem entre os dois níveis de ensino. Em alguns casos, esta interrupção tem por objetivo o ingresso no mercado de trabalho, especialmente quando o apoio financeiro para os estudos é mais limitado (OCDE, 2022a). Apesar da diversidade de formas de acesso presentes ao ES poder ser perspetivada de forma positiva, uma vez que pode constituir um contributo importante para o percurso formativo dos jovens, quando a ela está associada uma limitação socioeconómica que potencia um adiamento da persecução da educação superior, parece poder afirmar-se que estamos perante uma desigualdade que coloca em causa a democratização educativa no ES e à qual importa dar atenção.

Pretendemos, com a apresentação de diferentes perspetivas sobre esta questão, ilustrar o panorama do ES naquelas que são as relações que se estabelecem entre as oportunidades de acesso e de sucesso e as condições socioeconômicas dos estudantes. Vimos que, naquilo que ao acesso diz respeito, e apesar da grande expansão e massificação ocorrida nas últimas décadas na grande generalidade dos sistemas educativos, parece ainda existir uma inequívoca convicção, comprovada empiricamente por diferentes estudos realizados em diferentes partes do globo, de que os jovens provenientes de grupos sociais menos favorecidos estão menos representados no ES. Por outro lado, e considerando que o acesso dos jovens provenientes desses grupos sociais tem sido potenciado por políticas de massificação do ES, é, ainda, identificado um nível relevante de estratificação social, mesmo quando estes jovens acedem a este nível de ensino. Considerando as evidências que serão mencionadas ao longo deste relatório, podemos afirmar que as dificuldades de acesso dos jovens de grupos sociais menos favorecidos a cursos académica e socialmente mais prestigiados, bem como aos graus académicos mais elevados, podem gerar

desigualdades na inserção profissional dos diplomados, que tendem a corresponder, no caso dos estudantes provenientes daqueles grupos, a profissões com piores condições laborais e/ou que estão associados a mais baixos rendimentos salariais.

Se, ao nível do acesso, a investigação indica uma relação entre este e o perfil socioeconómico dos estudantes, quando analisamos os indicadores de sucesso em função deste mesmo perfil, os resultados não são tão lineares. Assim, não parece existir uma relação clara entre o abandono do percurso académico e as condições socioeconómicas, existindo, em alguns casos em Portugal, evidência de que condições socioeconómicas mais desfavoráveis geram uma maior persistência académica (Ferrão & Almeida, 2019). No entanto, a estes resultados poderá corresponder uma limitada escolha nos percursos académicos proporcionada a estes estudantes, bem como uma maior pressão para terminar os cursos no menor tempo possível, reduzindo, assim, o impacto financeiro do seu percurso no ES. Por seu lado, podemos, também, observar que a acumulação entre a atividade estudantil e a atividade profissional está associada a maior risco de abandono, o que pode constituir um fator de risco acrescido para estudantes de grupos sociais mais desfavorecidos e que necessitam de financiar os seus estudos através de atividade laboral. Neste contexto, reforça-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os processos pelos quais se formam as desigualdades no ES, em particular, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso educativos, por forma a intervir política e institucionalmente, de maneira a mitigar os possíveis efeitos das desigualdades sociais no contexto educativo e do ES em particular.

Com este estudo, pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação:

- (i) Qual a realidade socioeconómica e a situação de vida dos estudantes do ES do GP e da GL?
- (ii) Onde vivem e como se deslocam diariamente?
- (iii) Que respostas de ação social existem, no sentido de colmatar as necessidades de bem-estar (do ponto de vista socioeconómico, psicológico e de saúde) dos estudantes?
- (iv) Qual a satisfação dos estudantes relativamente à cobertura de alojamento, dos serviços de alimentação e da rede de transportes?

A procura pelas respostas a estas questões teve por base o principal objetivo do estudo, que é o de cartografar a população estudantil dos dois maiores centros populacionais do país, especificamente o GP e a GL, de forma a contribuir para a construção de políticas – do Estado, das autarquias e das IES – que promovam a melhoria das condições de acesso e sucesso no ES, do ponto de vista da dimensão sociodemográfica e o impacto que esta pode ter sobre a vida académica dos estudantes. Tratou-se, assim, de saber quem são, onde estão, como vivem, como se deslocam e de que condições de apoio beneficiam. Numa perspetiva complementar, também foram auscultadas as IES localizadas nos referidos grandes centros, bem como os seus representantes estudantis.

O objetivo principal desta investigação, o de cartografar a população estudantil dos dois maiores centros populacionais do país, especificamente o GP e a GL, foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

Perfil socioeconómico e condições de vida dos estudantes do ES do GP e da GL

1. Conhecer os estudantes que frequentam as IES do GP e da GL, através de uma caracterização socioeconómica do seu perfil;
2. Identificar os estudantes deslocados e seus distritos de origem;
3. Identificar onde e com quem vivem os estudantes;
4. Identificar os custos diretos e indiretos associados à frequência dos estudantes no ES e se existem variações em função da área geográfica de residência (i.e., GP ou GL) e dos perfis de estudantes (i.e., deslocados e não-deslocados e internacionais);
5. Verificar as expectativas dos estudantes de permanecerem ou não no GP e na GL aquando do término dos estudos.

Padrões de deslocação dos estudantes do ES do GP e da GL

1. Identificar as formas de deslocação usadas pelos estudantes no trajeto de e para a instituição de ensino, e tempo despendido;
2. Aferir a opinião dos estudantes sobre a rede de transportes públicos e (in) existência de ciclovias na deslocação de e para a instituição.

Apoios sociais aos estudantes do ES do GP e da GL

1. Identificar as respostas da ação social direta e indireta, nomeadamente, a oferta de cantinas e de alojamento, e analisar se estas se ajustam às necessidades dos estudantes.

2. O QUE SABEMOS ACERCA EQUIDADE NO ACESSO E SUCESSO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

2.1. DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS, ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR

A composição da população estudantil ao nível europeu é caracterizada pela diversidade em termos de género, idade, qualificações académicas anteriores, experiência de trabalho prévia, condições socioeconómicas, situação face ao alojamento, qualificações académicas dos pais e condições socioeconómicas (DZHW, 2021).

Diversa investigação recentemente desenvolvida tem apontado na mesma direção: as condições socioeconómicas dos jovens têm impacto no acesso à educação superior (por ex., Carr-Hill, 2020; Doolan et al., 2018; Duta et al., 2018; Ferrão & Almeida, 2019; Isopahkala-Bouret et al., 2018; Jia & Ericson, 2017; Marteleto et al., 2016; Neves et al., 2016). Estes estudos mostram, por exemplo, em países do contexto europeu, que os jovens de origens familiares com nível de escolaridade mais elevado e ocupações profissionais de maior prestígio se encontram mais representados no ES, enquanto os estudantes de origens familiares pertencentes a grupos economicamente mais desfavorecidos e com menor nível de escolaridade se encontram sub-representados, sendo que os primeiros têm, simultaneamente, maior probabilidade de ingressar em cursos de maior prestígio académico e profissional (Doolan et al., 2018).

Ainda no contexto europeu, uma revisão de literatura que se debruça sobre países nórdicos (Dinamarca, Islândia, Finlândia, Noruega e Suécia) com elevados índices de acesso ao ES, identifica tendências de estratificação social. Embora nestes países existam políticas de acesso ao ES que procuram a equidade e a garantia educativa, tais como o financiamento do Estado à educação superior e a ausência de propinas (Isopahkala-Bouret et al., 2018), os estudantes de grupos sociais mais favorecidos têm maior probabilidade de aceder a cursos com maior prestígio e a ciclos de estudos mais avançados. Assim, estes estudantes apresentam maior probabilidade de conseguirem, na passagem para o mercado de trabalho, melhores posições profissionais e carreiras com salários mais elevados (Isopahkala-Bouret et al., 2018). A complexidade de que se reveste a equidade no acesso ao ES não se esgota na possibilidade ou não de frequência de uma graduação superior, sendo essencial a análise dos percursos formativos e profissionais para apoiar os esforços no sentido da equidade educativa.

Num outro estudo comparativo entre 11 países europeus (Áustria, Bélgica, Chéquia, Finlândia, França, Alemanha, Itália, Holanda, Noruega, Espanha e Reino Unido), exploraram-se as tendências de estratificação institucional na sua relação com a desigualdade social (Triventi, 2013). No âmbito desta investigação, também se verifica o “efeito de desvio” que leva a que estudantes de grupos sociais menos favorecidos ingressem em programas de estudos de tipologia ou área científica com menor reconhecimento social e profissional. Através de uma análise da estratificação vertical e horizontal, os autores encontram variações nas duas dimensões que geram desigualdades significativas em função, por exemplo, do nível de

escolaridade dos pais. Assim, perspetivando a estratificação vertical, os autores concluem que, apesar de importante na escolha de cursos curtos ou longos, não parece existir uma relação tão expressiva entre a educação parental e o ingresso em programas de doutoramento, por exemplo. No entanto, quando se observa a estratificação horizontal, parece existir uma maior variação entre as qualificações dos pais e o tipo e prestígio da instituição e do curso ao qual o estudante teve acesso, tendo, por isso, maior ou menor probabilidade de obter um diploma numa instituição académica e socialmente mais prestigiada e, consequentemente, conseguir melhores ou piores condições profissionais e salariais futuras. Os autores evidenciam, ainda, que os fatores ligados às condições socioeconómicas têm maior peso nos sistemas caracterizados por uma mais forte competição entre graduados no acesso ao mercado de trabalho (Triventi, 2013).

Seguindo o mesmo argumento, outros autores apontam, também, para o facto de os estudantes de grupos sociais menos favorecidos terem maior probabilidade de optar por cursos menos prestigiados, mas que possibilitam percursos educativos mais vocacionados para o mercado de trabalho (Duta et al., 2018). Estas investigações são ilustrativas da complexidade de que se reveste a investigação e reflexão sobre os processos de estratificação social na educação, em particular no ES, evidenciando formas de reprodução social menos evidentes, mas que podem, no entanto, ter um impacto importante na garantia de uma educação de qualidade de uma forma equitativa a todos os cidadãos.

Efetivamente, se diferentes estudos têm vindo a identificar os processos pelos quais as desigualdades educativas em função das condições socioeconómicas se estruturam, existe menos investigação sobre os efeitos gerados por esses mesmos processos. Os efeitos das características das IES no mercado de trabalho constituem um importante aspeto a ser reconhecido e aprofundado. Sabemos, como já vimos nos estudos acima apresentados, que existe uma maior probabilidade de estudantes com um histórico sociofamiliar mais favorecido acederem a instituições educativas de ES mais prestigiadas e que oferecem melhores condições profissionais posteriores, mas podemos questionar quais os processos que levam a que tais processos se estruturem. Gerber e Cheung (2008) identificam quatro grandes razões, que se relacionam com as características institucionais e que fazem com que os graduados em instituições educativas de maior qualidade tenham mais elevados rendimentos profissionais, quando comparados com graduados em instituições de prestígio inferior:

- a. o capital humano, que faz com que as instituições educativas descritas como de alta qualidade pareçam ser mais eficientes na transmissão e promoção de competências cognitivas e não cognitivas, aumentando, assim, a sua taxa de produtividade. A este fator poderá estar associada a qualidade e quantidade de estudantes por docente, bem como com o efeito dos pares, uma vez que instituições mais seletivas reúnem grupos de estudantes, à partida, com níveis de competências tendencialmente mais altos do que as instituições menos seletivas.
- b. o “efeito de sinal”, ou seja, apenas o facto de um estudante frequentar uma instituição educativa descrita como de alta qualidade pode sinalizar aos empregadores a aquisição de competências que estes procuram. No entanto,

- este efeito parece mais importante à entrada no mercado de trabalho, quando o empregador ainda não tem outros parâmetros de avaliação de competências.
- c. o capital cultural, que parece fazer com que aqueles que frequentam instituições que são descritas como de mais elevada qualidade tenham maior probabilidade de estabelecer uma rede de relações e conexões com outros indivíduos de potencial alto desempenho.
 - d. o efeito de seleção, ou seja, os estudantes que frequentam instituições educativas mais prestigiadas parecem ter ganhos educativos mais altos, uma vez que variáveis externas à instituição, como a capacidade cognitiva e a origem social, aumentam a possibilidade de frequentar uma instituição descrita como de alta qualidade e, por isso, exerce um efeito positivo nos ganhos educativos (Gerber & Cheung, 2008).

As complexas inter-relações que se estabelecem entre estes fatores e os processos que geram potenciais desigualdades educativas no ES evidenciam a diversidade de padrões instituídos no sistema educativo que podem gerar invisibilidades e dificultar a identificação de processos de estratificação e de reprodução social. De facto, não é suficiente investir no acréscimo do número de diplomados, mas é necessário, paralelamente, criar condições para que a repartição do conhecimento, nas suas diferentes áreas e tipologias, seja, efetivamente, realizada de forma equitativa, garantindo o acesso ao ES, mas, também, posteriormente, o acesso ao mercado de trabalho em condições de igualdade profissional e salarial.

As mesmas dificuldades na equidade de acesso ao ES parecem verificar-se para além das fronteiras da Europa. Embora diferentes fatores contextuais, culturais e políticos entrem em linha de conta, os desafios, ao nível educativo, parecem muito similares. Em países da América Latina ou do continente asiático, por exemplo, é elencado o papel potenciador de políticas educativas focadas em aumentar o acesso ao ES. No entanto, é, também, reconhecido, por exemplo, no caso de países como o Brasil ou a China, que as políticas de expansão não são suficientes para a redução das desigualdades entre grupos sociais ao nível do acesso ao ES, sendo mostradas, nestes estudos, sobretudo no contexto europeu, formas de estratificação social que passam pela maior probabilidade de os estudantes de grupos menos favorecidos não completarem os estudos superiores, até à maior probabilidade de frequência de ciclos de estudos menos prestigiados pelos jovens de grupos sociais menos favorecidos (Jia & Ericson, 2017; Marteleto et al., 2016). Podemos, assim, perceber que os fenómenos de estratificação social no acesso ao ES são transversais aos sistemas de ES, numa perspetiva global, o que reflete a pertinência e relevância do aumento do conhecimento e a reflexão sobre o tema, que sejam capazes de informar a estruturação de políticas educativas vocacionadas para responder às necessidades das IES e dos seus públicos.

2.2. CONDIÇÕES DE HABITAÇÃO DOS ESTUDANTES E INFLUÊNCIA SOBRE O PERCURSO ACADÊMICO

As condições de habitação dos estudantes no ES são de grande importância nos seus percursos académicos, não apenas relativamente às limitações de acesso, ao nível dos custos financeiros associados à habitação, mas, também, relativamente à influência nas condições de saúde, de bem-estar e na qualidade de vida. Um estudo recentemente realizado com uma amostra representativa de estudantes portugueses revela que as condições de habitação são relativamente diversificadas conforme a faixa etária (Martins et al., 2023). A maioria dos estudantes (49,3%) vive em casa dos pais/familiares e este valor fica reforçado na faixa etária dos estudantes até aos 21 anos (55,3%), mantendo-se, ainda, muito relevante na faixa etária seguinte, isto é, dos 21 aos 24 anos (55,7%). Ainda de acordo com o estudo, são os estudantes mais jovens que se encontram em residências universitárias com mais frequência (Martins et al., 2023).

A investigação tem revelado que a inexistência de condições de acesso a acomodações adequadas poderá ter várias implicações para os percursos dos estudantes e que, pelo contrário, o facto de os estudantes terem acesso a residência fixa e com condições adequadas gera melhores resultados educativos, comparativamente com aqueles que não têm residência fixa (Nnenna et al., 2020). O estudo citado evidenciou, também, que a necessidade mais importante para os estudantes, ao nível da habitação, é que esta seja acessível, no que aos custos económicos diz respeito (Nnenna et al., 2020). Outros autores evidenciam que alguns grupos de estudantes são mais vulneráveis em relação às questões habitacionais. São referidos, por exemplo, os casos dos estudantes do primeiro ano e dos estudantes internacionais, como grupos que merecem atenção particular por parte das instituições educativas no que concerne as questões do acesso e manutenção de habitação (Parameswaran & Bowers, 2014). De facto, os custos associados à habitação constituem, para aqueles que necessitam de garantir uma residência fixa ao longo do período académico, uma grande parte das despesas mensais. Assim, este custo destaca-se como uma preocupação importante dos jovens quando procuram ou acedem a uma habitação. No entanto, a investigação tem, também, demonstrado a importância de outras dimensões do alojamento que, não obstante a centralidade das questões económicas, são, igualmente, vistas como fundamentais.

A primeira está ligada à necessidade de se mudar a perspetiva sobre os contextos habitacionais dos estudantes no ES e passar a assumi-los como ambientes educacionais (Parameswaran & Bowers, 2014). Numa investigação realizada por Card e Thomas (2018) no contexto do Reino Unido, foi demonstrado que os estudantes relatam a importância do alojamento estudantil partilhado para a criação de condições de apoio pedagógico, como é o caso da aprendizagem entre pares. Este estudo sublinha a importância da agência dos estudantes no seu processo de aprendizagem e a influência que a conceção relacional com o espaço pode ter neste processo (Card & Thomas, 2018). No contexto do ES, em que o trabalho autónomo dos estudantes é incentivado e valorizado para o desenvolvimento académico e formativo, estes parecem ser indícios importantes sobre formas de ampliar os espaços

educativos e as formas de aprendizagem dos estudantes. Estes estudos revelam, também, que, considerando a importância que as condições de alojamento têm na aprendizagem, quando as melhores condições de habitação não são asseguradas, podem estar em causa implicações negativas para os percursos dos jovens.

Um outro estudo (Amaral et al., 2023) enfatiza que a atual crise de alojamento para estudantes deslocados é mais crítica nas duas regiões em foco no nosso estudo. Os autores reforçam a recomendação da OCDE (2022b) de que futuros investimentos em habitação para estudantes devem dirigir-se para localizações com maiores carências neste âmbito.

Além disso, o impacto no bem-estar e condições de saúde é, igualmente, um aspeto central para a garantia de condições adequadas de habitação para os estudantes que frequentam o ES. Numa revisão da literatura sobre esta influência, foram destacados os efeitos das condições de habitação a diferentes níveis, tais como os da adaptação à vida académica e da saúde e bem-estar. No que à adaptação à vida académica diz respeito, e considerando que muitos dos estudantes que procuram residência quando ingressam no ES estão longe das suas áreas geográficas de origem, o sofrimento emocional ligado à saudade de casa é destacado pela investigação (Dazkir, 2018). No entanto, a satisfação com as condições de vida influenciou a adaptabilidade dos estudantes do primeiro ano às condições académicas (Vasilenko et al., 2020). Do mesmo modo, a criação de relações com os pares e a personalização dos alojamentos reduziram os sentimentos de saudade e sofrimento emocional (Dazkir, 2018). Por outro lado, diversa investigação associa as condições de habitação dos estudantes e as dimensões ligadas à saúde física e mental, bem como ao bem-estar dos estudantes. Estudos mostram, por exemplo, que estudantes que vivem sozinhos têm maior tendência a relatar problemas de saúde e que estes parecem ser mais prolongados no tempo (O'Connell, 2014). Problemas ao nível do sono são, também, relatados pela investigação e ligados às condições de habitação. Neste contexto, o ruído ambiental e práticas de higiene de sono inadequadas foram diretamente associadas à baixa qualidade do sono e indiretamente associadas ao aumento de sintomas depressivos (Peltz & Rogge, 2016). A investigação nesta área destaca, também, que os estudantes que não estão satisfeitos com as condições de habitação apresentam níveis mais elevados de depressão e ansiedade do que aqueles que estão satisfeitos com as suas condições (McIntyre et al., 2018). Por seu lado, outros investigadores mostraram que o facto de um estudante morar sozinho ou com pares constitui um preditor significativo de sintomas depressivos (Ran et al., 2016). Os resultados destes estudos vêm ampliar o foco concedido às questões da habitação dos estudantes no ES. Se, por um lado, as questões de natureza económica são um aspeto central a ter a conta quando perspetivamos o acesso à habitação, por outro lado, o impacto na saúde e bem-estar dos estudantes, bem como na sua adaptabilidade à vida académica, revestem-se, também, de fundamental relevância. Importa realçar que, como percebemos através das conclusões das diversas investigações que vimos até aqui referindo, os estudantes que necessitam de aceder e permanecer numa habitação para a persecução da sua formação superior parecem encontrar mais barreiras colocadas no seu percurso e que condicionam a sua trajetória educativa e a sua qualidade de vida.

Podemos perceber através desta passagem pela pesquisa no domínio da habitação estudantil que as limitações no acesso e na manutenção de habitação é acrescida para os estudantes de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos. Mesmo depois de conseguir acesso a habitação, o que pode ser, por si só, um processo complexo no contexto atual, as condições destas residências são, também, de grande relevância e influenciam em diferentes aspetos os percursos dos estudantes, nomeadamente ao nível a) da adaptação ao ES; b) das condições de estudo e aprendizagem; e c) das condições de saúde e bem-estar dos estudantes.

Estas investigações aprofundam e ampliam a visão sobre a forma como as dinâmicas e condições de habitação influenciam as dimensões económicas, sociais e académicas, colocando os estudantes que se deslocam para residir nos locais em que se situam as instituições educativas que frequentam em desvantagem em relação aos colegas que não necessitam de ter encargos financeiros e sociais com habitação. A importância de prestar apoios específicos aos estudantes que necessitam de aceder a habitação, bem como garantir que vivem em condições de residência adequadas, é fundamental para fomentar a melhoria das suas condições de vida.

2.3. DINÂMICAS DE DESLOCAÇÃO DOS ESTUDANTES E IMPACTO SOBRE A VIDA ACADÉMICA

As características socioeconómicas dos estudantes influenciam as dinâmicas de deslocação, sendo que nem todos os estudantes têm possibilidade financeira de aceder a determinadas formas de deslocação mais convenientes, mas, também, financeiramente mais dispendiosas. Por outro lado, as formas de deslocação têm, também, impacto no percurso académico dos estudantes. A investigação, neste âmbito, tem mostrado que a disponibilidade de formas de deslocação pode ter influência no acesso ao ES, na participação nas atividades académicas e na disponibilidade de recursos materiais e temporais disponíveis (Christie, 2007).

As questões relacionadas com a sustentabilidade nas deslocações efetuadas pelos estudantes do ES têm constituído, também, um foco de atenção da investigação nesta área, tendo-se concluído que as deslocações no âmbito deste nível de ensino têm impacto significativo nas emissões de dióxido de carbono. Assim, tem-se verificado, em Portugal, que a utilização de meios de transporte mais sustentáveis é mais utilizada pelos estudantes, nomeadamente através da crescente utilização de comboio, metropolitano ou bicicleta. No entanto, a consciencialização ambiental não é suficiente para que os estudantes optem por meios de transporte mais sustentáveis, sendo essencial a existência de apoios e condições de acesso, conforto e segurança para potenciar escolhas de formas mais sustentáveis de deslocação entre a residência e as instituições educativas. Por outro lado, parece-nos questionável que a sustentabilidade seja a razão primeira para que os estudantes escolham formas mais sustentáveis de transporte de e para a IES. No atual quadro económico, o custo associado à mobilidade terá, eventualmente, mais peso na decisão dos estudantes relativamente ao transporte a utilizar do que a comodidade e o tempo de deslocação.

A nível europeu, os estudos mais atuais sobre a mobilidade e meios de transporte dos estudantes do ES têm incidido, na sua grande maioria, nas dimensões associadas à escolha de formas de deslocação sustentáveis (Lodi et al., 2024). Estas podem ser, não apenas uma forma de corresponder à demanda da emergência climática, mas, simultaneamente, uma maneira de reduzir custos com as deslocações, potenciando os efeitos das condições socioeconómicas, particularmente dos estudantes com situação mais desfavoráveis a este nível. No entanto, como já verificámos, para que as opções dos estudantes possam ser tomadas em condições de equidade e justiça social, é fundamental a existência de condições prévias, quer de apoios socioeconómicos, quer da existência de infraestruturas, que garantam uma escolha não condicionada por questões de ordem financeira ou por inexistência de alternativas válidas.

Um estudo realizado no contexto italiano (Crotti et al., 2022) revelou, também, evidências de que os estudantes mais velhos e aqueles que frequentam instituições educativas situadas em áreas geográficas periféricas são os mais propensos a utilizar viatura própria. Já do ponto de vista da frequência das deslocações, podemos perceber que estudantes que viajam todos os dias perspetivam maior utilidade em optar por autocarros ou comboios, uma vez que estes são, também, mais económicos. No entanto, quando se coloca em linha de conta a distância percorrida na deslocação, o estudo revela que os estudantes que percorrem distâncias curtas e médias são os que mostram preferência pela utilização do carro próprio, principalmente por razões de congestionamento e de escassa oferta de transportes públicos. Já os estudantes que fazem deslocações de longa distância utilizam mais o comboio, pela maior utilidade e disponibilidade global que as soluções ferroviárias oferecem. Este estudo ajuda a entender a importância do equilíbrio entre o gasto de recursos financeiros ou recursos temporais na escolha de uma forma de transporte. Se, por um lado, são selecionadas, sempre que possível, formas de transporte mais económicas, por outro lado, o tempo despendido no trânsito ou em períodos de espera de transportes públicos tem um peso determinante nas escolhas dos estudantes. O balanço entre estas duas dimensões parece ser um fator determinante nas escolhas dos estudantes e deve ser estrategicamente equacionado quando são perspetivadas formas de estimular o uso de meios de deslocação mais sustentáveis e menos onerosos.

Uma outra investigação realizada no contexto neerlandês traz um novo foco a estas questões, associando as deslocações, também, a aspetos de natureza curricular e pedagógica, tais como o horário ou os conteúdos disciplinares do curso, e analisando as possibilidades de os estudantes escolherem entre deslocarem-se ao *campus* académico ou realizarem atividades curriculares *online* (Versteijlen et al., 2021). Os resultados do estudo concluem que os estudantes participantes na pesquisa tendem a escolher meios de transporte mais sustentáveis, tais como transporte público ou bicicleta, de forma similar ao que acontece com a generalidade dos estudantes neerlandeses, país onde estes dispõem de passe gratuito para utilizar o comboio. Para isso, parecem contribuir os efeitos de um passe de transporte gratuito e, por outro lado, elevados custos de estacionamento nas proximidades do *campus* académico. Tal como noutros estudos, também neste são apontados outros fatores determinantes da escolha do meio de transporte, que incluem o tempo de viagem, a confiabilidade e a conveniência. A oportunidade

de frequentar as atividades letivas *online* tem um peso diferente dependendo do tipo de atividade acadêmica, sendo que é considerado importante que as atividades práticas e aquelas que exigem colaboração com os pares sejam realizadas presencialmente. As aulas práticas presenciais são valorizadas pela oportunidade de obter *feedback* instantâneo ou de fazer perguntas ao professor, bem como por motivos práticos, como as instalações disponíveis apenas no *campus*. Pelo contrário, estudar na biblioteca ou ter apenas uma aula não é motivo suficiente, do ponto de vista dos estudantes participantes no estudo, para que façam uma viagem, às vezes longa, até ao *campus*, optando, nestes casos, pela realização das atividades *online*. Os autores concluem que as atividades *online* podem fornecer aos estudantes maior flexibilidade para fazerem escolhas racionais e adaptadas às suas necessidades no que respeita às suas deslocações à instituição educativa que frequentam (Versteijlen et al., 2021). No entanto, e considerando a importância e inovação de que se reveste o estudo cujos resultados se apresentam neste relatório, será, também, importante perspetivar diferentes condições de que os estudantes possam usufruir, ao nível habitacional e de recursos materiais e logísticos, para que desenvolvam as atividades académicas *online* de forma equitativa e promotora de uma formação adequada.

Os custos associados às deslocações podem significar diferenças potenciadoras de desigualdade. Um relatório sobre os custos dos estudantes no ES mostra que, globalmente, cada estudante gasta, em média, € 70 mensais com transportes (Sá et al., 2018). No entanto, estes custos não são lineares, sendo que, por exemplo, os estudantes do ES privado, particularmente do ensino universitário privado, dizem gastar mais de € 150 mensais com transportes. Esta situação está, contudo, relacionada com o facto de os estudantes deste subsetor do ensino declararem, em maior número comparativamente com os colegas do ES público, possuir viatura própria (48% no universitário privado e 55% no politécnico privado, enquanto os correspondentes valores no ensino público foram de 34% e 44%, respetivamente) (Sá et al., 2018). Estas diferenças evidenciam que, quando se analisam os custos de transporte dos estudantes do ES, é necessário levar em linha de conta as diferentes opções a este nível que os estudantes selecionam, bem como as condições que têm disponíveis para realizarem as suas escolhas.

O tempo despendido em deslocações pode, por si só, colocar os estudantes em situação de desigualdade. Por outro lado, são, também, consideradas as condições de segurança, conveniência, tempo de viagem e conforto (Kenyon, 2011). Cattaneo et al. (2018) verificaram que, em termos de preferências declaradas, os estudantes estão mais interessados na segurança e na sustentabilidade quando se inserem em área geográficas com ambiente mais poluídos. Os autores verificaram, também, diferenças entre as áreas disciplinares dos cursos frequentados, sendo que os estudantes das áreas de Engenharia, Direito e Economia consideraram a sustentabilidade menos importante do que os estudantes de cursos da área das Humanidades. Os autores concluíram, ainda, que quanto mais os estudantes mostravam preocupação com as questões da sustentabilidade, mais optavam por viajar em automóveis partilhados, autocarro, comboio ou transporte público. De entre os fatores analisados, aqueles que aumentavam a opção por modos privados de transporte foram a distância e a disponibilidade de estacionamento (Cattaneo et al., 2018).

2.4. OS APOIOS SOCIAIS COMO FACILITADORES DO PERCURSO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES

O percurso académico dos estudantes no ES depende, em grande medida, das condições socioeconómicas que permitam, por um lado, assegurar a viabilidade dos cursos e dos processos de aprendizagem (por ex., propinas, materiais pedagógicos, *internet*, etc.) e, por outro lado, manter condições de vida adequadas (por ex., alimentação, alojamento, desporto, lazer, etc.). Estas duas dimensões fazem parte da vivência académica e são, simultaneamente, de grande importância para a manutenção de estilos de vida saudáveis e, consequentemente, percursos académicos de sucesso. Por este motivo, quando perspetivamos a garantia de condições que permitam uma educação superior de qualidade, precisamos de reconhecer a importância destas dimensões e o seu impacto na vida e no sucesso académico dos estudantes. Eliminar barreiras socioeconómicas no acesso e no sucesso no ES, corresponde, também, a garantir que os estudantes de proveniência socioeconómica mais desfavorável não têm limitações acrescidas em diferentes dimensões, não só nas que estão diretamente ligadas aos seus processos de formação, mas também aquelas que, não tendo relação direta com estes, os afetam, como mostra a investigação existente nesta área.

No contexto europeu, as estratégias públicas de desenvolvimento de políticas de apoio à qualificação académica da população, particularmente à formação superior, revelam-se cruciais (Martins et al., 2005). Tendo em consideração tudo o que até aqui já fomos referindo relativamente a diferentes dimensões dos percursos educativos e sociais dos jovens que ingressam no ES, podemos perceber que são várias as barreiras ou dificuldades com as quais estes estudantes se confrontam na persecução da sua formação, particularmente para aqueles que têm maiores dificuldades socioeconómicas. Assim, a existência de apoio para os estudantes que frequentam o ES, de uma forma global, e principalmente para grupos de estudantes mais desfavorecidos, são essenciais para garantir a equidade e a qualidade dos processos educativos no ES.

No contexto europeu, a estrutura do financiamento estudantil depende do princípio por detrás da política social de cada país. Em alguns países, como Áustria, Suíça e Polónia, o financiamento estudantil é organizado, principalmente, de acordo com o princípio do bem-estar, no qual o apoio do Estado é direcionado a grupos restritos, geralmente economicamente desfavorecidos ou com necessidades particulares que devem ser comprovadas. Noutros países europeus, como Dinamarca, Noruega e Suécia, o financiamento estudantil é baseado, principalmente, no princípio da oferta, pelo qual os estudantes são geralmente considerados financeiramente independentes das famílias, tendo direito a apoio público para o desenvolvimento da sua formação superior.

Em muitos países da Europa, estes apoios incluem apoios não reembolsáveis (por ex., subsídios e bolsas de estudo) e apoios reembolsáveis (por ex., empréstimos). Os apoios podem ser concedidos pelo Estado e atribuídos a vários níveis (ou seja, nível nacional, regional e municipal), bem como pelas IES. No entanto, dados do EUROSTUDENT baseados em relatos dos estudantes mostram que os apoios públicos nem sempre são suficientes face às necessidades

dos percursos académicos dos jovens (Hauschildt et al., 2021). De facto, alguma investigação tem evidenciado que, particularmente, os apoios reembolsáveis geram dificuldades de progressão e de acesso ao mercado de trabalho, criando uma maior pressão nos estudantes que receberam este tipo de apoio para o ingresso profissional de forma a possibilitar o pagamento de empréstimos realizados para concluir os seus estudos académicos (Hordósy & Clark, 2018). Este tipo de apoios parece gerar, assim, um acréscimo de dificuldades nos percursos dos jovens e, por isso, os investigadores sugerem o desenvolvimento de medidas que permitam o apoio financeiro não reembolsável aos estudantes economicamente mais desfavorecidos e que promovam o prosseguimento adequado das suas carreiras quando entram no mercado de trabalho (Hordósy & Clark, 2018).

No contexto português, apesar de apoios reembolsáveis não serem, tradicionalmente, tão comuns ao nível do financiamento dos percursos dos estudantes no ES (Sá et al., 2018), outras dificuldades e necessidades podem ser perspetivadas. Os dados relativos à atribuição de bolsas de estudo aos estudantes do ES mostram um aumento do número de bolsas de estudo atribuídas nos últimos anos. Com referência ao ano de 2021, podemos perceber que foram atribuídas 80.070 bolsas de estudo aos estudantes matriculados em IES públicas e privadas, num total de 411.995 estudantes, o que representa uma percentagem de 19,4% de estudantes que beneficiam deste apoio. No entanto, alguns estudos têm incidido sobre os apoios sociais concedidos aos estudantes portugueses no ES e alertado para as suas insuficiências. Sendo Portugal um país em que o ES é financiado, em parte, pelo Estado, mas também pelas famílias, através de pagamento de propinas e outras taxas e encargos inerentes às atividades académicas, parece existir um reforço de mecanismos de desigualdade que sublinham a importância da ação social neste nível de ensino (Pereira, 2019). Segundo a mesma autora, esta partilha de custos não é necessariamente um obstáculo, desde que seja acompanhada de sistemas eficazes de apoio sociais capazes de dar resposta adequadas, particularmente aos estudantes economicamente mais desfavorecidos. Conclui-se, neste estudo, que os critérios de elegibilidade para aceder a bolsas de estudo continuam a ser muito restritivos e mesmo quando o estudante tem acesso a bolsa de estudo, o valor atribuído parece ser insuficiente para fazer face a todas as despesas inerentes à frequência do ES (por ex., propinas, deslocações, alimentação, materiais, etc.). Também num relatório sobre os custos dos estudantes no ES, os jovens que auferem uma bolsa de estudo, quando questionados sobre o destino desta verba, referem, na sua esmagadora maioria (96%), que é destinada ao pagamento de propinas (Sá et al., 2018). Para além disso, o caso dos estudantes deslocados deve ser considerado como uma situação de dificuldade acrescida, uma vez que as despesas com alojamento podem acarretar valores bastantes elevados. Estas insuficiências ao nível dos apoios fornecidos aos estudantes vêm ocasionar dificuldades em aceder ou concluir os seus percursos académicos, afetando, de maneira direta, a democratização educativa no ES (Pereira, 2019).

Estas dificuldades identificadas no âmbito dos processos de ação social no ES parecem evidenciar que os apoios fornecidos aos estudantes não são capazes de suprir todas as necessidades e despesas associadas à frequência deste nível de ensino. Constatámos que

os estudantes com maiores carências socioeconômicas, podendo ter maior facilidade em aceder a bolsas de estudo, podem ter, simultaneamente, maiores necessidades de utilizar essas verbas para despesas que vão para além do pagamento das propinas. Considerando que, como já referimos, a investigação parece confirmar que as dificuldades económicas aumentam as probabilidades de abandono (Rego et al., 2020; Prazeres, 2013; Patiniotis & Holdsworth, 2005), então, podemos perceber que as dinâmicas de ação social podem merecer uma adequação de forma a constituírem um verdadeiro suporte da vivência académica.

2.5. A DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA NO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

2.5.1. O acesso

Quando observamos, de forma particular, o contexto português, podemos perceber que, também neste contexto, a investigação indica alguns padrões de estratificação social no acesso ao ES. Num estudo realizado por Ferrão e Almeida (2019), foram analisadas as características sociodemográficas e o percurso escolar de uma amostra de estudantes inscritos na Universidade do Minho, em Braga, tendo-se concluído que o sexo, a origem sociocultural das famílias e o percurso escolar estão associados à escolha do curso, à classificação de candidatura e à opção de entrada. Estes resultados indicam que os padrões de escolha do curso são influenciados pelo grupo de origem sociocultural ao qual pertencem os estudantes. Estudos anteriores, no contexto português, tinham, já, revelado diferenças na escolha dos cursos no ES em função da origem sociocultural, sendo que os estudantes de famílias socialmente mais desfavorecidas tendem a selecionar programas de estudos ligados à formação de professores e gestão, enquanto os estudantes com histórico familiar mais privilegiado tendem a escolher cursos na área de direito, arte, saúde ou ciência e tecnologia (Tavares et al., 2008). Estes resultados colocam em evidência, de forma similar ao que acontece noutros sistemas de ES internacionais, que os padrões de escolha de cursos são influenciados pelas condições socioeconômicas dos estudantes e que podem gerar desigualdades de acesso a condições positivas no mercado de trabalho.

Outros fatores relacionados com as condições socioeconômicas das famílias parecem, também, gerar desigualdades no acesso ao ES. O caso do ensino secundário privado é um dos fatores que parece agravar as desigualdades e beneficiar o acesso ao ES das classes sociais mais favorecidas. O estudo realizado por Neves et al. (2016) mostrou como é que a inflação das classificações ao nível do ensino secundário privado pode aumentar as probabilidades de acesso ao ES para os estudantes cujas famílias têm capacidade económica para assegurar a frequência destas instituições educativas. Os investigadores consideram que, face aos resultados que apresentam, a transparência do sistema de seleção e admissão no ES não é, por si só, garantia de equidade (Neves et al., 2016). Este estudo mostra, de forma clara, como o percurso educativo anterior à entrada no ES tem impacto no acesso a este nível de ensino.

Assim, parece-nos relevante afirmar que a análise e reflexão sobre os processos de desigualdade no acesso ao ES devem ser enquadradas no contexto e nos percursos educativos dos jovens e não podem ser circunscritas ao momento da entrada no ES.

Como podemos observar pelas conclusões das diferentes investigações mencionadas, não obstante as evoluções verificadas nas últimas décadas no que diz respeito à massificação do acesso ao ES e da tentativa de redução das desigualdades sociais, verificam-se, ainda, processos de reprodução social que criam barreiras a públicos com um histórico sociocultural e económico menos favorecido no acesso ao ES. Estes processos revestem-se de grande complexidade pela interligação de múltiplos e diversos fatores, o que nos incita a aprofundar, de forma cada vez mais detalhada, as maneiras como estas desigualdades se produzem e mantêm no sistema educativo e no sistema de ES em particular.

2.5.2. O sucesso

Se, ao nível do acesso, são, desde logo, produzidas desigualdades entre estudantes de diferentes históricos socioeconómicos, depois da entrada no ES, outros processos constituem-se e merecem ser analisados. Quando pensamos nas condições económicas dos estudantes, um dos primeiros fatores que se consideram como potenciais geradores de desigualdades é o pagamento de propinas. De facto, estudantes de famílias economicamente menos favorecidas podem ter maiores dificuldades em tornar financeiramente sustentáveis os seus percursos educativos no ES. Existe uma variação considerável entre os países europeus ao nível de propinas que são aplicadas e dos apoios concedidos aos estudantes, caracterizando-se em três diferentes tipos: a) inexistência de mensalidade e alto nível de apoio financeiro aos estudantes, b) altos valores de propinas acompanhados por alto nível de apoio financeiro aos estudantes e, por último, c) valores de propinas moderados acompanhados de apoio financeiro direcionado apenas para uma parcela dos estudantes (OCDE, 2022a). Paralelamente, são indicadas, neste relatório da OCDE, variações importantes nos valores das propinas consoante diferentes variáveis. Assim, existem variações no regime de propinas, em alguns casos, de acordo com as oportunidades existentes no mercado de trabalho na área em questão, bem como, na maioria dos países analisados, o valor das propinas aumenta com o nível de graduação (por ex., em 16 dos 25 países analisados, os valores das propinas para um ciclo de estudos conducente ao grau de Mestrado são superiores aos valores das propinas para um ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciatura). Neste contexto, podemos perceber *nuances* no que respeita à equidade de sucesso e permanência no ES, particularmente quando falamos de áreas de estudo que possibilitam melhores condições profissionais ou de níveis mais elevados de graduação nos quais os estudantes provenientes de famílias economicamente menos favorecidas podem ter mais dificuldades, não apenas no acesso, mas, também, na manutenção de percursos educativos sustentáveis.

Não obstante estas dificuldades, vários estudos realizados no contexto português têm concluído que a origem sociocultural parece não influenciar ou, mesmo, ter influência positiva na permanência e conclusão dos cursos (Ferrão & Almeida, 2019; Rego et al., 2020). No

relatório produzido sobre os “Percursos estudantes no ensino superior público”, que juntou contributos de diferentes instituições educativas e de investigação no âmbito do ES, conclui-se que, no que respeita aos estudantes de Licenciatura, não existem diferenças no que concerne o abandono académico em função dos níveis de escolaridade dos pais, enquanto que, no que respeita aos estudantes de Mestrado, esta relação é mais positiva para os estudantes de origem sociocultural mais desfavorecida, que revelam menor taxa de abandono, quando comparados com os seus colegas de origem sociocultural mais favorecida (Rego et al., 2020). Parece, ainda, relevante afirmar que esta prevalência, aparentemente positiva, dos estudantes com origens socioculturais menos favorecidas nos cursos aos quais têm acesso poderá constituir, por um lado, uma menor disponibilidade de recursos que permitam viabilizar percursos académicos não lineares e, por outro lado, uma maior pressão para terminar os cursos no menor tempo possível, por forma a não prolongar as despesas financeiras associadas à frequência do ES (Rego et al., 2020). De facto, a investigação mostra que a principal fonte de financiamento do percurso académico dos estudantes são as famílias, representando um peso três vezes maior do que qualquer outra fonte (Dias, 2015), o que poderá gerar uma pressão acrescida nos estudantes provenientes de famílias economicamente menos favorecidas. Para além disso, poder-se-á, também, entrar em linha de conta com algumas condições dos apoios sociais fornecidos a estes estudantes e que, em alguns casos, são mediados por indicadores de sucesso académico, o que aumenta a pressão para a conclusão dos cursos neste grupo de estudantes.

Uma outra investigação realizada, também, no contexto de uma universidade portuguesa (Universidade do Minho) conclui que, no que se refere ao abandono académico, não parece existir associação com a origem sociocultural. Ou seja, os estudantes de origem sociocultural mais desfavorecida não mostram diferenças no que respeita à probabilidade de abandonarem o curso em que se encontram matriculados, comparativamente com os estudantes de origem sociocultural mais favorecida (Ferrão & Almeida, 2019). Os resultados destes estudos parecem ser indicativos de um nível positivo de persistência dos estudantes de classes socioculturais menos favorecidas no ES, mas podem, também, representar limitações de recursos que possibilitem mudanças positivas nos percursos académicos.

Apesar de colocarmos o foco do nosso olhar nas questões de natureza sociocultural e económica e a sua influência no sucesso académico, não pretendemos, com isso, reduzir os processos de sucesso e de persistência académica apenas a fatores sociais e culturais. Considera-se, por isso, importante salientar que um conjunto complexo de inter-relações entre diferentes dimensões – pessoais, institucionais, sociais e do mercado de trabalho – concorre para explicar e analisar os processos de sucesso ou insucesso académico (Almeida et al., 2012) e que, portanto, deve ser levado em linha de conta. Assim, a análise do sucesso académico, apesar de poder ser perspetivada pelo foco da componente sociocultural, não pode, enquanto processo holístico, ser reduzida a esta, devendo ser considerada a influência de outros fatores e as suas inter-relações.

Numa outra investigação, que analisa não apenas os índices de abandono e as características dos estudantes numa perspetiva quantitativa, mas coloca o foco na análise nas perceções dos estudantes sobre os fatores que geram o abandono, foi possível perceber que o

principal fator percecionado pelos jovens como aquele que mais influência tem no abandono dos cursos é a componente ligada às condições económicas (Ferreira & Fernandes, 2015). Assim, como referimos anteriormente, apesar de não existir uma demonstração estatística da relação entre as condições socioculturais mais desfavorecidas e o abandono dos cursos, os estudantes, quando questionados sobre as razões que ocasionaram o seu abandono referem, principalmente, as questões de natureza financeira. Embora este seja um estudo circunscrito a apenas uma instituição educativa do ES, especificamente a Universidade do Porto, não podendo as suas conclusões ser alargadas à globalidade dos contextos do ES português, esta poderá ser uma tendência importante a ser analisada, na aparente contradição entre aqueles que são resultados quantitativos decorrentes da análise dos perfis dos estudantes e aquelas que são as suas percepções sobre o abandono académico.

Se, no contexto português, alguns estudos indicam a inexistência de uma relação clara entre o nível socioeconómico dos estudantes e o abandono dos cursos no ES, no contexto Europeu, a investigação indica possíveis ligações entre o abandono académico e as condições económicas (Müller & Klein, 2022; Richardson et al., 2020). Nestes estudos, são demonstradas, por um lado, a forma como a perceção sobre os custos, benefícios e probabilidade de sucesso na educação superior estão associadas ao risco de abandono (Müller & Klein, 2022) e, por outro lado, a maneira como a inter-relação entre diferentes características do perfil sociodemográfico dos estudantes (tais como classe social, etnia e género) pode ampliar o conhecimento sobre o impacto das condições socioculturais nos processos de abandono do ES. Assim, é evidenciado que existe um maior risco de abandono para os estudantes de primeira geração ou de grupos sociais mais desfavorecidos (Müller & Klein, 2022) e, consequentemente, os estudantes dos grupos sociais mais favorecidos têm maior probabilidade de obter ‘bons’ diplomas (Richardson et al., 2020). Estas investigações mostram, não apenas a complexidade de que se revestem os processos de democratização ou exclusão educativa, mas, também, contribuem para compreender a diversidade de formas de análise sobre um fenómeno que carece de uma coesa contextualização política e institucional dos sistemas de ES e das características culturais dos locais em que se inserem as investigações. Mesmo no Espaço Europeu do Ensino Superior, onde se espera alguma heterogeneidade em relação ao funcionamento das IES, as características regionais de cada sistema educativo são demasiado complexas para permitir uma comparabilidade linear entre diferentes contextos. Esse facto poderá ajudar a explicar as discrepâncias consideradas entre os estudos realizados no contexto português e outras investigações realizadas noutros contextos europeus.

Sobre este tema, a Comissão Europeia inquiriu especialistas dos diferentes países, tendo concluído que 75% dos países europeus consideram o estudo sobre o sucesso no ES um assunto importante da agenda política, sendo que, destes, 25% consideram que é um assunto de elevada importância (Comissão Europeia, 2015). Portugal inclui-se no primeiro grupo de países que considera o estudo sobre o sucesso no ES um aspeto importante. A ambiguidade das conclusões sobre o impacto das condições económicas no sucesso académico é destacada neste relatório. No entanto, sublinha-se a evidência científica do impacto negativo do emprego

estudantil no sucesso académico. Se os estudantes com maiores dificuldades económicas e necessidade de financiar os seus próprios estudos são aqueles que procuram acumular a sua função de estudante do ES com a função profissional (Jacob et al., 2018; Roksa, 2011; Agnew, 2023), podemos estar perante mais um fator que gera desigualdades no sucesso académico entre estudantes com diferentes níveis socioeconómicos.

A investigação nesta área tem apontado para a constatação de que a situação de emprego tem impacto no abandono académico (Beerkens et al., 2011; Hovdhaugen, 2015; Roksa, 2011). O facto de os estudantes acumularem uma atividade profissional com a atividade académica por mais de 20 horas semanais tem impacto no risco de abandono, o que ajuda a explicar os fatores que contribuem para este fenómeno e alerta para a importância de se analisarem os fatores externos à instituição educativa quando se estudam os processos de abandono ou insucesso académico (Hovdhaugen, 2015). Os estudantes com históricos familiares menos favorecidos têm maior probabilidade de dedicar mais horas à atividade laboral (Roksa, 2011), o que faz aumentar, neste grupo de estudantes, as consequências negativas da conciliação entre o emprego e o percurso académico e faz prevalecer padrões de desigualdade social e educativa. Se considerarmos que, no contexto português, 17% dos estudantes foram identificados como tendo uma ocupação profissional em período académico (Sá et al., 2018), percebemos a importância de considerar este importante fator na análise do perfil socioeconómico dos jovens e da sua influência nos percursos educativos.

Se, como podemos perceber, os impactos das desigualdades socioeconómicas se fazem notar a diversos níveis nos percursos estudantis no ES, estas disparidades parecem ter sido, nos últimos anos, agravadas pelas consequências da pandemia provocada pela COVID-19. Um relatório produzido no contexto português pelo Conselho Nacional de Educação mostra isso mesmo. Para além das consequências no bem-estar psicológico dos jovens, entre os efeitos mais reportados da pandemia, as instituições educativas, representadas no âmbito deste estudo, mencionam o atraso no pagamento de propinas e outras prestações (Rodrigues et al., 2021), o que mostra o acentuar das dificuldades financeiras dos estudantes durante este período. No entanto, o mesmo relatório indica que estas dificuldades foram acompanhadas, por parte das instituições, de um acréscimo dos apoios prestados aos estudantes (quer ao nível de bolsas de estudo, quer da saúde e bem-estar). Apesar disso, principalmente ao nível da transição das atividades pedagógicas para o regime *online*, foram identificadas várias desigualdades das condições de acesso a este novo regime, que variaram de acordo com os recursos e a distribuição geográfica dos estudantes. Exemplos destas desiguais condições foram a inexistência de sinal de *internet* nos locais de residência dos estudantes, bem como a identificação de um considerável número de estudantes que não dispunha de um computador ou mecanismos tecnológicos que lhes permitissem acompanhar o ensino a distância (Rodrigues et al., 2021). Não obstante a especificidade da situação pandémica, podemos perceber como os estudantes com menor acesso a recursos – económicos, culturais e sociais – podem estar mais suscetíveis a situações que dificultam ou impedem o seu sucesso académico. Analisar o contexto e as problemáticas geradas pela pandemia, bem como as consequências e implicações que terão tido nos percursos

acadêmicos de muitos jovens, não se circunscreve, apenas, à identificação das desigualdades que foram geradas, mas, também, e, talvez, principalmente, ao reconhecimento dos fatores que podem tornar mais suscetíveis os percursos académicos dos estudantes.

Para além das condições económicas, um outro conjunto de estratégias são social e culturalmente apreendidas pelos jovens de diferentes grupos sociais e influenciam as suas práticas académicas e, consequentemente, o seu sucesso. Scherer (2022) descreve as formas como as estratégias académicas dos estudantes variam em função da posição social das suas famílias. Nos seus estudos, a autora evidencia que estudantes dos grupos sociais mais favorecidos utilizam mais estratégias académicas, tais como negociar classificações ou prazos de entrega de trabalhos, usando, para isso, um sentido de direito enraizado, transmitido, certamente, pelas famílias, enquanto os estudantes provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos parecem seguir normas de interdependência e de conformidade, inibindo-se desta negociação e reproduzindo as desigualdades existentes (Scherer, 2022). Esta situação pode, também, ser explicada por uma melhor autoperceção dos estudantes dos grupos sociais mais favorecidos. A melhor percepção de si próprio faz com que, na maioria das vezes, estes estudantes descrevam classificações indesejáveis como injustas e as atribuam a fatores externos, relacionados, normalmente, com a atividade dos docentes, sendo que a mesma situação não ocorre com estudantes de grupos menos favorecidos, que parecem aceitar, de uma forma mais passiva, as classificações atribuídas (Scherer, 2022). Esta investigação demonstra, de forma clara, como os processos de desigualdade social se podem constituir com base em disposições políticas e práticas institucionais, mas, também, em formas mais subtis relacionadas com processos culturais e individuais, que se estruturam como formas de criação desigual de oportunidades no ES.

2.6. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E DINÂMICA POPULACIONAL ESTUDANTIL

O decréscimo de jovens na população portuguesa leva a que consideremos a importância da fixação populacional em determinadas áreas geográficas e a influência que o ES poderá ter neste processo. Apesar de não existir uma quantidade significativa de estudos recentes no contexto português que relacionem estes dois aspetos, interessa conhecer quais os traços gerais que ligam a frequência do ES à fixação dos jovens em áreas geográficas onde existem estabelecimentos de ES.

A importância da distribuição geográfica e da dinâmica populacional no ES em Portugal é fundamental para compreender, por um lado, os fenómenos de atratividade geográfica das instituições de ES, mas, também, por outro lado, a forma como estas dinâmicas impactam nas condições de vida e percursos académicos dos estudantes. Dados da última década relativos ao contexto português revelam uma diminuição da população jovem. A análise dos números sobre a população residente por faixa etária mostra uma diminuição de cerca de 24.705 jovens na faixa etária entre os 15 e os 19 anos. Esta diminuição da população jovem afetará o número de candidatos ao ES, uma vez que, mesmo assumindo que a proporção de candidatos aumente,

haverá menos jovens na sua globalidade. Esta situação não tem impacto apenas no número de candidaturas, mas, também, ao nível da distribuição geográfica das mesmas (Sá et al., 2017). Isto porque as instituições mais atrativas tendem a concentrar a maioria dos estudantes, podendo gerar disparidades entre estas e aquelas que têm uma menor atratividade.

Um estudo sobre os padrões de mobilidade dos estudantes do ES verificou que os distritos de Lisboa, Porto, Braga e Coimbra são aqueles que exercem maior atratividade sobre os candidatos e os mais expetáveis de o continuarem a fazer no futuro (Sá et al., 2017). Os autores deste estudo concluíram que os candidatos a estas instituições são provenientes, essencialmente, de sete distritos de origem: Lisboa, Porto, Braga, Aveiro, Coimbra, Leiria e Setúbal, que, sendo de concentração populacional mais elevada, terão mais potenciais candidatos. No entanto, tendo em conta a assimetria regional característica da população portuguesa, os autores afirmam a existência de uma bipolarização de Lisboa e Porto no que respeita à região de origem dos candidatos ao ES nestas instituições. Simultaneamente, na globalidade do contexto português, 33% dos estudantes inscritos no subsetor público do ES estão deslocados das suas áreas geográficas de origem.

Um estudo realizado no âmbito da Universidade de Coimbra mostrou que a maioria (72%) dos estudantes que estuda nesta instituição educativa optaria por se fixar na cidade posteriormente ao término dos seus cursos, caso tivesse condições (Azenha, 2021). Ainda no âmbito do mesmo estudo, a maioria dos estudantes inquiridos acredita que a sua formação académica tem margem de progressão na cidade em que se formaram (66%), sendo os principais fatores apontados para que se fixem na cidade a habitação, conforto e condição de vida (81%) e a economia, emprego e mercado de trabalho (78%). Estas conclusões refletem que a condição e o momento de vida em que cada indivíduo se encontra são fundamentais para a decisão de se fixar ou não em determinada área geográfica. Sendo o final do ES uma fase associada à transição para o mercado de trabalho, é expetável que seja fundamental a garantia de oportunidades de emprego com condições que permitam aos jovens assegurarem habitação digna, conforto e qualidade de vida. Por este motivo, uma percentagem importante de estudantes inquiridos no âmbito deste estudo admite, também, poder vir a fixar-se nas áreas geográficas do Porto (25,2%) ou de Lisboa (24,7%), uma vez que se perspetivam nestas cidades melhores condições de vida e oportunidades profissionais (Azenha, 2021).

Neste contexto, entende-se que a redução do padrão de mobilidade esteja implícita na intenção de redistribuir as vagas do ES pelo conjunto das IES existentes pelo país, contribuindo para a mitigação da pressão existente, principalmente nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, mas, também, para aumentar a dinamização do conjunto da rede pública do ES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2019). Estes parecem ser aspetos tão importantes quanto complexos, mas que necessitam de ser tidos em consideração quando se abordam as questões da mobilidade estudantil e se relaciona esta com as condições e oportunidades oferecidas aos estudantes, dependendo da sua área geográfica de origem.

Confrontados com estes dados, podemos compreender como os padrões de deslocação dos estudantes têm impacto nas dinâmicas de acesso e sucesso no ES e, por esse motivo, importa aprofundar o conhecimento sobre os seus efeitos nos percursos académicos dos

jovens. Alguma atenção tem vindo a ser dada ao impacto que o facto de os estudantes estarem deslocados da sua área de residência de origem tem nos percursos educativos no ES. Um estudo recente veio destacar a relação entre o abandono e o tempo de conclusão dos cursos em função da característica de “estudante deslocado” (Rego et al., 2020). As conclusões deste trabalho apontam para uma relação negativa entre o abandono e o facto de os estudantes estarem deslocados das suas áreas de residência. Assim, os estudantes deslocados apresentam valores mais elevados de abandono académico, particularmente durante o primeiro ano dos cursos (Rego et al., 2020), o que poderá ser explicado pela procura de cursos na sua área de residência ou mais próximos desta em concursos posteriores, mas, também, por dificuldades na transição para um novo local e pelas implicações socioeconómicas que daí possam advir. Já relativamente à conclusão dos cursos no tempo previsto, não se verificam diferenças muitos díspares entre estudantes deslocados e não-deslocados, embora, como já vimos acima, haja maior tendência para os primeiros, principalmente no caso das licenciaturas, abandonarem os cursos sem os concluir comparativamente com os colegas que são colocados nas suas áreas geográficas de origem (Rego et al., 2020). Através deste estudo, podemos compreender que existe, de facto, um maior risco de abandono académico para os estudantes que se encontram deslocados das suas áreas de residência. Interessa, então, compreender as condições e dinâmicas académicas e socioeconómicas destes estudantes, de forma a verificar tendências que possam ajudar na identificação das razões que subjazem ao abandono do percurso académico.

Uma das condicionantes do percurso académico dos estudantes que poderá levar a processos de abandono é o aumento de despesas associadas à frequência do ES, uma vez que a necessidade de assegurar habitação corresponde a um acréscimo financeiro, muito frequentemente, bastante significativo. Um relatório elaborado sobre os custos dos estudantes no ES português revelou que cerca de metade dos estudantes inquiridos afirmou que quem assumia as despesas relacionadas com a habitação era a família, sendo significativa a diferença entre o ensino público e o privado. Neste último, os estudantes, quer do subsistema universitário, quer do politécnico, na sua grande maioria, não indicam este tipo de despesa, uma vez que não estão deslocados da sua área de residência. Por seu lado, os estudantes do ensino politécnico público foram os que em maior percentagem indicaram ter de suportar despesas de alojamento, por estarem deslocados da sua área geográfica (Sá et al., 2018). Esta situação poderá ser explicada pelo facto de poder existir, nas famílias, mesmo as que têm condições socioeconómicas mais favoráveis, a possibilidade de optar por uma colocação numa IES privada, em detrimento da colocação numa outra área geográfica. Esta escolha poderá explicar a opção por uma IES privada, compensando a proximidade da instituição um custo mais elevado da propina. No atual contexto de inflação dos preços e de limitada oferta habitacional para a população estudantil, particularmente em áreas geográficas como Lisboa e Porto, estes problemas poderão ser agravados. Como podemos observar pelos dados fornecidos pelo Observatório do Alojamento Estudantil, o preço médio por quarto em Portugal passou de € 268, em setembro de 2021, para € 340, em dezembro de 2022, o que representa uma variação do preço médio de 24,8% durante o ano de 2022. Para além disso, outro dado importante, emanado

pelo mesmo Observatório, é a passagem de 9.884 quartos disponíveis, em setembro de 2021, para 1.484, em dezembro de 2022 (Observatório do Alojamento Estudantil, 2021, 2022). Um estudo mais recente (Martins et al., 2024), que analisa as condições socioeconómicas e académicas dos estudantes do ES a nível nacional, refere que quase metade (49%) dos estudantes reside em casa dos pais ou outros familiares durante o tempo de aulas. Este valor é ainda mais elevado (55%) entre os estudantes que têm até 24 anos. São, também, os estudantes desta faixa etária que mais se encontram a morar em residências estudantis durante o período letivo.

Um outro estudo realizado em 2023 (Martins et al., 2023) mostra o aumento relevante das despesas dos estudantes portugueses por comparação com o ano de 2020. Em média, os estudantes despendem € 903,9/mês para a frequência do ES. No caso dos estudantes dependentes de apoios públicos (por ex., bolsas de ação social), o valor médio despendido é ligeiramente menor, € 518,2/mês, no entanto, ainda considerado elevado dado o valor da bolsa que recebem.

No Relatório da Comissão Independente de Avaliação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (Amaral et al., 2023), tendo como referência o ano letivo de 2021/2022, cerca de 20% dos estudantes do ES público eram bolseiros. Considerando-se o subsistema, a percentagem de bolseiros no ensino universitário é de 17%, aumentando no subsistema politécnico para 25,5%. Tal poderá indicar que os estudantes de famílias com menores recursos procuram mais o ensino politécnico. As IES localizadas na GL têm menor percentagem de bolseiros do que as localizadas no GP. O mesmo relatório sublinha que, no subsector privado, a percentagem média de bolseiros é de 11,3%, repartindo-se em 9,4% no ensino universitário e 15,8% no politécnico (Amaral et al., 2023).

Sabendo, como já acima mostrámos, que o facto de o estudante estar deslocado da sua área de origem aumenta o risco de abandono académico, e perspetivando as especificidades da situação atual ao nível do alojamento estudantil, podemos compreender a importância de conhecer, de forma concreta e atualizada, os impactos que esta condição pode gerar nos percursos dos estudantes, particularmente daqueles que possam ter condições socioeconómicas mais desfavorecidas.

Reconhecendo a importância de dotar o país de condições para que os estudantes possam aceder ao ES em condições de equidade e justiça social, e considerando as limitações atuais geradas no contexto da habitação estudantil, foi elaborado o Plano Nacional para o Alojamento para o Ensino Superior (PNAES), com vista a dar uma “resposta integrada e de longo prazo às necessidades de alojamento acessível para os estudantes do ES em todo o território nacional, atuando na supressão de um dos maiores obstáculos no acesso ao ES” (PNAES, 2022, p. 10). Este plano, que estará em implementação até 2026, pretende colmatar as dificuldades e reduzir desigualdades no acesso ao ES, mas, também, proporcionar melhores condições de vida aos estudantes durante os seus percursos académicos.

Para além das questões associadas às condições de habitação e implicações socioeconómicas, a mobilidade geográfica dos estudantes pode ser, também, considerada sob o ponto de vista da transição e adaptação a um novo contexto e dinâmica. Um elevado número de jovens que acedem anualmente ao ES na condição de estudantes deslocados irá vivenciar, pela primeira vez, uma situação de habitar numa nova cidade, com menor apoio da rede familiar e

social, o que, por si só, acresce dificuldades ao processo de adaptação ao contexto do ES. O estudo sobre as dificuldades dos estudantes deslocados em Portugal, especialmente aqueles que vêm de regiões do interior, demonstra que é essencial dar atenção, também, a estes fatores. Neste estudo, as autoras concluem que aos jovens que se encontram deslocados das suas regiões de origem são colocados dois desafios simultâneos: a perseguição da sua identidade vocacional, aliada à necessidade de saída da sua região, relativamente à qual têm sentido de pertença, mantendo, assim, estes jovens ligados às duas realidades (Sampaio et al., 2023). Esta situação coloca um desafio acrescido aos percursos académicos e de vida destes jovens. Por outro lado, a investigação realizada por Hoffman et al. (2002) conclui que o sentido de pertença à instituição é maior quando o estudante sente que possui uma rede de suporte que possa fornecer orientação e *feedback* sobre os assuntos académicos. Este sentimento melhorou, também, o conforto social dos jovens nas questões sociais e académicas, e aumentou a resiliência e o sentimento de conforto com a instituição educativa (Hoffman et al., 2002). Resultados similares foram apresentados noutras investigações, que mostram a relação entre o abandono, particularmente o abandono académico em fases mais avançadas dos cursos, e a proximidade e apoio familiar. No estudo de Sosu e Pheunpha (2019), conclui-se que a distância do apoio familiar constituiu um fator significativo de risco de abandono académico, sendo, também, associado a um maior sofrimento emocional.

Os estudos aqui apresentados demonstram que as dinâmicas de mobilidade dos estudantes no ES têm fortes implicações nos seus processos académicos. Por um lado, têm grande impacto nos custos associados ao percurso no ES, sendo que, no atual contexto, estes custos se têm agravado e, por consequência, aumentam, também, os seus efeitos. Assim, os estudantes e suas famílias podem ver-se na impossibilidade de suportar os custos correspondentes à habitação e, desta forma, inviabilizar os percursos educativos dos jovens no ES. Outros estudantes podem, por exemplo, ter de conciliar os estudos com uma ocupação laboral, de forma a garantir suporte para os custos de habitação, o que, como já vimos, os coloca, igualmente, num maior risco de abandono académico. Por outro lado, fatores ligados à adaptação a um novo contexto, aquisição de sentido de pertença a um novo local e comunidade, bem como a diminuição do acesso a uma rede de apoio sociofamiliar, podem trazer, também, aos estudantes que se encontram deslocados das suas áreas geográficas de origem maiores barreiras de integração e colocar em causa a perseguição dos seus objetivos formativos. Considerando todos estes aspetos e as suas possíveis inter-relações, podemos afirmar que os estudantes deslocados veem os seus percursos académicos revestidos de maior complexidade e dificuldade, o que mostra a relevância de compreender as formas de vida e as necessidades deste grupo estudantil em particular.

Outros estudos sublinham a importância da inserção no mercado de trabalho no período pós-formação superior. No entanto, é apontado o maior esforço realizado pelos estudantes de grupos sociais mais desfavorecidos na procura de oportunidades de trabalho ou estágios, vivendo de forma mais precária nesta fase relativamente aos estudantes de nível socioeconómico mais favorecido, que podem agir mais rapidamente para construir os seus perfis de empregabilidade desde o início dos seus percursos académicos, fazendo uso da aplicação estratégica de capital social, cultural e económico (Hordósy & Clark, 2018;

McCafferty, 2022). Para além disso, a investigação de Hordósy e Clark (2018) vai mais longe, ao identificar as maneiras pelas quais os estudantes provenientes de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos tinham maiores constrangimentos nas suas atividades de gestão de carreira, sendo uma delas o sentido de urgência e as restrições financeiras provocadas pela localização de potenciais oportunidades de emprego. Se, por um lado, mudar para cidades onde o custo de vida era mais elevado, mas onde existe maior abundância de empregos, não era, para os estudantes provenientes de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos, uma opção, por outro lado, o regresso à sua área geográfica de origem teria impacto negativo nas suas carreiras, dado o acesso mais limitado a oportunidades laborais (Hordósy & Clark, 2018). Parece-nos possível afirmar que, desta forma, as inter-relações entre a mobilidade estudantil e as suas condições socioeconómicas acarretam dificuldades aos percursos dos jovens, quer ao nível da sua formação, quer ao nível da sua posterior inserção profissional.

Assim, podemos perceber que a fixação dos estudantes nas cidades onde residem em tempo de aulas, sempre que estas são diferentes da sua área geográfica de origem, depende, em grande medida, de duas condições principais: 1) as condições socioeconómicas dos estudantes e das famílias que permitam continuar a suportar os custos associados à mudança de localização, nomeadamente no que respeita à garantia de habitação, conforto e qualidade de vida; e 2) a capacidade de a área geográfica em que se localiza a IES se tornar atrativa para os jovens recém-formados capazes, em termos de oportunidades de emprego, de corresponder às suas necessidades de carreira.

Através desta exploração de diferentes aspetos ligados às dinâmicas de mobilidade dos estudantes no ES, podemos perceber que existem diferentes dimensões que afetam e são afetadas pela distribuição geográfica das IES e seus estudantes. A primeira está, desde logo, relacionada com a redução da população jovem e, conseqüentemente, a pressão sob as IES de exercerem atratividade formativa nos jovens, de forma a elevarem o número de candidaturas. Tendo em consideração que existem instituições educativas de determinadas áreas geográficas que exercem maior atratividade no público estudantil, é razoável pensar que estas instituições o continuarão a fazer, aumentando, previsivelmente, como tem vindo a acontecer nos últimos anos, as limitações nas condições oferecidas aos estudantes, particularmente no que diz respeito às condições de habitação. Todavia, não são só as condições socioeconómicas que parecem limitar os percursos dos estudantes deslocados, uma vez que as condições sociais e emocionais acarretam, também, um peso considerável na sustentabilidade dos trajetos académicos. Assim, estudantes com maiores limitações ao nível do suporte familiar e social parecem ter risco acrescido de não concluírem os seus percursos formativos no ES. A inter-relação entre a mobilidade estudantil e as condições socioeconómicas é uma conexão importante de ser analisada, com vista a identificar tendências que permitam perceber desigualdades de oportunidades de acesso e sucesso no ES, mas, também, de ingresso no mercado de trabalho, que podem ter impacto nos percursos dos jovens.

Como sublinha o estudo de Amaral et al. (2023), a obtenção de uma formação de nível superior tem um valor posicional, uma vez que os graduados têm vantagem comparativa na competição por empregos, remunerações, estatuto social e prestígio.

3. PERFIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DO GRANDE PORTO E GRANDE LISBOA

O universo do estudo abrangeu estudantes matriculados no ano académico de 2022/23 em IES localizadas no GP e GL, em cursos de 1.º ciclo, 2.º ciclo e mestrado integrado. De acordo com dados oficiais da DGEEC, estavam matriculados nas IES localizadas na GL cerca de 128 mil estudantes e, naquelas localizadas no GP, aproximadamente 85 mil estudantes (DGEEC, 2024, *online*). Excluindo-se os estudantes em mobilidade de crédito e aqueles matriculados em ciclos de formação avançada, a população foi estimada em 111.800 estudantes na GL e 75.500 no GP. Com o apoio das Federações Académicas do Porto e de Lisboa (FAP e FAL, respetivamente), procedeu-se ao recrutamento dos participantes, que responderam, de modo anonimizado, a um questionário *online* contendo perguntas acerca das suas condições de vida, de estudo e padrões de mobilidade.

Foram recolhidas respostas de 6.446 estudantes, das quais 1.404 foram excluídas por a) não cumprirem os critérios de inclusão (i.e., estar matriculado numa IES do GP ou GL), b) por serem omissas (respostas em branco) em mais de 50% do questionário, ou c) por terem apresentado inconsistências nas respostas. Assim, o total da amostra válida foi de 5.042 respostas, o que representa uma percentagem de 1,4% da população estudantil da área geográfica da GL e 4,6% da do GP.

Nesta secção, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise às respostas dos participantes ao questionário. Inicialmente, serão apresentadas as características da amostra (Quadro 4), comparando-as com a da população estudantil nacional.

Relativamente às duas áreas geográficas que este estudo abrange, cerca de 69% das respostas são de estudantes que frequentam IES localizadas na área do GP, enquanto 31,1% frequentam instituições na área da GL. Quanto ao sexo, cerca de 70% são mulheres, 28,3% são homens e 1,4% são não-binários e/ou preferiram não responder. Aqui, verifica-se, também, uma diferença em relação à população. Embora os estudantes mulheres sejam maioria no ES português, representando 54,2% da população estudantil e tendo uma maior presença em quase todas as áreas de educação e formação, observa-se na amostra uma sobre-representação das mulheres.

Observa-se que metade dos participantes têm idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, cerca de 38% têm entre 21 e 24 anos e 11,6% têm 25 ou mais anos. Em termos da distribuição da amostra por nacionalidade, a maioria dos estudantes inquiridos (97,2%) são estudantes nacionais, enquanto 2,3% são estudantes internacionais matriculados em IES portuguesas a frequentar todo o período do ciclo de estudos. Comparando-se com a população, verifica-se que este número está abaixo daquele que seria encontrado no universo do ES português. De acordo com dados oficiais, em 2022/23 havia no total das IES portuguesas 56.775 estudantes internacionais inscritos em mobilidade de grau, representando 12,7% da população estudantil.

Quanto à conciliação dos estudos e vida pessoal, a maioria (96,6%) dos inquiridos afirmou não ter menores ou crianças ao encargo, e pouco mais de 20% da amostra declarou ser trabalhador-estudante. Destes, aproximadamente 61% trabalham a tempo parcial.

		N	%
Área Geográfica	Grande Lisboa	1.569	31,1
	Grande Porto	3.473	68,9
Sexo	Masculino	1.425	28,3
	Feminino	3.546	70,3
	Outro/ não respondeu	71	1,4
Faixa etária	17 - 20	2.536	50,3
	21 - 23	1.730	34,3
	24 - 27	373	7,4
	28 ou mais	400	7,9
	Não respondeu	3	0,1
Estudante internacional	Não	4.901	97,2
	Sim	118	2,3
	Não respondeu	23	0,5
É pai/ mãe	Não	4.869	96,6
	Sim	156	3,1
	Não respondeu	17	0,3
Trabalhador-estudante	Não	3.954	78,4
	Sim	1.072	21,2
	Não respondeu	17	0,3
NEE (Necessidade Educativa Específica)	Não	4.643	92,1
	Sim	373	7,4
	Não respondeu	26	0,5
Tipologia da IES	Universidade pública	2.462	48,8
	Universidade privada	1.327	26,3
	Politécnico público	1.013	20,1
	Politécnico privado	240	4,8
Ciclo de estudos	1º ciclo	3.473	68,9
	2º ciclo	974	19,3
	Mestrado integrado	566	11,2
	Não respondeu	29	0,6
Inscrito pela primeira vez	Não	1.987	39,4
	Sim	3.044	60,4
	Não respondeu	11	0,2
Total		5.042	

Quadro 4. Caraterísticas da amostra

Quanto ao ciclo de estudos, a maioria dos estudantes frequenta cursos de 1.º ciclo (68,6%) e 60,4% estavam inscritos pela primeira vez. Relativamente à tipologia da IES, os estudantes que frequentam universidades públicas compõem o grupo com maior representação na amostra, seguido do grupo de estudantes que frequentam universidades privadas e politécnicos públicos. O ensino politécnico do subsetor privado foi o que reuniu menor percentagem de respostas na amostra obtida. Esta distribuição da amostra entre os diferentes subsistemas e subsectores de ensino aproxima-se daquela encontrada na população. De acordo com dados oficiais da DGEEC (2024, *online*), metade (50,2%) do corpo discente encontra-se nas universidades públicas, enquanto 30,4% estão nos politécnicos públicos. No subsetor privado, as universidades representam 13,2% e os politécnicos 6,2%. Verifica-se, no entanto, que a amostra possui uma representação ligeiramente menor nos politécnicos públicos face à população e, nas universidades privadas, uma representação ligeiramente superior.

Esta caracterização permite compreender a diversidade da amostra de estudantes nas duas áreas geográficas em estudo e compará-la com a população. Embora o tamanho da amostra seja reduzido, verifica-se que possui características semelhantes às da população, sendo, por isso, adequada à persecução dos objetivos definidos para o projeto.

3.1. PERFIL SOCIOECONÓMICO E CONDIÇÕES DE VIDA

A primeira parte das análises descritivas pretendeu traçar um perfil socioeconómico dos estudantes do ES nas áreas do GP e da GL, identificando os estudantes deslocados. De seguida, apresentam-se as principais características analisadas.

Relativamente à região de origem, verifica-se que mais da metade (59,1%) da amostra declarou estudar na região de origem, enquanto 38,1% afirmaram ter-se deslocado internamente no país, saindo da sua região de origem propositadamente para a frequência do ES. Houve, ainda, 2,3% cuja região de origem era no estrangeiro, conforme o Quadro 5.

	N	%
Estudantes não-deslocados*	2.981	59,1
Estudantes deslocados	1.920	38,1
Estudantes internacionais	118	2,3
Em branco/não responderam	23	0,5
Total	5.042	100%

* A região de origem corresponde à mesma região em que o estudante frequenta o ES.

Quadro 5. Frequência de estudantes nacionais (deslocados e não-deslocados) e internacionais na amostra

Na amostra analisada, os estudantes deslocados encontravam-se em maior número nas IES do subsetor público (75,1%) do que no subsetor privado/cooperativo (24,9%). Quanto ao tipo de ensino, os estudantes deslocados encontravam-se mais concentrados nas universidades

(78,3%) do que nos politécnicos (21,7%). Este mesmo padrão também foi observado entre os estudantes internacionais, com mais da metade (68,6%) encontrando-se em IES pertencentes ao subsetor público e com uma maior concentração nas universidades (89,8%) do que nos politécnicos (10,1%).

Verificou-se que 14,1% dos estudantes deslocados são trabalhadores-estudantes, enquanto, entre os não-deslocados, este número aumenta para 24,7%. Considerando-se os estudantes internacionais, o número de estudantes que conciliam estudos e trabalho é ainda maior, tendo 48,3% deles afirmado possuir um trabalho a tempo parcial ou integral. Analisando-se a distribuição dos estudantes-trabalhadores entre os dois subsectores, verifica-se que, enquanto no subsetor público a percentagem de estudantes que trabalham é de 19,7%, este número sobe para 25% no subsetor privado.

A maior parte (60,4%) dos respondentes afirmou viver em casa dos pais ou familiares. Comparando-se as duas áreas geográficas abrangidas por este estudo, verifica-se que este número é ligeiramente superior na área do GP, com 61,8% a viver em casa dos pais ou familiares, enquanto na GL são 57,4% dos estudantes. Considerando-se somente os estudantes deslocados e internacionais nas duas áreas geográficas, verifica-se que a maioria vive em casa ou quarto arrendado, conforme mostra o Quadro 6.

		Em casa dos pais ou familiares	Alojamento estudantil/ residência universitária	Casa arrendada	Quarto arrendado	Sozinho em casa própria ou de familiares
Estudantes deslocados	Grande Lisboa	23,3%	13,7%	24,4%	29,2%	5,6%
	Grande Porto	26,7%	12,7%	24,6%	29,0%	4,9%
Estudantes internacionais	Grande Lisboa	8,7%	15,2%	28,2%	23,9%	6,5%
	Grande Porto	12,5%	5,6%	33,3%	34,7%	4,2%

Quadro 6. Onde vivem os estudantes deslocados e internacionais por área geográfica

De entre os estudantes que afirmaram viver em casa ou quarto arrendado, verificou-se que 47,5% não possuía um contrato formal de arrendamento. 51% afirmaram que o senhorio não emitia recibos de renda e apenas uma pequena parcela (4,9%) dos estudantes afirmou receber complemento de alojamento. A Figura 1 mostra as situações de contrato de arrendamento mais frequentemente encontradas na amostra estudada.

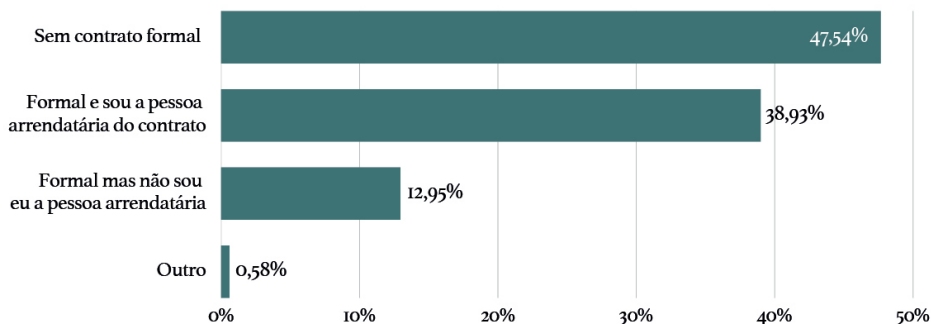


Figura 1. Situações de contrato de arrendamento

O questionário também perguntou aos estudantes quais haviam concorrido a um lugar numa residência universitária, conforme mostra a Figura 2. Considerando-se apenas os estudantes não-deslocados, a maioria (96,9%) afirmou nunca ter concorrido a um lugar. Por sua vez, de entre os estudantes deslocados, 15,4% afirmaram haver concorrido e, destes, a 3,0% foi atribuído um lugar. Apesar de 17,8% dos estudantes internacionais terem concorrido à residência universitária, a 15,9% destes não foi atribuído um lugar.

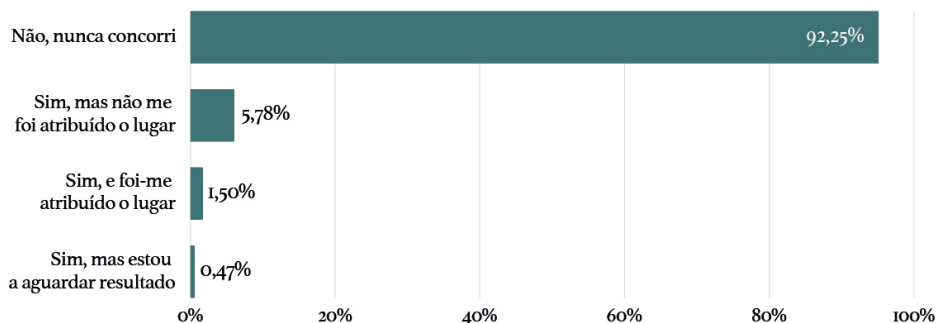


Figura 2. Frequência de estudantes do ES que concorreram a residências universitárias

A amostra foi também inquirida sobre os locais onde habitualmente estudam, no sentido de perceber os tipos de espaços (privados ou públicos) e suas condições. A Figura 3 apresenta os espaços privados (i.e., dentro do local de residência) e públicos (i.e., fora do local de residência) mais frequentemente referidos pela amostra. Verifica-se uma menor apropriação dos espaços públicos em relação aos privados, sobretudo dos espaços exteriores dentro dos *campi*, como jardins, pátios e áreas de convívio ao ar livre.

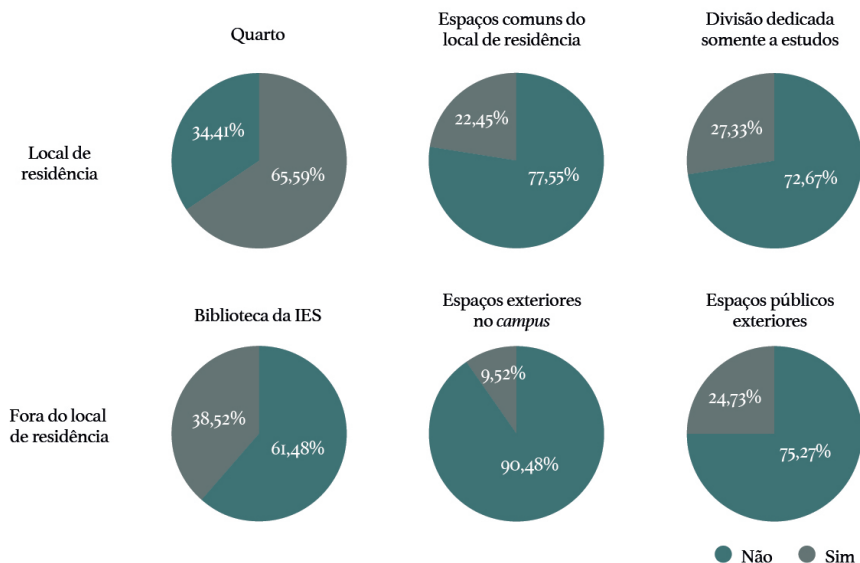


Figura 3. Locais públicos e privados mais frequentemente utilizados como locais de estudo pela amostra

Relativamente às condições do local dentro da residência dedicado aos estudos, solicitou-se aos estudantes que avaliassem a satisfação desde 1 = muito insatisfeito até 6 = muito satisfeito. Verifica-se que a maior parte da amostra refere estar relativamente satisfeita ($M = 4,5$; $DP = 1,3$). Quando comparadas as regiões geográficas, verifica-se que existe uma diferença significativa entre o GP e a GL em relação, quer às condições físicas do local de estudo ($t(2,026)$; $p < 0,05$), quer à adequação que permita a aprendizagem *online* ($t(2,821)$; $p < 0,005$). Nomeadamente, em ambos os aspetos, verifica-se uma maior satisfação por parte dos estudantes do GP [$(M = 4,6$; $DP = 1,3)$; $(M = 4,9$; $DP = 1,3)$], por comparação os estudantes da GL [$(M = 4,5$; $DP = 1,3)$; $(M = 4,8$; $DP = 1,3)$].

Adicionalmente, verifica-se um efeito do grupo sobre a satisfação com as condições físicas [$z(2,4971) = 39,376$; $p < 0,001$] e com os equipamentos que permitem a aprendizagem *online* [$z(2,4969) = 40,416$; $p < 0,001$], tendo o grupo dos estudantes não-deslocados apresentado maior satisfação com ambos os aspetos [$(M = 4,73$; $DP = 1,3)$; $(M = 5,06$; $DP = 1,2)$] do que o grupo dos estudantes deslocados [$(M = 4,41$; $DP = 1,3)$; $(M = 4,73$; $DP = 1,3)$] e o grupo dos estudantes internacionais [$(M = 4,07$; $DP = 1,5)$; $(M = 4,58$; $DP = 1,5)$].

		O meu local de estudos está fisicamente adequado às minhas necessidades (dimensão do espaço, nível de ruído, mobiliário existente etc.)	O meu local de estudos está equipado (conexão à internet, equipamentos informáticos etc.) e permite a minha aprendizagem no formato online/remoto
		M (DP)	M (DP)
Grande Lisboa	Estudantes não-deslocados	4,6 (1,4)	5,1 (1,2)
	Estudantes deslocados	4,4 (1,4)	4,7 (1,3)
	Estudantes internacionais	4,3 (1,5)	4,7 (1,5)
Grande Porto	Estudantes não-deslocados	4,7 (1,3)	5,1 (1,2)
	Estudantes deslocados	4,4 (1,3)	4,8 (1,4)
	Estudantes internacionais	3,9 (1,5)	4,6 (1,7)

Nota: As respostas variavam de 1 a 6, sendo que quanto maior a satisfação, mais próxima de 6 está a resposta.

Quadro 7. Médias e desvio-padrão da satisfação de estudantes, por área geográfica, quanto ao espaço dentro do local de residência dedicado aos estudos

Financiamento, custos diretos e indiretos

Relativamente às principais fontes de financiamento para a frequência dos estudantes no ES, as mais frequentemente referidas foram familiares (66,5%) e bolsas de estudo (17,8%), conforme mostrado na Figura 4.

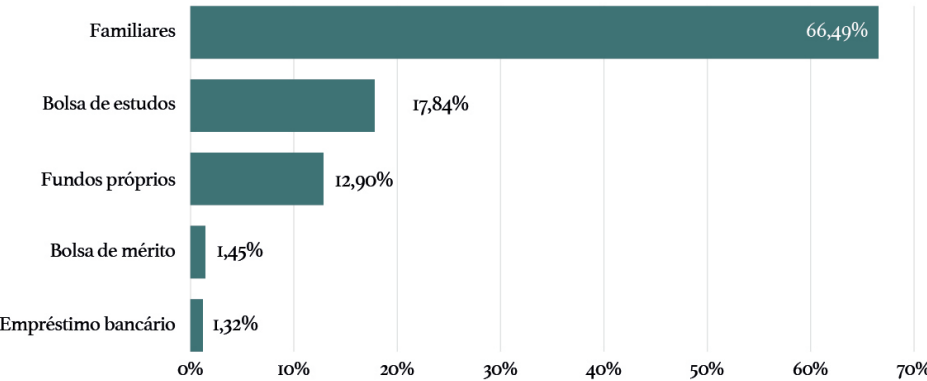


Figura 4. Fontes de financiamento para a frequência do ensino superior

Quando comparados os estudantes deslocados, não-deslocados e internacionais, verifica-se que os últimos recorrem, com maior frequência que os primeiros, a fundos próprios (43,0%) para financiamento dos seus estudos (Quadro 8).

	Familiares	Bolsa de estudo	Fundos próprios	Empréstimo bancário	Bolsa de mérito
Estudantes não-deslocados	64,3%	17,9%	15,0%	1,2%	1,6%
Estudantes deslocados	70,9%	18,6%	7,7%	1,5%	1,3%
Estudantes internacionais	50,5%	5,6%	43,0%	0,9%	-

Quadro 8. Fontes de financiamento para a frequência no ensino superior de estudantes deslocados, não-deslocados e internacionais

Em relação aos custos diretos médios mensais associados à frequência no ES (i.e., propinas e emolumentos), a Figura 5 apresenta a frequência dos valores referidos pela amostra.

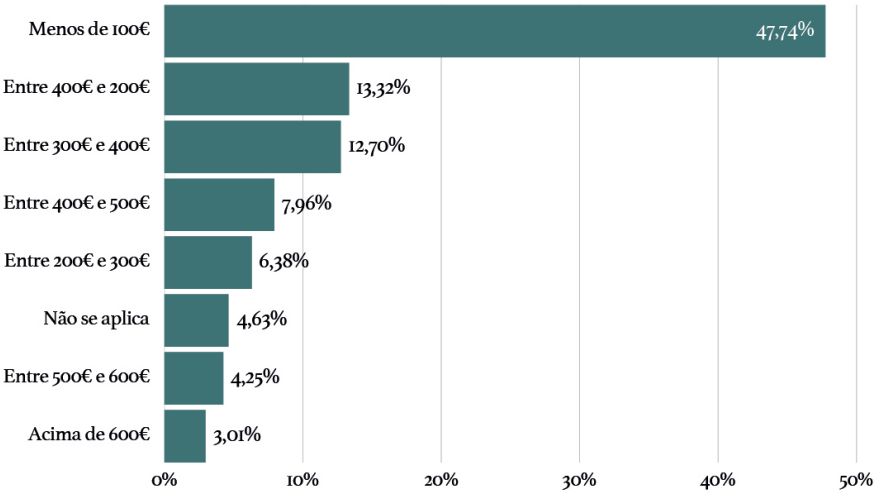


Figura 5. Custos diretos mensais (propinas e emolumentos) para a frequência do ES

O Quadro 9 apresenta os valores referidos pelos estudantes, por área geográfica da IES e por tipo de estudantes (deslocados, não-deslocados e internacionais). Verifica-se que os custos relatados pelos estudantes internacionais são superiores aos dos estudantes nacionais (deslocados e não-deslocados).

		Não se aplica	Menos de 100€	Entre 100€ e 200€	Entre 201€ e 300€	Entre 301€ e 400€	Acima de 401€
Estudantes não-deslocados	Grande Lisboa	6,6%	49,5%	16,8%	7,0%	7,3%	19,4%
	Grande Porto	5,1%	43,0%	12,6%	6,4%	17,1%	20,9%
Estudantes deslocados	Grande Lisboa	3,6%	59,0%	11,8%	7,3%	6,6%	15,2%
	Grande Porto	3,1%	51,5%	11,4%	4,3%	12,2%	18,4%
Estudantes internacionais	Grande Lisboa	8,9%	6,7%	33,3%	22,2%	11,1%	17,8%
	Grande Porto	-	25,4%	23,9%	19,7%	18,3%	13,6%

Quadro 9. Custos diretos mensais (propinas e emolumentos) para a frequência do ensino superior de estudantes deslocados, não-deslocados e internacionais

O questionário perguntou, ainda, sobre os custos indiretos associados à frequência no ES, como despesas com habitação, alimentação e transportes. Aproximadamente três quartos (75,4%) dos estudantes não-deslocados afirmaram não possuir despesas de habitação, o que indica que, muito provavelmente por residirem com a família, não assumem despesas de arrendamento. Por outro lado, apenas 11,7% dos estudantes deslocados afirmaram não ter despesas de habitação.

O Quadro 10 mostra o valor que os estudantes deslocados e internacionais afirmaram despende, por mês, com o arrendamento do alojamento. Quer no GP, quer na GL, mais de metade dos estudantes afirmou despende, por mês, entre € 201 e € 400. No caso dos estudantes na GL, a variação foi maior, com 6,1% dos estudantes deslocados e 24,4% dos estudantes internacionais a referirem custos mensais superiores a € 600 com despesas de arrendamento. No GP, este padrão foi, também, observado, tendo 9% dos estudantes internacionais e somente 2,8% dos estudantes deslocados afirmado ter despesas superiores a € 600.

		Não tenho despesas	Até 200€	Entre 201€ e 400€	Entre 401€ e 600€	Acima de 600€
Estudantes deslocados	Grande Lisboa	14,7%	8,2%	56,6%	14,2%	6,1%
	Grande Porto	14,1%	14,2%	58,4%	10,6%	2,8%
Estudantes internacionais	Grande Lisboa	4,9%	7,3%	51,2%	12,2%	24,4%
	Grande Porto	6,1%	12,1%	50,0%	22,7%	9%

Quadro 10. Despesas médias mensais com arrendamento de alojamento de estudantes deslocados e internacionais, no Grande Porto e na Grande Lisboa

Em relação ao valor médio mensal de despesas com alimentação, verifica-se que 48,1% da amostra afirmou estar ao encargo de familiar(es) com quem os estudantes habitam. Analisando-se, no entanto, os estudantes deslocados e internacionais, verifica-se que 43,6% afirmaram gastar, em média, entre € 50 e € 110 mensais em despesas com alimentação. O Quadro 11 mostra o custo médio mensal das despesas com alimentação. Observa-se que, quer na GL, quer no GP, os estudantes internacionais assumem uma despesa com alimentação ligeiramente superior à dos estudantes nacionais deslocados.

		Não tenho despesas	Vivo com a família, que cobre as despesas	Menos de 50€	Entre 50€ e 110€	Entre 110€ e 170€	Acima de 170€
Estudantes deslocados	Grande Lisboa	0,5%	11,8%	6,6%	43,8%	22,6	14,7%
	Grande Porto	1,2%	14,8%	8,6%	46,0%	18,2%	11,2%
Estudantes internacionais	Grande Lisboa	2,2%	10,9%	4,3%	19,6%	26,1%	37,4%
	Grande Porto	1,4%	8,5%	2,8%	28,2%	39,4%	19,8%

Quadro 11. Despesas médias mensais, de estudantes deslocados e internacionais, no Grande Porto e na Grande Lisboa, com alimentação

Relativamente ao custo médio mensal com transportes, verifica-se que 40,1% da amostra inquirida afirmou despende menos de € 50. Analisando-se somente os estudantes deslocados e internacionais, verifica-se que este número é semelhante, conforme mostra o Quadro 12. Na GL, 53,3% dos estudantes deslocados e 66,7% dos internacionais afirmaram possuir um custo médio mensal inferior a € 50. No GP, foram 46,9% e 66,2%, respetivamente.

		Não tenho despesas	Vivo com a família, que cobre as despesas	Menos de 50€	Entre 50€ e 110€	Entre 110€ e 170€	Acima de 170€
Estudantes deslocados	Grande Lisboa	2,3%	5,9%	53,3%	28,9%	6,4%	3,2%
	Grande Porto	4,0%	5,5%	46,9%	32,2%	7,1%	4,3%
Estudantes internacionais	Grande Lisboa	8,9%	6,7%	66,7%	11,1%	4,4%	2,2%
	Grande Porto	8,5%	4,2%	65,3%	18,3%	2,8%	-

Quadro 12. Despesas médias mensais, de estudantes deslocados e internacionais, no GP e na GL, com transportes

3.2. PADRÕES DE DESLOCAÇÃO

Os padrões de deslocação dos estudantes do ES podem constituir indicadores importantes das formas como estes se movimentam nas áreas geográficas em que se encontram, bem como nos casos em que os estudantes se movem entre a área geográfica em que se localiza a IES que frequentam e a sua área geográfica de origem. Analisar as formas de deslocação dos estudantes significa, também, perceber quais os seus impactos, ao nível socioeconómico e ao nível do dispêndio de tempo, nos quotidianos dos jovens.

No presente estudo, de entre os estudantes deslocados representados na amostra inquirida, 63,3% afirmaram viver fora do concelho do Porto ou de Lisboa, vivendo em concelhos periféricos por considerarem ser economicamente mais viável a deslocação diária do que arrendar uma casa ou quarto dentro dos concelhos do Porto ou de Lisboa. Por sua vez, pouco mais de 12,5% dos estudantes deslocados afirmaram ter de residir fora dos concelhos do Porto e de Lisboa por não terem conseguido encontrar alojamento disponível nestas localidades. Adicionalmente, aproximadamente 14% afirmaram viver com familiares ou que a família possuía uma habitação secundária localizada no concelho adjacente à IES. Os demais (10,2%) afirmaram ter escolhido viver nos concelhos fora do Porto e de Lisboa por considerarem, não só os menores custos com arrendamento, mas também os menores custos de vida em geral.

Na GL, as localidades, para além de Lisboa (24,6%), com maior concentração de estudantes da amostra analisada foram Loures (1,5%), Oeiras (1,5%) e Odivelas (1,1%). No GP, as localidades, para além do Porto (38,9%), com maior concentração de estudantes da amostra analisada foram Matosinhos (5,5%), Maia (3,5%) e Vila Nova de Gaia (2,7%).

A Figura 6 mostra as formas de deslocação mais frequentemente utilizadas pelos estudantes entre o local de residência e a IES. O transporte público foi a forma mais frequentemente referida, quer pelos estudantes do GP, quer pelos da GL, sendo utilizada por quase 64% dos participantes. No entanto, verificou-se que os estudantes da GL utilizam,

com uma frequência ligeiramente maior que os estudantes do GP, os transportes públicos, tendo sido este referido por 75,4% dos participantes daquela primeira região, e por 58,4% dos participantes do GP. Por outro lado, os participantes do GP referiram, com maior frequência que os participantes da GL, deslocarem-se a pé, sendo 18,4% e 10,5% respetivamente.

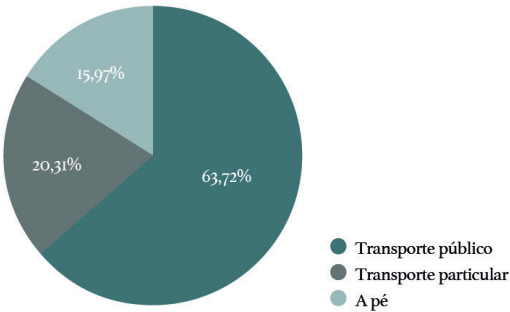


Figura 6. Formas de deslocação entre local de residência e de estudo referidas pelos estudantes

Comparando-se os estudantes deslocados e não-deslocados, verifica-se que o uso do transporte particular é mais frequente entre os últimos, tendo 26,57% destes afirmado utilizar veículo próprio. Por sua vez, apenas 11,17% dos estudantes deslocados utilizava transporte particular como meio de se deslocarem de e para a IES. Observou-se, ainda, uma diferença em relação àqueles que referiram deslocar-se a pé, sendo mais frequente entre deslocados (32,17%) e internacionais (30,51%) do que não-deslocados (3,87%).

Relativamente ao tipo de transporte público utilizado, o metro foi o mais referido pelos estudantes, seguido pelo autocarro urbano como meio de transporte. O Quadro 13 apresenta, por área geográfica, os tipos de transporte público mais frequentemente utilizados pelos estudantes da amostra analisada para se deslocarem de e para a IES. Observa-se uma diferença estatisticamente significativa entre os estudantes das áreas do GP e da GL, sendo o comboio um tipo de transporte público mais frequentemente utilizado pelos estudantes desta última região (32,3%) em relação à primeira (13,2%).

	Grande Lisboa	Grande Porto
Autocarro urbano	40,1%	32,9%
Autocarro interurbano	12,4%	9,9%
Comboio	32,3%	13,2%
Metro	48,1%	39,5%

Quadro 13. Transportes públicos mais frequentemente utilizados para o trajeto do local de residência – instituição – local de residência

Quanto à satisfação dos estudantes com os serviços das empresas de transportes, o Quadro 14 apresenta as médias e desvios-padrão por área geográfica e tipo de transporte, sendo 1 = muito insatisfeito e 6 = muito satisfeito. O teste-t para amostras independentes revela uma diferença estatisticamente significativa entre a satisfação dos estudantes do GP e da GL relativamente aos autocarros urbanos ($t(4,544)$; $p < 0,001$) e metro ($t(8,903)$; $p < 0,001$). Designadamente, os estudantes do GP apresentaram maior satisfação do que os seus pares residentes na área geográfica da GL relativamente aos dois tipos de transportes públicos.

	Grande Lisboa	Grande Porto
	M (DP)	M (DP)
Autocarro urbano	3,2 (1,2)	3,4 (1,2)
Autocarro interurbano	3,2 (1,4)	3,1 (1,4)
Comboio	3,4 (1,4)	3,4 (1,3)
Metro	4,0 (1,2)	4,4 (1,2)

Quadro 14. Satisfação dos estudantes, por área geográfica, com o serviço prestado pelas empresas de transportes nas deslocações de e para a instituição de ensino (Média e Desvio Padrão)

Verifica-se, também, uma diferença entre os estudantes das duas áreas geográficas em relação à satisfação com a rede de ciclovias (in)existente no trajeto entre o local de residência e a IES. Os estudantes da GL referiram com maior frequência do que os do GP a existência de uma rede de ciclovias no trajeto, além de pontos de estacionamento para bicicletas, como mostra o Quadro 15.

	Grande Lisboa	Grande Porto	t
	M (DP)	M (DP)	
Proximidade entre a residência / IES e a ciclovias	3,6 (1,5)	3,2 (1,5)	***
Condições físicas	3,5 (1,4)	3,3 (1,4)	
Segurança ao utilizar a ciclovias	3,5 (1,4)	3,3 (1,3)	
Extensão (abrangência)	3,2 (1,4)	3,1 (1,5)	
Fluxo de utilizadores	3,7 (1,2)	3,1 (1,3)	***
Pontos de estacionamento para bicicleta	3,3 (1,4)	3,0 (1,6)	**

*** = $p < 0,001$; ** = $p < 0,01$

Quadro 15. Satisfação dos/as estudantes, por área geográfica, quanto à rede de ciclovias nas deslocações de e para a instituição de ensino (Média e Desvio Padrão)

Por fim, fez-se uma análise do corpo discente das IES por área geográfica (i.e., GP e GL) de modo a perceber os distritos de origem (i.e., localidade de origem, onde residem fora do tempo de aulas) dos estudantes deslocados. A Figura 7 mostra os distritos de origem dos estudantes das IES localizadas na GL.

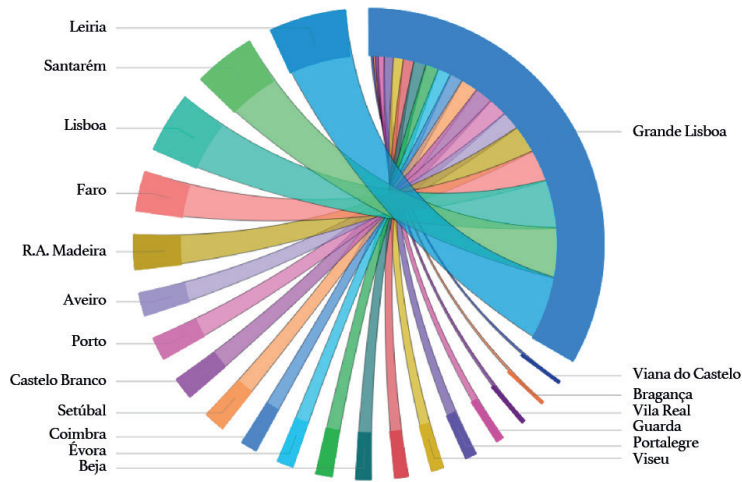


Figura 7. Mobilidade intra-nacional dos estudantes da área da Grande Lisboa

Observa-se que as IES localizadas na GL possuem uma maior diversidade em termos de distritos de origem dos estudantes, como mostra o Quadro 16.

Distrito de origem	%
Aveiro	4,8%
Beja	3,2%
Braga	2,8%
Bragança	0,6%
Castelo Branco	4,6%
Coimbra	3,4%
Évora	3,4%
Faro	8,2%
Guarda	1,6%
R.A. da Madeira	7,2%
R.A. dos Açores	3,4%
Leiria	15,9%
Lisboa*	12,4%

Distrito de origem	%
Portalegre	2,4%
Porto	4,8%
Santarém	12,6%
Setúbal	4,4%
Viana do Castelo	0,6%
Vila Real	0,8%
Viseu	2,6%

* Inclui os municípios que fazem parte do distrito de Lisboa, exceto GL.

Quadro 16. Frequências dos distritos de origem de estudantes deslocados matriculados em instituições localizadas na GL

Por sua vez, aproximadamente 25% dos estudantes das IES localizadas no GP têm origem na mesma área geográfica, isto é, no próprio distrito do Porto, como mostra a Figura 8.

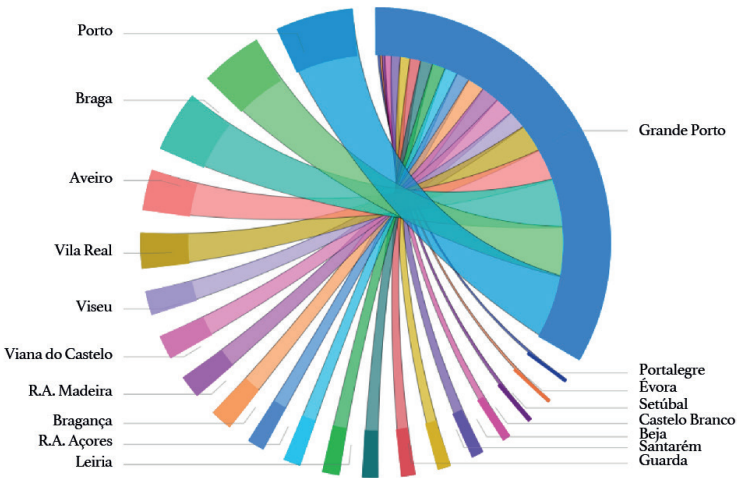


Figura 8. Mobilidade intra-nacional de estudantes da área do Grande Porto

Verifica-se uma lógica de proximidade, com as IES do GP a abranger um maior número de estudantes vindos dos distritos vizinhos, como Aveiro, Braga, Viana do Castelo e Vila Real, como mostra o Quadro 17. Por sua vez, as IES localizadas na GL abrangem um maior número de estudantes vindos de Santarém, Setúbal, Faro e Leiria.

Distrito de origem	%
Aveiro	14,3%
Braga	15,4%
Bragança	4,5%
Castelo Branco	0,4%
Coimbra	2,8%
Évora	0,3%
Faro	1,1%
Guarda	1,4%
R.A. da Madeira	4,6%
R.A. dos Açores	3,7%
Leiria	2,6%
Lisboa	1,9%
Porto*	24,7%
Santarém	0,8%
Setúbal	0,4%
Viana do Castelo	5,8%
Vila Real	7,6%
Viseu	7,1%

* Inclui os municípios que fazem parte do distrito do Porto, exceto o GP.

Quadro 17. Frequências dos distritos de origem de estudantes deslocados matriculados em instituições localizadas no Grande Porto

Por fim, o questionário procurou aferir as expetativas de fixação dos estudantes no GP e GL após a conclusão dos estudos. Mais de metade (55,8%) dos inquiridos afirmou ter intenções de fixação na área onde se encontra a estudar. A Figura 9 apresenta os resultados.

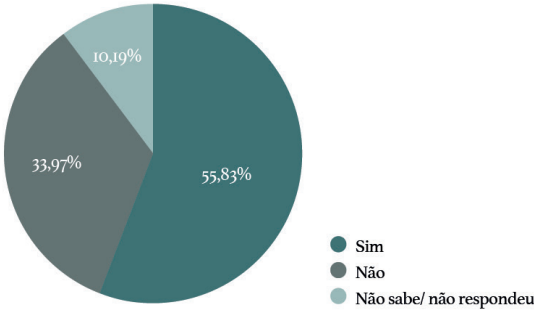


Figura 9. Expetativas de fixação dos estudantes no GP e GL após a conclusão dos estudos

O Quadro 18 apresenta os resultados, por área geográfica e por tipo de estudantes (deslocados, não-deslocados e internacionais). Verifica-se que uma parte significativa dos estudantes deslocados afirmaram ter expetativas de permanecer na região onde se encontram a estudar, sendo 51,0% na GL e 52,5% no GP. Quanto aos estudantes não-deslocados, verifica-se que cerca de 30%, quer na GL, quer no GP, afirmaram não ter expetativas de fixação, refletindo planos de emigração ou mobilidade intra-nacional.

	Grande Lisboa		Grande Porto	
	Sim	Não	Sim	Não
Estudantes não-deslocados	59,0%	29,8%	58,7%	31,3%
Estudantes deslocados	51,0%	40,1%	52,5%	37,4%
Estudantes internacionais	43,5%	41,3%	43,0%	50,0%

Quadro 18. Frequências das expetativas de fixação após a conclusão dos estudos, por área geográfica e tipo de estudante

De entre as razões para a permanência, as mais frequentemente referidas pelos estudantes deslocados foram: a existência de uma maior oferta de emprego do que na região de origem (88,0%) e maior e mais diversificada oferta cultural e dinamismo caraterísticos dos grandes centros urbanos (41,6%). Adicionalmente, cerca de 29% referiram encontrar melhores condições de vida do que na região de origem e 13,7% referiram a ligação afetiva à IES.

3.3. NECESSIDADES DE APOIO SOCIAL – A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES

Esta secção apresenta os resultados de dois estudos realizados no âmbito do projeto:

- (i) o primeiro utilizou a análise de uma pergunta aberta contida no questionário implementado aos estudantes das duas áreas geográficas em análise.
Os estudantes responderam, de modo anonimizado, ao questionário *online* contendo perguntas acerca das suas condições de vida. A seguir apresenta-se a análise da seguinte questão aberta presente neste questionário: “*Na sua opinião, que ações entende que a instituição de ensino que frequenta e, designadamente, os SAS, poderiam tomar no sentido de melhorar as suas condições de vida e de estudo?*”
- (ii) o segundo procurou obter as percepções sobre a mesma questão, na perspetiva dos dirigentes associativos.

Estudo 1.

O convite à resposta ao questionário foi feito através de redes sociais e com o apoio da FAL e da FAP. Embora não fosse um tema considerado nos objetivos do projeto, a resposta à questão aberta acima referida revelou a relevância da dimensão educativa e da sua ligação às condições socioeconômicas nas experiências dos estudantes, pelo que os seus resultados

são, também, apresentados neste relatório. Assim, após limpeza e tratamento dos dados, foram registadas 290 respostas válidas.

Dos 290 estudantes que responderam à questão, 40% (n = 116) estavam matriculados em IES localizadas na GL e 60% (n = 174) frequentavam IES localizadas na área do GP. Mais de metade (66,8%) era do sexo feminino e 22,3% eram trabalhadores-estudantes. Uma pequena percentagem dos estudantes (5,1% [n = 14]) afirmou possuir alguma NEE.

Mais de 40% (n = 112) dos respondentes afirmaram ser estudantes deslocados, isto é, a localidade de residência permanente é diferente da localidade da IES que frequentam e, por isso, necessitam, em tempo de aulas, de viver no município da IES ou arredores.

Inicialmente, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos estudantes. De seguida, de modo a testar a hipótese nula da independência entre as dimensões educativas e as condições socioeconómicas dos estudantes, procedeu-se a sucessivas análises qui-quadrado de independência. Foram testadas as seguintes variáveis independentes, nominais e dicotómicas: ter ou não filhos menores dependentes, ser ou não trabalhador-estudante, possuir ou não alguma NEE, ser ou não estudante deslocado, e ter ou não financiamento próprio para os estudos. Como financiamento próprio, foram consideradas as respostas dos estudantes que referiram receber o financiamento de familiares, fundos próprios ou empréstimo bancário. Em contrapartida, aqueles que afirmaram possuir bolsa de estudo, bolsa de mérito, prémios de mérito instituídos por autarquias ou bolsa para frequência de estudantes com incapacidade, foram classificados como não possuindo financiamento próprio dos estudos.

A partir da leitura e codificação dos segmentos, três dimensões educativas emergiram: currículo (15%), componente pedagógica (8,4%) e condições para o estudo (76,6%).

O Quadro 19 apresenta o sistema categorial que serviu de base à análise de conteúdos das respostas dos estudantes.

Categoria	Subcategoria
Currículo	Carga horária e volume de trabalho
	Oferta curricular
	Ensino a distância
	Preparação para o mercado de trabalho
Componente pedagógica	Métodos de ensino e avaliação
	Interação com os docentes
	Apoio pedagógico
	Práticas docentes
Condições para o estudo	Infraestruturas
	Apoio material
	Adequação dos horários

Quadro 19. Sistema categorial de análise de conteúdo

Das três categorias obtidas na dimensão educativa da experiência dos estudantes obtidas através da análise dos dados ('currículo', 'componente pedagógica', e 'condições para o estudo'), 'condições para o estudo' foi, claramente, a que dominou as respostas/preocupações dos estudantes inquiridos. Esta categoria foi subdivida em três subcategorias: 'infraestruturas' (n = 160), 'apoio material' (n = 36) e 'adequação dos horários' (n = 35). A análise revelou que as 'infraestruturas' constituem a maior preocupação dos estudantes. Uma elevada percentagem de inquiridos mencionou a necessidade de a sua IES criar áreas que permitam o estudo, quer individual, quer em grupo, sobretudo durante os períodos em que se realizam os exames de avaliação intermédios e finais. Em muitos casos, não se trata, necessariamente, de novos espaços, mas de melhorar as condições de espaços já existentes, sendo dois dos exemplos mencionados com maior frequência a melhoria das condições informáticas e o alargamento dos horários de funcionamento das bibliotecas.

Dentro da categoria 'condições para o estudo', o 'apoio material' foi, também, referido por vários inquiridos. Nesta subcategoria, os estudantes destacaram o apoio financeiro à aquisição ou disponibilização gratuita de computadores e materiais informáticos diversos, bem como de livros e fotocópias. Em alguns casos, foi mencionado o custo elevado dos materiais necessários para a prossecução de estudos em determinados cursos, como, por exemplo, Arquitetura e Medicina.

Por fim, dentro da categoria 'condições para o estudo', a 'adequação dos horários' foi referida por diversos estudantes. Nesta subcategoria, os estudantes mencionaram, entre outros, a necessidade de: flexibilizar os horários, permitindo que os estudantes possam optar por um horário entre vários disponíveis; proporcionar (mais) aulas em horário pós-laboral; haver aulas apenas em alguns dias da semana; iniciar as aulas mais tarde para evitar os períodos de congestionamento de tráfego automóvel; e permitir que os estudantes que não moram perto da sua instituição não tenham que sair de casa para se deslocarem para a instituição tão cedo.

A segunda categoria da dimensão educativa mais mencionada pelos inquiridos foi 'currículo', que se subdivide em quatro subcategorias: 'carga horária e volume de trabalho' (n = 15); 'oferta curricular' (n = 9); 'ensino a distância' (n = 13); e 'preparação para o mercado de trabalho' (n = 11). Relativamente à subcategoria 'carga horária e volume de trabalho', os estudantes mencionaram, sobretudo, a importância de reduzir ambos, designadamente a quantidade de aulas e a sua duração, e o número de trabalhos académicos a realizar. No que concerne a 'oferta curricular', os inquiridos destacaram que lhes seria benéfico a existência de planos curriculares mais flexíveis (através, por exemplo, da disponibilização de um maior número de unidades curriculares opcionais), a não existência de aulas durante o período de estágio curricular, e uma distribuição das unidades curriculares por semestre mais equilibrada. No que se refere ao 'ensino a distância', os estudantes mencionaram, essencialmente, a importância de serem disponibilizadas aulas *online* para não terem de se deslocar com tanta frequência à instituição de ensino. Por fim, a subcategoria 'preparação para o mercado de trabalho' encontra-se, de certo modo, interligada com a subcategoria 'oferta curricular', uma vez que os inquiridos salientaram a importância de um plano curricular mais ajustado às exigências do mercado de trabalho atual. Para além disso, os estudantes destacaram a necessidade de um maior número de ações de formação relativas ao

mercado de trabalho e a criação de parcerias entre as IES e o mercado de trabalho (quer ao nível do subsector público, quer do privado) com vista a facilitar a sua entrada neste.

A terceira categoria que emergiu das respostas dos estudantes inquiridos, 'componente pedagógica', engloba três subcategorias: 'métodos de ensino e avaliação' (n = 13); 'apoio pedagógico' (n = 5); e 'práticas docentes' (n = 14). Relativamente aos 'métodos de ensino e avaliação', os inquiridos salientaram a importância de diversificar os métodos de avaliação, designadamente através da introdução de novos métodos, incluindo métodos de avaliação contínua, e criar mais oportunidades para os estudantes obterem aprovação nas unidades curriculares. No caso da avaliação por exame, foi referido como contraproducente a existência de muitos exames num curto espaço de tempo. Nos casos em que existem métodos de avaliação contínua, os inquiridos mencionaram, por exemplo, a necessidade de alargar os prazos de entrega dos trabalhos. No que concerne ao 'apoio pedagógico', os inquiridos mencionaram a necessidade de existirem (mais) centros de apoio aos estudantes, incluindo estudantes com NEE, que lhes permitam esclarecer dúvidas e aprender/desenvolver técnicas de estudo. Por fim, em relação às 'práticas docentes', os estudantes destacaram a importância de uma relação de maior proximidade entre os docentes e os estudantes e a melhoria da qualidade de ensino por parte dos docentes. Em relação à qualidade de ensino, alguns inquiridos destacaram a necessidade de os docentes serem avaliados e ser tida em conta a opinião dos estudantes expressa através dos questionários distribuídos pelas IES.

Foi realizado um teste de qui-quadrado de independência, que mostrou existir associação entre a dimensão educativa e a condição socioeconómica de ser estudante deslocado [$\chi^2(2) = 7,646$; $p = .022$]. Em específico, os estudantes deslocados revelaram, com maior frequência do que os não-deslocados, preocupações relacionadas com as condições de estudo. Por outro lado, os estudantes não-deslocados revelaram, com maior frequência que os deslocados, preocupações relacionadas com o currículo.

Estudo 2

Com o propósito de obter as percepções dos estudantes, mas, agora, na perspetiva dos dirigentes associativos, foram organizados dois grupos de discussão focalizada com representantes de uma amostra de Associações de Estudantes do GP e GL.

À semelhança dos restantes tipos de recolha de dados, os participantes deram o seu consentimento para que os grupos de discussão focalizada fossem gravados. As discussões foram, subsequentemente, transcritas literalmente e, posteriormente, analisadas utilizando o software NVivo®.

O grupo dos representantes das Associações de Estudantes do GP incluiu um representante de uma universidade pública, dois de politécnicos públicos, quatro de universidades privadas e um de um politécnico privado, perfazendo o total de oito participantes.

O grupo de representantes das Associações de Estudantes da GL envolveu um representante de uma universidade pública, dois de politécnicos públicos e três de universidades privadas, totalizando seis participantes.

A análise dos dados recolhidos teve, como dimensão de análise, o apoio social prestado

aos estudantes pela IES e abordou o mesmo conjunto de cinco categorias utilizadas na análise das percepções dos líderes institucionais (Quadro 20).

Dimensão of análise	Categorias
Apoio social prestado aos estudantes pelas IES	Apoio financeiro
	Apoio ao alojamento
	Apoio à alimentação
	Apoio à saúde
	Outros tipos de apoio

Quadro 20. Sistema categorial de análise de conteúdo

3.3.1. Apoio financeiro

Os representantes dos estudantes foram críticos em relação aos critérios para a atribuição da bolsa de estudo pelo Estado, no mesmo sentido, aliás, dos líderes e representantes institucionais. O representante de uma Associação de Estudantes de um politécnico público de Lisboa afirma que *“o rendimento anual do agregado familiar para poder aceder à bolsa da Ação Social é muito baixo, mas se ultrapassar os € 100 [do limiar para o estudante ter direito a bolsa], não quer dizer que essa pessoa seja rica ou não precise da bolsa, mas deixa de ter esse apoio, portanto [...] se calhar devia haver um maior escrutínio dos critérios”*. Além disso, *“[...] estas bolsas demoram muito tempo a sair e há demasiados critérios restritivos e demasiada burocracia”* (representante de uma Associação de Estudantes de uma universidade privada do Porto). Esta posição é corroborada pela representante da Associação de Estudantes de um politécnico público de Lisboa e, também, pela representante da Associação de Estudantes de uma universidade pública de Lisboa.

Da mesma opinião é o representante de uma Associação de Estudantes de uma universidade pública do Porto, que refere que *“Os critérios têm que ser mudados e o próprio objetivo das bolsas, acho que o legislador deve pensar: ‘Para que é que esta bolsa existe?’ Se o intuito for pagar a propina, esse intuito está a ser mais do que cumprido porque, nos dias de hoje, um estudante não vai deixar de estudar no ensino superior por causa propina porque a bolsa cobre, mas o legislador tem que começar a pensar que há problemas maiores que estão a surgir e que a bolsa vai ter de responder a isso devidamente, porque acho que a propina é a despesa mais pequena, comparada com o alojamento, é uma gota no oceano”*.

3.3.2. Apoio ao alojamento

Na linha do que defendem os líderes e representantes institucionais relativamente à necessidade premente de incrementar a oferta de alojamento estudantil, o representante da Associação de Estudantes de um politécnico público de Lisboa argumenta que *“aqui há muito poucos lugares para o número de estudantes deslocados. Acresce a isso os preços ridículos que estão a*

ser cobrados por um quarto [...] um estudante deslocado, muitas vezes não bolseiro, que tem de pagar propinas, tem de pagar tudo o resto, obviamente que um quarto a € 400, € 500 às vezes não ajuda nada e põe em causa o seu bom desempenho e até a sua persistência no ES”.

O representante de uma universidade pública do Porto acrescenta, a este respeito, que, *“com o agravamento do problema do alojamento, o que engloba o alojamento estudantil, essa questão tornou-se o principal problema do acesso e permanência no ES, e a bolsa, cujo valor mínimo é de 872€ anuais, cobre a propina, todavia, não cobre esse valor adicional de alojamento”.*

Existem IES, como uma universidade privada em Lisboa, que não possuem residência própria para os estudantes. Para colmatar esta lacuna, a Associação de Estudantes dessa instituição tem em vigor algumas medidas, tais como códigos promocionais em algumas residências e a partilha com os estudantes de vários alojamentos para arrendar.

Todos os representantes das Associações de Estudantes foram peremptórios em afirmar que o principal problema e preocupação é o alojamento estudantil, pois afeta todo o tipo de estudantes, bolseiros ou não bolseiros, com condições financeiras mais ou menos favoráveis. Esta é, segundo o representante de uma Associação de Estudantes de uma universidade pública de Lisboa, *“a maior barreira ao acesso e à permanência no ES. Os estudantes podem inscrever-se, mas se não conseguirem alojamento a preços acessíveis, nunca conseguirão concluir todo o curso e, com os preços a aumentarem exponencialmente todos os anos, penso que vamos ver cada vez mais estudantes a ficarem mesmo à porta da universidade”.* Segundo o representante de uma Associação de Estudantes de uma universidade pública do Porto, uma das soluções para resolver este problema é aumentar a oferta privada. É evidente que o alojamento privado não está a dar resposta a todas as necessidades e *“[...] é preciso garantir que o mercado do alojamento nas grandes cidades, como Porto e Lisboa, seja abastecido com cada vez mais oferta”.* Para além desta medida, as IES devem aumentar a oferta pública, através dos seus SAS, para que *“a oferta pública permita o acesso a todos os estudantes bolseiros, e mesmo aos estudantes não bolseiros da classe média, a estas residências”.*

3.3.3. Apoio à alimentação

Apesar de os líderes e responsáveis institucionais terem o apoio à alimentação como uma das prioridades das IES, designadamente em termos da melhoria da eficácia do funcionamento dos refeitórios, da qualidade e diversidade das refeições, da capacidade de resposta ao aumento da procura de refeições sociais por parte dos estudantes e da capacidade financeira para fazer face a todos estes desafios, a posição dos estudantes relativamente às refeições fornecidas é diferente da das IES. O preço das refeições sociais aumentou de € 2,80 para € 3,00, o que gerou uma enorme insatisfação entre os estudantes, quer do GP, quer da GL, e também no que respeita à disponibilidade e qualidade da comida servida aos estudantes. O representante da Associação de Estudantes de uma universidade pública de Lisboa afirma que, no semestre anterior, *“havia carne, peixe e comida vegetariana, tudo disponível para todos os estudantes, e agora, neste semestre, só temos carne [e] comida vegetariana, mas depois há dias em que não há carne mas há peixe”*, demonstrando um desequilíbrio na variedade das refeições.

Para além disso, os representantes das Associações de Estudantes queixam-se do horário de funcionamento das cantinas e, também, das refeições servidas, quer em termos de quantidade, quer de qualidade que não vão ao encontro das necessidades de todos os estudantes. Como afirma a representante das Associação de Estudantes de um politécnico de Lisboa, *“se chegarmos já com uma meia hora de atraso [à cantina], ou seja, se chegarmos por volta das 14h30 já não há refeição, ou seja, ou não temos mesmo comida ou então as senhoras têm que estar a fazer e só almoçamos às três e tal da tarde, que é o que muitas das vezes me acontecia e não é comida de qualidade, ou seja, muitas vezes é comida que ainda está quase congelada porque é feita à pressa”*.

3.3.4. Apoio à saúde

Os representantes das Associações de Estudantes afirmaram que o apoio à saúde, nomeadamente o apoio psicológico, está longe de ser suficiente para cobrir as necessidades dos estudantes. Em algumas Faculdades, não existe gabinete psicológico, ou os profissionais estão muito aquém da procura, como é o caso de uma universidade pública de Lisboa. Nas IES que dispõem deste apoio, o tempo entre o pedido de apoio e a consulta é muito longo, pelo que a resposta não atende atempadamente às necessidades dos estudantes.

No entanto, existem, também, casos em que os estudantes estão satisfeitos com o apoio à saúde que lhes é prestado pela IES, como é o caso da representante de uma Associação de Estudantes de uma universidade privada de Lisboa.

3.3.5. Outros tipos de apoio

Curiosamente, a questão das deslocações dos estudantes não é mencionada, nem nos relatórios de atividades, nem nos planos estratégicos das IES. No entanto, é apontada como uma preocupação pelos atores institucionais. Alguns representantes de Associações de Estudantes afirmam que as IES nem sempre são adequadamente servidas por transportes públicos, especialmente à noite. Outros afirmam que a frequência e os percursos dos transportes públicos não satisfazem as necessidades dos estudantes, sobretudo na periferia das cidades. Os estudantes que não têm condições para arrendar um quarto perto da IES que frequentam têm de passar muito tempo a deslocar-se da sua residência para a IES, tendo, muitas vezes, de utilizar vários tipos de transportes públicos (comboios, autocarros...), tempo este que poderiam utilizar para realizar as suas tarefas académicas. Estes dirigentes afirmam que a rede de transportes não é suficientemente eficiente e que deveria ser alargada, sendo que, por vezes, os estudantes *“fazem um esforço enorme para se deslocarem da sua residência para a IES, o que, por vezes, demora horas”* (representante da Associação de Estudantes de um politécnico público do Porto).

4. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
NO GRANDE PORTO E NA GRANDE LISBOA

4.1. TENDÊNCIAS DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL E DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA
DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Em Portugal, a população com formação académica de nível superior na faixa etária entre 25-64 anos varia entre os 16% na região da Região Autónoma dos Açores e os 38% na região da Área Metropolitana de Lisboa, uma variação regional que é semelhante à média da OCDE (OCDE, 2021).

Relativamente à oferta educativa atualmente existente em Portugal por subsistema e subsetor de ensino, verifica-se que, à data de julho de 2024, existiam em Portugal 97 estabelecimentos de ES, sendo 16,5% (16) do subsistema e subsetor de ensino público e universitário – incluindo a Universidade Aberta, 28,9% (28) público e politécnico, 20,6% (20) privado e universitário e 43,3% (42) privado e politécnico.

A área do GP detinha 27,8% (27) de todos os estabelecimentos nacionais, sendo 11,1% (3) estabelecimentos do subsetor público e 24 (88,9%) estabelecimentos do subsetor privado. Por seu lado, a área da GL detinha 30,9% (30) de todos os estabelecimentos nacionais, sendo 33,4% (10) estabelecimentos do subsetor público e 20 (66,6%) estabelecimentos do subsetor privado (Quadro 21).

	Subsetor		Subsistema*	
	Público	Privado	Universitário	Politécnico
Portugal Continental	36	70	38	68
Norte	10	34	13	30
Grande Porto	3	23	9	17
Centro	10	8	7	11
Área Metropolitana de Lisboa	11	26	16	21
Grande Lisboa	10	22	14	19
Alentejo	4	1	1	4
Algarve	1	2	2	2

* A discrepância no número de IES por subsistema e tipo de ensino deve-se ao facto de que algumas IES possuem oferta de ensino universitário e politécnico.

Quadro 21. Oferta educativa atualmente existente por subsistema e subsetor de ensino

De acordo com dados mais recentes, a análise do corpo discente por subsector de ensino no ano letivo de 2022/2023 revela que 76,3% dos estudantes se encontravam a frequentar o ES público e 26,4% o ES privado. A mesma análise, mas agora por subsistema de ensino, revela que 63,3% dos estudantes frequentavam o ensino universitário e 36,7% frequentavam o ensino politécnico (DGEES, 2024) (Quadro 22).

Natureza e tipo de ensino	Total			Público			Privado		
	Total	Uni- versitário ⁽¹⁾	Poli- técnico ⁽²⁾	Total	Uni- versitário ⁽¹⁾	Poli- técnico ⁽²⁾	Total	Uni- versitário ⁽¹⁾	Poli- técnico ⁽²⁾
Curso/ciclo de estudos									
Total	446028	282581	163447	359397	223564	135833	86631	59017	27614
Curso técnico superior profissional	21263	0	21263	16139	0	16139	5124	0	5124
Licenciatura 1.º ciclo ⁽³⁾	277206	157857	119349	217404	118148	99256	59802	39709	20093
Especialização pós-licenciatura	2546	1924	622	2414	1890	524	132	34	98
Mestrado integrado ⁽⁴⁾	37201	37201	0	28843	28843	0	8358	8358	0
Mestrado 2.º ciclo	82610	60411	22199	71210	51310	19900	11400	9101	2299
Doutoramento 3.º ciclo	25202	25188	14	23387	23373	14	1815	1815	0
Área de educação e formação									
Total	446028	282581	163447	359397	223564	135833	86631	59017	27614
Educação	16805	9767	7038	14273	8724	5549	2532	1043	1489
Artes e humanidades	46000	31262	14738	39285	26315	12970	6715	4947	1768
Ciências sociais, jornalismo e informação	50575	48358	2217	36120	33941	2179	14455	14417	38
Ciências empresariais, administração e direito	98723	57366	41357	70037	35960	34077	28686	21406	7280
Ciências naturais, matemática e estatística	25520	23750	1770	24474	22973	1501	1046	777	269
Tecnologias da informação e comunicação (TICs)	14765	6650	8115	12487	6001	6486	2278	649	1629
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	88550	56920	31630	83349	53135	30214	5201	3785	1416

Natureza e tipo de ensino	Total			Público			Privado		
	Total	Uni-versitário ⁽¹⁾	Poli-técnico ⁽²⁾	Total	Uni-versitário ⁽¹⁾	Poli-técnico ⁽²⁾	Total	Uni-versitário ⁽¹⁾	Poli-técnico ⁽²⁾
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	10217	6038	4179	8560	4544	4016	1657	1494	163
Saúde e proteção social	68941	31645	37296	51177	24717	26460	17764	6928	10836
Serviços	25639	10532	15107	19342	6961	12381	6297	3571	2726
Área desconhecida	293	293	0	293	293	0	0	0	0

(1) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.
(2) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.
(3) Inclui os ciclos de estudos de Licenciatura 1.º ciclo e Preparatórios de licenciatura 1.º ciclo.
(4) Inclui os ciclos de estudos de Mestrado integrado, Preparatórios de mestrado integrado e o Mestrado integrado terminal.

Fonte: DGEEC (2024, online).

Quadro 22. Estudantes matriculados no ensino superior em 2022/23 por subsistema e subsetor de ensino nos diferentes ciclos de estudos e áreas de educação e formação

No que se refere às dotações orçamentais para a ação social no ES público, em 2019, o seu valor ascendeu a € 185.848.773,20, sendo € 69.858.586,90 oriundas do Orçamento do Estado (OE) e € 115.990.186,40 de receitas próprias. Este indicador revela uma grande oscilação ao longo dos últimos anos (-4,2% do total, -43,5% do OE e 64,9% de receitas próprias) (Pordata, *online*). Todavia, dados do OE para 2024 (República Portuguesa, 2024) revelam a intenção de reforçar o investimento público no ES, afirmando que “o crescimento das dotações das IES face às dotações iniciais de 2023 é muito significativo, sublinhando o compromisso do governo com o fortalecimento do sistema público de ensino superior” (República Portuguesa, 2024, p. 6). Este reforço concretiza-se no aumento de € 138 milhões, o que significa um aumento de 10,7 % das dotações iniciais de 2023. Para além da fonte de financiamento das dotações orçamentais ao ES, o Governo prevê o financiamento de atividades adicionais através de outras fontes, designadamente:

- Financiamentos atribuídos pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia ao desenvolvimento de projetos de investigação, formação avançada, emprego científico e atividade institucional em unidades de I&D e IES;
- Financiamento dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) através de fundos comunitários e fundos nacionais;
- Financiamento dos Programas Impulso Jovens STEAM e Impulso Adultos através do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), os quais garantem um

investimento na modernização de infraestruturas e equipamentos e no reforço dos corpos docente e não docente;

- Financiamento dos programas de modernização e inovação pedagógica, promoção de sucesso escolar e saúde mental;
- Financiamento das operações de construção, aquisição, adequação e renovação de residências para estudantes de ensino superior financiadas no quadro do PNAES (República Portuguesa, 2024, p. 7).

Relativamente às despesas com bolsas de ação social do ES, em 2020, esta despesa ascendeu a € 113.779.160,80, € 99.518.371,60 (88,1%) dos quais no subsetor público e € 14.260.789,20 (11,9%) no privado. Durante o período entre 2011 e 2020, assistiu-se a uma diminuição deste tipo de despesa, com uma taxa de variação de -12,4% no subsetor público e -7,5% no privado.

Também neste domínio, o OE para 2024 prevê o reforço do apoio social aos estudantes de forma a aumentar o número e montantes de bolsas de estudo, designadamente através do alargamento do limiar de elegibilidade de € 9.484,27 de rendimento *per capita* anuais para € 11.049,89 de rendimento *per capita* anuais e o aumento do valor máximo da bolsa de estudo, que será de € 5.981,73, o que equivale a um crescimento de 7% face ao ano letivo 2022-2023 (República Portuguesa, 2024).

4.2. POLÍTICAS NACIONAIS E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE APOIO AOS ESTUDANTES

No sentido de contextualizar as políticas nacionais de apoio aos estudantes e analisar as estratégias das IES localizadas nos dois maiores pólos de concentração de estudantes (GP e GL), procedeu-se a uma análise documental com os seguintes objetivos: a) conhecer o período de referência dos documentos estratégicos (planos estratégicos e relatórios de atividades) das IES nas duas áreas geográficas consideradas; b) identificar a existência ou inexistência de referências à ação social nos planos estratégicos e relatórios de atividades das IES; e c) conhecer o tipo de referência à ação social considerada nos documentos estratégicos das IES. A pesquisa foi realizada entre março e outubro de 2023, nas páginas *web* das IES (n=51), dos relatórios de atividades e dos planos estratégicos destas instituições. Na pesquisa destes documentos selecionaram-se os mais atualizados e de acesso *online* público.

A análise dos documentos foi realizada com o apoio do programa NVivo 12, sendo a análise orientada em diferentes dimensões, como mostra o Quadro 23, que faz a descrição das dimensões utilizadas para esta análise.

	Dimensão de análise	Descrição/objetivo
Planos estratégicos	Período de referência	Esta dimensão teve por objetivo analisar os planos estratégicos em função do período temporal que têm por referência.
	Existência de referência à ação social	Esta dimensão teve por objetivo analisar a existência ou não de referência a atividades ou ações de apoio social nos planos estratégicos.
	Tipo de referência	Esta dimensão teve por objetivo analisar o tipo de referência à ação social: número ou abrangência dos apoios referidos, objetivos, tipos de apoios existentes e avaliação dos apoios ou condições socioeconômicas.
Relatórios de atividades	Ano de referência	Esta dimensão teve por objetivo analisar os relatórios de atividades em função do período temporal que têm por referência.
	Existência de referência à ação social	Esta dimensão teve por objetivo analisar a existência ou não de referência a atividades ou ações de apoio social nos relatórios de atividades.
	Tipo de referência	Esta dimensão teve por objetivo analisar o tipo de referência à ação social: número ou abrangência dos apoios referidos, tipos de apoios referidos e/ou avaliação dos apoios.

Quadro 23. Descrição das dimensões abrangidas pela análise documental

Na categoria e subcategorias associadas à dimensão *Tipo de referência*, o mesmo relatório pode ter sido codificado, simultaneamente, em diferentes dimensões de análise, nos casos em que são mencionados diferentes tipos de apoios sociais ou diferentes tipos de abordagem a estes apoios (por ex., descrição e avaliação dos apoios sociais disponíveis). Nas restantes dimensões, cada documento institucional foi codificado de forma exclusiva numa dimensão de análise.

Nas subsecções seguintes apresenta-se a caracterização do *corpus* em função do período temporal de referência dos documentos institucionais, da área geográfica, do subsetor e subsistema de ES.

4.3. AMOSTRA DE PLANOS ESTRATÉGICOS

Relativamente aos planos estratégicos das IES pesquisadas, podemos perceber que foram encontrados disponíveis publicamente os planos estratégicos de 80% das IES da área do GP e 63% das IES da GL, como mostra o Quadro 24. Assim, foi analisada a quase totalidade dos planos estratégicos das IES públicas (com exceção de uma IES universitária da área da GL). No caso das IES privadas, foram analisados, também, os planos estratégicos da maioria das instituições que fazem parte do nosso universo de estudo.

Subsetor e subsistema de ensino	Área geográfica	N.º IES	Planos estratégicos recolhidos	Proporção de planos estratégicos analisados
Universitário Público	Lisboa	4	3	75%
Politécnico Público	Lisboa	4	4	100%
Universitário Privado	Lisboa	8	5	63%
Politécnico Privado	Lisboa	14	7	50%
Total		32	20	63%
Universitário Público	Porto	1	1	100%
Politécnico Público	Porto	2	2	100%
Universitário Privado	Porto	9	9	100%
Politécnico Privado	Porto	13	8	62%
Total		25	20	80%

Quadro 24. Proporção de planos estratégicos recolhidos por IES pesquisadas

Relativamente ao período de vigência dos planos estratégicos, observa-se, pela análise do Quadro 25, que a maioria dos planos estratégicos analisados estavam atualizados em relação ao período de implementação, sendo que 55% destes documentos abrangem um período de implementação que vai desde 2024 a 2030. No entanto, 12,5% dos planos estratégicos são documentos que terminam o seu período de implementação em 2023 e 32,5% já terminaram o seu período de vigência.

Subsistema e subsetor de ensino	Pré 2023	Até 2023	Pós 2023
Politécnico Privado	5	4	6
Politécnico Público	2	-	4
Universidade Privado	5	1	8
Universidade Público	0	-	4
Total	13	5	22
%	32,5%	12,5%	55%

Quadro 25. Proporção de planos estratégicos recolhidos por ano de referência em análise

Quando analisamos comparativamente a disponibilidade de documentos das IES, podemos perceber que os planos estratégicos estão disponíveis em maior número e existe uma maior proporção destes documentos atualizados para o período atual. Esta caracterização dos documentos analisados permite enquadrar os resultados a seguir apresentados.

4.4. AMOSTRA DE RELATÓRIOS DE ATIVIDADES

A caracterização dos relatórios de atividades analisados por área geográfica mostra que, face ao número total de IES consideradas, foram incluídos na análise documental 66% das instituições da GL e 64% das instituições do GP, as quais disponibilizam publicamente os seus relatórios de atividades. Quando observamos a disponibilidade destes documentos por subsistema e subsetor de ensino, percebemos que, como mostra o Quadro 26, no subsetor público (universitário e politécnico) todas as IES disponibilizam os seus relatórios de atividades. No caso do subsetor privado, a percentagem de IES com relatórios de atividades disponibilizados publicamente baixa, no caso da área geográfica da GL para 75% no subsistema universitário e 43% no subsistema politécnico, enquanto na área do GP estas percentagens são de 67% no subsistema universitário e 54% no subsistema politécnico.

Subsetor e subsistema de ensino	Área geográfica	N.º IES pesquisadas	Relatórios de atividades recolhidos	Proporção de relatórios recolhidos/N.º IES pesquisadas
Universitário Público	Lisboa	4	4	100%
Politécnico Público	Lisboa	4	4	100%
Universitário Privado	Lisboa	8	6	75%
Politécnico Privado	Lisboa	14	6	43%
Total		32	21	66%
Universitário Público	Porto	1	1	100%
Politécnico Público	Porto	2	2	100%
Universitário Privado	Porto	9	6	67%
Politécnico Privado	Porto	13	7	54%
Total		25	16	64%

Quadro 26. Proporção de relatórios de atividades recolhidos por IES pesquisadas

Relativamente ao ano de referência dos relatórios de atividades, é possível perceber, pela análise do Quadro 27, que a maioria dos documentos analisados é atualizada, sendo que a grande maioria (91%) analisa as atividades institucionais realizadas nos últimos três anos. Uma pequena percentagem (8%) dos relatórios analisados encontram-se algo desatualizados, sendo o ano de referência em análise anterior a 2020.

Subsistema e subsetor de ensino	2018	2019	2020	2021	2022
Politécnico Privado	0	1	2	3	7
Politécnico Público	1	0	0	5	0
Universidade Privado	0	1	2	6	3
Universidade Público	0	0	2	2	1
Total	1	2	6	16	12
%	3%	5%	16%	43%	32%

Quadro 27. Proporção de relatórios de atividades recolhidos por ano de referência em análise

4.5. RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

4.5.1. Planos estratégicos

No que concerne os planos estratégicos das IES, como vemos no Quadro 28, podemos concluir que a referência à ação social é realizada em 55% dos documentos relativos a IES na área da GL e em 70% das IES na área do GP.

Não existe referência à ação social		Existe referência à ação social
Lisboa	N	9
	%	45%
Porto	N	14
	%	70%

Quadro 28. Existência ou inexistência de referência à ação social nos planos estratégicos

Quando comparados os subsistemas e subsetores de ensino, observamos, no Quadro 29, que 100% das IES públicas fazem referência à ação social nos seus planos estratégicos, enquanto esta dimensão é referida numa percentagem menor nas IES privadas (33% no caso do politécnico privado e 71% no caso do universitário privado).

		Não existe referência à ação social	Existe referência à ação social
Politécnico Privado	N	10	5
	%	67%	33%
Politécnico Público	N	0	6
	%	0%	100%
Universidade Privado	N	4	10
	%	29%	71%
Universidade Público	N	0	4
	%	0%	100%

Quadro 29. Existência ou inexistência de referência à ação social nos planos estratégicos por subsistema e subsetor de ensino

Quando analisamos o tipo de referências mencionadas nos planos estratégicos das IES relativamente à ação social, podemos verificar, através dos resultados apresentados no Quadro 30, que os apoios já existentes na instituição são os mais mencionados nestes documentos, permitindo uma caracterização das atividades já colocadas em curso pelas instituições. Em alguns casos, esta descrição é, ainda, complementada com uma caracterização mais aprofundada do número e abrangência dos apoios. Para além disso, em muitos casos, são indicados os objetivos que cumprem a estratégia institucional futura ao nível da ação social. As IES também parecem utilizar os seus planos estratégicos para dar conta da avaliação dos apoios sociais e do perfil ou condições socioeconómicas dos estudantes, numa perspetiva de caracterização da população estudantil e das ações institucionais, mas, também, como forma de perspetivar e enquadrar as ações futuras ao nível social.

		Avaliação dos apoios ou condições socioeconómicas	Número e abrangência dos apoios	Objetivos	Tipos de apoios existentes
Lisboa	N	2	3	5	10
	%	18%	27%	45%	91%
Porto	N	6	3	12	13
	%	43%	21%	86%	93%

Quadro 30. Tipos de referências mencionadas nos planos estratégicos face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por área geográfica

Relativamente à análise por subsistema e subsetor de ensino, podemos observar que as IES públicas estão, maioritariamente, focadas na descrição dos apoios que existem nas instituições e nos objetivos estratégicos definidos para a ação institucional. A avaliação dos apoios ou das condições socioeconômicas dos estudantes parece ser, proporcionalmente, mais realizada nas instituições do subsistema politécnico, enquanto a descrição do número e da abrangência dos apoios sociais parece ser mais realizada nos planos estratégicos no subsistema universitário, como mostra o Quadro 31.

		Avaliação dos apoios ou condições socioeconômicas	Número e abrangência dos apoios	Objetivos	Tipos de apoios existentes
Politécnico Privado	N	2	0	3	4
	%	40%	0%	60%	80%
Politécnico Público	N	3	1	4	6
	%	50%	17%	67%	100%
Universidade Privado	N	3	2	6	9
	%	30%	20%	60%	90%
Universidade Público	N	0	3	4	4
	%	0%	75%	100%	100%

Quadro 31. Tipos de referências mencionadas nos planos estratégicos face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por subsistema e subsetor de ensino

A caracterização do tipo de apoios sociais descrita nos planos estratégicos das IES é realizada de acordo com diferentes tipos de ações sociais. A maioria das instituições refere a existência de bolsas de estudo ou de mérito que apoiam financeiramente os estudantes, como se pode verificar pela observação da Figura 10. Os apoios à saúde e o desenvolvimento de atividades desportivas e culturais são, também, referidos num elevado número de documentos analisados, com, respetivamente, 44% e 40% de referências identificadas nos planos estratégicos das instituições. Em 36% dos planos estratégicos das IES incluídas neste estudo são descritas atividades de ação social que pretendem apoiar os estudantes ao nível do alojamento bem como ao nível do apoio à empregabilidade e à inserção dos estudantes no mercado de trabalho. As ações de apoio aos estudantes (por ex., estudantes com NEE) e as ações relativas aos apoios de alimentação (por ex., cantinas, refeição social) são descritas em 20% dos planos estratégicos analisados. Por fim, em 16% dos casos é referida a elaboração de protocolos entre as IES e outras instituições ou entidades externas.

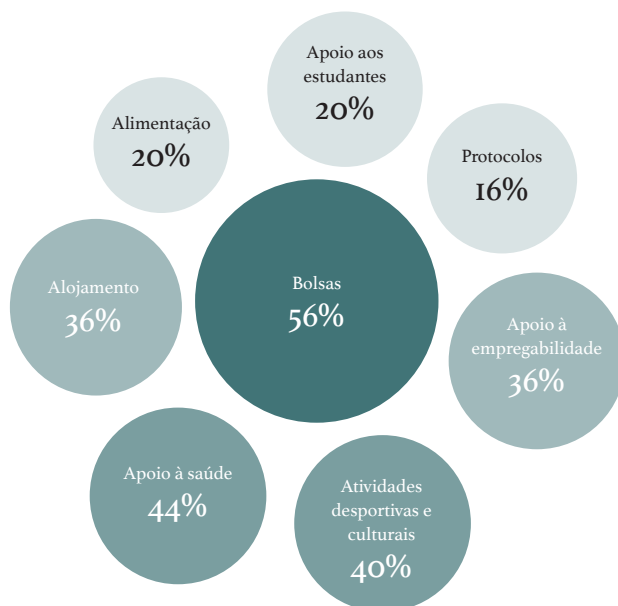


Figura 10. Percentagem por tipo de avaliação realizada dos apoios sociais nos planos estratégicos

Os apoios relativos a bolsas de estudo são mais referidos pelas instituições privadas, particularmente no ensino politécnico (80%). No caso das IES públicas, são mais referidos nos planos estratégicos os apoios relacionados com o alojamento, os apoios à saúde e as atividades culturais e desportivas. Particularmente no caso das universidades públicas, são referidos os apoios de alojamento e à saúde em 100% dos planos estratégicos das instituições analisadas. As ações de apoio à empregabilidade são a estratégia mais vezes mencionada pelas instituições do ensino politécnico, enquanto, no ensino universitário, a descrição de apoios referentes a bolsas de estudo concedidas aos estudantes é referida, proporcionalmente, num maior número de documentos, como mostra o Quadro 32.

		Alimen- ta- ção	Aloja- mento	Apoio à empre- gabili- dade	Apoio à saúde	Apoio aos estu- dantes	Atividades culturais e desportivas	Bolsas de es- tudo	Proto- colos
Politécnico Privado	N	0	0	2	3	0	0	4	1
	%	0%	0%	40%	60%	0%	0%	80%	20%
Politécnico Público	N	1	3	3	4	1	5	3	0
	%	17%	50%	50%	67%	17%	83%	50%	0%
Universida- de Privado	N	1	2	3	0	1	2	5	3
	%	10%	20%	30%	0%	10%	20%	50%	30%
Universida- de Público	N	3	4	1	4	3	3	2	0
	%	75%	100%	25%	100%	75%	75%	50%	0%

Quadro 32. Percentagem do tipo de apoios sociais referidos mencionados nos planos estratégicos em função do subsistema e subsetor de ensino

De acordo com a análise realizada, como mostra a Figura 11, a maioria dos planos estratégicos (56%) definem como objetivo o apoio aos estudantes. Este apoio pode ser fornecido de diferentes formas, tais como a dinamização e modernização dos SAS, o acompanhamento dos percursos dos estudantes ou o reforço da quantidade e abrangência das atividades de ação social. Noutros relatórios, este apoio aos estudantes é colocado como uma finalidade de caráter mais genérico, em que é destacada a promoção do acesso à educação académica independentemente da situação socioeconómica dos estudantes e a forma como esta se traduz na atratividade de diferentes públicos para as IES.

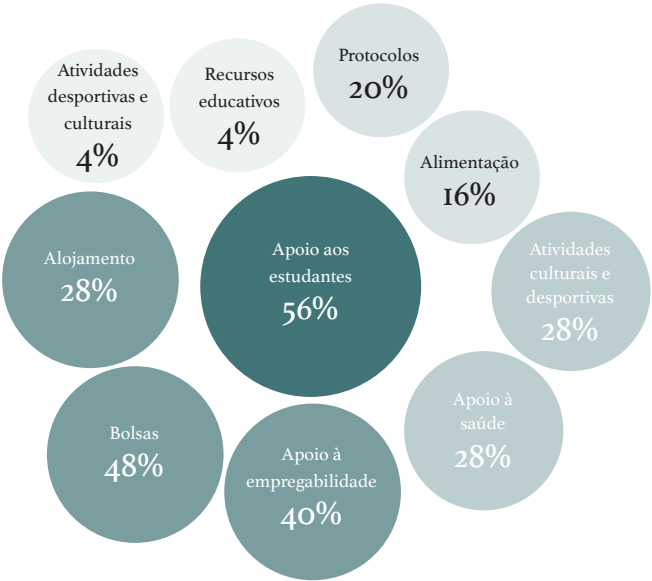


Figura 11. Percentagem de tipo de objetivo relacionado com a ação social mencionado nos planos estratégicos

A concessão de bolsas aos estudantes, sejam de estudo ou de mérito, é, também, mencionada nos planos estratégicos das IES, numa percentagem de 48%. Os objetivos a este nível relacionam-se com o aumento destes apoios, associado ao aumento das necessidades socioeconómicas dos estudantes e ao reconhecimento da importância da responsabilidade social das IES.

Cerca de 40% das IES analisadas tem, também, como finalidade mencionada nos seus planos estratégicos, o apoio à empregabilidade. Este objetivo relaciona-se com a criação de oportunidades de contacto com o mercado de trabalho ao longo do percurso formativo ou a promoção de experiências de trabalho no término dos programas de estudo.

Os objetivos mencionados nos planos estratégicos relacionados com o alojamento, com o apoio à saúde e com atividades culturais e desportivas reúnem 28% dos documentos analisados. Outros objetivos, como o estabelecimento de protocolos com entidades externas, finalidades ligadas aos apoios ao nível dos serviços de alimentação ou das atividades culturais e desportivas e dos recursos educativos, constituem, também, prioridade em algumas IES, embora em menor percentagem.

Quando observamos comparativamente os diferentes subsistemas e subsetores de ES relativamente àquilo que são os objetivos mencionados nos planos estratégicos das IES, é importante salientar que as instituições privadas assumem, proporcionalmente, mais finalidades relacionadas com a atribuição de bolsas de estudo ou de mérito aos estudantes, o que acontece numa proporção menor no caso das instituições públicas. Por seu lado, as IES públicas parecem estar a centrar mais os seus esforços estratégicos ao nível do alojamento estudantil, como se pode ver no Quadro 33 a seguir apresentado.

		Alimen- tação	Alo- ja- men- to	Apoio à em- prega- bilidade	Apoio à saú- de	Apoio aos estu- dan- tes	Ativi- dades cultu- rais e des- portivas	Bol- sas de estu- do	Apoio aos estu- dantes	Ava- liação das con- dições sociais e pe- dagó- gicas	Pro- to- co- los	Re- cur- sos edu- cati- vos
Poli- técnico Privado	N	0	0	3	1	0	0	3	2	0	2	0
	%	0%	0%	60%	20%	0%	0%	60%	40%	0%	40%	0%
Poli- técnico Público	N	1	2	2	1	1	2	1	0	1	0	0
	%	17%	33%	33%	17%	17%	33%	17%	0%	17%	0%	0%
Univer- sidade Privado	N	1	1	3	0	0	2	7	5	0	2	0
	%	10%	10%	30%	0%	0%	20%	70%	50%	0%	20%	0%
Univer- sidade Público	N	2	3	1	2	2	3	0	1	0	0	1
	%	50%	75%	25%	50%	50%	75%	0%	25%	0%	0%	25%

Quadro 33. Percentagem por tipo de objetivo relacionado com a ação social mencionado nos planos estratégicos em função do subsistema e subsetor de ensino

Parece, também, que os planos estratégicos das IES do subsistema de ensino politécnico têm uma maior centralidade dos aspetos relacionados com o apoio à empregabilidade. Por seu lado, as IES do subsistema de ensino universitário parecem mais focadas nos aspetos ligados às bolsas de estudo e ao apoio aos percursos dos estudantes com maiores necessidades socioeconómicas. Em particular, as universidades públicas parecem, também, colocar os seus esforços estratégicos, em grande medida, no desenvolvimento de atividades desportivas e culturais como formas de apoiar os estudantes a nível social e pessoal.

4.5.2. Relatórios de atividades

A análise dos relatórios de atividades das IES nas duas áreas geográficas em análise – GP e GL – mostra que apenas uma pequena parte destes documentos não faz referência à ação social, quando são descritas e avaliadas as atividades. Neste sentido, como podemos observar pelos dados do Quadro 34, percebemos que 81% de relatórios de atividades em cada uma das regiões mencionam aspetos referentes à ação social ou a apoios concedidos aos estudantes para apoiar os seus percursos académicos.

Não existe referência à ação social		Existe referência à ação social
Lisboa	N	4
	%	19%
Porto	N	3
	%	19%

Quadro 34. Existência ou inexistência de referência à ação social nos relatórios de atividades por área geográfica

Quando analisamos o mesmo fator em função do subsistema e do subsetor de ensino a que pertencem as IES analisadas, podemos perceber uma uniformidade em termos da menção aos apoios sociais, como mostra o Quadro 35. Neste último caso, apenas um relatório analisado não continha referência ao apoio social fornecido aos estudantes para apoiar os seus percursos académicos. Também podemos destacar pequenas variações de percentagem, mais evidentes no caso do ensino universitário privado – que parece fazer, proporcionalmente, maior referência a atividades de ação social nos seus relatórios de atividades – e no caso do politécnico privado – que parece, pelo contrário, ter menos casos em que existe referência à ação social nestes documentos.

		Não existe referência à ação social	Existe referência à ação social
Politécnico Privado	N	3	10
	%	23%	77%
Politécnico Público	N	1	5
	%	17%	83%
Universidade Privado	N	1	11
	%	8%	92%
Universidade Público	N	1	4
	%	20%	80%

Quadro 35. Existência ou inexistência de referência à ação social nos relatórios de atividades por subsistema e subsetor de ensino

Relativamente ao tipo de referências mencionadas nos relatórios de atividades, podemos perceber, pela análise do Quadro 36, que todos os que mencionam os apoios sociais aos estudantes descrevem o tipo de apoios que são disponibilizados pelas IES. A referência ao número ou abrangência dos apoios fornecidos pelas IES é, também, bastante referida nos relatórios – 69% dos relatórios no caso da área do GP e 71% na área da GL. A avaliação dos apoios é referida de forma diferenciada nos relatórios das IES das duas áreas geográficas. No caso das IES do GP, apenas 23% dos relatórios de atividades realizam a avaliação das atividades ou apoios sociais que disponibilizam. Já as IES na área da GL, todas as instituições que fazem referência aos apoios sociais realizam a avaliação destes apoios, através da avaliação do desenvolvimento das ações sociais ou da satisfação dos estudantes.

		Avaliação dos apoios	Número e abrangência dos apoios	Tipo de apoios
Lisboa	N	17	12	17
	%	100%	71%	100%
Porto	N	3	9	13
	%	23%	69%	100%

Quadro 36. Tipos de referências mencionadas nos relatórios de atividades face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por área geográfica

Relativamente ao tipo de referências mencionadas nos relatórios de atividades das IES das duas áreas geográficas, podemos perceber, pela análise do Quadro 37, que as instituições públicas referem todas as dimensões de análise, ou seja, os apoios sociais são analisados nestes relatórios relativamente à descrição do tipo de apoios existentes, da menção do número e da abrangência dos apoios e da avaliação dos apoios. Neste contexto, parece poder afirmar-se que as IES públicas têm uma abordagem mais completa e complexa quando fazem referência aos

apoios sociais que fornecem aos estudantes. Já no caso das IES privadas, as referências aos apoios sociais estão, sobretudo, focadas na descrição do tipo de apoios sociais disponibilizados pela IES. No entanto, também é mencionado o número e abrangência dos apoios sociais oferecidos e a avaliação destes apoios em cerca de metade dos relatórios analisados.

		Avaliação dos apoios		Número e abrangência dos apoios	Tipo de apoios
Politécnico Privado	N	5		6	10
	%	50%		60%	100%
Politécnico Público	N	5		5	5
	%	100%		100%	100%
Universidade Privado	N	6		6	11
	%	55%		55%	100%
Universidade Público	N	4		4	4
	%	100%		100%	100%

Quadro 37. Tipos de referências mencionadas nos relatórios de atividades face ao número total de relatórios que mencionam a ação social por subsistema e subsetor de ensino

Relativamente ao tipo de apoios sociais mencionados, podemos verificar, pela análise das referências que se sintetizam na Figura 12, que a maioria (77%) dos apoios referidos nos relatórios analisados diz respeito a bolsas, maioritariamente a bolsas de estudo, embora seja mencionada em alguns casos, a existência de bolsas de emprego destinadas a fornecer apoio financeiro aos estudantes.

O apoio aos estudantes, através de unidades de apoio aos estudantes, gabinetes de atendimento específicos para apoio a estudantes ou programas de mentoria existentes nas instituições é, também, referido em 40% destes relatórios. Estes apoios podem ter como objetivo a integração dos estudantes numa fase inicial do processo de transição para o ES, como é o caso de programas de mentoria, como podem ter um objetivo mais amplo de auscultar e garantir apoio adequado aos estudantes durante todo o percurso académico.

Os apoios à saúde são outra vertente referida nos relatórios (27%), sendo direccionados tanto para apoio médico como para apoio psicológico. O apoio psicológico fornecido pelas IES aos estudantes é particularmente significativo nas referências relativas aos apoios à saúde, o que pode relacionar-se com o facto de esta análise, pelo período a que se reportam os relatórios de atividades, se ter centrado no período pandémico e pós-pandémico, o que pode ter tido consequências importantes e estimulado as IES a procurar respostas para apoiar a nível psicológico os seus estudantes.

Com igual percentagem de relatórios que mencionam estes apoios (23%) encontram-se o apoio ao alojamento e o apoio à inserção profissional. O apoio ao alojamento está, sobretudo, relacionado com a disponibilidade de residências estudantis e as condições destas residências,

ao nível das instalações e equipamentos disponíveis para os estudantes. Em relação aos apoios à inserção profissional, as referências relacionam-se com o estabelecimento de protocolos de estágios, o desenvolvimento de programas de formação para a empregabilidade (por ex., desenvolvimento de competências transversais), o funcionamento de gabinetes de apoio à empregabilidade e o estabelecimento de redes e parcerias com o ambiente empresarial, por forma a facilitar a inserção dos diplomados no mercado de trabalho.

A promoção de atividades desportivas e culturais e os apoios à alimentação são referidos em 17% dos relatórios que mencionam a ação social nos seus relatórios de atividades. Em relação aos apoios à alimentação, a existência de cantinas e o fornecimento de refeições a preços mais baixos são aspetos abordados neste contexto. Já no que respeita às ações ligadas a atividades desportivas e culturais, são feitas, nos relatórios das instituições, menções à existência de infraestruturas desportivas, ao desenvolvimento de programas desportivos (projetos no âmbito de pausas ativas, passeios, campeonatos desportivos), bem como à organização de eventos e promoção de concursos culturais, ligados a diferentes áreas culturais e artísticas (por ex., fotografia, música, escrita ou teatro). Numa percentagem residual de relatórios, surge a referência ao apoio a estudantes com NEE. Este relatório descreve como são apoiados os estudantes com NEE na IES considerada, quer ao nível do acolhimento, quer ao nível do acompanhamento académico ao longo do curso.

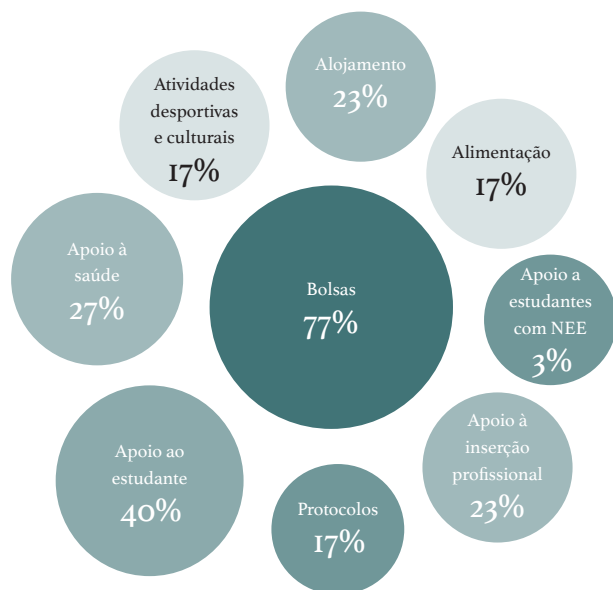


Figura 12. Percentagem de tipo de apoio social mencionado nos relatórios de atividades

Quando comparamos o tipo de apoio mencionado nos relatórios de atividades das IES em função do subsistema e subsetor de ensino, podemos perceber que a referência a bolsas

de estudo é transversal a ambos os subsetores e subsistemas de ensino. Em contraste, os apoios relacionados com o alojamento estudantil e apoio à alimentação são referidos apenas por IES públicas, sendo que não existe qualquer referência a esta vertente de apoio social no ensino privado. Nesta linha, os apoios à saúde são, também, bastante mais referidos por IES públicas. No entanto, neste último caso, já existem referências a este apoio nos relatórios das IES privadas, ainda que em menor percentagem. Pelo contrário, o estabelecimento de protocolos com instituições externas é referido apenas nos relatórios de atividades das IES privadas. Também o apoio à empregabilidade é mais referido nos relatórios das IES privadas, particularmente nas IES politécnico privado, como se pode ver no Quadro 38.

		Alimen- tação	Aloja- mento	Apoio à empre- gabili- dade	Apoio a estudantes com NEE	Apoio à saúde	Apoio aos estu- dantes	Ativi- dades culturais e despor- tivas	Bolsas de estudo	Proto- colos
Poli- técnico Privado	N	0	0	4	0	1	6	0	7	3
	%	0%	0%	40%	0%	10%	60%	0%	70%	30%
Poli- técnico Público	N	2	4	1	0	2	1	2	4	0
	%	40%	80%	20%	0%	40%	20%	40%	80%	0%
Univer- sidade Privado	N	0	0	2	0	2	2	3	9	2
	%	0%	0%	18%	0%	18%	18%	27%	82%	18%
Univer- sidade Público	N	3	3	0	1	3	3	1	4	0
	%	75%	75%	0%	25%	75%	75%	25%	100%	0%

Quadro 38. Percentagem de tipo de apoio social mencionado nos relatórios de atividades em função do subsetor e subsistema de ensino

A análise dos apoios foi realizada de acordo com três dimensões principais: a avaliação das ações sociais fornecidas pelas IES, a descrição da evolução dos apoios e a avaliação da satisfação dos estudantes. A primeira dimensão foi a mais referida nos relatórios (63%) e engloba a descrição de dados sobre os apoios fornecidos e a sua análise pelas IES (por ex., número de bolsas de estudo face ao número de candidaturas). Uma parte importante destes relatórios de atividades aprofunda esta análise dos apoios e refere, de forma comparativa, a evolução dos apoios ao longo do tempo, sendo examinada a diminuição ou o aumento do número de apoios disponíveis. Apenas uma pequena parte das IES menciona, nos seus relatórios de atividades, a avaliação da satisfação dos estudantes com os apoios sociais fornecidos, como mostra a Figura 13.

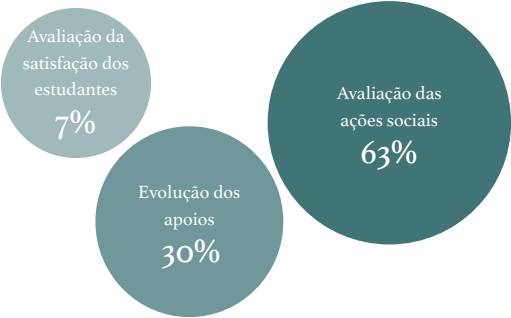


Figura 13. Percentagem de relatórios de atividades por tipo de avaliação realizada dos apoios sociais

Quando comparamos os resultados do tipo de análise realizada nos relatórios de atividades por subsistema e subsetor, podemos perceber que o subsetor público de ES tende a focar as análises realizadas na avaliação dos apoios sociais e na sua evolução, surgindo em apenas um dos relatórios analisados a referência a dados sobre a satisfação dos estudantes com estes apoios. No subsetor privado de ES, o foco parece ser colocado ainda mais na avaliação das ações sociais, sendo, proporcionalmente, menos analisada a evolução dos apoios e a satisfação dos estudantes com estes auxílios, como mostra o Quadro 39.

		Avaliação da satisfação dos estudantes	Avaliação das ações sociais	Evolução dos apoios
Politécnico Privado	N	1	5	2
	%	10%	50%	20%
Politécnico Público	N	0	4	2
	%	0%	80%	40%
Universidade Privado	N	0	6	2
	%	0%	55%	18%
Universidade Público	N	1	4	3
	%	25%	100%	75%

Quadro 39. Percentagem do tipo de avaliação realizada dos apoios sociais nos relatórios de atividades em função do subsistema e subsetor de ensino

Quando é mencionado o número e abrangência dos apoios sociais concedidos aos estudantes das IES, podemos perceber que os fatores mais referenciados pelas IES são o número, valor ou percentagem de estudantes abrangidos pela bolsa de estudo, o número de bolsas de mérito atribuídas e os apoios concedidos a estudantes com percursos específicos (por ex., estudantes de países dos Países Africanos de língua Oficial Portuguesa [PALOP]). O número de residências e de estudantes alojados ou complementos ao alojamento atribuídos é, também, referido nestes relatórios, assim como é referido o tipo de estudantes abrangidos por apoios ao

alojamento (por ex., estudantes deslocados, estudantes bolseiros e estudantes internacionais). As condições das residências estudantis disponibilizadas pelas IES são, também, mencionadas nos relatórios, nos quais se referem o número de camas ou quartos existentes.

Com igual proporção de referências são mencionados, por um lado, fatores relacionados com o número e disponibilidade das unidades alimentares ou cantinas em funcionamento nas IES, bem como o número de refeições servidas e a abrangência de estudantes apoiados por este serviço. Por outro lado, é referido o número de infraestruturas desportivas existentes nas IES, bem como o número de atividades culturais e/ou desportivas organizadas para os estudantes, tais como concursos e torneios.

O número de protocolos com empresas ou outras entidades que dão lugar à oferta de estágios e bolsas de emprego para os estudantes ou diplomados dos cursos das IES são referidos nos relatórios de atividades. Na mesma percentagem, estes documentos referem, também, o número de atos clínicos na área da psicologia realizados junto dos estudantes. Importa salientar que esta atuação ao nível da saúde mental pode ter assumido importância pelo momento de pandemia a que se reportam alguns dos relatórios analisados. Também na mesma proporção, existem relatórios de atividades que se referem à existência de protocolos com entidades que fornecem benefícios educacionais aos estudantes (por ex., bolsas de estudo ou redução do valor das propinas). Com uma percentagem mais residual de referências, temos a menção ao número e montante que envolveram os apoios financeiros concedidos aos estudantes (por ex., equipamentos informáticos para possibilitar o ensino remoto) e ao número de estudantes abrangidos pela criação de um estatuto para estudantes com NEE, como se pode ver na Figura 14.



Figura 14. Percentagem de tipo de referência realizada sobre os apoios sociais quando se menciona o número e abrangência dos apoios

Relativamente ao tipo de apoio mencionado quando se refere o número ou abrangência dos apoios sociais nos relatórios, podemos perceber que o subsetor público de ensino parece dar maior centralidade à descrição do número e abrangência de apoios como as bolsas de estudo, alojamento e alimentação; no subsetor privado, a menção a bolsas de estudo é realizada em menor percentagem e não são referidos apoios relativos a alimentação e alojamento, como mostra o Quadro 40.

		Unidades alimentares e refeição social	Apoio ao alojamento e residências	Estágios, bolsas e estudo da empregabilidade dos diplomados	Estatuto de estudantes com NEE	Consultas de psicologia	Apoio material aos estudantes	Infraestruturas e atividades desportivas, concursos e eventos culturais	Bolsas de estudo, bolsas de mérito e apoios específicos	Protocolos para benefícios educacionais
Politécnico Privado	N	0	0	2	0	1	0	0	5	1
	%	0%	0%	20%	0%	10%	0%	0%	50%	10%
Politécnico Público	N	1	2	1	0	1	0	2	4	0
	%	20%	40%	20%	0%	20%	0%	40%	80%	0%
Universidade Privado	N	0	0	0	0	1	0	1	6	2
	%	0%	0%	0%	0%	9%	0%	9%	55%	18%
Universidade Público	N	3	3	0	1	0	1	1	4	0
	%	75%	75%	0%	25%	0%	25%	25%	100%	0%

Quadro 40. Percentagem de relatórios de atividades por tipo de referência aos apoios sociais em relação ao número e abrangência dos apoios por subsistema e subsetor de ensino

No entanto, as IES privadas dão mais ênfase, nos seus relatórios, à análise dos protocolos estabelecidos com outras entidades para apoiar os estudantes. Já o apoio relacionado com o suporte à empregabilidade ou a relação com o mercado de trabalho são mais referidos pelas instituições, públicas e privadas, do ensino politécnico.

Estas diferenças institucionais são importantes no sentido de compreender quais os tipos de apoios que são centrais em cada IES e perceber tendências específicas no tipo de apoios sociais concedidos e valorizados pelas IES nos seus relatórios de atividades.

4.6. RESULTADOS DA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES
DOS LÍDERES E REPONSÁVEIS INSTITUCIONAIS

Para além da análise dos documentos institucionais (relatórios de atividade e planos estratégicos das IES que fazem parte deste estudo), interessou-nos obter as perceções de líderes e responsáveis institucionais. Assim, foram organizados os seguintes dois grupos de discussão focalizada com líderes e responsáveis das IES para os assuntos ligados às condições de vida e de estudo dos estudantes:

- Líderes institucionais com responsabilidade pelos assuntos e apoio aos estudantes, especificamente os Vice-Reitores ou Pró-Reitores das universidades e os Presidentes ou Vice-Presidentes dos politécnicos;
- Responsáveis pelos SAS.

Os participantes deram o seu consentimento para que os grupos de discussão focalizada fossem gravados. As discussões foram, subsequentemente, transcritas literalmente e posteriormente analisadas utilizando o software NVivo®.

A amostra de líderes das IES com responsabilidades em matéria de assuntos estudantis, especificamente em termos de apoio institucional, incluiu quatro dirigentes das maiores IES de Lisboa e Porto em termos de número de estudantes inscritos. Assim, participaram no grupo de discussão dirigentes de uma universidade pública e de um politécnico público do Porto e de uma universidade pública e de um politécnico público de Lisboa. Lamentavelmente, nenhum líder de IES privadas aceitou ao nosso convite para participar nesta atividade.

O grupo de responsáveis institucionais pelos SAS incluiu seis dirigentes de uma universidade pública (dois representantes) e de um politécnico público do Porto, de uma universidade pública e de um politécnico público de Lisboa e de um politécnico privado do Porto.

A análise dos dados recolhidos teve, como dimensão de análise, o apoio social prestado aos estudantes pela IES e abordou um conjunto de cinco categorias (Quadro 41).

Dimensão de análise	Categorias
Apoio social prestado aos estudantes pelas IES	Apoio financeiro
	Apoio ao alojamento
	Apoio à alimentação
	Apoio à saúde

Quadro 41. Sistema categorial de análise de conteúdo

4.6.1. Apoio financeiro

Embora represente uma grande parte do apoio que as IES prestam aos estudantes, os líderes institucionais lamentam não poder aumentar esse apoio devido à *“falta de financiamento e de apoio social através de bolsas de estudo”* (líder de uma universidade pública de Lisboa) por parte do Governo. As bolsas de estudo constituem um apoio direto do Estado aos estudantes e, portanto, não são concedidas diretamente pelas IES. Este facto, associado à escassez de financiamento do Estado para o ES, constitui um motivo de grande preocupação em termos de apoio aos estudantes. Acresce que este apoio prestado pelo Estado é reduzido, na medida em que o valor mínimo da bolsa ronda os € 870,00, que inclui o pagamento da propina. Para tentar complementar o valor disponibilizado pelo Estado e ajudar os estudantes que não recebem apoio estatal, as IES procuram outras fontes de apoio financeiro através do estabelecimento de parcerias com outras instituições, sendo um dos seus principais objetivos *“aumentar o número de instituições que possam apoiar estes jovens de alguma forma”* (líder de uma universidade pública do Porto). As IES dispõem, ainda, de um *“Fundo Social para situações de emergência, em que os jovens são ajudados”* (líder de uma universidade pública do Porto), especialmente (mas não só) no que respeita a questões pontuais que os estudantes possam enfrentar.

Outra questão abordada pelos responsáveis dos SAS em termos de apoio financeiro foi que os critérios para a atribuição da bolsa de estudo pelo Estado devem ser revistos, especialmente o limiar mínimo do rendimento do agregado familiar para que os estudantes sejam elegíveis para a bolsa de estudo. O líder de uma universidade pública do Porto defende que *“é necessária uma mudança profunda na forma como o serviço [de bolsas de estudo] funciona e no processo de atribuição da bolsa social ao estudante”*. Esta posição é corroborada pelo líder de um politécnico privado do Porto, que afirma que *“O limiar da bolsa mínima é absurdo [€ 11.000 per capita] porque acaba por abranger mais de 50% dos estudantes e é extremamente injusto para a maioria, porque, sobretudo no caso do ES privado, não é possível atribuir a bolsa social a um estudante. Com a bolsa mínima, não é fácil fazer face a todas as despesas”*.

4.6.2. Apoio ao alojamento

A análise das narrativas dos líderes e responsáveis institucionais relativamente ao apoio ao alojamento parece indicar que este tipo de apoio é muito mais preocupante do que os números indicados dos documentos institucionais¹.

O responsável pelos SAS de uma universidade pública de Lisboa salienta que *“o alojamento [...] é um problema maior, neste momento, do que as propinas ou a alimentação ou outra coisa qualquer, porque entre pagar 600 ou 700 euros de propinas/ano e pagar 600 ou 700 euros/mês de um quarto, percebe-se onde está o problema do ponto de vista financeiro. [...] Por isso, consideramos que é um dos serviços essenciais a prestar aos nossos alunos”*.

[1] O apoio ao alojamento é mencionado em 23% dos relatórios de atividade e em 36% dos planos estratégicos.

Segundo estes atores institucionais, *“Nos últimos anos [...] isto já vem de há vários anos, começou ainda antes de 2020, o grande investimento que tem sido feito, e que não tem sido feito com dinheiro da Ação Social, mas com dinheiro da própria universidade, tem sido o investimento em alojamento”* (líder de uma universidade pública de Lisboa).

Em Portugal, com o advento do turismo e da pressão turística, desapareceu todo o alojamento a baixo custo que a sociedade civil das cidades de Lisboa e do Porto proporcionava aos estudantes. Os cidadãos arrendavam quartos antes do aparecimento do turismo, mas todo esse alojamento desapareceu do mercado de alojamento para estudantes. Assim, dado que não havia tradição de grandes complexos de residências para estudantes nas cidades portuguesas, porque o tecido social absorvia, normalmente, os estudantes em todas as cidades universitárias, a única solução para as IES era começar a investir fortemente em residências para estudantes, o que tem sido feito. Como se tratava e trata de um investimento avultado, os participantes sublinharam a importância da mobilização do programa especial de financiamento, o PRR, um programa de âmbito nacional, com um período de execução até 2026, que implementará um conjunto de reformas e investimentos destinados a impulsionar o país para a recuperação, o crescimento económico sustentado e a convergência com a Europa na próxima década, orientado por um conceito de sustentabilidade inspirado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas.

O líder de uma universidade pública do Porto afirma que *“O projeto PRR veio trazer um maior reforço à intervenção nesta área, [...] que, não resolvendo todos os problemas, vai, obviamente, mitigar alguns dos problemas que temos em termos de oferta de alojamento. Portanto, em termos financeiros, é indiscutível que este é o grande investimento que tem sido feito nos últimos anos, tal como noutras IES”*. O mesmo acontece com as IES politécnicas, que também tiraram partido deste programa de financiamento. O dirigente de um politécnico de Lisboa afirma que *“o grande investimento financeiro é também na área do alojamento, mesmo antes de haver PRR, há cerca de cinco anos, fizemos um investimento de cerca de meio milhão de euros na melhoria da nossa residência de estudantes”*. De igual modo, o dirigente de um politécnico do Porto comenta que a sua instituição investe fortemente *“no alojamento, dado que, fruto da situação muito crítica que estamos a viver em termos de habitação, sobretudo nas zonas urbanas do Porto e de Lisboa para a população em geral e, portanto, também para os estudantes, tem que ser uma prioridade e aproveitando também aqui uma oportunidade que é o PRR”*.

Assim, o investimento em alojamento para estudantes tem estado na primeira linha das prioridades de investimento de todas as IES, independentemente da sua localização e tipologia. No entanto, apesar de todos os esforços por parte das IES em investir no alojamento estudantil, a oferta nunca é suficiente para a procura. Como comenta o líder dos SAS de uma universidade pública de Lisboa, *“[...] temos a residência universitária cheia a 94% ou 95%. E já temos uma lista de espera, pelo que a procura de alojamento nunca é satisfeita”*. O líder dos SAS de um politécnico público de Lisboa acrescenta que *“é fundamental aumentar o alojamento, ou seja, o número de camas disponíveis para os estudantes, porque há muitos estudantes que acabam por desistir por não encontrarem alojamento”*.

Por outro lado, no alojamento nas residências de estudantes é dada prioridade aos estudantes bolsheiros, o que, dada a reduzida capacidade destes equipamentos, deixa de fora muitos estudantes que, apesar de não serem bolsheiros, continuam a ter constrangimentos financeiros que, muito frequentemente, são impeditivos da sua permanência no ES. O responsável dos SAS de um politécnico de Lisboa defende que *“uma residência deve ter em conta não só os estudantes bolsheiros, mas também os não bolsheiros”*. Assim, a instituição deste participante está a desenvolver esforços no sentido de aumentar o número de camas disponíveis, não só para os estudantes bolsheiros, mas também para os não bolsheiros, uma vez que *“é fundamental aumentar o alojamento, o número de camas disponíveis para os estudantes, porque muitos estudantes acabam por desistir por não terem alojamento”*.

4.6.3. Apoio à alimentação

As preocupações dos dirigentes relativamente a este tipo de apoios são frequentemente evidenciadas nas suas narrativas, nomeadamente em termos do aumento da eficácia do funcionamento dos refeitórios, da qualidade e diversidade das refeições, da capacidade de resposta ao aumento da procura de refeições sociais por parte dos estudantes e da capacidade financeira para fazer face a todos estes desafios. Com efeito, o líder de uma universidade pública do Porto refere que, *“em termos de Ação Social, tem havido algum investimento na reestruturação das unidades de restauração para as tornar mais eficientes, para permitir que as unidades de restauração, fora do horário normal de funcionamento, enquanto unidades de restauração, possam servir de espaços de trabalho para os estudantes”*, enquanto o líder de um politécnico público do Porto comenta que a instituição está a investir neste tipo de apoio, *“tentando, de alguma forma, remodelar as unidades de alimentação e aumentar a sua capacidade”*. Além disso, *“em termos de compromisso complementar, a qualidade alimentar e a diversidade alimentar são importantes, [pois] cada vez mais as pessoas que nos procuram são diversas, temos muitos estudantes internacionais, temos novas culturas alimentares, digamos assim, em vigor e, portanto, temos de ter um compromisso com a resposta, em termos alimentares, que tem sido forte”* (líder de uma universidade pública do Porto). As IES preocupam-se com a qualidade e diversidade da alimentação servida para satisfazer as necessidades dos estudantes, ou, pelo menos algumas delas. O responsável pelos SAS de um politécnico público do Porto sublinha que *“temos uma nutricionista na nossa equipa que gere as ementas e controla e aprova as refeições que são servidas. É por isso que temos esse cuidado. Tentamos inovar porque queremos que os alunos façam as suas refeições na nossa cantina”*. O mesmo acontece num politécnico público de Lisboa, que tem um protocolo com uma Escola Superior da área da Saúde, prevendo um *“programa de alimentação saudável, em que o nosso caderno de encargos define as refeições, as ementas, e essas ementas são definidas de acordo com esse protocolo com aquela escola e com aquelas nutricionistas”*.

As IES oferecem aos seus estudantes refeições sociais, que custam € 3,00, e esta procura está a aumentar todos os anos. A responsável pelos SAS de uma universidade pública de Lisboa afirma que a IES teve *“[...] um aumento enorme do número de refeições servidas do ano passado para*

este ano. Nós fornecemos cerca de 200.000 refeições a mais do que no ano passado, o que significa que, infelizmente, há uma necessidade de refeições sociais”.

De um modo geral, e apesar das restrições financeiras, as IES parecem investir na qualidade, diversidade e quantidade das refeições que servem aos seus estudantes, uma vez que cada vez mais estudantes procuram refeições sociais nas suas IES.

Todavia, a posição dos estudantes relativamente às refeições fornecidas é diferente da das IES. O preço das refeições sociais aumentou de € 2,80 para € 3,00, o que gerou uma enorme insatisfação entre os estudantes, e no que respeita à disponibilidade e qualidade da comida servida aos estudantes. O representante da Associação de Estudantes de uma universidade pública de Lisboa afirma que, no semestre anterior, *“havia carne, peixe e comida vegetariana, tudo disponível para todos os estudantes, e agora, neste semestre, só temos carne [e] comida vegetariana, mas depois há dias em que não há carne, mas há peixe”*, demonstrando um desequilíbrio na variedade das refeições, conforme referido anteriormente.

4.6.4. Apoio à saúde

A saúde dos estudantes, quer em termos físicos, quer mentais, tem sido uma preocupação crescente por parte das IES, sobretudo após a pandemia provocada pela COVID-19, altura em que a procura deste apoio se acentuou em todas as IES. Como refere o líder de um politécnico de Lisboa, *“Com o PRR, estamos também a apostar na questão da saúde mental”*. No entanto, como o programa termina dentro de dois anos, este dirigente está preocupado com a sustentabilidade deste apoio após o fim do financiamento estatal, uma vez que *“se não houver continuidade no financiamento, deixaremos de ter capacidade para o fazer”*.

Este tipo de apoio aos estudantes é, também, referido como importante pelo líder de uma universidade pública do Porto, que comenta que *“temos de apostar [...] na área da saúde, começando pela questão da parte psicológica, que tem sido um grande peso, mas oferecemos apoio noutras áreas da saúde”*. No entanto, o mesmo líder admite que o apoio não cobre a procura, afirmando, ainda, que *“temos de aumentar a oferta, e como toda a oferta que fazemos em termos de saúde é uma oferta sem custos para o estudante, obviamente que é um investimento significativo que está a ser feito por parte da universidade”*.

Consciente de que o apoio do Sistema Nacional de Saúde fica muito aquém das necessidades dos estudantes, o líder de um politécnico do Porto refere que a sua instituição *“é muitas vezes também a resposta, não diria sequer a alternativa; é a resposta quase de primeira linha para os estudantes que precisam de apoio, sobretudo apoio psicossocial nesta fase pós-pandémica”*. Além disso, as IES têm protocolos internos com as Faculdades de Medicina e de Medicina Dentária, para poderem prestar cuidados de saúde aos seus estudantes.

As IES que não dispõem desta resposta interna recorrem à oferta externa. Como comenta o responsável pelos SAS de um politécnico do Porto, *“Temos a resposta interna, mas é externalizada”*. De igual modo, o líder de um politécnico privado do Porto também refere que, *“Em caso de necessidade, temos um protocolo com um estabelecimento de saúde onde os alunos*

podem aceder a um custo mais baixo, mas internamente ainda não o temos". Estas IES têm, assim, protocolos com entidades externas, que prestam, a um custo mais baixo, cuidados de saúde aos seus estudantes em diversas áreas, como a atividade física, oftalmologia, psicologia, psiquiatria, nutrição e cardiologia, entre outras.

De todos os serviços de saúde que as IES prestam aos seus estudantes, o mais importante é, segundo os líderes institucionais, o da saúde mental. No entanto, as IES são unânimes em afirmar que o número de profissionais fica sempre aquém da procura, impedindo as IES de responder às necessidades dos estudantes em tempo útil ou de todo. A responsável pelos SAS de um pequeno politécnico privado do Porto comenta que a sua instituição está a dar os primeiros passos neste tipo de apoio aos estudantes, afirmando que *"precisamos de ter um gabinete, sobretudo na área da psicologia, para podermos dar um apoio mais direto aos estudantes. Portanto, estamos a trabalhar nisso agora, para colmatar uma das grandes lacunas da instituição"*.

Em suma, as IES são unânimes em apontar as principais áreas onde o apoio aos estudantes é mais necessário, estando o alojamento no topo das suas preocupações e sendo a principal área de investimento. Este investimento tem sido feito e têm sido criadas estratégias para mitigar estes problemas, mas está longe de satisfazer as necessidades dos estudantes, quer ao nível do alojamento, quer ao nível da alimentação e dos cuidados de saúde.

4.7. CONSTRANGIMENTOS E OPORTUNIDADES DE MELHORIA

Para que as IES possam melhorar o apoio que prestam aos seus estudantes, é necessário ultrapassar vários constrangimentos. O financiamento do Estado é o mais referido pelos dirigentes institucionais, com a perceção generalizada de que o ES português está claramente subfinanciado e que é necessária uma política de bolsas de estudo mais adequada. Mais do que afirmar que o Estado precisa de aumentar o financiamento das IES, os dirigentes institucionais pedem um financiamento direto aos estudantes, para que *"tenham melhores condições para frequentar e ter sucesso no ES"* (líder de uma universidade pública de Lisboa). Assim, para tentar complementar o insuficiente financiamento do Estado, as IES procuram angariar bolsas de estudo não formais, que possam, de alguma forma, ser complementares e ajudar a financiar os jovens em dificuldade e que necessitam desse apoio para entrar e permanecer no ES.

O líder de um politécnico público do Porto reitera a posição de que o ES está subfinanciado, defendendo que é necessário continuar com a reforma que o governo iniciou para alterar o modelo de financiamento, não só para atribuir mais financiamento, mas, também, para rever a fórmula do modelo de financiamento do ES. Este líder defende que *"este caminho tem de ser feito, é absolutamente estratégico, é absolutamente urgente e tem de ser concretizado, a mudança do modelo de financiamento tem de continuar e tem de ser acompanhada por um aumento do financiamento porque é absolutamente necessário"*. Não se trata, já, de financiamento para as instituições, mas de financiamento direto para os estudantes, que é encarado como uma solução para as necessidades reais dos estudantes.

As IES estão preocupadas com o facto de, após o fim do financiamento do PRR, não poderem manter as condições para os estudantes que esta linha de financiamento permitiu criar. O financiamento é, assim, fundamental para que as IES possam “*responder às exigências que têm relativamente ao estatuto socioeconómico dos estudantes*” (líder de uma universidade pública do Porto).

Outro constrangimento para as IES, de acordo com os líderes institucionais, é a “*falta de integração real das políticas, quer a nível local, regional ou nacional*” (líder de um politécnico público do Porto). Os muitos desafios que se colocam ao ES são desafios que vão muito para além do ES, são desafios nacionais, a nível social, educativo, habitacional, de empregabilidade, entre outros. As IES podem ter medidas paliativas para cada um destes desafios, mas, segundo este dirigente, “*estes problemas só podem ser resolvidos com soluções integradas que vão muito para além do ensino superior e, por isso, tem de haver, quer ao nível das regiões, quer ao nível do país, uma verdadeira integração de políticas que sejam sustentáveis ao longo dos anos*”. Assim, é necessária a integração de políticas ao nível da política de habitação, da política de empregabilidade, da política social e da política de educação. Esta convergência pode gerar soluções para os problemas dos estudantes.

Os líderes e os responsáveis institucionais reivindicam, também, autonomia para as suas IES, nomeadamente em termos financeiros. Ninguém conhece melhor os problemas que os estudantes têm de enfrentar do que as próprias IES e, por isso, estas devem estar dotadas de instrumentos que lhes permitam exercer efetivamente a autonomia que está legislada. É sua convicção que, se tal não acontecer, conduzirá sempre a uma asfixia na definição e manutenção das políticas.

Um último desafio que pode gerar oportunidades de melhoria é a cooperação entre as IES. Segundo o líder de uma universidade pública do Porto, “*não faz sentido que instituições que estão no terreno com respostas e missões semelhantes virem muitas vezes as costas ao que fazem*”. No domínio da ação social, é necessário que haja diálogo entre as IES, sobretudo entre as grandes instituições públicas que atuam na mesma área, ou seja, não faz sentido que duas grandes IES (em número de estudantes) tenham políticas completamente dispersas em termos de abordagem às questões sociais. Assim, os líderes defendem uma convergência de políticas, uma convergência de recursos, encontrando formas comuns de responder às necessidades dos jovens das regiões onde as IES atuam.

Em suma, as IES procuram enfrentar e ultrapassar os desafios em termos de apoio aos estudantes, estabelecendo protocolos com outras IES ou outras entidades externas à comunidade académica, aproveitando linhas de financiamento que lhes permitam aumentar a quantidade e a qualidade da oferta para os estudantes, reinventando-se a si próprias e às suas instalações, com o objetivo principal de proporcionar condições adequadas aos estudantes e, assim, aumentar os seus níveis de desempenho e permanência no ES.

5. CONCLUSÕES

O presente relatório procurou cobrir os três seguintes aspetos: (i) a identificação do perfil socioeconómico dos estudantes do ES do GP e da GL e das suas condições de vida; (ii) a sua distribuição geográfica e os seus padrões de deslocação; e (iii) os apoios sociais aos estudantes do ES do GP e da GL. De seguida, serão apresentados os principais resultados dos estudos conduzidos no âmbito do projeto, de modo a dar conta dos aspetos supramencionados.

Perfil socioeconómico e condições de vida e de estudo dos estudantes do ES do GP e da GL

O estudo realizado oferece uma visão abrangente sobre as condições socioeconómicas e de vida e de estudo dos estudantes do ES nas regiões do GP e da GL, destacando diferenças marcantes entre estudantes deslocados, não-deslocados e internacionais.

Um dos aspetos mais evidentes é a concentração significativa de estudantes do subsector público deslocados nas IES, especialmente nas universidades. Esta preferência poderá estar ligada à reputação das universidades públicas e à oferta mais diversificada de programas de estudos. No entanto, a elevada presença de estudantes deslocados em universidades públicas sugere, também, um desafio logístico e económico: a dificuldade de respostas de ação social, como o acesso a alojamento adequado. O alojamento surge como um dos problemas centrais com que se confrontam os estudantes deslocados, dada a pouca oferta e os elevados custos do arrendamento. A isto acresce a informalidade nos contratos de arrendamento e a escassez de vagas em residências universitárias, indicando a necessidade de uma intervenção política mais eficaz na gestão do alojamento estudantil.

Outro dado importante que emerge do estudo é a diferença nos custos de vida entre estudantes deslocados e internacionais em comparação com os não-deslocados. Os primeiros enfrentam despesas significativamente superiores, especialmente no que se refere ao alojamento e alimentação. A título de hipótese explicativa, os elevados custos de habitação no GP e na GL poderão justificar a razão pela qual uma maioria significativa de estudantes opta por continuar a viver em casa dos pais ou familiares. Esta escolha parece ser uma estratégia para minimizar as despesas, algo que também é refletido na percentagem de estudantes deslocados e internacionais que referem viver em quartos arrendados.

Relativamente às condições de estudo dentro do local onde os estudantes residem, embora a maioria tenha reportado estar satisfeita, notaram-se variações significativas entre as diferentes regiões geográficas e grupos de estudantes. Tal situação sugere que a satisfação com o ambiente de estudo está fortemente dependente de fatores como a qualidade do alojamento e a disponibilidade de infraestrutura digital, particularmente importante num contexto de aprendizagem *online/remota*.

No que diz respeito às expectativas de fixação após a conclusão dos estudos, uma parte considerável dos estudantes deslocados manifesta o desejo de permanecer nas regiões

do GP e da GL. Esta intenção está relacionada com a perceção de que estas áreas oferecem melhores oportunidades de emprego e maior dinamismo cultural. Adicionalmente, para uma minoria, a mesma intenção parece estar relacionada com melhores condições de vida quando comparadas com as das suas regiões de origem. Este dado é de particular relevância para as políticas de desenvolvimento regional, sugerindo que a retenção de talento qualificado pode ser incentivada através de investimentos contínuos em infraestrutura e mercado de trabalho nas áreas mais remotas do país.

Padrões de deslocação dos estudantes do ES do GP e da GL

Apesar da facilidade ou dificuldade de transporte nem sempre serem consideradas quando se perspetiva a temática do acesso e do sucesso no ES, esta dimensão pode ter um importante efeito sobre os estudantes. No presente estudo, verificou-se o uso maioritário dos transportes públicos, especialmente pelos estudantes deslocados e internacionais, o que revela uma dependência significativa destes meios de transporte para aceder às IES. Este resultado levanta a questão da importância de melhorar a rede e a qualidade dos transportes públicos, não só para facilitar o acesso às instituições de ensino, mas, também, como uma forma de atrair e reter estudantes em áreas com boas infraestruturas de mobilidade.

Em suma, os resultados da análise quantitativa deste estudo sublinham a necessidade urgente de que as políticas públicas abordem de forma integrada as diferentes necessidades dos estudantes do ES nas áreas do GP e da GL. É crucial desenvolver estratégias específicas que ofereçam apoio financeiro adequado, infraestrutura habitacional e uma rede de transportes eficiente para garantir que todos os estudantes tenham as condições necessárias ao sucesso durante o seu percurso académico.

Apoios sociais aos estudantes do ES do GP e da GL

A análise das respostas de ação social direta e indireta aos estudantes foi aferida neste projeto através de quatro vias: análise documental dos planos estratégicos e relatórios de atividades das IES, grupos de discussão focalizada com os líderes/representantes das IES e dos SAS, grupos de discussão focalizada com os dirigentes das associações de estudantes e questionário aos estudantes sobre as necessidades de apoio e satisfação com as respostas institucionais.

Relativamente à análise documental, verifica-se que, no que se refere ao tipo de apoios sociais concedidos, os relatórios de atividades das IES dos subsetores e subsistemas de ES focam-se, sobretudo, na descrição das atividades relativas à concessão de bolsas de estudo. Por outro lado, a referência a questões relacionadas com o alojamento e a alimentação só é feita nos relatórios de atividades das IES do subsector público. Analisando-se os planos estratégicos das instituições, verifica-se uma proporção menor de documentos que abordam as bolsas de estudo, parecendo indicar que a existência deste tipo de resposta de ação social é relativamente constante nas ações oferecidas pelas instituições e, também por este motivo, são menos

mencionadas nos planos estratégicos. Isto provavelmente acontece porque as bolsas de estudo, que anteriormente eram atribuídas pelos SAS de cada instituição, passaram a ser atribuídas pela DGES. Não obstante, a centralidade das bolsas de estudo é mais referida nos planos estratégicos das IES do subsector privado do que nas do subsector público, o que parece indicar que, para as últimas, este auxílio já parece fazer parte das práticas de ação social. Além disso, a oferta de bolsas de estudo a estudantes pode ser utilizada como estratégia para atrair estudantes que, de outra forma, não teriam condições económicas de frequentar o ES em IES do subsector privado.

Nas IES públicas, os objetivos estratégicos parecem centrar-se mais no apoio relacionado com a habitação, provavelmente por ser um dos maiores obstáculos ao acesso e à permanência no ES público. Os estudantes podem conseguir entrar e, até, matricular-se, mas se não conseguirem obter habitação a preços acessíveis, nunca poderão completar o seu programa de estudos e, com os preços a aumentar exponencialmente todos os anos, cada vez mais estudantes abandonarão o ES.

As ações de apoio à saúde (por ex., consultas médicas e de psicologia), as atividades culturais e desportivas, os apoios à integração profissional e empregabilidade, a elaboração de protocolos e os auxílios à alimentação são, proporcionalmente, menos mencionados no que respeita aos relatórios de atividades comparativamente com os planos estratégicos. Esta situação pode indicar que, embora as IES estejam atentas a essas necessidades crescentes dos estudantes, parece ainda não existir uma abordagem efetiva da parte das IES.

Comparando-se os subsistemas, verifica-se que as ações de apoio à empregabilidade parecem ser uma estratégia mais vezes mencionada pelas instituições do ensino politécnico, comparativamente com as do subsistema universitário. Estes resultados estão em consonância com aquilo que é a análise realizada nos relatórios de atividades, o que nos permite concluir que as instituições do subsector privado e do subsistema politécnico parecem mais focadas em ações de cariz social que se relacionam com o apoio à integração profissional dos seus diplomados como forma de aumentar a atratividade destas instituições. As características do ensino politécnico, que é, matricialmente, mais direcionado para o mercado de trabalho, também pode ter influência nestes resultados.

Estes resultados chamam a atenção para dois aspetos fundamentais: a) por um lado, a importância atribuída à ação social nos documentos institucionais é bastante significativa; no entanto, a abordagem que é realizada destes auxílios é mais descritiva do que analítica ou avaliativa, na maioria dos casos; b) por outro lado, os resultados mostram, também, que o tipo de ação social em que as instituições se centram é influenciado pelas características e o perfil dos estudantes nos diferentes subsistemas e subsectores de ES.

A análise realizada permite considerar a necessidade de um aprofundamento, por parte da IES, da abordagem realizada sobre a ação social, considerando, por exemplo, a satisfação dos estudantes com os apoios sociais e o impacto destes nos percursos estudantis, de forma a adequar as respostas da ação social direta e indireta. Neste sentido, o presente projeto auscultou individualmente os estudantes através de um questionário *online*, e grupos de discussão focalizada com dirigentes de associações estudantis.

A análise das narrativas dos dirigentes associativos e dos responsáveis institucionais reforça as preocupações presentes nos documentos institucionais, evidenciando questões que carecem de uma intervenção mais direta e rápida. A questão das bolsas de estudo é central, pois uma parte substancial dos estudantes inscritos no ES enfrenta constrangimentos financeiros que, na maior parte das vezes, os impedem de aceder ao ES ou de persistir nos seus estudos. Esta situação implica a intervenção do Estado, uma vez que a maioria das bolsas de estudo é atribuída diretamente aos estudantes. Em termos de apoio prestado pelas IES aos estudantes, as preocupações prendem-se, sobretudo, com o alojamento, a alimentação e os cuidados de saúde dos estudantes. Assim, as IES reivindicam o aumento do seu financiamento pelo Estado, para que tenham condições para reforçar o apoio social que prestam aos seus estudantes.

A análise de conteúdo da pergunta aberta contida no questionário *online* evidenciou que a principal preocupação dos estudantes inquiridos recai sobre as ‘condições para o estudo’ oferecidas pelas IES, destacando-se a necessidade de melhorar as infraestruturas, com um elevado número de estudantes a sugerir melhorias em espaços já existentes, como laboratórios de informática e bibliotecas. Além do aspeto da infraestrutura dos espaços, foi, também, mencionada com bastante frequência pelos estudantes a necessidade de as IES fornecerem apoio material e ajustarem os horários e programas para evitar sobreposição de aulas e atividades, situações em que os estudantes que despendem um maior tempo de comutação entre o local de residência e o de estudos pareceram estar em desvantagem em relação aos seus pares.

A segunda maior preocupação dos estudantes relaciona-se com o ‘currículo’, com os estudantes a expressarem a necessidade de um volume de trabalho mais equilibrado, maior flexibilidade na oferta curricular, a inclusão de aulas *online*, e uma formação mais alinhada com as exigências do mercado de trabalho. A ‘componente pedagógica’ foi, também, mencionada, especialmente no que diz respeito à diversificação dos métodos de avaliação, maior apoio pedagógico e práticas docentes que promovam uma relação mais próxima entre docentes e estudantes. A análise quantitativa revelou uma associação significativa entre as dimensões educativas e a condição socioeconómica de ser estudante deslocado. Os estudantes deslocados mostraram maior preocupação com as condições de estudo, enquanto os não-deslocados se focaram mais nas questões curriculares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Com o projeto de investigação, de cujos resultados este relatório dá conta, procurou aferir-se quais são as condições de vida e de estudo dos estudantes que frequentam o ES nas duas maiores regiões de Portugal (GP e GL), quer em número de estudantes, quer em número de IES.

Considerando os objetivos que orientaram o projeto, tratou-se, desde logo, de dar voz aos estudantes, atores institucionais centrais em qualquer sistema de ES. Procurou obter-se as suas perceções aos diversos níveis da sua experiência académica: condições para o estudo, alojamento, alimentação e deslocação. As IES foram, igualmente, inquiridas sobre todas estas temáticas, por forma a obter as “duas faces da moeda”, i.e., informação integrada sobre o percurso dos estudantes do ES nestas duas grandes áreas urbanas, com o propósito de obter, deste modo, um olhar holístico sobre a problemática em análise.

Iremos, seguidamente, apresentar algumas recomendações que, esperamos, auxiliem, quer as IES, quer as estruturas do poder central, a enformar as suas práticas e políticas, designadamente no que se refere à ação social e ao apoio aos estudantes, fundamental, como se observou, para o acesso a todos ao ES, a sua permanência neste nível de ensino, a diminuição da taxa de abandono e, como meta final, a conclusão com sucesso dos seus programas de estudo.

Práticas institucionais e políticas públicas

- **Colaboração inter-institucional:** sabendo que o ES enfrenta, atualmente, diversos desafios e constrangimentos, principalmente devido à situação económica do país, é fundamental a colaboração entre as IES, no sentido de, em conjunto, criarem sinergias e encontrarem soluções que beneficiem os estudantes.
- **Investimento estratégico no alojamento estudantil:** tornar as estratégias nacionais e institucionais relativas ao alojamento estudantil não dependentes de linhas de financiamento de curto prazo. No sentido de permitir a execução do PNAES, o Governo criou uma linha de financiamento, designadamente no âmbito do PRR, ao qual se podem candidatar entidades públicas e que inclui o montante total de € 375 milhões, reforçado, em 2023, em € 517,4 milhões, para a construção, adaptação e renovação de residências estudantis, prevendo-se que este financiamento permita a criação de 18.143 novas camas (República Portuguesa, 2024). Trata-se, portanto, de manter, por parte do Estado, o investimento no alojamento estudantil, mas, também, de criar linhas de financiamento no sentido de permitir às IES fazer a manutenção dos equipamentos construídos ou renovados. Se já se verificou um incremento significativo (10,7 %) da dotação orçamental do Estado para o ES de 2023 para 2024 (República Portuguesa, 2024), recomenda-se a prossecução deste aumento para os anos seguintes.

- **Priorização das formas de apoio:** é relevante, a nível institucional, que as IES portuguesas analisem, mas de forma articulada, e deem prioridade às formas de apoio aos estudantes que identifiquem como centrais.
- **Estratégia integrada dos apoios aos estudantes:** desenho de estratégias não isoladamente, mas de forma integrada: apoio financeiro, alojamento, condições de habitabilidade, saúde e padrões de deslocação dos estudantes.
- **Melhoria das infraestruturas de apoio à formação:** as infraestruturas dedicadas aos processos de formação foram apontadas como uma área crítica, com um elevado número de estudantes a sugerir melhorias em espaços já existentes, como laboratórios de informática e bibliotecas (qualidade da *internet*, ajustamento dos horários dos serviços, condições para o estudo coletivo e individual).
- **Financiamento estatal às IES:** o subfinanciamento do Estado ao ES surge como um constrangimento significativo para que as IES aumentem de forma sustentada o apoio social aos seus estudantes. Tal exige uma revisão das políticas públicas em matéria de financiamento das IES e/ou de financiamento direto aos estudantes, principalmente através de bolsas de estudo.
- **Revisão dos critérios de atribuição das bolsas de estudo:** os critérios para a atribuição da bolsa de estudo pelo Estado deverão ser revistos, especialmente o limiar mínimo do rendimento do agregado familiar.
- **Integração das políticas públicas de apoio aos estudantes do ES:** o Estado deverá desenvolver e promover políticas consistentes que se dirijam a um apoio integrado aos estudantes do ES, considerando as diferentes dimensões que estão na base de uma maior equidade no acesso, permanência e sucesso no ES.

REFERÊNCIAS

- Agnew, S. (2023). Examining the nexus between part-time work, government financial support and academic achievement for university students. In A. Amaral, & A. Magalhães (Eds.). *Handbook of higher education management and governance* (pp. 311-3259). Edward Elgar. <http://dx.doi.org/10.4337/9781800888074>
- Amaral, A., Helena Nazaré, H., Joaquim Mourato, J., Sarrico, C., João Cunha Serra, J. C., João Redondo, J., Cabilhas, A. G., & Rodrigues, J. (2023). *Relatório da Comissão Independente de Avaliação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior*. DGES.
- Azenha, D. J. C. (2021). *A fixação de estudantes do ensino superior em cidades universitárias de média dimensão: Abordagem geográfica do caso de Coimbra*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Beerkens, M., Magi, E., & Lill, L. (2011). University studies as a side job: *Causes and consequences of massive student employment in Estonia*. *Higher Education*, 61, 679–692. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0>
- Card, P., & Thomas, H. (2018). Student housing as a learning space. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 573–87. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1514489>
- Carr-Hill, R. (2020). Inequalities in access to higher education in Africa: How large are they? Do they mirror the situation in the metropole 60 years ago? *International Journal of Educational Development*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102122>
- Cattaneo, M., Malighetti, P., Morlotti, C., & Paleari, S. (2018). Students' mobility attitudes and sustainable transport mode choice. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(5), 942–962. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2017-0134>
- Christie, H. (2007). Higher education and spatial (im)mobility: Nontraditional students and living at home. *Environment and Planning A*, 39(10), 2445–2463. <https://doi.org/10.1068/a38361>
- Comissão Europeia (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe main report*. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Crotti, D., Grechi, D., & Maggi, E. (2022). Proximity to public transportation and sustainable commuting to college. A case study of an Italian suburban campus. *Case Studies on Transport Policy*, 10(1), 218–226. <https://doi.org/10.1016/j.cstp.2021.12.003>
- Dazkir, S. S. (2018). Place meaning, sense of belonging, and personalization among university students in Turkey. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 46(3), 252–266. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12253>
- DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) (2024, online). *Vagas e inscritos*. Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/> (consultado em 22 de maio de 2024).
- DGES (2022). *Alojamento estudantil – Ensino superior 2021/22*. Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/alojamento-estudantil-ensino-superior> (consultado em 21 de março de 2022).
- Dias, D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 103–120. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788221>

Doolan, K., Puzić, S., & Baranović, B. (2018). Social inequalities in access to higher education in Croatia: Five decades of resilient findings. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 467–481. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281891>

Duta, A., An, B., & Iannelli, C. (2018). Social origins, academic strength of school curriculum and access to selective higher education institutions: Evidence from Scotland and the USA. *Higher Education*, 75(5), 769–784. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0166-5>

DZHW (Ed.) (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe*. Eurostudent VII synopsis of indicators 2018-2021. wbv Media GmbH.

Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2019). Student's access and performance in the Portuguese higher education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 24(2), 434–450. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000200006>

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar dos estudantes. *Educação, Sociedade e Culturas*, 45, 177–197. <https://doi.org/10.34626/esc.vi45.253>

Gerber, T. P., & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, 34(14), 299–318. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134604>

Hauschildt, K., Gwosc, C., Schirmer, H., & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe*. wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6001920dw>

Hoffman M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227–256. <https://doi.org/10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V>

Hordósy, R., & Clark, T. (2018). ‘It’s scary and it’s big, and there’s no job security’: Undergraduate experiences of career planning and stratification in an English red brick university. *Social Sciences*, 7(10). <https://doi.org/10.3390/socsci7100173>

Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631–651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>

Isopahkala-Bouret, U., Börjesson, M., Beach, D., Haltia, N., Jónasson, J. T., Jauhiainen, Jauhiainen, A., Kosunen, S., Nori, H., & Vabø, A. (2018). Access and stratification in Nordic higher education. A review of cross-cutting research themes and issues. *Education Inquiry*, 9(1), 142–154. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429769>

Jacob, M., Gerth, M., & Weiss, F. (2018). Student employment: Social differentials and field-specific developments in higher education. *Journal of Education and Work*, 31(1), 87–108. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1395513>

Jia, Q., & Ericson, D. P. (2017). Equity and access to higher education in China: Lessons from Hunan province for university admissions policy. *International Journal of Educational Development*, 52, 97–110. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.011>

Kenyon, S. (2011). Transport and social exclusion: Access to higher education in the UK policy context. *Journal of Transport Geography*, 19(4), 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2010.09.005>

Lodi, C., Marin, G., Polidori, P., & Teobaldelli, D. (2024). Students' commuting habits to the university: Transportation choices during the Covid-19 era. *Case Studies on Transport Policy*, 17, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.cstp.2024.101217>

Marteletto, L., Marschner, M., & Carvalhaes, F. (2016). Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.004>

Martins, S. C., Mauritti, R. & Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconômicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Direção Geral do Ensino Superior.

Martins, S. C. (Coord.), Machado, A., & Mauritti, R. (2024). *Inquérito às condições socioeconômicas e de estudo dos estudantes do ensino superior, 2023*. CIES_Iscte e DGES- Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

McCafferty, H. (2022). An unjust balance: A systematic review of the employability perceptions of UK undergraduates from disadvantaged socio-economic backgrounds. *Research in Post-Compulsory Education*, 27(4), 570–593. <https://doi.org/10.1080/13596748.2022.2110774>

McIntyre, J. C, Worsley, J., Corcoran, R., Woods, P. H., & Bentall, R. P. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress: The role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health*, 27(3), 230–239. <http://researchonline.ljmu.ac.uk/>

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Ministério do Ambiente (2018). *Plano nacional para o alojamento no ensino superior. Diagnóstico e monitorização*. Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/plano-nacional-para-o-alojamento-no-ensino-superior> (consultado em 21 de março de 2023).

Müller, L., & Klein, D. (2022). Social inequality in dropout from higher education in Germany. Towards combining the student integration model and rational choice theory. *Research in Higher Education*, 64, 300–330. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09703-w>

Neves, T., Ferraz, H., & Nata, G. (2016). Social inequality in access to higher education: Grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 190–210. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191966>

Nnenna, I., Baldwin, C., & Lathouras, A. (2020). Tertiary students' housing priorities: Finding home away from home. *Revue Canadienne de Recherche Urbaine*, 29(1), 55–69.

O'Connell, V. A. (2014). The healthy college student: The impact of daily routines on illness burden. *SAGE Open*, 4(3), <https://doi.org/10.1177/2158244014547181>

Observatório do Alojamento Estudantil (2021). *Dados do observatório do alojamento estudantil*. Disponível em https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/documentos_internos/alfredo_student_report_20210917.pdf (consultado em 24 de março de 2023)

Observatório do Alojamento Estudantil (2022). *Dados do alojamento estudantil*. Disponível em https://pnaes.pt/wp-content/uploads/2022/12/alfredo_student_report_20221202.pdf.pdf (consultado em 21 de março de 2023)

OCDE (2021). *Education at a glance 2021. OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

OCDE (2022a). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

OECD (2022). *Resourcing higher education in Portugal*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a91a175e-en>

Parameswaran, A., & Bowers, J. (2014). Student residences: From housing to education. *Journal of Further and Higher Education*, 38(1), 57–74. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.699515>

Patiniotis, J., & Holdsworth, C. (2005). “Seize that chance!” Leaving home and transitions to higher education. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 81–95. <https://doi.org/10.1080/13676260500063710>

Peltz, J. S., & Rogge, R. D. (2016). The indirect effects of sleep hygiene and environmental factors on depressive symptoms in college students. *Sleep Health*, 2(2), 159–166. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2016.01.007>

Pereira, R. (2019). *Ação social no ensino superior português: Práticas, estratégias e impactos socioeconômicos*. Tese de Doutorado, Universidade Aberta.

Plano Nacional para o Alojamento para o Ensino Superior (2022). Disponível em <https://pnaes.pt/> (consultado em 15 de março de 2023).

Pordata (online). Disponível em <https://prod2.pordata.pt/portugal>

Prazeres, L. (2013). International and intra-national student mobility: Trends, motivations and identity. *Geography Compass*, 7(11), 804–820. <https://doi.org/10.1111/gec3.12080>

Ran, M. S., Mendez, A. J., Leng, L. L., Bansil, B., Reyes, N., Cordero, G., Carreon, C., Fausto, M., Maminta, L., & Tang, M. (2016). Predictors of mental health among college students in Guam: Implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 94(3), 344–355. <https://doi.org/10.1002/jcad.12091>

Rego, C., Sá, C., Leite, C., Vieira, C., Rocha, C., Dias, D., Pereira, E., Vieira, I., Almeida, L., Soares, M. C., Tavares, O., Fraga, S., Baltazar, S., Oliveira, S., & Bengalinha, R. (2020). *Acesso, sucesso e insucesso: PERcursos estudantis no ensino superior público*. A3ES.

República Portuguesa (2024). Orçamento do Estado 2024. *Nota explicativa. Ciência, tecnologia e ensino superior*. República Portuguesa. Disponível em <https://www.igefe.mec.pt/Files/DownloadDocument/439?csrt=8259652305228578018> (consultado em 15 de julho de 2024).

Richardson, J. T. E., Mittelmeier, J., & Rienties, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: An update. *Oxford Review of Education*, 46(3), 346–362. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1702012>

Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE.

Roksa, J. (2011). Differentiation and work: Inequality in degree attainment in U.S. higher education. *Higher Education*, 61(3), 293–308. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9378-7>

Sá, C., Ribeiro, F., Mendes, M. F., Tomé, L. P., Freitas, R. B., Pinheiro, F., Encarnação, S., Dias, D., Lourenço, D., Fonseca, M., Tavares, O., & Cardoso, S. (2017). *Padrões de mobilidade dos estudantes do ensino superior*. Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior (CIPES), Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES, Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Évora.

Sá, C., Ribeiro, F., Mendes, M. F., Tomé, L. P., Freitas, R., Pinheiro, F., Encarnação, S., Dias, D., Lourenço, D., Fonseca, M., Tavares, O., & Cardoso, S. (2018). *Custos dos estudantes do ensino superior portugueses. Relatório CESTES 2 para a compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior*. Educa.

Sampaio, M., Faria, S., & Marques da Silva, S. (2023). Aspirations and transitions to higher education: Portraits of young people living in Portuguese border regions. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 223–242. <https://doi.org/10.6018/rie.520181>

Scherer, M. L. (2022). Strategically unequal: How class, culture, and institutional context shape academic strategies. *Social Sciences*, 11(11), 500. <https://doi.org/10.3390/socsci1110500>.

Sosu, E. M., & Pheunpha, P. (2019). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00006>

Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 43(1), 107–122. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00331.x>

Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489–502. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr092>

Vasilenko, E. A., Vorozheykina, A. V., Gnatyshina, E. V., Zhabakova, T. V., & Salavatulina, L. R. (2020). Psychological factors influencing social adaptation of first-year students to the conditions of university. *Journal of Environmental Treatment Techniques*, 8(1), 241–247.

Versteijlen, M., van Wee, B., & Wals, A. (2021). Exploring sustainable student travel behaviour in The Netherlands: Balancing online and on-campus learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 146–166. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0400>