

POBREZA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Um Estudo Exploratório na
Universidade da Madeira

Operadores:

Parceiro:

Título | Pobreza no contexto do ensino superior: um estudo exploratório na Universidade da Madeira

Edição | AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global & Universidade da Madeira (UMa)

Equipa Científica | Nuno Fraga (coord.)¹, Isabel Fernandes², Liliana Rodrigues¹, Sofia Lopes²

Design Gráfico | Ana Clifford, Beatriz Peixoto²

Revisão linguística | M. Antonieta Pires²

Propriedade e Edição | AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global & Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

Endereço | Universidade da Madeira

Campus da Penteada, 9020-105 Funchal

Data de Edição | 2023

ISBN | 978-989-35295-2-2

Com o apoio de:

O presente estudo foi elaborado no âmbito do projeto “Dialogar e Agir por + Igualdade na RAM”, promovido pela AIDGLOBAL, em parceria com a Universidade da Madeira, e tendo como financiamento o Programa Cidadãos Ativ@s dos EEA Grants, cujos Operadores são a Fundação Calouste Gulbenkian e a Fundação Bissaya Barreto.

© AIDGLOBAL & CIE-UMa 2023

¹ Universidade da Madeira (UMa)

² AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global

O direito à Educação, consagrado constitucionalmente, representa um pilar fundamental na sociedade portuguesa. Em específico, o acesso ao ensino superior é amplamente reconhecido como um catalisador para o desenvolvimento individual e societal. No entanto, as barreiras socioeconómicas podem comprometer a concretização desse potencial, especialmente numa época em que persiste uma crescente inflação e aumento do custo de vida. Adicionalmente, é importante notar que a Região Autónoma da Madeira apresentou, em 2021, o mais elevado nível de risco de pobreza ou exclusão social (28,9%). Neste contexto, surge a necessidade premente de compreender a relação entre as dificuldades financeiras dos/as estudantes e o abandono do ensino superior.

O presente trabalho pretende caracterizar e compreender as razões/os factores que conduzem os/as estudantes, na Universidade da Madeira, a abandonarem o ensino superior, dando enfoque às razões/aos factores socioeconómicos. Também, se pretende entender de que modo as políticas públicas nacionais, regionais e locais são eficazes para a sua prevenção e combate, de modo a produzir recomendações para que haja uma mudança/melhoria das políticas públicas e um aumento da conscientização para esta problemática, por parte de todos/as os/as intervenientes.

A metodologia adotada para a presente investigação é o estudo de caso qualitativo, tendo-se optado pela realização de entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, foram entrevistadas treze pessoas (quatro profissionais e nove estudantes da Universidade da Madeira) e, posteriormente, procedeu-se à respetiva análise de conteúdo das narrativas recolhidas.

Este estudo evidencia que, apesar dos esforços em facultar bolsas de apoio e outras formas de auxílio, a nível nacional, regional, local e até da própria instituição académica e do sector privado, ainda subsiste a necessidade de implementar e/ou aprimorar respostas para prevenir e combater o abandono no ensino superior, na região. Neste contexto, foram formuladas recomendações dirigidas a vários sectores/entidades, tendo em vista promover a equidade de oportunidades no acesso e na conclusão do ensino superior e a minimizar as barreiras financeiras, que podem limitar o potencial educativo dos/as estudantes na Região Autónoma da Madeira.

Palavras-chave: pobreza, abandono, ensino superior, Região Autónoma da Madeira, políticas públicas, estudo de caso

Abstract

The right to education, constitutionally enshrined, represents a fundamental pillar in Portuguese society. In particular, access to higher education is widely recognized as a catalyst for individual and societal development. However, socioeconomic barriers can compromise the realization of this potential, especially at a time when rising inflation and rising cost of living persist. In addition, it is important to note that the Autonomous Region of Madeira presented, in 2021, the highest level of risk of poverty or social exclusion (28.9%). In this context, there is a pressing need to understand the relationship between students' financial difficulties and dropping out of higher education.

The present work aims to depict and understand the reasons/factors that lead students at the University of Madeira to abandon higher education, focusing on socioeconomic reasons/factors. It is also intended to understand how national, regional, and local public policies are effective for their prevention and combat in order to produce recommendations for a change/improvement of public policies and an increase in awareness of this problem by all stakeholders.

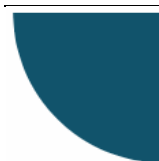
The methodology adopted for the present investigation is the qualitative case study, choosing a semi-structured interviews system. In this sense, thirteen people were interviewed (four professionals and nine students from the University of Madeira) and, subsequently, the respective content analysis of the collected narratives was carried out.

This study shows that, despite efforts to provide support grants and other forms of aid at national, regional, local, and even the academic institution itself and the private sector, there is still a need to implement and/or improve responses to prevent and combat dropout in higher education in the region. In this context, recommendations were made to various sectors/entities to promote equal opportunities in accessing and completing higher education and to minimize financial barriers, which may limit the educational potential of students in the Autonomous Region of Madeira.

Keywords: poverty, abandonment, higher education, Autonomous Region of Madeira, public policies, case study

| | |
|--|----|
| Ficha Técnica | 1 |
| Resumo..... | 2 |
| Abstract | 3 |
| Lista de siglas / abreviaturas | 6 |
| Introdução..... | 7 |
| PARTE I – ESTADO DA ARTE..... | 9 |
| Capítulo 1. Enquadramento sobre a pobreza e exclusão social..... | 10 |
| 1.1. Pobreza..... | 10 |
| 1.2. Exclusão Social..... | 13 |
| 1.3. Factores explicativos da pobreza e exclusão social | 15 |
| Capítulo 2. Pobreza e exclusão social: as políticas internacionais e nacionais | 17 |
| 2.1. A Organização das Nações Unidas no combate à desigualdade e pobreza | 17 |
| 2.2. Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 em Portugal | 21 |
| 2.3. Estratégia Regional de Inclusão Social e Combate à Pobreza 2021-2030 na Região Autónoma da Madeira | 23 |
| Capítulo 3. A evolução da pobreza e da exclusão social em Portugal e a correlação com o nível de escolaridade do ensino superior | 27 |
| 3.1. Evolução da pobreza e da exclusão social em Portugal..... | 27 |
| 3.2. Pobreza e exclusão social e a correlação com o ensino superior | 29 |
| Capítulo 4. População com ensino superior..... | 33 |
| 4.1. Enquadramento do Sistema Educativo em Portugal | 33 |
| 4.2. Evolução dos/as estudantes no ensino superior em Portugal..... | 34 |
| 4.3. Bolsas de estudo e de apoio aos/às estudantes de âmbito nacional | 41 |
| Capítulo 5. Estratégia dos Partidos Políticos para o ensino superior..... | 52 |
| 5.1. Partido Socialista | 52 |
| 5.2. Partido Social Democrata..... | 54 |
| 5.3. CHEGA | 55 |
| 5.4. Iniciativa Liberal | 55 |
| 5.5. Bloco de Esquerda..... | 56 |
| 5.6. Partido Comunista Português | 57 |
| 5.7. Pessoas-Animais-Natureza | 57 |
| 5.8. Livre | 58 |

| | |
|---|-----|
| PARTE II – PARTE METODOLOGIA..... | 59 |
| Capítulo 6. Metodologia..... | 60 |
| 6.1. Desenho de pesquisa: pergunta de partida, objetivos e objeto de estudo | 60 |
| 6.2. Da recolha à análise de dados..... | 61 |
| Capítulo 7. Apresentação dos resultados..... | 64 |
| 7.1. Análise das entrevistas..... | 64 |
| PARTE III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 93 |
| Capítulo 8. Discussão dos Resultados | 94 |
| PARTE IV – RECOMENDAÇÕES | 99 |
| Capítulo 9. Recomendações..... | 100 |
| 9.1. Recomendações Gerais às entidades regionais | 100 |
| 9.2. Recomendações Específicas..... | 102 |
| Considerações Finais..... | 105 |
| Bibliografia | 107 |



Lista de siglas / abreviaturas

| | |
|--------|--|
| BE | Bloco de Esquerda |
| CET | Curso de Especialização Tecnológica |
| CTeSP | Curso Técnico Superior Profissional |
| DGEEC | Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência |
| DGES | Direção Geral do Ensino Superior |
| ENCP | Estratégia Nacional de Combate à Pobreza |
| ERISCP | Estratégia Regional de Inclusão Social e Combate à Pobreza |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ODM | Objetivos do Desenvolvimento do Milénio |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| PSD | Partido Social Democrata |
| PS | Partido Socialista |
| RAM | Região Autónoma da Madeira |
| UE | União Europeia |
| UMa | Universidade da Madeira |

No cenário contemporâneo da educação, o acesso ao ensino superior é amplamente reconhecido como um passo crucial para o desenvolvimento individual e socioeconómico. No entanto, apesar dos avanços significativos no sentido de tornar o ensino superior mais acessível, persistem desafios complexos que podem limitar o cumprimento deste objetivo. Um desses desafios diz respeito à intrincada relação entre pobreza e educação, no contexto do ensino superior. A pobreza, que abrange não apenas a falta de recursos financeiros mas também a limitação do acesso a serviços e oportunidades, pode ter um impacto preponderante nas trajetórias educacionais dos/as estudantes, podendo, inclusive, colocar em causa o acesso bem como a continuidade no ensino superior.

A Região Autónoma da Madeira (RAM), enquanto região de Portugal com mais alto valor de risco de pobreza ou exclusão social (28,9%), em 2021, não está imune às complexidades subjacentes nesta interação entre pobreza e ensino superior. A decisão de abandonar o ciclo de estudos no ensino superior não só perpetua desigualdades como espelha, de algum modo, um nível de privação social e económica. Por isso, o acesso de diferentes públicos ao ensino superior coloca novos desafios e responsabilidades que exigem, *per si*, uma maior visibilidade e ação política, institucional, empresarial e social, de forma a garantir condições de igualdade de oportunidades e de continuidade académica. Neste contexto, é crucial reconhecer que a pobreza não é apenas um obstáculo individual mas um desafio estrutural que requer uma abordagem holística.

Afigura-se, assim, como principal finalidade desta investigação caracterizar e compreender as razões/os factores que conduzem os/as estudantes a abandonarem o ensino superior, dando enfoque às razões/aos factores socioeconómicos, e perceber de que forma as políticas públicas nacionais, regionais e locais são eficazes para a sua prevenção e combate, de modo a produzir recomendações políticas para que haja uma transformação das políticas públicas e um aumento da consciencialização sobre esta problemática por parte de todos os intervenientes. A análise dessas questões desvela os obstáculos enfrentados pelos/as estudantes com dificuldades económicas e, ainda, proporciona estratégias cruciais para a formulação de políticas públicas de educação, mais inclusivas e democráticas, que previnam e/ou combatam o abandono, no ensino superior.

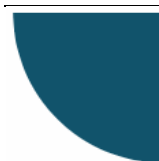
De acordo com os objetivos traçados, optou-se por realizar um estudo de caso, na Universidade da Madeira (UMa), utilizando, como instrumento de recolha de dados, entrevistas semi-estruturadas dirigidas a estudantes e a profissionais de diferentes sectores da instituição. Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, para interpretar esses dados.

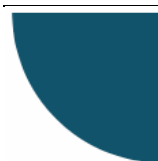
Esta investigação encontra-se organizada em quatro componentes: (i) a parte teórica, (ii) a parte metodológica, (iii) a parte de discussão dos resultados e (iv) a parte das recomendações. A primeira componente subdivide-se em três capítulos. O primeiro referente ao enquadramento sobre a pobreza e a exclusão social. O segundo capítulo centra-se nas políticas internacionais e nacionais desenhadas e implementadas para combater o fenómeno. O capítulo seguinte apresenta a evolução destes conceitos, no território português. O quarto capítulo incide sobre a evolução da população com ensino superior em Portugal e, em específico, na RAM, os apoios existentes. E, por fim, o quinto capítulo aborda a estratégia dos partidos políticos com representação parlamentar para o ensino superior.

A segunda componente centra-se na parte metodológica e é constituída por dois capítulos. No primeiro, apresenta-se a metodologia, os objetivos, o objeto de estudo, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos efetuados. No segundo capítulo, são apresentados os resultados do estudo.

A terceira componente refere-se à discussão dos resultados obtidos. A quarta e última componente apresenta as recomendações gerais e específicas a diferentes sectores/entidades, que resultam do estudo que, agora, se publica.

Por fim, nas considerações finais, sistematiza-se a informação da problemática apresentada e elencam-se propostas para estudos de investigação vindouros que possibilitem disponibilizar e mobilizar mais conhecimento para aprimorar as políticas públicas de educação que permitam aos/às estudantes de todas os estratos socioeconómicos alcançarem os seus objetivos educacionais e futuras aspirações profissionais. Tal como assinala o Relatório da UNESCO (2022) “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, este objetivo só se alcança trabalhando “juntos” num novo contrato social para a educação.





PARTE I – ESTADO DA ARTE



Capítulo 1. Enquadramento sobre a pobreza e exclusão social

A pobreza e a exclusão social são fenómenos sociais globais, que têm vindo a acentuar-se, ao longo dos tempos. O debate sobre a terminologia e a conceptualização destes dois conceitos é antigo. Numa primeira fase, analisavam-se, de acordo com duas perspetivas distintas: a tradição anglo-saxónica – abordagem mais focada na questão da pobreza e nos aspectos distributivos – e a tradição francesa – abordagem centrada nos aspectos relacionais (Room, 1995 as cited in Bruto da Costa, 2007). Posteriormente, na década de 1980, com o debate e a reflexão sobre a conceptualização destes dois conceitos e o surgir da exclusão social em documentos oficiais da União Europeia fizeram com que deixassem de ser encarados como anglo-saxónicos ou franceses, para passarem a ser questões europeias.

São várias as formas de compreender estes dois conceitos que, apesar de não se definirem do mesmo modo, são complementares. De acordo com o documento “A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal”, desenvolvido, em 2003, pela Organização Internacional do Trabalho, tanto a pobreza como a exclusão social “visam traduzir um conjunto de desvantagens sociais que alguns indivíduos detêm face a uma dada norma, definida em termos da satisfação de determinadas necessidades consideradas básicas, ou relativamente a um padrão social dominante de bem-estar” (p. 15). Neste sentido, torna-se necessário enquadrar os dois constructos, para um melhor entendimento, e possibilitar, de alguma forma, definir os seus conteúdos e fronteiras. No entanto, importa reforçar que estes fenómenos, ao serem tão complexos, não permitem uma universalidade e linearidade conceptual (Bruto da Costa et al., 2008).

1.1. Pobreza

A pobreza possui inúmeras definições e perspetivas de análise. De acordo com alguns/algumas investigadores/as, a pobreza é entendida como uma situação de privação em que existe a falta ou escassez de recursos (Bruto da Costa, 2007). Esta privação pode ser múltipla (ex., alimentar, educacional, habitacional, saúde), não dizendo respeito, apenas, à componente material, na medida em que considera, de igual forma, elementos de ordem existencial (ex., psicológica, social, cultural, espiritual). Ora, a pobreza remete para um estatuto inferior em que existem, por exemplo, menos recursos, menos rendimentos, menos habilitações e mais dependência dos serviços de apoio social (Bruto da Costa et al., 2008).

Ao longo da evolução deste fenómeno, foram construídas diversas perspetivas, tais como: teoria da subcultura da pobreza, teoria cíclica da pobreza, teoria socioeconómica, pobreza subjetiva/objetiva, pobreza absoluta/relativa, entre outras.

1.1.1. Teoria da subcultura da pobreza

Através de estudos com famílias que viviam em áreas suburbanas, meios degradados e segregados onde existiam casos de toxicodependência, crianças de rua e pessoas em situação de sem-abrigo, percebeu-se que os grupos formavam comunidades entre si, com uma grande intensidade de laços, ficando segregados do contexto da sociedade em que viviam (Capucha,

2004). Em 1969, Oscar Lewis desenvolveu, então, a teoria da subcultura da pobreza que espelha o facto dos indivíduos e famílias, que vivem no seu ambiente, determinadas características originarem uma subcultura própria com elementos específicos e criarem um estilo e padrões de vida específicos para fazer face aos problemas do dia-a-dia (Lewis, 1968 as cited in Carmo, 2007). Esta perspetiva sugere, assim, que a pobreza é mais do que apenas a falta de recursos financeiros, envolvendo, também, uma cultura e/ou um conjunto de valores que são partilhados por um grupo de pessoas, fazendo, deste modo, perpetuar a pobreza, ao longo do tempo.

1.1.2. Teoria cíclica da pobreza

A perspetiva cíclica da pobreza argumenta a existência do fenómeno como um ciclo que passa de geração em geração, explicando, assim, de forma mais direta, a reprodução da pobreza e a sua persistência. Ou seja, de acordo com esta teoria, se uma criança nasce numa família pobre, a sua alimentação, educação, cuidados de saúde, entre outros, pode estar condicionada pela situação de pobreza da sua família.

Para além disso, esta teoria sugere que, mesmo dentro do mesmo ciclo de vida, a pobreza é cíclica. Por exemplo, caso uma pessoa rompa a ligação com o sistema educativo e/ou formação profissional, isso pode condicionar o seu sucesso profissional e, conjugado com a situação do mercado de trabalho, determina o sector económico em que se pode inserir. Desta forma, pode ficar vulnerável a empregos precários e/ou ao desemprego, ter um salário baixo e ficar, conseqüentemente, em situação de pobreza. De uma outra perspetiva, o mesmo indivíduo, se ficar desempregado, uma vez que não possui formação profissional, poderá ter dificuldades na reconversão profissional e tenderá ao desemprego de longa duração (Bruto da Costa, 2007).

1.1.3. Teoria socioeconómica

A perspetiva socioeconómica associa a pobreza ao modo como os recursos económicos e poderes políticos estão distribuídos numa sociedade. Ou seja, de acordo com esta teoria, as pessoas pobres seriam aquelas cujos recursos são insuficientes para satisfazer as necessidades básicas. A forma como as pessoas acedem aos padrões considerados básicos depende da sociedade em que se inserem e do modo como esta considera os limiares da pobreza. Os/as defensores/as desta perspetiva defendem que a causa da pobreza estaria nos constrangimentos estruturais, nas desigualdades sociais e na falta de acesso, por exemplo, ao mercado de trabalho e ao sistema de ensino. Nesta linha de pensamento, Bruto da Costa (2007) acrescenta que o fenómeno da pobreza exige mudanças sociais e económicas estruturais.

1.1.3.1. Pobreza subjetiva/objetiva

Uma outra forma de compreender a pobreza consiste em definir a pobreza subjetiva/objetiva. A pobreza subjetiva refere-se à perceção e experiência subjetiva de pobreza dos indivíduos, ou seja, é a conceção que a sociedade tem de pobreza e de acordo com o juízo de valor dos que a experimentam (Bruto da Costa et al., 2008). Ela é mensurável não por indicadores objetivos, mas sim pela perceção que as pessoas têm sobre a sua própria situação económica e social. Por sua vez, a pobreza objetiva avalia, em concreto, as condições de vida dos indivíduos e das

famílias, fundamentando-se, assim, em dados reais, materiais e/ou estatísticos (Bruto da Costa, 1989).

1.1.3.2. Pobreza absoluta/relativa

A pobreza absoluta, definida na Cimeira Sobre o Desenvolvimento Social de Copenhaga, em 1995, indica “uma privação severa de necessidades humanas básicas, incluindo comida, saúde, habitação, educação e informação” (Capucha, 2004, p. 93). Assim, o conceito admite a existência de um conjunto universal de necessidades básicas e quem não tiver acesso a esses bens e serviços vive em pobreza, independentemente da época ou país. Rowntree (1971, as cited in Bruto da Costa et al., 2008) definiu, deste modo, o conceito limiar de pobreza que entende como a despesa mínima necessária à manutenção da mera saúde física, ou seja, à alimentação, renda, roupa, luz, combustível, entre outros. Até à data, outras medidas foram definidas. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, define a pobreza absoluta como a incapacidade de uma pessoa ou família ter acesso a bens e serviços essenciais como comida, água potável, habitação, cuidados de saúde e educação. Para a ONU, a linha de pobreza global é estabelecida em 1,90 dólares por dia.

Ao invés, a pobreza relativa, desenvolvida por Peter Townsend (1979 as cited in Bruto da Costa et al., 2008), considera a pobreza como um fenómeno relativo possível de definir apenas em comparação com a situação da sociedade em geral. Para o autor, a pobreza não é igual em todos os países nem em todas as épocas, sendo, por isso, necessário comparar a situação em estudo com a restante sociedade em que se insere. Neste sentido, segundo esta perspetiva, a pobreza depende dos padrões sociais da sociedade em que o indivíduo se integra, isto é, só se considera pobre se não se conseguir atingir um padrão de vida e participar em atividades que são habituais e normativos na sociedade à qual pertence (Bruto da Costa et al., 2008). Tal faz destacar que este conceito é, também, definido, culturalmente, na medida em que aquilo que numa determinada sociedade pode ser considerado um bem ou serviço essencial, noutra pode ser entendida como um bem ou serviço supérfluo (Giddens, 2008). As necessidades vão, desse modo, variando à medida que as sociedades se vão desenvolvendo.

1.1.4. Outras perspetivas

Importa mencionar que existem, ainda, outras conceptualizações, tais como: (i) a pobreza tradicional – associada ao padrão de miséria e de falta de recursos básicos e a nova pobreza – associada ao desemprego e à precariedade do emprego; (ii) a pobreza rural – relacionada com a escassez de recursos, resultado, por exemplo, da baixa produtividade agrícola e a pobreza urbana – associando problemas que a urbanização fez emergir (ex., desemprego, segregação social, alcoolismo); e, (iii) a pobreza temporária – em que as pessoas apenas ficam na pobreza num determinado período de tempo e a pobreza duradoura – na qual o fenómeno persiste, independentemente das medidas que pretendem combatê-lo ou atenuá-lo (Rodrigues et al., 1999).

1.2. Exclusão Social

A pobreza, não se cingindo somente à escassez de recursos materiais e podendo, também, traduzir-se pela não participação no padrão de vida dominante, devido a variados factores, percebe-se, neste contexto, que é importante analisar o conceito de exclusão social.

A exclusão social ocorre quando existe uma desintegração social a diferentes níveis, tais como: económico, social, cultural, ambiental e político. Esta “reflete-se na fragilização dos laços familiares e sociais e na não participação na vida comunitária e implica o que Robert Castel chama de «desafiliação» em relação à sociedade: o não reconhecimento do lugar na sociedade” (OIT, 2003, p. 18). A exclusão social é, assim, um processo de rutura ou várias rupturas com um conjunto de sistemas sociais.

De acordo com Robert Castel (1991 as cited in Fangueiro, 2005) a exclusão social é entendida como um processo contínuo de zonas de integração-vulnerabilidade-desafiliação. Na zona de integração, o indivíduo tem a garantia de um trabalho permanente e suportes relacionais sólidos. Na zona de vulnerabilidade, existe uma precariedade do trabalho e uma fragilidade relacionais e apoios sociais pontuais e/ou crónicos. Por sua vez, a zona de desafiliação conjuga a ausência de trabalho, em que a perda de emprego é intermitente ou definitiva, com o isolamento social, através, inclusive, da perda de laços estruturantes). A partir destas zonas, propôs quatro modalidades de existência social (cf., Figura 1), através de dois vetores: (i) um de integração/não integração no mercado de trabalho e (ii) outro de inserção/não inserção numa sociabilidade sociofamiliar.

Figura 1

Modalidade de Existência Social.



Fonte: Castel, 1991 as cited in Fangueiro, 2005

Logo, quanto mais próximo da dependência na ordem do trabalho e da turbulência, na ordem sociorrelacional, mais próximo o indivíduo está da desafiliação (Frangueiro, 2005).

Tendo por base a perspectiva de exclusão de Castel, Alfredo Bruto da Costa e outros/as investigadores/as portugueses/as consideraram central definir um referencial que retratasse o

que é estar excluído. Para estes/as investigadores/as, a exclusão social, ao abordar a exclusão do sujeito na sociedade, deve contemplar uma perspetiva sistémica dos sistemas sociais, considerando todas as esferas da vida social (Bruto da Costa et al., 2008). Nesta perspetiva, exclusão social traduz-se na relação que o indivíduo tem com os referidos sistemas sociais básicos, ou seja, o acesso do indivíduo aos vários domínios da vida social. Alguns dos domínios sociais são os seguintes:

- Domínio social – identifica a relação e inserção do indivíduo em diversos sistemas, sejam eles grupos, comunidades, redes sociais. Estes sistemas sociais podem ser imediatos e restritos (família, vizinhança), intermédios (pequena empresa, associação desportiva e cultural, grupo de amigos, comunidade cultural) ou amplos (comunidade local, mercado de trabalho, comunidade política);
- Domínio económico – caracteriza-se pela inclusão nos mecanismos geradores de recursos (o salário pela inclusão no mercado de trabalho, as pensões, o sistema de segurança social e os ativos); a possibilidade de aquisição de bens e serviços para um eficaz funcionamento em sociedade; e o sistema de poupanças para fazer face a imprevistos;
- Domínio institucional – considera o sistema prestador de serviços, o acesso do indivíduo aos sistemas educativo, de saúde, de justiça, de habitação, o acesso à informação e conhecimento e as instituições relacionadas com direitos cívicos e políticos, como sejam o sistema burocrático e instituições relacionadas com a participação política (acesso ao voto e à nacionalidade). Neste domínio, o acesso não está relacionado com a capacidade financeira que permita “comprar” os serviços;
- Domínio territorial – inclui as situações de exclusão social abrangentes a todo um território e não só a um conjunto de pessoas ou famílias (ex., bairros degradados);
- Domínio das referências simbólicas – é a parte subjetiva da exclusão, pelo que exprime as perdas que o indivíduo excluído sofre e que são agravadas com a permanência na situação de exclusão, traduzindo-se nos sistemas de referências identitárias (autoconceito, autoimagem, sentimento de pertença a grupos, perspetivas de futuro, capacidade de iniciativa, motivações) e construção de memórias, individual e coletiva (identificação com história familiar, com símbolos locais, regionais e nacionais) (Bruto da Costa, 2007; Bruto da Costa et al., 2008).

A noção de exclusão social aponta para o facto de o indivíduo ter uma rutura com pelo menos um destes domínios, podendo, inclusive, ser um processo em que a rutura com um deles cause a rutura sucessiva com outros. De acordo com as ruturas existentes, surge a noção de graus de exclusão, que são considerados mais severos quanto mais excluído o indivíduo estiver destes domínios (Bruto da Costa, 2007). Logo, é de frisar que existem diversos níveis de exclusão social. Para além disso, o indivíduo não tem de estar excluído de todos os domínios, para ser considerado em situação de exclusão social, podendo, inclusive, existir acesso a um domínio, mas este ser frágil ou estar enfraquecido. Ainda assim, a privação do acesso ao/aos domínio/os é a negação dos direitos civis, políticos e sociais e, conseqüentemente, a negação da cidadania (Join-Lambert, 1995 as cited in Clavel, 2004). Para além do conceito de cidadania, a exclusão social tem por patamares a igualdade e a equidade e para combatê-las é preciso apostar em encetar reformas que promovam a solidariedade, fomentem a equidade e reforcem a coesão social (OIT, 2003).

1.3. Factores explicativos da pobreza e exclusão social

A pobreza e a exclusão social, pelo carácter multidimensional, sistémico e pela multiplicidade das suas manifestações, tornam exigente a tarefa de identificar os elementos que estão na sua origem e as relações de causalidade que são estabelecidas. Ainda assim, crê-se que ambas resultam, essencialmente, da interação e convergência de diversas desvantagens sociais que, não as explicando isoladamente, desencadeiam, no seu conjunto, um cenário propício à sua propagação (OIT, 2003). De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (2003), existem três tipos de factores explicativos destes fenómenos:

- (i) Factores macro (globais) – englobam os que dizem respeito às configurações estruturais da economia mundial e dos modelos de desenvolvimento e de organização e funcionamento dos sistemas económicos e financeiros, predominantes no mundo, num determinado período, bem como os valores, normas e princípios deles decorrentes;
- (ii) Factores meso (locais ou sectoriais) – podem ter origem nas políticas macro ou nos elementos culturais dominantes e acarretam um impacto significativo, ao nível local ou setorial. Englobam factores que enquadram os grupos sociais e os indivíduos nas suas vivências quotidianas, podendo, em relação aos factores macro, filtrá-los, atenuando-os ou amortecendo-os ou, ao invés, amplificando-os ou reforçando-os;
- (iii) Factores micro (pessoais e familiares) – conjunto de elementos, fortemente interligados, fundamentalmente, através das interações estabelecidas ao nível pessoal e familiar. São incluídas, neste conjunto, variáveis, tais como: dimensão e estatuto da família, saúde, idade, educação, percursos e histórias de vida, projetos de vida, opções pessoais, oportunidades aproveitadas e perdidas.

De acordo com estes três factores mencionados, é possível listar alguns exemplos (cf., Quadro 1).

Quadro 1

Exemplos dos Factores Explicativos da Pobreza e da Exclusão Social.

| TIPOS DE FACTORES | EXEMPLOS |
|---------------------------------|---|
| Factores Macro (Globais) | <ul style="list-style-type: none">- Globalização económica e financeira, com aumento da competitividade e da agressividade comercial e com custos sociais e ambientais não controlados e não partilhados;- Modelos de desenvolvimento economicistas, produtivistas, consumistas e quantitativistas, predominantes em termos mundiais;- Dominação etnocêntrica desses modelos em relação aos países mais pobres, acentuando os seus problemas tradicionais nestes domínios;- Flexibilização e precarização das relações de trabalho, com frequentes situações de desemprego, redução/falta de rendimento e instabilidade social;- Utilização das novas tecnologias da informação e das comunicações, com efeitos negativos na polarização entre os que delas beneficiam e os que não lhes têm acesso (infoexclusão); |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Perda da eficiência das respostas do Estado-Providência e tendência para a liberalização das economias, deixando ao mercado a regulação económica e social; - Degradação das condições ambientais (ex., desertificação, salinização e contaminação das águas subterrâneas, poluição do ar, aumento dos lixos, deficientes condições de saneamento básico), levando à fragilização das condições de vida, sobretudo das populações mais desprotegidas; - Individualismo crescente, como orientação cultural e comportamental dominante nas sociedades atuais, implicando e/ou resultando da redução ou rutura das redes familiares, comunitárias e sociais de entreajuda; - Outros valores e preconceitos dominantes de marginalização e de desprezo de grupos sociais, culturais, étnicos e políticos, incluindo os diversos fundamentalismos e fanatismos étnicos, religiosos e políticos; - Políticas públicas de âmbito nacional de orientação discriminatória. |
| Factores Meso (Locais ou Setoriais) | <ul style="list-style-type: none"> - Atitudes culturais, preconceitos e comportamentos sociais de discriminação de base local (ex., de uma comunidade face a imigrantes, a toxicodependentes, a portadores de HIV que frequentem certas instituições); - Políticas regionais e locais que criam, reforçam ou bloqueiam situações de pobreza e exclusão social (ex., políticas de construção e modernização urbana que desalojam populações pobres; decisões que discriminem minorias étnicas; ausência de decisões que impeçam a falta de acessibilidade dos serviços públicos aos deficientes); - Práticas institucionais (ex., de serviços públicos, organizações privadas, associações religiosas) que excluam, por ação ou omissão, os mais fragilizados (menos reivindicativos ou mais passivos, por exemplo), nas suas relações de atendimento, prestação de serviços, informação, etc.; - Existência de culturas locais fechadas que acentuam guetos; - Reestruturações sectoriais, implicando alterações profundas nos processos produtivos de certos sectores de atividade. |
| Factores micro (Pessoais e Familiares) | <ul style="list-style-type: none"> - Dimensão e estatuto da família – A transmissibilidade intergeracional da pobreza é, sem dúvida, uma via privilegiada de perpetuação do fenómeno. As condições de vida da família condicionam, desde muito cedo, o futuro das crianças nascidas em agregados pobres, quer através dos recursos materiais disponíveis quer dos aspectos sociais e culturais que caracterizam alguns modos de vida, em situação de pobreza. - Educação – A população pobre possui, na sua quase totalidade, fracos níveis de educação e de formação profissional, o que constitui uma desvantagem para a integração no mercado de trabalho. Logo, os baixos níveis de escolaridade acentuam a vulnerabilidade face à pobreza e à exclusão social. - Saúde – O estado de saúde influencia, diretamente, o nível de rendimento, através da produtividade e das despesas realizadas com os cuidados médicos. Por isso, pode afirmar-se que a doença (sobretudo as de tipo crónico) pode levar ao empobrecimento e à exclusão social. Por outro lado, também a escassez de recursos pode conduzir a uma alimentação deficiente e aos poucos cuidados de saúde primária. |

Capítulo 2. Pobreza e exclusão social: as políticas internacionais e nacionais

Ao longo das décadas, o foco nos Direitos Humanos e as ações, a nível internacional e nacional, têm vindo a aumentar. Por isso, importa compreender algumas estratégias e políticas que têm vindo a ser implementadas tanto por organismos internacionais como nacionais e regionais.

2.1. A Organização das Nações Unidas no combate à desigualdade e pobreza

O papel da Organização das Nações Unidas (ONU) tem sido fundamental para garantir a implementação e execução de objetivos concretos que façam face aos desafios das desigualdades bem como formar quadros de ação para a implementação de políticas e monitorização dos progressos (Jolly, 2017).

No anterior milénio, foram dados vários passos no combate às desigualdades, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979) e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989). No arranque do novo milénio, no ano 2000, a ONU adotou os denominados Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), que tinham como principal intuito a erradicação da pobreza extrema, em várias dimensões, como o rendimento, a fome, a doença, a falta de abrigo, a exclusão, e promovendo, ao mesmo tempo, a educação, a igualdade de género e a sustentabilidade ambiental (United Nations, 2001). Em setembro de 2015, na Cimeira de Chefes de Estado e de Governo, a Assembleia Geral das Nações Unidas emitiu uma declaração sobre a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e adotou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Existem, assim, dezassete ODS (cf., Figura 2) constituídos por 169 metas a alcançar.

Figura 2

17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

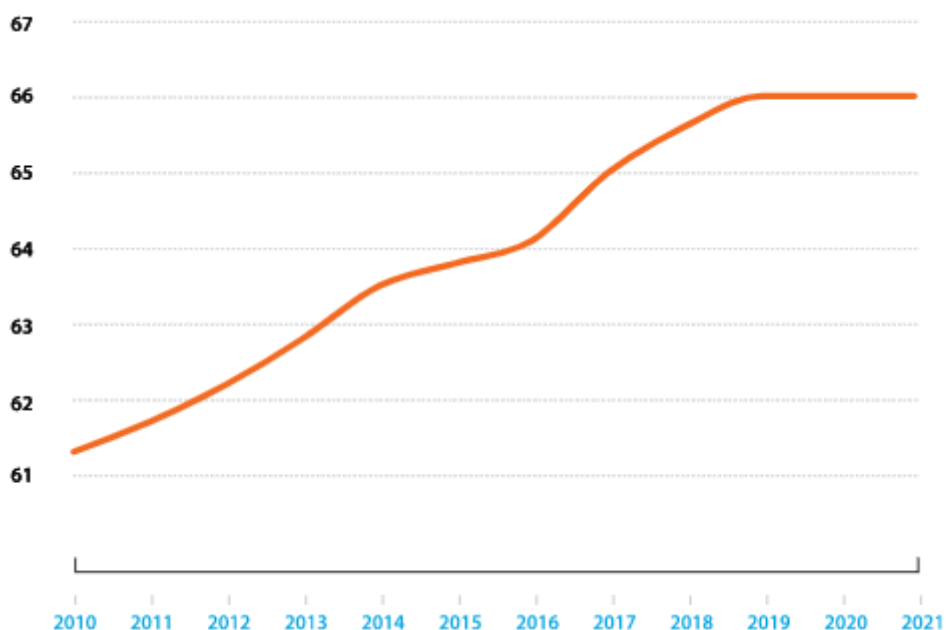


Fonte: UNRIC, 2016

Os 193 países membros da ONU são avaliados sobre a progressão dos dezassete ODS (ie., *SDG Index*). A pontuação pode ser interpretada como uma percentagem da realização dos ODS, em que o valor de 100 indica que todos os ODS foram alcançados. De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Sustentável de 2022, percebe-se que a média da progressão nos ODS, a nível mundial, nos últimos anos, tem estagnado (cf., Gráfico 1).

Gráfico 1

Pontuação do SDG Index (2010-2021), média anual.



Fonte: <https://dashboards.sdgindex.org/chapters/part-2-the-sdg-index-and-dashboards>

Observando com maior detalhe a progressão individual dos países, verifica-se que, atualmente, a Finlândia lidera o *ranking* com uma pontuação de 86,51, seguido da Dinamarca (85,63) e Suécia (85,19). Portugal situa-se no vigésimo lugar, tendo uma pontuação de 79,23 (cf., Figura 3).

Figura 3

Pontuação dos Países ao Nível dos ODS.



Fonte: <https://dashboards.sdgindex.org/rankings>

No âmbito da presente investigação, importa debruçar sobre o ODS 1 – Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares, o ODS 4 – Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e o ODS 10 – Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.

Em relação ao ODS 1 – Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares, pretende-se:

- Até 2030, erradicar a pobreza extrema em todos os lugares, atualmente medida pelo rendimento por pessoa inferior a 1,25 dólares por dia;
- Até 2030, reduzir, pelo menos, para metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais;
- Implementar, ao nível nacional, medidas e sistemas de proteção social adequados para todos e, até 2030, atingir uma cobertura substancial dos mais pobres e vulneráveis;
- Até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os mais pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais no acesso aos recursos económicos bem como no acesso aos serviços básicos, à propriedade e controlo sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias e serviços financeiros, incluindo microfinanciamento;
- Até 2030, aumentar a resiliência dos mais pobres e em situação de maior vulnerabilidade e reduzir a sua exposição aos fenómenos extremos relacionados com o clima e outros choques e desastres económicos, sociais e ambientais;
- Garantir uma mobilização significativa de recursos, a partir de uma variedade de fontes, inclusive através do reforço da cooperação para o desenvolvimento,

proporcionando meios adequados e previsíveis para que os países em desenvolvimento (em particular, os países menos desenvolvidos) possam implementar programas e políticas para acabar com a pobreza em todas as suas dimensões;

- Criar enquadramentos políticos sólidos, ao nível nacional, regional e internacional, com base em estratégias de desenvolvimento a favor dos mais pobres e que sejam sensíveis às questões da igualdade entre mulheres e homens, para apoiar investimentos acelerados nas ações de erradicação da pobreza.

Por sua vez, em relação ao ODS 4 – Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem, ao longo da vida, para todos, visa-se:

- Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completam o ensino primário e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
- Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino primário;
- Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à universidade;
- Até 2030, aumentar, substancialmente, o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;
- Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade;
- Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres sejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;
- Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;
- Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;
- Até 2020, ampliar, substancialmente, a nível global, o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos de engenharia e programas científicos, em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

- Até 2030, aumentar, substancialmente, o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

E, por fim, em relação ao objetivo 10 – Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países, pretende-se:

- Até 2030, progressivamente alcançar e manter de forma sustentável, o crescimento do rendimento dos 40% da população mais pobre, a um ritmo maior do que o da média nacional;
- Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, género, deficiência, etnia, origem, religião, condição económica ou outra;
- Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive através da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito;
- Adotar políticas, especialmente ao nível fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar, progressivamente, uma maior igualdade;
- Melhorar a regulamentação e monitorização dos mercados e instituições financeiras globais e fortalecer a implementação de tais regulamentações;
- Assegurar uma representação e voz mais forte dos países em desenvolvimento em tomadas de decisão nas instituições económicas e financeiras internacionais globais, a fim de produzir instituições mais eficazes, credíveis, responsáveis e legítimas;
- Facilitar a migração e a mobilidade das pessoas, de forma ordenada, segura, regular e responsável, inclusive através da implementação de políticas de migração planeadas e bem geridas;
- Implementar o princípio do tratamento especial e diferenciado para países em desenvolvimento, em particular para os países menos desenvolvidos, em conformidade com os acordos da Organização Mundial do Comércio;
- Incentivar a assistência oficial ao desenvolvimento e fluxos financeiros, incluindo o investimento externo direto, para os Estados em que a necessidade é maior, em particular os países menos desenvolvidos, os países africanos, os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países em desenvolvimento sem litoral, de acordo com os seus planos e programas nacionais;
- Até 2030, reduzir para menos de 3% os custos de transação de remessas dos migrantes e eliminar os mecanismos de remessas com custos superiores a 5%.

2.2. Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 em Portugal

Entre 2016 e 2019, Portugal registou uma redução muito significativa das desigualdades, impulsionada por uma criação de emprego sem precedentes e um reforço significativo dos apoios sociais e dos serviços públicos. Não obstante os progressos verificados, com a saída, entre 2015 e 2020, de 700 mil pessoas do risco de pobreza e exclusão social, ainda permaneciam nessa condição, em 2020, cerca de 2 milhões de pessoas. Tal levou o governo português a identificar como necessidade a criação de um instrumento de política pública, com um conjunto de ações

coerentes e articuladas, que permitisse reduzir, de forma expressiva, a incidência da pobreza. Surge, assim, através da aprovação na Resolução do Conselho de Ministros nº 184/2021, de 29 de dezembro, a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 (ENCP).

A conceção da ENCP foi devidamente articulada com as restantes estratégias, planos e programas existentes cujos domínios de atuação se intersectam, tais como: Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 «Portugal + Igual», Plano Nacional de Implementação para o Pacto das Migrações, Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021 -2025, Estratégia Nacional para a Integração das Pessoas em Situação de Sem-Abrigo 2017-2023, Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2022, Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 — «Portugal contra o Racismo», Estratégia Nacional para os Direitos da Criança 2021-2024, Plano Nacional para a Juventude 2018 -2021 e o Programa de Valorização do Interior.

A abordagem da ENCP vai muito além da definição de pobreza enquanto privação de recursos monetários, evitando as abordagens centradas apenas na análise do ponto de vista monetário e que procuram fazer depender a redução da pobreza unicamente do crescimento económico. Neste sentido, assenta numa visão mais ampla do fenómeno, assumindo a pobreza como complexa e multidimensional, que constitui uma violação dos direitos humanos e de cidadania e que exige uma atuação integrada das diferentes áreas sectoriais no domínio da intervenção pública, isto é, a pobreza definida como a escassez ou ausência de recursos dos indivíduos ou agregados, para satisfazer as suas necessidades de bem-estar. A adoção desta visão suporta a ambição da ENCP que procura, através dos objetivos propostos e dos meios de implementação que perspetiva, promover uma articulação, em pé de igualdade com as restantes políticas públicas quer de natureza económica mais global como a economia ou o emprego quer com políticas mais sectoriais como a saúde ou educação.

Para a implementação da ENCP, foram definidos seis eixos estratégicos compostos por um conjunto de objetivos estratégicos que orientam as medidas a desenvolver (cf., Quadro 2).

Quadro 2

Eixos e objetivos estratégicos da Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030.

| EIXOS ESTRATÉGICOS | OBJETIVOS ESTRATÉGICOS |
|---|---|
| 1. Reduzir a pobreza nas crianças e jovens e nas suas famílias | Garantir o acesso a bens e serviços básicos |
| | Garantir um nível de recursos básicos às famílias |
| | Garantir a participação das crianças e jovens no processo de desenvolvimento |
| 2. Promover a integração plena dos jovens adultos na sociedade e a redução sistémica do seu risco de pobreza³ | Promover o desenvolvimento integral dos jovens, com particular atenção aos provenientes de contextos mais vulneráveis |

³ Um dos referenciais estratégicos deste eixo é a Estratégia Portugal 2030, que tem como uma das metas “Garantir uma percentagem de 60% dos jovens com 20 anos a frequentar o ensino superior em 2030, com 50% dos graduados de educação terciária na faixa etária dos 30-34 anos”. Fonte: <http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/170077/Proposta+de+ENCP.pdf/b111c3a7-dc79-4348-a9d1-b45f587ae063>

| | |
|--|---|
| 3. Potenciar o emprego e a qualificação como factores de eliminação da pobreza | Integrar no mercado de trabalho e promover a qualificação como instrumentos de combate à pobreza e às desigualdades |
| | Eliminar a discriminação e a marginalização das pessoas, no mercado de trabalho |
| | Apostar na melhoria das relações e condições de trabalho |
| 4. Reforçar as políticas públicas de inclusão social, promover e melhorar a integração societal e a proteção social de pessoas e grupos mais desfavorecidos | Reavaliar e reformular os mecanismos de combate à pobreza, de forma a assegurar o aumento da sua abrangência, eficácia e eficiência |
| | Promover políticas públicas integradas, que combinem políticas públicas económicas e sociais, de forma a gerar sinergias que possibilitem abordar, em simultâneo, o triângulo do emprego, da defesa dos rendimentos e da concretização dos direitos sociais |
| | Assegurar o acesso das populações mais vulneráveis aos serviços públicos ou apoiados/regulados pelo sistema de proteção social |
| 5. Assegurar a coesão territorial e o desenvolvimento local | Reforçar a cooperação entre todos os atores da sociedade como premissa para o desenvolvimento económico e social |
| | Reduzir os factores de maior vulnerabilidade, potenciados pelas características territoriais |
| | Promover a equidade e igualdade de oportunidades em todo o território nacional, assegurando medidas específicas que tenham em conta as especificidades de cada território |
| 6. Fazer do combate à pobreza um desígnio nacional | Garantir mecanismos de participação das populações em situação de vulnerabilidade no desenho, acompanhamento e avaliação da ENCP |
| | Assegurar uma plena integração entre as diferentes estratégias sectoriais, de modo a que na coerência das opções se possa firmar o compromisso coletivo de combater a pobreza em todas as suas formas e manifestações |

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros nº 184/2021, de 29 de dezembro

Deste modo, com a implementação da ENCP, até 2030 pretende-se atingir as seguintes metas:

- Reduzir a taxa de pobreza monetária para o conjunto da população para 10%, o que representa uma redução de 660 mil pessoas em situação de pobreza;
- Reduzir para metade a pobreza monetária, no grupo das crianças, o que representa uma redução de 170 mil crianças em situação de pobreza;
- Aproximação do indicador de privação material infantil à média europeia, em pontos percentuais;
- Reduzir para metade a taxa de pobreza monetária dos trabalhadores pobres, o que representa uma redução de 230 mil trabalhadores em situação de pobreza;
- Reduzir a disparidade da taxa de pobreza dos diferentes territórios até ao máximo de três pontos percentuais em relação à taxa média nacional.

2.3. Estratégia Regional de Inclusão Social e Combate à Pobreza 2021-2030 na Região Autónoma da Madeira

1497/2021, de 30 de dezembro, a Estratégia Regional de Inclusão Social e Combate à Pobreza (ERISCP) 2021-2030. Esta Estratégia tem como visão “combater a pobreza multidimensional e potenciar a inclusão social na Região Autónoma da Madeira, através de medidas assentes em valores humanistas e de cidadania, de prevenção, proteção e intervenção essencialmente centradas nas pessoas mais vulneráveis e com maiores carências” (Resolução 1497/2021, p. 13). A ERISCP 2021-2030 assenta em cinco princípios, sendo eles:

Quadro 3

Princípios da Estratégia Regional de Inclusão Social e Combate à Pobreza 2021-2030.

| PRINCÍPIOS DA ERISCP 2021-2030 | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Igualdade | Garantia do acesso à cidadania plena de todos, designadamente à saúde, à educação e à formação, à habitação acessível, à integração profissional em emprego de qualidade, à proteção social e a serviços sociais bem como a bens e serviços essenciais |
| Centralidade na Pessoa | A intervenção no âmbito da inclusão social e do combate à pobreza é centrada na pessoa, salvaguardando a sua privacidade e dignidade |
| Participação | A construção de soluções tem em conta a participação da sociedade civil e, principalmente, das pessoas que vivenciam situações de pobreza e de exclusão social, garantindo que os seus interesses são representados, estimulando o exercício de uma cidadania plena |
| Integração das políticas e dos agentes | A pobreza deve ser vista como um fenómeno multidimensional e intersectorial, sendo essencial reconhecer, para além dos efeitos económicos, os seus efeitos psicológicos, sociais e culturais, e promover a articulação entre as diversas entidades públicas e privadas e agentes envolvidos, para a conjugação de esforços visando uma rentabilização de recursos na resolução destas problemáticas |
| Avaliação sistémica | Averiguar o impacto das medidas implementadas, para que se possam identificar novas medidas e atualizar as existentes, considerando-se determinante o constante estudo, monitorização e avaliação do impacto das medidas adotadas, tendo em vista o seu aperfeiçoamento |

Fonte: Resolução 1497/2021, de 30 de dezembro

No desenho desta política pretendeu-se garantir a atuação, simultânea, ao nível (i) da prevenção – definindo sistemas de soluções coordenadas aos mais diversos níveis, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das populações vulneráveis, (ii) da proteção social – promovendo maior eficácia dos mecanismos existentes e criando outras formas de proteção social às populações que dela necessitem e (iii) da integração – maximizando as oportunidades de integração na sociedade e combatendo todos os tipos de discriminação.

A ERISCP 2021-2030 consubstancia-se em cinco eixos estratégicos (cf., Quadro 4), que integram um conjunto de objetivos operacionais e medidas, que serão operacionalizados através de três planos de ação, sendo o primeiro relativo ao período de 2021-2024, o segundo de 2025-2027 e o terceiro de 2028-2030.

Quadro 4

Eixos e objetivos estratégicos da Estratégia Regional de Inclusão Social e Combate à Pobreza 2021-2030.

| EIXOS ESTRATÉGICOS | OBJETIVOS ESTRATÉGICOS |
|---|---|
| 1. Reforçar as políticas públicas de inclusão social, promover e melhorar a integração e a proteção social de grupos mais desfavorecidos e assegurar a coesão social e o desenvolvimento local | Reduzir a pobreza (em especial a infantil), aumentar e potenciar os recursos às/das famílias e outros grupos vulneráveis, reconhecendo-os na sua dignidade humana e encorajando a sua participação e a cidadania ativa |
| | Reforçar a cooperação entre todos os atores da sociedade como premissa para o desenvolvimento económico e social |
| | Responder aos desafios do envelhecimento da população |
| | Melhorar as condições de vida das famílias e outras populações em situação mais vulnerável, garantindo o direito à habitação condigna, com foco numa política social de habitação, em estreita articulação com as medidas plasmadas na estratégia regional de habitação 2020-2030 |
| 2. Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar nas populações mais vulneráveis, em articulação com os planos e estratégias regionais existentes no âmbito da promoção da saúde e prevenção da doença | Apostar na promoção da saúde e bem-estar durante todo o ciclo de vida |
| | Reforçar a promoção da saúde mental e prevenir os comportamentos aditivos e dependências |
| | Providenciar para que sejam garantidos níveis básicos de alimentação às populações com baixos rendimentos e em risco de exclusão social |
| 3. Robustecer as respostas educativas que favoreçam o pleno desenvolvimento da criança e do jovem e a sua inclusão e que permitam quebrar ciclos geracionais de pobreza | Aumentar o acesso de crianças na primeira infância a respostas sociais e educativas |
| | Apostar no sucesso escolar como factor determinante no combate à pobreza e à exclusão social ⁴ |
| | Reforçar a formação de agentes educativos e o trabalho em rede |
| | Garantir o acesso a recursos e materiais e promover o capital humano e a participação, enquanto principais catalisadores da mudança e crescimento |
| 4. Investir nas políticas de emprego, na orientação e na qualificação profissional como instrumentos de inclusão social e de combate à pobreza | Promover a qualificação como ferramenta de combate ao desemprego e à precariedade laboral e potenciador da integração no mercado de trabalho |
| | Potenciar a empregabilidade nos grupos sociais mais vulneráveis |
| | Fomentar a melhoria das condições de trabalho como mecanismo de combate à precariedade laboral |

⁴ Exemplos de medidas do objetivo: (a) aumentar progressivamente a taxa de pré-escolarização e escolarização, a oferta e os perfis educativos, desde o pré-escolar até ao ensino universitário e (b) continuar a promover o sucesso educativo em todos os níveis de ensino, assegurando apoios específicos, tendo em conta os diagnósticos efetuados e os respetivos planos de ação.

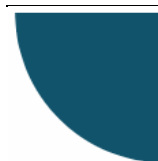
| | |
|--|---|
| <p>5. Gerar e tratar informação para melhor conhecer a realidade social na Região Autónoma da Madeira</p> | <p>Promover novos instrumentos de diagnóstico e de planeamento estratégico como garante da adequação da rede de serviços e equipamentos e da sua distribuição territorial, por forma a responder, com eficiência, às carências e problemáticas sociais diagnosticadas</p> |
|--|---|

Fonte: Resolução 1497/2021, de 30 de dezembro

A Resolução do Conselho do Governo Regional n.º 214/2022, de 8 de abril, publicada no JORAM n.º 62, Série I de 08 de abril, constituiu a Comissão de Acompanhamento e Monitorização responsável pela elaboração dos planos de ação, implementação e monitorização da ERISCP 2021-2030. O apoio técnico e administrativo à Comissão de Acompanhamento e Monitorização é prestado pelos serviços do Instituto de Segurança Social da Madeira, IP-RAM. As entidades que integram a Comissão de Acompanhamento e Monitorização da ERISCP 2021-2030 são:

- Instituto de Segurança Social da Madeira, IP-RAM, que a coordena;
- Instituto de Emprego da Madeira, IP-RAM;
- Direção Regional da Cidadania e dos Assuntos Sociais;
- Direção Regional do Trabalho e da Ação Inspetiva;
- Direção Regional para as Políticas Públicas Integradas e Longevidade;
- Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Secretaria Regional de Economia;
- Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil;
- Secretaria Regional de Turismo e Cultura;
- Secretaria Regional de Equipamentos e Infraestruturas.

A implementação das medidas que integram a ERISCP 2021-2030 será da responsabilidade de cada membro com competências nas matérias específicas em causa, que assegurará a dotação dos recursos financeiros bem como a alocação dos recursos humanos e físicos necessários à respetiva concretização. Cada membro será responsável por recolher e disponibilizar, à Comissão de Acompanhamento e Monitorização, a informação que permita a monitorização e elaboração dos relatórios anuais de execução (SRISC, 2022).



Capítulo 3. A evolução da pobreza e da exclusão social em Portugal e a correlação com o nível de escolaridade do ensino superior

3.1. Evolução da pobreza e da exclusão social em Portugal

De acordo com o Relatório Pobreza e Exclusão Social em Portugal (2022) do Observatório Nacional da Luta Contra a Pobreza, em 2021, viviam, em Portugal, 2312 mil pessoas em risco de pobreza ou exclusão social. Desta população, 1893 mil pessoas tiveram, em 2020, um rendimento mensal, por adulto, inferior a 554,42€ e cerca de 775 mil pessoas viviam com um rendimento mensal inferior a 369,67€. Ou seja, cerca de 82% da população em risco de pobreza ou exclusão social estava em risco de pobreza monetária e 41% da população em risco de pobreza extrema (limiar de 40%). Verificou-se, ainda, que 776 mil pessoas viviam, ligeiramente, acima do limiar de pobreza, com um rendimento mensal inferior a 646,83€ por adulto.

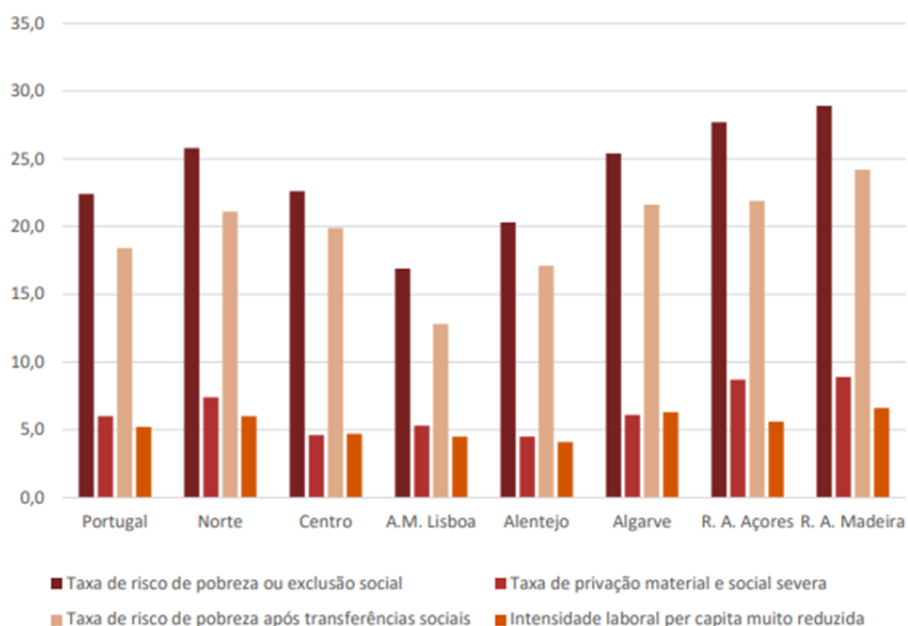
Deste modo, registou-se, em 2021, um aumento da vulnerabilidade em todos os indicadores analisados: pobreza monetária, intensidade laboral e privação material e social severa. Os dados evidenciaram que os seguintes grupos se encontravam em risco de pobreza ou exclusão social:

- as mulheres (23,5%) comparativamente com os homens (21,2%);
- a população com 65 anos ou mais (24%) e, especialmente, com 75 anos ou mais (26,7%);
- os agregados familiares constituídos por um adulto com crianças dependentes (38,2%), por dois adultos com três ou mais crianças dependentes (33,2%) e um adulto isolado com 65 anos ou mais (32,5%) comparativamente com as famílias compostas por dois adultos com duas (13,1%) ou com apenas uma (15,1%) criança dependente ou as famílias de três ou mais adultos sem crianças dependentes (16,3%);
- as pessoas que se encontram fora do mercado de trabalho (33%), com destaque para os desempregados (60,4%) comparativamente com as que estão empregadas (13,4%);
- as pessoas com níveis de escolaridade até ao ensino básico (30,4%) comparativamente com as que têm ensino superior (8,7%);
- os estrangeiros extracomunitários (37,4%) comparativamente com a população portuguesa (22,1%);
- os arrendatários a preço reduzido ou gratuito (34,1%) ou a preço de mercado (30,9%) comparativamente com os proprietários sem hipoteca/crédito habitação (24,1%) ou com hipoteca/crédito (14,7%);
- a população das zonas pouco povoadas (29,9%) comparativamente com a população das áreas densamente povoadas (19,6%).

Analisando os territórios portugueses (cf., Gráfico 2), verificou-se que, em 2021, a Região Autónoma da Madeira apresentou o valor mais elevado de risco de pobreza ou exclusão social (28,9%), seguido da Região Autónoma dos Açores (27,7%), região norte (25,8%) e Algarve (25,4%).

Gráfico 2

Indicadores de Pobreza e de Exclusão Social.

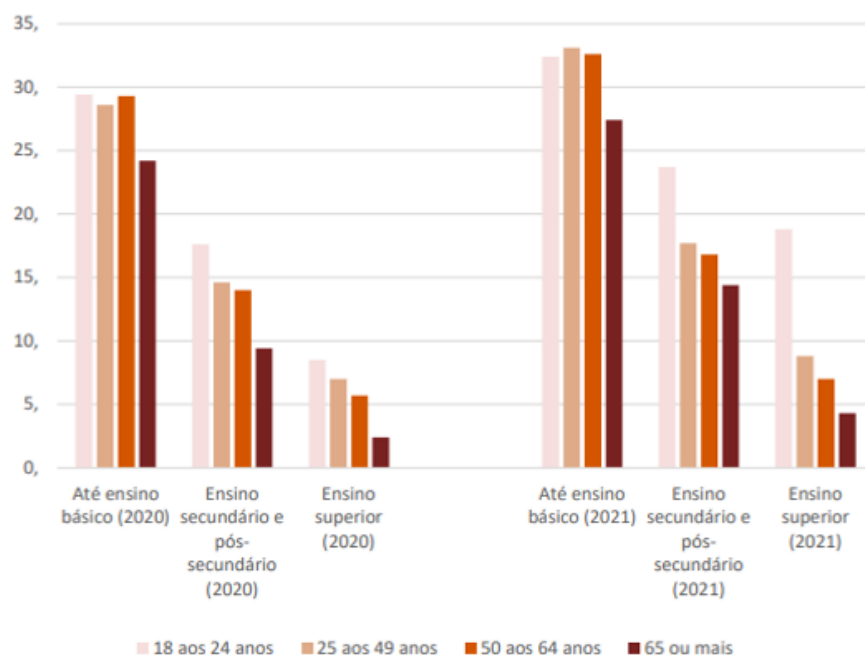


Fonte: INE, ICOR, 2021 as cited in ONLCP, 2022

No âmbito da presente investigação, importa destacar que, de 2020 para 2021, houve uma redução da distância do risco de pobreza ou exclusão social entre a população com menores e maiores níveis de escolaridade, especialmente entre a população mais jovem dos 18 aos 24 anos. Em 2020 os/as jovens com ensino básico tinham um risco de pobreza ou exclusão social 3.5 vezes maior comparativamente com os/as jovens com ensino superior. Porém, em 2021, esta diferença reduziu para 1.7. Tal espelha o facto de os/as jovens com ensino superior terem tido um aumento significativo do risco de pobreza ou exclusão social, tendo passado de 8,5% em 2020 para 18,8% em 2021. No caso dos/as jovens com ensino secundário esta diferença reduziu de 2.1 para 1.3. No entanto, importa reter que as taxas mais elevadas de risco de pobreza ou exclusão social, independentemente das faixas etárias, continuam a persistir na população com níveis de escolaridade mais baixos (cf., Gráfico 3).

Gráfico 3

Taxa de Risco de Pobreza ou Exclusão Social por Nível de Escolaridade a partir dos 18 anos.



Fonte: Eurostat, EU-SILC, 2020 e 2021 as cited in ONLCP, 2022

3.2. Pobreza e exclusão social e a correlação com o ensino superior

A equidade no acesso à educação é, muitas vezes, apontada como uma forma de minimizar as desigualdades sociais. Segundo Heckman (2011 as cited in Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021), as desigualdades na educação fazem-se sentir muito cedo, logo na primeira infância. Os indivíduos não nascem todos iguais e não crescem todos no mesmo ambiente familiar e social.

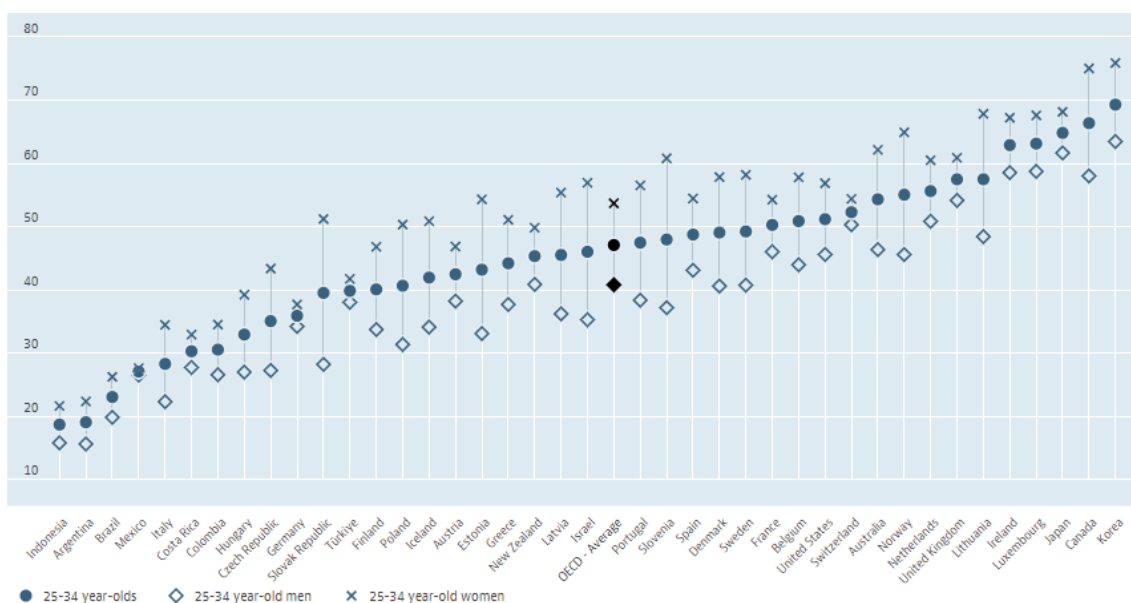
A ideia de que o contexto familiar e socioeconómico é um factor determinante da trajetória escolar individual tem vindo a ser evidenciada por vários estudos. Ou seja, a nível microeconómico, a escolaridade dos membros da família e a origem socioeconómica podem criar contextos (des)favoráveis em termos de transição académica. Segundo Melo et al. (2022) os/as estudantes que declararam ter dificuldades financeiras tiveram as suas oportunidades de prosseguir estudos reduzidas em 46,8%. Tal expõe como as condições socioeconómicas das famílias podem impactar na construção das trajetórias de vida. Isto porque os pais não só têm aspirações escolares para os/as seus/suas filhos/as como, ainda, podem, ou não, proporcionar capital económico, social e cultural necessário para potenciar as oportunidades futuras deles/as. Face a isso, a transição entre ciclos de ensino, nomeadamente o ensino secundário e superior, parece convocar capitais específicos que podem criar seletividade e, no limite, exclusão social. Há, portanto, a necessidade de garantir apoio social e económico para que estes/as estudantes consigam enfrentar todas as adversidades inerentes ao contexto familiar (Melo et al., 2022).

Na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) existem 38 países membros, incluindo Portugal, comprometidos em promover a democracia e a economia de mercado. Esta entidade visa coordenar políticas económicas e sociais, apoiar o crescimento económico sustentado, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos/as cidadãos/cidadãs e manter a estabilidade financeira. Através da análise e comparação de dados, a OCDE pretende identificar tendências para o futuro, contribuindo para a definição de políticas dos governos e promover uma maior inclusão social e prosperidade dos países membros. Dentro do seu âmbito de atuação, desenvolveu o *Education GPS* uma ferramenta que possibilita a comparação, a nível internacional, de dados, analisando, por país, políticas e práticas na educação, avaliando oportunidades e resultados alcançados.

Em relação ao ensino superior, de acordo com os dados dos países da OCDE, a percentagem de pessoas, entre os 25 e 34 anos, com qualificação superior aumentou de 27%, em 2000, para 48%, em 2021. Em média, o ensino superior é o nível de realização mais comum entre essa faixa etária e, em breve, deverá ser o mais comum entre todos/as os/as adultos/as em idade ativa nos países membros da OCDE. Os dados evidenciam que a conclusão do ensino superior é mais evidente entre as mulheres, ou seja, estas constituem 57% dos/as jovens adultos/as de 25 a 34 anos com mestrado ou doutoramento, em comparação com 43% dos seus pares do sexo masculino (OECD, 2022).

Figura 4

População da OCDE dos 25 aos 34 anos, desagregada por sexo, com Ensino Superior em 2021.



Fonte: <https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm>

Já o objetivo da União Europeia para 2020 era garantir que 40% dos indivíduos com idade entre os 30 e os 34 anos concluíssem uma formação de nível superior (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021). Em Portugal, após a revolução democrática de 1974, os governos, no sentido de corresponderem ao ideal democrático de justiça social, assumiram a igualdade como objetivo político e tomaram a responsabilidade de expandir o ensino superior, deixando para trás um sistema elitista vigente, com uma taxa de participação bruta de 7% (EDULOG, 2019). No entanto,

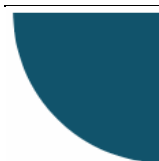
apesar do esforço imputado em Portugal para alcançar o objetivo definido da União Europeia, em 2019, a taxa de indivíduos com idade entre os 30 e os 34 anos que concluíram uma formação de nível superior foi cerca de 36,2%, ficando abaixo da média da UE-28, 41,6% (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021).

Os/As estudantes que decidem continuar a estudar e que reúnem condições para obter um lugar no ensino superior têm de tomar uma multiplicidade de decisões relativas ao curso, à instituição e até à mobilidade geográfica (que condiciona e está condicionada pelas anteriores). São vários os canais através dos quais o contexto familiar pode influenciar as escolhas dos indivíduos. A (in)capacidade financeira da família para suportar os custos de frequentar uma instituição superior, especialmente afastada da sua área de residência, impõe fortes restrições não só no momento de acesso como também na continuidade (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021). Acresce o facto das notas obtidas no ensino secundário e nos exames nacionais estarem fortemente correlacionadas com esse contexto familiar mais favorável. Estudantes com melhores notas de candidatura podem, assim, candidatar-se aos cursos mais seletivos oferecidos pelas instituições do ensino superior (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021). Também Gorard (2009 as cited in Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021) argumenta que a preponderância do contexto socioeconómico no sucesso escolar é menor em ambientes mais diversos, ou seja, quanto maior for o nível de segregação socioeconómica maior será a preponderância do contexto socioeconómico nas perspetivas de futuro dos indivíduos. Segundo esta visão, o sucesso escolar depende, não apenas das circunstâncias individuais mas também do contexto que cada estudante encontra quando frequenta o ensino superior, afetando, assim, a capacidade de mobilidade social. Quanto mais segregado for o sistema de ensino superior mais difícil será assegurar que funcione como elevador social para quem provém de contextos mais desfavoráveis (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021).

Apesar dos benefícios associados à conclusão do ensino superior, muitos/as estudantes não concluem o ciclo de estudos. De acordo com o relatório da OCDE (2022), apenas 39% dos/as alunos/as de bacharelado concluíram os seus estudos dentro do prazo esperado. Três anos após a data prevista para o término do programa, a taxa de conclusão aumentou para 68%. As taxas de conclusão são, particularmente, mais baixas entre os homens em todos os países da OCDE, na medida em que, em média, estes têm menos 11% de probabilidade de concluir o ensino superior dentro da sua duração teórica do que as mulheres (OECD, 2022). Também Portugal não conseguiu, ainda, níveis desejáveis das taxas de conclusão dos/as estudantes que frequentam o ensino superior, não tendo sido capaz de reduzir, substancialmente, as taxas de abandono (Williams, 2017; Engrácia & Baptista, 2018 as cited in Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021). Existem várias lentes que proporcionam formas de compreensão distintas do fenómeno. Por exemplo, a Psicologia atribui o abandono a factores como a ambição, a motivação, a autoeficácia e a vontade e capacidade de frequentar o ensino superior; a Sociologia encara que o abandono é consequência da situação socioeconómica do estudante, da profissão e da educação dos pais, do sexo, da etnia; a Teoria Organizacional sugere que o abandono é determinado por características das próprias instituições de ensino superior e, a Economia procura explicar a decisão de abandono, com base na comparação dos benefícios esperados com os custos que lhe estão associados (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021). Contudo, alguns autores destacam que, apesar desta multiplicidade de factores, os aspectos socioeconómicos têm-se revelado importantes, em vários países, onde são os estudantes de contextos mais pobres quem mais abandonam o ensino superior (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021). Existem várias explicações possíveis, tais como: (i) o contexto condiciona e está relacionado com as capacidades individuais e com o desempenho escolar dos estudantes, (ii) os recursos financeiros são um factor crítico para a permanência no ensino superior dos/as estudantes de contextos

mais desfavorecidos e, por isso, as famílias mais pobres são, tipicamente, mais sensíveis a alterações dos custos e das ajudas financeiras e (iii) a informação relativa ao ensino superior é assimétrica e, em geral, os estudantes de contextos desfavorecidos fazem as suas escolhas de forma menos bem informada comparativamente com os/as colegas de outras proveniências sociais (Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021).

Importa, também, mencionar que a taxa de abandono se prende, igualmente, com as condições socioeconómicas do país. As contribuições das famílias têm um peso no seu orçamento superior à média da UE23, que é agravado pelas menos boas condições socioeconómicas das famílias portuguesas (OCDE, 2020 as cited in Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021). Com a perceção de que se trata de um investimento com retornos incertos no longo prazo, muitos indivíduos são forçados a entrar mais cedo no mercado de trabalho para aumentar o rendimento familiar (Pinto, 2012 as cited in Sá, Sin, Pereira, Aguiar & Tavares, 2021).



Capítulo 4. População com ensino superior

4.1. Enquadramento do Sistema Educativo em Portugal

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional. De acordo com a LBSE, o sistema educativo está dividido em diferentes níveis de ensino. O primeiro nível, a educação pré-escolar, assume um caráter opcional e abrange crianças dos 3 aos 6 anos de idade. De seguida, o ensino básico compreende três ciclos sequenciais: (i) 1º ciclo (1º ao 4º ano), (ii) 2º ciclo (5º e 6º ano) e (iii) 3º ciclo (7º ao 9º ano). Segue-se o ensino secundário, que corresponde a um ciclo de três anos (10º ao 12º ano) e que inclui cinco tipos de cursos, sendo eles: (i) cursos científico-humanísticos, (ii) cursos profissionais, (iii) cursos artísticos especializados, (iv) cursos com plano próprios e (v) cursos de aprendizagem. O ensino superior, o nível seguinte, está estruturado de acordo com os princípios de Bolonha e é direcionado aos/as alunos/as que completaram, com sucesso, o ensino secundário ou que possuem uma qualificação legalmente equivalente. Este tipo de ensino compreende três ciclos de estudos, conducentes aos três graus académicos:

- 1º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado;
- 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre;
- 3º ciclo de estudos conducente ao grau de Doutor.

O ano académico do ensino superior pode ser organizado em anos, semestres, trimestres ou outra organização que seja devidamente caracterizada. Em qualquer dos casos, o trabalho de um ano curricular, realizado a tempo inteiro, implica 1500 a 1680 horas, correspondendo a 36 a 40 semanas. As instituições de ensino são autónomas e estabelecem todos os períodos de atividade académica e de férias.

O regime geral de acesso e ingresso no ensino superior é o fixado pelo Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, no Decreto-Lei n.º 90/2008, de 30 de maio, retificado pela Declaração de Retificação n.º 32-C/2008, de 16 de junho. Existem, ainda, concursos especiais de acesso, regulados pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, e que se destinam a candidatos/as com situações habilitacionais específicas, nomeadamente:

- Estudantes aprovados/as nas provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos/as maiores de 23 anos;
- Titulares de um diploma de especialização tecnológica;
- Titulares de um diploma de técnico superior profissional;
- Titulares de outros cursos superiores.

Através do Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 abril, foram criados os concursos especiais de entrada no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados.

A Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, estabelece as bases do financiamento do ensino superior, que se processa no quadro de uma relação tripartida entre o Estado e as Instituições de Ensino

Superior, os/as Estudantes e as Instituições de Ensino Superior, e o Estado e os/as Estudantes. Esta Lei foi alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, pela Lei n.º 7-A/2016, de 30 de março, pela Lei n.º 42/2016, de 28 de dezembro, pela Lei n.º 68/2017, de 9 de agosto, pela Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro, e pela Lei n.º 75/2019, de 2 de setembro.

Na alteração do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, foram integradas no regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, as normas que regem os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP). Este ciclo de estudos, ministrado no ensino politécnico, tem 120 créditos e a sua duração é de quatro semestres, constituídos por um conjunto de unidades curriculares organizadas em componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, através de um estágio.

4.2. Evolução dos/as estudantes no ensino superior em Portugal

Em Portugal, na última década, estiveram inscritos no ensino universitário e politécnico 4 191 594 estudantes, sendo que 2 250 036 foram do género feminino (53,7%) e 1 941 558 do género masculino (46,3%). De acordo com o Quadro 5, verifica-se que o ano de 2022 foi o que atingiu maior número de inscritos (433 217 estudantes) e o ano de 2015 o número mais inferior (349 658 alunos/as). Após esse ano com menores inscritos (2015), assiste-se a uma evolução ascendente até ao ano de 2022.

Quadro 5

Estudantes Matriculados/as no Ensino Superior: total e por género.

| ANOS | TOTAL | FEMININO | MASCULINO |
|------|---------|----------|-----------|
| 2012 | 390.273 | 208.758 | 181.515 |
| 2013 | 371.000 | 197.255 | 173.745 |
| 2014 | 362.200 | 193.948 | 168.252 |
| 2015 | 349.658 | 187.335 | 162.323 |
| 2016 | 356.399 | 190.282 | 166.117 |
| 2017 | 361.943 | 194.024 | 167.919 |
| 2018 | 372.753 | 200.518 | 172.235 |
| 2019 | 385.247 | 208.587 | 176.660 |
| 2020 | 396.909 | 214.731 | 182.178 |
| 2021 | 411.995 | 220.851 | 191.144 |
| 2022 | 433.217 | 233.747 | 199.470 |

Fonte: PORDATA [Última atualização: 03/10/2022]

Na Universidade da Madeira, instituição pública do ensino superior na Região Autónoma da Madeira, na última década, matricularam-se 29 085 estudantes (cf., Quadro 6). O nível de ensino com mais estudantes matriculados/as foi o 1º ciclo (23 247), seguido do 2º ciclo (5673) e dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (2628). O ano curricular com o maior número de matrículas foi o de 2022/2023 (3563) e o menor foi o de 2017/2018 (2680).

Quadro 6

Distribuição do Número de Estudantes Matriculados/as por Ciclo de Estudos na Universidade da Madeira.

| ANOS | 1º CICLO | 2º CICLO | 3º CICLO | CTeSP | PÓS-GRAD. / PÓS-LIC. ⁵ | DEA ⁶ | TOTAL |
|--------------|---------------|--------------|------------|--------------|-----------------------------------|------------------|---------------|
| 2012/2013 | 2198 | 580 | 68 | 144 | 44 | 30 | 3064 |
| 2013/2014 | 2133 | 601 | 88 | 116 | 0 | 26 | 2964 |
| 2014/2015 | 2062 | 598 | 46 | 50 | 7 | 22 | 2785 |
| 2015/2016 | 2008 | 520 | 44 | 76 | 25 | 7 | 2680 |
| 2016/2017 | 1936 | 623 | 63 | 127 | 19 | 30 | 2798 |
| 2017/2018 | 1870 | 520 | 75 | 152 | 36 | 0 | 2653 |
| 2018/2019 | 1885 | 485 | 72 | 220 | 17 | 0 | 2679 |
| 2019/2020 | 2014 | 425 | 57 | 285 | 22 | 0 | 2803 |
| 2020/2021 | 2244 | 380 | 59 | 422 | 51 | 0 | 3156 |
| 2021/2022 | 2420 | 422 | 66 | 548 | 47 | 0 | 3503 |
| 2022/2023 | 2477 | 519 | 57 | 488 | 22 | 0 | 3563 |
| TOTAL | 23.247 | 5.673 | 695 | 2.628 | 290 | 115 | 32.648 |

35 de 111

Fonte: UMa, 2017; UMa, 2021; UMa, 2022

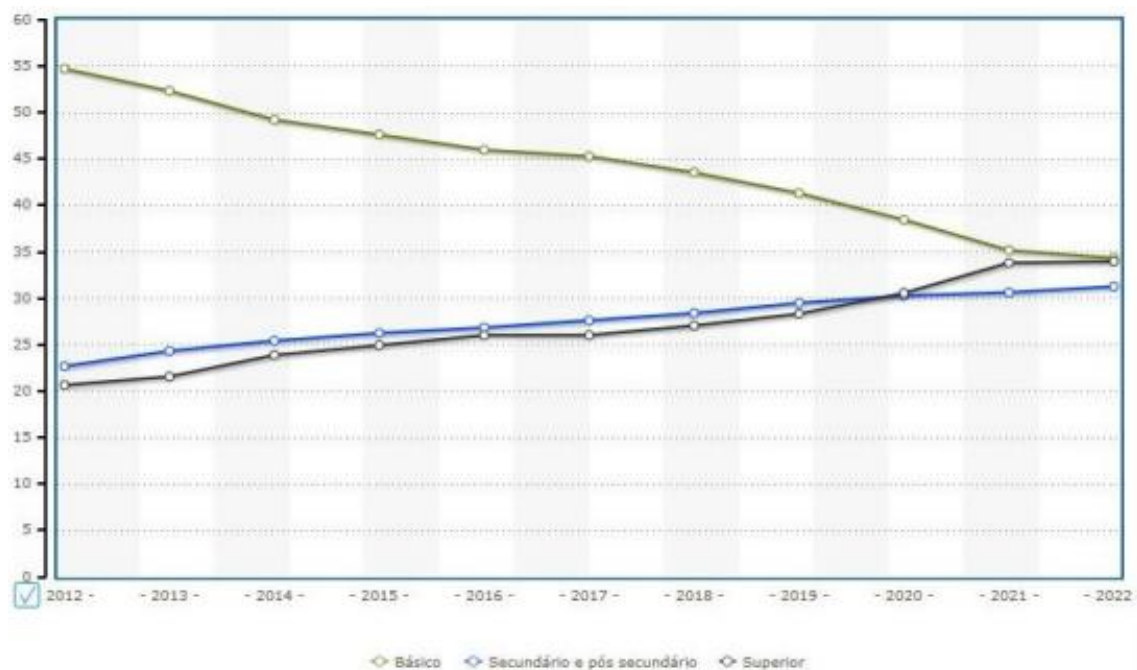
De acordo com a OCDE (2016), a população ativa com qualificações de nível superior tende a obter taxas de emprego e salários mais elevados, entre 80% e 91%, por contraposição aos indivíduos com níveis de qualificação inferiores, como o ensino secundário, 74% a 79%. Conforme o Gráfico 4, é possível compreender a evolução do nível de escolaridade da população ativa de Portugal na última década. De um modo geral, assiste-se a um decréscimo contínuo no ensino básico (de 55% para 34%), acompanhado por um aumento do ensino secundário (de 23% para 31%) e do ensino superior (de 21% para 34%), entre 2012 e 2022, respetivamente.

⁵ Pós-Graduação/Pós-Licenciatura

⁶ Diploma de Estudos Avançados

Gráfico 4

Nível de Escolaridade da População Ativa, em percentagem, de Portugal 2012-2022.

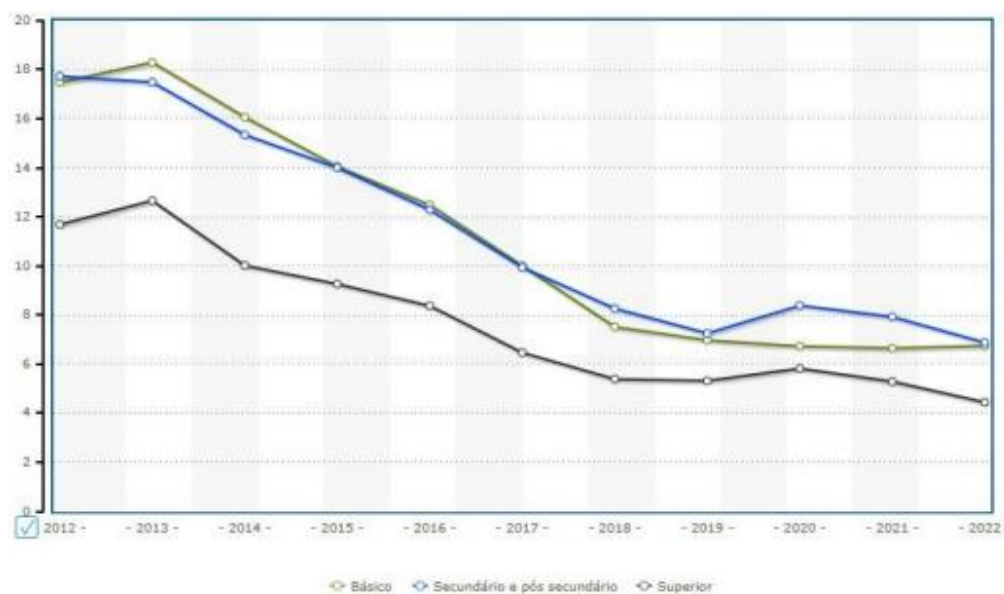


Fonte: PORDATA

Por sua vez, uma análise das taxas de desemprego, de acordo com o nível de escolaridade (cf., Gráfico 5), destaca a vantagem de possuir um curso de nível superior. Na última década, em Portugal, os/as diplomados/as do ensino superior apresentam, sempre, taxas de desemprego mais reduzidas, por comparação com os níveis de qualificações inferiores.

Gráfico 5

Taxa, em percentagem, de Desemprego por Nível de Escolaridade de Portugal 2012-2022.



Fonte: PORDATA

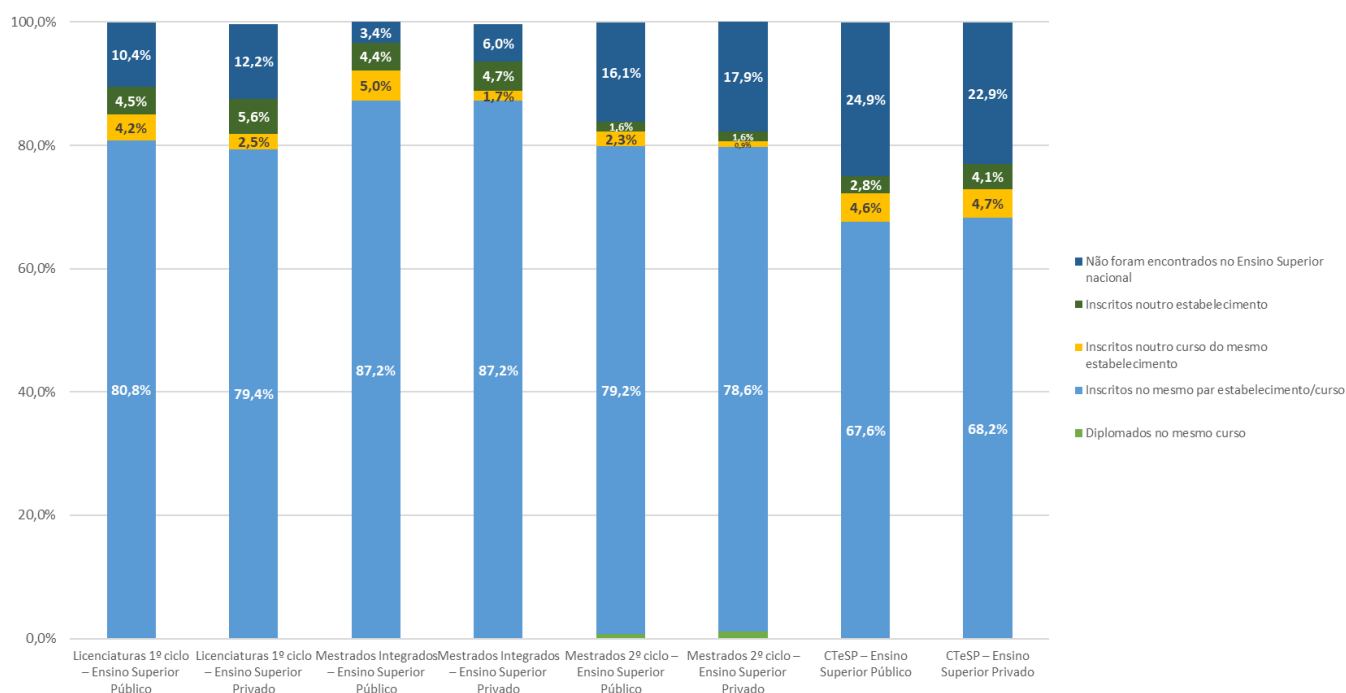
Ainda assim, apesar desta vantagem, importa analisar os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) sobre os abandonos no ensino superior. No apuramento desta informação, consideraram todos/as os/as estudantes, para cada par estabelecimento/curso, inscritos/as no 1.º ano, pela primeira vez, no ano letivo de 2018/2019 ou em 2019/2020. Desta forma, determinaram a situação destes/as estudantes um ano após a sua primeira inscrição, classificando-os/as, assim, numa das seguintes categorias:

- a. Encontram-se já diplomados no curso em que estavam inscritos/as;
- b. Permanecem inscritos/as no mesmo par estabelecimento/curso;
- c. Não estão inscritos/as nem diplomados/as no mesmo curso, mas encontram-se inscritos/as noutro curso do mesmo estabelecimento;
- d. Não estão inscritos/as nem diplomados/as no mesmo curso nem no mesmo estabelecimento, mas encontram-se inscritos/as noutro estabelecimento;
- e. Não se encontram inscritos/as em nenhum curso do Ensino Superior nacional.

De acordo com o Gráfico 6, verifica-se que a grande maioria dos/as estudantes se manteve inscrita no mesmo par estabelecimento/curso, não existindo, inclusive, diferenças significativas entre o ensino superior público e privado. Quanto aos abandonos escolares, percebe-se que esta categoria, com a exceção do mestrado integrado no ensino superior público, foi a segunda mais presente nos restantes graus de ensino. Os valores mais elevados incidiram nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), nos quais cerca de 24,9% e 22,9% dos alunos/as dos CTeSP do ensino superior público e privado, respetivamente, já não se encontravam no sistema de ensino superior nacional, um ano após terem iniciado o curso. De seguida, nos mestrados do 2º ciclo, 17,9% e 16,1% dos/as estudantes do ensino superior privado e do ensino público, respetivamente, também não foram encontrados/as no sistema de ensino superior, um ano após. Quanto às licenciaturas do 1º ciclo, os valores mais altos de abandono recaíram no ensino superior privado (12,2%), comparativamente com o ensino superior público (10,4%). Os valores mais reduzidos de abandono escolar, ocorreram, então, nos mestrados integrados (3,4% no ensino superior público e 6,0% no ensino superior privado).

Gráfico 6

Status dos/as Estudantes um Ano Após Iniciarem o Curso.



Fonte: <https://infocursos.pt/>

De acordo com os dados fornecidos pela DGEEC, na Universidade da Madeira, os abandonos escolares dos CTeSP (cf., Quadro 7) variaram entre os 28,1% (CTeSP Sistemas Eletrónicos e Instalações Elétricas) e os 0% (CTeSP Marketing Digital no Turismo).

Quadro 7

Status dos/as Estudante um Ano Após Iniciarem os CTeSP na Universidade da Madeira.

| CTeSP | Inscritos/as no mesmo par estabelecimento/curso | Não foram encontrados no Ensino Superior nacional |
|--|---|---|
| Agricultura Biológica | 75% | 16,6% |
| Construção Civil | 95,0% | 5,0% |
| Contabilidade e Fiscalidade | 83,3% | 14,6% |
| Cozinha e Produção Alimentar | 97,4% | 2,6% |
| Gestão Energética e Ambiental | 80,0% | 20,0% |
| Guias da Natureza | 67,7% | 25,8% |
| Informação e Comercialização Turística | 94,7% | 5,3% |
| Marketing Digital no Turismo | 100,0% | 0,0% |
| Proteção Civil | 91,7% | 8,3% |
| Redes e Sistemas Informáticos | 89,7% | 7,7% |

| | | |
|--|-------|-------|
| Serviço Familiar e Comunitário | 95,8% | 4,2% |
| Sistemas Eletrónicos e Instalações Elétricas | 65,6% | 28,1% |
| Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação | 84,3% | 11,4% |

Fonte: <https://infocursos.pt/>

Quanto às licenciaturas de 1º ciclo na UMa, Engenharia Civil, Bioquímica e Biologia foram as três com maiores taxas de abandono de alunos/as, passado um ano (28,6%, 19,2% e 17,4%, respetivamente). Por sua vez, os cursos de Artes Visuais, Educação Básica e Engenharia Eletrónica e Telecomunicações não tiveram desistências (cf., Quadro 8).

Quadro 8

Status dos/as Estudantes um Ano Após Iniciarem as Licenciaturas do 1º Ciclo na Universidade da Madeira.

| Licenciatura 1º Ciclo | Inscritos no mesmo par estabelecimento/curso | Não foram encontrados no Ensino Superior nacional |
|---|---|--|
| Artes Visuais | 91,4% | 8,6% |
| Biologia | 78,3% | 17,4% |
| Bioquímica | 69,2% | 19,2% |
| Ciências da Educação | 81,9% | 9,7% |
| Comunicação, Cultura e Organizações | 73,6% | 5,7% |
| Design | 83,1% | 9,2% |
| Direção e Gestão Hoteleira | 96,2% | 1,3% |
| Economia | 93,8% | 3,7% |
| Educação Básica | 90,2% | 3,9% |
| Educação Física e Desporto | 87,6% | 7,9% |
| Enfermagem | 98,7% | 1,3% |
| Engenharia Civil | 50,0% | 28,6% |
| Engenharia Eletrónica e Telecomunicações | 89,5% | 5,3% |
| Engenharia Informática | 86,7% | 6,6% |
| Estudos de Cultura | 70,3% | 12,2% |
| Gestão | 87,5% | 5,9% |
| Línguas e Relações Empresariais | 88,5% | 8,3% |
| Matemática | 74,1% | 11,1% |
| Psicologia | 82,7% | 11,1% |

Fonte: <https://infocursos.pt/>

Em relação aos mestrados de 2º ciclo na UMa (cf., Quadro 9), Ciências da Educação – Inovação Pedagógica, Atividade Física e Desporto e Engenharia Civil foram os que tiveram maior número de estudantes a abandonarem os cursos, passado um ano (50,0%, 38,5% e 33,3%, respetivamente). Por seu turno, o mestrado de Engenharia Informática, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Matemática, Estatística e Aplicações tiveram o menor número de desistências (1,8%, 0,0% e 0,0%, respetivamente).

Quadro 9

Status dos/as Estudantes um Ano Após Iniciarem as Licenciaturas do 2º Ciclo na Universidade da Madeira.

| Mestrados 2º Ciclo | Inscritos no mesmo par estabelecimento/curso | Não foram encontrados no Ensino Superior nacional |
|---|--|---|
| Atividade Física e Desporto | 53,8% | 38,5% |
| Bioquímica Aplicada | 87,5% | 12,5% |
| Ciências da Educação – Inovação Pedagógica | 50,0% | 50,0% |
| Design de Media Interativos | 80,0% | 13,3% |
| Educação Pré-Escolar e Ensino do Básico | 100,0% | 0% |
| Engenharia Civil | 66,7% | 33,3% |
| Engenharia Eletrónica – Telecomunicações | 76,9% | 15,4% |
| Engenharia Informática | 98,2% | 1,8% |
| Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário | 86,4% | 13,6% |
| Estudos Regionais e Locais | 81,8% | 18,2% |
| Gestão Cultural | 78,9% | 21,1% |
| Linguística: Sociedades e Culturas | 81,3% | 18,8% |
| Literatura, Cultura e Diversidade | 81,3% | 18,8% |
| Matemática, Estatística e Aplicações | 100,0% | 0,0% |
| Psicologia da Educação | 95,2% | 4,8% |

Fonte: <https://infocursos.pt>

Importa referir que existem outros CTeSP, Licenciaturas e Mestrados ministrados na UMa, mas que não foram mencionados, por diversos motivos (ex., não terem estudantes inscritos/as, serem cursos recentes).

O Movimento Associativo Nacional elaborou, em 2016, o documento "Combate ao abandono escolar — O guia de boas práticas no ensino superior", no qual agruparam os principais motivos para o abandono escolar no ensino superior em Portugal:

1. Questões de ordem vocacional;
2. Insucesso escolar;
3. Perceção das dificuldades de empregabilidade;

4. Dificuldades económicas.

Estes dados corroboram outros estudos, como o de Vieira (2018), nos quais os/as estudantes que mencionaram terem equacionado a hipótese de abandonarem o ensino superior referiram esses mesmos motivos e acrescentaram outros, tais como: (i) dúvidas vocacionais quanto ao curso, à exigência e aos ritmos imprimidos do processo de aprendizagem e à dificuldade na obtenção de resultados académicos positivos, (ii) dificuldade em conjugar o estudo com o trabalho bem como a distância entre a residência e a instituição de ensino, (iii) dificuldade de integração social e de adaptação ao afastamento da família, dos/as amigos/as e do lugar onde viviam, previamente ao ingresso no ensino superior (no caso dos/as estudantes deslocados/as), (iv) ansiedade causada pela “pressão” para o sucesso e para os resultados, estados depressivos e/ou problemas pessoais e (v) dificuldades em suportar os custos associados à frequência do ensino superior.

Quanto à Universidade da Madeira, de acordo com os dados do Inquérito anual das dificuldades dos/as estudantes 2021-2022, promovida pelo Observatório da Vida Estudantil da Académica da Madeira, que contou com uma amostra de 591 alunos/as, cerca de 40,9% já equacionou a hipótese de abandonar o curso. Destes, a falta de motivação (59,5%) e o sentimento de não conseguir realizar todos os trabalhos ou exames propostos (49,2%) foram as justificações mais apontadas. Importa mencionar que a maioria dos/as inquiridos/as (73,6%) possui bolsas e apoios monetários para a frequência do curso. Os/As restantes não possuem bolsas por não terem sido candidatos/as ou por terem sido recusados/as na candidatura às mesmas. A despesa referente à propina é a que mais pesa no orçamento dos/as inquiridos/as (84,4%), seguido da alimentação (56,7%) e transporte, através de combustível e/ou passe (79,2%)⁷.

4.3. Bolsas de estudo e de apoio aos/as estudantes de âmbito nacional

Os/As estudantes em situação de dificuldade ou carência económica, para além de se poderem candidatar às bolsas de estudo, podem, também, solicitar empréstimos ajustados às suas necessidades. Em relação às bolsas de estudo, no caso específico dos/as estudantes da Universidade da Madeira, existe a possibilidade de recorrerem às bolsas nacionais, do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira e/ou das Câmaras Municipais e de outras entidades. Importa, deste modo, explorar algumas destes sistemas de apoio nacionais, regionais e locais.

4.3.1. Bolsas de estudo e de apoio de âmbito nacional

4.3.1.1. Bolsas de estudo da Direção Geral do Ensino Superior

A Direção Geral do Ensino Superior (DGES), no sentido de dar resposta às necessidades reais dos/as estudantes, garantindo a equidade na atribuição de benefícios sociais, promove uma ação social que favorece o acesso ao ensino superior e incrementa o sucesso na sua frequência. A bolsa de estudo que a DGES atribui é uma prestação pecuniária anual para participação nos encargos com a frequência de um curso (técnico superior profissional, licenciatura, mestrado integrado e mestrado) ou com a realização de um estágio profissional de carácter

⁷ Fonte: <https://et-al.pt/2023/01/02/602-dos-estudantes-inquiridos-nao-consideram-que-o-percurso-academico-ate-ao-12-o-ano-os-preparou/>

obrigatório, atribuída pelo Estado 47, a fundo perdido, sempre que o agregado familiar em que o/a estudante se integra não disponha de um nível mínimo adequado de recursos financeiros. A bolsa de estudo é atribuída para um ano letivo completo, salvo as exceções previstas.

A nível nacional, nos últimos cinco anos letivos (2018 a 2023⁸) foram solicitadas 506 497 bolsas, tendo sido atribuídas 377 040, cerca de 74%. Por sua vez, restringindo a análise para a Universidade da Madeira, verifica-se que foram submetidos 7994 requerimentos, tendo sido deferidas 6496 bolsas, cerca de 81% (cf. Quadro 10)⁹.

Quadro 10

Bolsas de Estudo Atribuídas a Nível Nacional e na Universidade da Madeira (2018-2023).

| ANO LETIVO | A NÍVEL NACIONAL | | UNIVERSIDADE DA MADEIRA | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|
| | REQUIRIMENTOS SUBMETIDOS | BOLSAS ATRIBUÍDAS | REQUIRIMENTOS SUBMETIDOS | BOLSAS ATRIBUÍDAS |
| 2018-2019 | 97.607 | 73.759 (76%) | 1.342 | 1.093 (81%) |
| 2019-2020 | 97.210 | 72.195 (74%) | 1.406 | 1.143 (81%) |
| 2020-2021 | 102.388 | 78.999 (77%) | 1.649 | 1.387 (84%) |
| 2021-2022 | 103.389 | 79.111 (77%) | 1.804 | 1.511 (84%) |
| 2022-2023 ¹⁰ | 105.903 | 72.976 (69%) | 1.793 | 1.362 (76%) |

42 de 111

Fonte: DGES¹¹

Em relação aos requerimentos indeferidos na Universidade da Madeira, percebe-se, de acordo com os dados facultados pela DGES, que os três principais motivos para essa decisão, entre 2018-2023¹², foram: (i) rendimento *per capita* do agregado familiar superior ao limite fixado, (ii) sem aproveitamento escolar no último ano letivo inscrito e (iii) instrução incompleta do requerimento.

4.3.1.2. Programa +Superior

O Programa +Superior da DGES, através da atribuição de bolsas de mobilidade, é uma medida que visa incentivar e apoiar a frequência do ensino superior, em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica, por estudantes economicamente carenciados/as que residem, habitualmente, noutras regiões, contribuindo para a coesão territorial, através da fixação de jovens, e para a prossecução das metas que Portugal definiu relativamente ao número de jovens com formação superior. De acordo com o artigo 4º do Despacho n.º 9726-A/2022:

⁸ Dados disponíveis até 03/04/2023

⁹ Dados da base de dados disponibilizada pela DGES - <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacao-estatistica-bolsas-de-estudo-para-estudantes-do-ensino-superior?plid=373>

¹⁰ Dados disponíveis até 03/04/2023

¹¹ Fonte: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacao-estatistica-bolsas-de-estudo-para-estudantes-do-ensino-superior?plid=373>

¹² Dados do ano de 2023 até 03/04/2023

Valores da bolsa +Superior:

1 – A bolsa +Superior tem o valor anual de 1700 euros.

2 – Para os estudantes que ingressaram em cursos técnicos superiores profissionais bem como através do concurso especial para os titulares das provas, especialmente adequadas, destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, a bolsa de mobilidade é majorada em 15%.

A Universidade da Madeira faz parte das instituições abrangidas pelo Programa +Superior. Nos últimos cinco anos letivos (2018 a 2023¹³), foram submetidos 419 requerimentos, tendo sido atribuídas 41 bolsas, cerca de 10% (cf., Quadro 11)¹⁴.

Quadro 11

Bolsas Atribuídas pelo Programa +Superior na Universidade da Madeira (2018-2023).

| ANO LETIVO | REQUIRIMENTOS SUMETIDOS | BOLSAS ATRIBUÍDAS | BOLSAS RENOVADAS | TOTAL DE BOLSAS |
|-------------------------|-------------------------|-------------------|------------------|-----------------|
| 2018-2019 | 115 | 6 | 3 | 9 (8%) |
| 2019-2020 | 88 | 2 | 5 | 7 (8%) |
| 2020-2021 | 86 | 4 | 5 | 9 (11%) |
| 2021-2022 | 40 | 5 | 5 | 10 (25%) |
| 2022-2023 ¹⁵ | 90 | 4 | 2 | 6 (7%) |

43 de 111

Fonte: DGES¹⁶

4.3.1.3. Bolsa por Mérito

As bolsas de estudo por mérito são atribuídas pelos estabelecimentos de Ensino Superior Público e Privado, aos/às estudantes com aproveitamento excecional, independentemente dos seus rendimentos, de acordo com o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito a Estudantes de Instituições de Ensino Superior. Para tal, a DGES comunica a cada instituição de ensino o número máximo de bolsas de estudo por mérito que podem ser atribuídas nessa instituição, com base na informação estatística oficial fornecida pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. De acordo com o artigo 6º do Despacho n.º 13531/2009, “a bolsa de estudo por mérito tem um valor anual igual a cinco vezes o valor da retribuição mínima mensal garantida em vigor no início do ano letivo em que é atribuída”.

Segundo os dados disponíveis pela DGES¹⁷, no ano letivo 2018-2019, no ensino superior público, foram atribuídas 588 bolsas por mérito, tendo sido seis atribuídas a alunos/as da Universidade

¹³ Dados disponíveis até 03/04/2023

¹⁴ Dados da base de dados disponibilizada pela DGES - <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacao-estatistica-bolsas-de-estudo-para-estudantes-do-ensino-superior?plid=373>

¹⁵ Dados disponíveis até 27/03/2023

¹⁶ <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/estatisticas-programa-superior?plid=373>

¹⁷ Fonte: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacoes-bolsa-por-merito?plid=373>

da Madeira. Por sua vez, no ano letivo de 2019-2020, o número de bolsas a nível nacional ascendeu para 608 e manteve-se o número de bolsas atribuídas à UMa. Os dados mais recentes, remetem para o ano letivo 2020-2021, em que se verificou um aumento tanto do número de bolsas a nível nacional (633) como na UMa (7).

4.3.1.4. Bolsa de estudo por frequência de estudante com incapacidade

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no sentido de promover o acesso ao ensino superior e ao conhecimento dos/as cidadãos/cidadãs com necessidades especiais, regulamentou a atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência no Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%, de acordo com o qual os/as estudantes elegíveis podem solicitar a concessão de uma bolsa de estudo correspondente ao valor da propina, efetivamente paga.

A nível nacional, nos últimos cinco anos letivos (2018 a 2023¹⁸), foram solicitadas 5725 bolsas, tendo sido atribuídas 5084, cerca de 89%. Por sua vez, restringindo a análise para a Universidade da Madeira, verifica-se que foram submetidos 66 requerimentos, tendo sido deferidas 58 bolsas, correspondendo a 88% (cf. Quadro 12)¹⁹.

Quadro 12

Bolsas de Estudo para Frequência de Estudantes com Incapacidade Atribuídas a Nível Nacional e na Universidade da Madeira (2018-2023).

44 de 111

| ANO LETIVO | A NÍVEL NACIONAL | | UNIVERSIDADE DA MADEIRA | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|
| | REQUIRIMENTOS SUBMETIDOS | BOLSAS ATRIBUÍDAS | REQUIRIMENTOS SUBMETIDOS | BOLSAS ATRIBUÍDAS |
| 2018-2019 | 848 | 777 (92%) | 9 | 9 (100%) |
| 2019-2020 | 1.052 | 815 (77%) | 8 | 7 (88%) |
| 2020-2021 | 1.151 | 1.075 (93%) | 14 | 12 (86%) |
| 2021-2022 | 1.280 | 1.223 (96%) | 15 | 14 (93%) |
| 2022-2023 ²⁰ | 1.394 | 1.194 (86%) | 20 | 16 (80%) |

Fonte: DGES²¹

4.4.1.5. Empréstimos bancários

O governo português celebrou com as sociedades de garantia mútua o protocolo «Linha de Crédito para Estudantes do Ensino Superior com Garantia Mútua» por forma a promover o

¹⁸ Dados disponíveis até 03/04/2023

¹⁹ Dados da base de dados disponibilizada pela DGES - <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacao-estatistica-bolsas-de-estudo-para-estudantes-do-ensino-superior?plid=373>

²⁰ Dados disponíveis até 27/03/2023

²¹ <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/bolsas-de-estudo-para-frequencia-de-estudantes-com-incapacidade?plid=373>

acesso ao ensino superior e complementar os atuais apoios diretos com um sistema de garantias de empréstimos para estudantes do ensino superior. O sistema de garantia mútua torna possível aos/às estudantes do ensino superior aceder a melhores condições, junto do sistema financeiro, para financiamento das necessidades associadas à sua formação.

Os/as estudantes podem solicitar um montante entre os 1000€ e os 5000€, por ano de curso, considerando a conclusão do curso sem reprovação, com um máximo de 30 000€ para os cursos de 6 anos. O prazo de reembolso é de 6 a 10 anos, devendo ser fixado, tendencialmente, pelo dobro da duração do curso, iniciando-se a contagem do prazo na data após utilização²².

4.3.2. Bolsas de estudo do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira

No âmbito do ensino superior, de acordo com o Decreto-Lei n.º 332/83, de 13 de julho, a Região Autónoma da Madeira proporciona os meios necessários às atividades de ação social escolar, a fim de garantir a igualdade de oportunidades aos/às estudantes carenciados/as que pretendam frequentar cursos ministrados em instituições de ensino superior, sediadas na região, como também aos/às estudantes que, para prosseguirem os estudos, tenham de se deslocar para fora da região. Ou seja, o Governo Regional concede, anualmente, bolsas de estudo a estudantes do ensino superior, designadas por bolsa de estudos, a quem estuda fora da região, e bolsa de estudos local, para os/as estudantes que frequentam o ensino superior em estabelecimentos na RAM.

As bolsas de estudos são concedidas a estudantes matriculados/as e inscritos/as em cursos ministrados em instituições de ensino superior conducentes, respetivamente, à obtenção dos graus de Licenciado e de Mestre e do título de Técnico Superior Profissional. Ademais, são, ainda, atribuídas bolsas de mérito e bolsas artísticas²³.

Segundo os dados disponíveis, através do Relatório de Atividades de 2015 da Secretaria Regional de Educação²⁴, percebe-se que, de 2011 a 2015, houve um aumento dos/as estudantes que se candidataram e que usufruíram da bolsa de estudo do Governo Regional (cf., Quadro 13).

Quadro 13

Número de Candidatos e de Bolsas de Estudo Atribuídas pelo Governo Regional (2011-2015).

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|-------------------|------|------|------|------|------|
| Candidatos | 1590 | 1541 | 1581 | 1702 | 1927 |
| Bolseiros | 1424 | 1377 | 1486 | 1579 | 1809 |

Fonte: SRE, 2015

É de destacar que, no ano de 2015, o Governo despendeu, com os Apoios e Bolsas, um total de 3 166 928,31€, dos quais 2 932 838,31€ (92,6%) foram despendidos com o Apoio dado aos/às estudantes deslocados/as para fora da RAM e 234 090,00€ (7,4%) com o Apoio Excepcional que foi atribuído aos/às estudantes de estabelecimentos de ensino superior sediados no Funchal (SRE, 2015).

²² Fonte: https://www.spgm.pt/pt/catalogo/detalhes_produto.php?id=292

²³ Fonte: <https://digital.madeira.gov.pt/ensinosuperior/BolsasRAM/BolsasdoGovernoRegionaldaMadeira.aspx>

²⁴ Fonte: https://www.madeira.gov.pt//Portals/14/Documentos/Institucional/relatorio_atividades_2015.pdf

4.3.2.1. Bolsas de Estudos

A Bolsa de Estudos²⁵ é atribuída aos/às estudantes que frequentam cursos ministrados em instituições de ensino superior fora da RAM e tem por objetivo compensar os acréscimos significativos das despesas resultantes da sua frequência, deslocação, instalação e manutenção. No entanto, esta bolsa pode também ser concedida a estudantes residentes na Ilha do Porto Santo que se encontrem a frequentar cursos ministrados em instituições de ensino superior na Ilha da Madeira.

Podem candidatar-se à bolsa de estudos os/as estudantes que preencham, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Estejam matriculados/as ou inscritos/as em cursos ministrados em instituições de ensino superior sediadas fora da RAM, ou na RAM no caso dos/as estudantes residentes na Ilha do Porto Santo;
- b) Façam prova documental de carência económica, não podendo, neste sentido, a capitação média mensal do respetivo agregado familiar exceder o quantitativo máximo fixado por Resolução do Plenário do Governo Regional;
- c) Façam prova de que frequentaram a totalidade de um curso de ensino secundário num estabelecimento de ensino sedado na RAM;
- d) Façam prova de que os membros do agregado familiar, à altura da candidatura, são residentes na RAM.

De acordo com o artigo 4º da Resolução do Conselho do Governo Regional n.º 982/2022, de 21 de outubro:

1. O valor da bolsa é fixado por Resolução do Plenário do Governo Regional.
2. O valor da bolsa, fixado nos termos do número anterior, é escalonado em função da capitação do agregado familiar.
3. Ao/À estudante com grau de incapacidade igual ou superior a 60%, o valor da bolsa tem um acréscimo de mais 25% sobre o valor atribuído.

A bolsa é processada mensalmente e é concedida durante um período máximo que abrange o número de anos necessário para a conclusão do curso e mais um, no caso de o curso não ter sido concluído.

4.3.2.2. Bolsa de Estudo Local

No âmbito da sua política de ação social para o ensino superior, o Governo Regional concede uma Bolsa de Estudos Local (Resolução do Conselho do Governo Regional n.º 982/2022, de 21 de outubro) a estudantes que se encontrem a frequentar cursos superiores em estabelecimentos localizados na RAM. Esta bolsa é concedida desde que, cumulativamente, o/a estudante:

- a) Esteja matriculado/a e inscrito/a em curso ministrado em instituição de ensino superior sediada na RAM ou que se encontre matriculado/a em curso ministrado em regime de ensino à distância, mesmo que fora da região;

²⁵ Fonte: <https://digital.madeira.gov.pt/ensinosuperior/BolsasRAM/BolsasdoGovernoRegionaldaMadeira/BolsadeEstudos.aspx>

- b) Usufrua de bolsa de estudos da Direção-Geral do Ensino Superior;
- c) Comprove que a capitação mensal calculada no âmbito da candidatura à bolsa referida na alínea anterior não é superior ao valor fixado por Resolução do Plenário do Governo Regional;
- d) Faça prova de que frequentou a totalidade de um curso de ensino secundário num estabelecimento de ensino sediado na RAM;
- e) Faça prova de que os membros do agregado familiar, à altura da candidatura, são residentes na RAM.

O artigo 18º da referida Resolução do Conselho do Governo regional indica que os valores da bolsa local e da capitação máxima mensal para efeitos de atribuição da bolsa local são fixados por Resolução do Plenário do Governo Regional.

Tal como na bolsa anterior, esta é concedida durante um período máximo que abrange o número de anos necessário para a conclusão do curso e mais um, no caso de o curso não ter sido concluído.

4.3.2.3. Bolsa de Mérito

O Governo Regional concede bolsas de mérito aos/às estudantes do ensino superior (Resolução do Conselho do Governo Regional n.º 982/2022, de 21 de outubro).

As bolsas de mérito são atribuídas aos/às três estudantes de cada curso do ensino secundário, com melhores notas de candidatura, de acordo com a seguinte distribuição:

- a) Ciências e Tecnologias;
- b) Ciências Socioeconómicas,
- c) Artes Visuais;
- d) Línguas e Humanidades;
- e) Via Profissionalizante.

As classificações a considerar são as de colocação no curso e estabelecimento em que o/a estudante se encontra matriculado/a e inscrito/a, à data da candidatura à bolsa.

De acordo com o artigo 25º, podem candidatar-se às bolsas de mérito o/a estudante que preencha, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Esteja matriculado/a e inscrito/a em curso com os graus de licenciatura ou de mestrado integrado em estabelecimentos de ensino superior sediados em Portugal;
- b) Faça prova de que frequentou a totalidade de um curso de ensino secundário em estabelecimento de ensino sediado na RAM;
- c) Tenha obtido uma classificação de candidatura igual ou superior a 180 pontos.

Pode, ainda, candidatar-se às bolsas de mérito o/a estudante que, não se encontrando nas condições da alínea b), comprove ser filho/a de emigrantes madeirenses.

O valor das bolsas de mérito é fixado por Resolução do Plenário do Governo e só podem ser atribuídas uma única vez a cada estudante.

4.3.2.4. Bolsa Artística

O Governo Regional atribui uma Bolsa Artística (Resolução do Conselho do Governo Regional n.º 982/2022, de 21 de outubro) aos/às estudantes matriculados/as e inscritos/as em cursos de índole artística com o grau de Licenciado ou de Mestre, ministrados em estabelecimentos de ensino superior de países estrangeiros, e desde que comprovada a sua relevância para a Região por parte do Diretor do Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng. Luiz Peter Clode.

O valor da Bolsa Artística é igual a 30% do valor da propina anual paga pelo/a estudante. Esta é, também, concedida durante um período máximo que abrange o número de anos necessário para a conclusão do curso e mais um, no caso de o curso não ter sido concluído. No entanto, em situações de não transição de ano, a bolsa é suspensa até que o/a estudante comprove a transição de ano curricular.

4.3.3. Bolsas de estudo das Câmaras Municipais da Região Autónoma da Madeira

O direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, consagrado na legislação portuguesa, constitui um objetivo fundamental da política educativa que as autarquias locais, no âmbito das suas atribuições, ajudam a concretizar. Em Portugal, algumas Câmaras Municipais atribuem bolsas de estudo ou outros benefícios sociais a estudantes do ensino superior. No caso da Região Autónoma da Madeira, verifica-se que os onze municípios que a compõe têm bolsas de apoio aos/às estudantes do ensino superior (cf., Quadro 14).

Quadro 14

Informações sobre as Bolsas de Estudo Disponibilizadas pelas Câmaras Municipais da RAM

| MUNICÍPIO | CONDIÇÕES DE ACESSO | MONTANTE |
|-------------------------------------|---|---|
| Calheta²⁶ | Devem satisfazer cumulativamente as seguintes condições: <ul style="list-style-type: none">- Residirem no concelho da Calheta há pelo menos cinco anos;- Serem portadores do Cartão Calheta Jovem;- Não possuírem já habilitação superior ou curso equivalente aquele que pretendem frequentar. | <i>Sem informação disponível</i> |
| Câmara de Lobos²⁷ | Devem satisfazer cumulativamente as seguintes condições: <ul style="list-style-type: none">- Residir, há mais de um ano, em qualquer uma das freguesias do concelho de Câmara de Lobos, a comprovar através de atestado emitido pela respetiva Junta de Freguesia;- Frequentar ou pretender frequentar um curso de ensino superior, no ano letivo para que solicita a bolsa, mediante comprovativo de matrícula; | O valor anual de cada bolsa de estudo, atribuída varia de acordo com o rendimento do agregado familiar, tendo como limite máximo 500€ e mínimo 125€, para os/as estudantes inscritos/as no ensino Superior na Região Autónoma da Madeira. |

²⁶ Fonte: https://www.cmcalheta.pt/images/documentos/regulamentos/regul_bolsa.pdf

²⁷ Fonte: <https://online-camaradelobos.digitalgov.pt/templates/viewer/js/pdfjs/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fonline-camaradelobos.digitalgov.pt%2Fdocumentos%2Fdlunq%2F%3Frefid%3Dmeuu6sp7ke800o0og0kw%26cname%3Da896e47f64232fe7132125d976b2bf55579dd709e7d04265b5e0c031c238cfb93a9978706cc0ecdf11bcd2135951da09a53bcbe84f7364ad50a4ae6d608a9c2e&n2e=nclnk>

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| | - Não possuir habilitação equivalente àquela que pretende adquirir. | |
| Funchal²⁸ | Devem satisfazer cumulativamente as seguintes condições: - Ter residência permanente no Município do Funchal há, pelo menos, um ano; - Estar matriculado/a em Cursos Técnicos Superior Profissional, licenciatura, mestrado integrado mestrado ou doutoramento; - Não possuir grau académico equivalente para o qual solicita a bolsa de estudo. | O valor anual de cada bolsa de estudo, atribuída varia de acordo com o rendimento do agregado familiar, tendo como limite máximo 1000€ e mínimo 250€. Os/As candidatos/as que tenham Bolsa de Estudo do Governo Regional para o ensino superior têm direito a 50% do valor previsto. |
| Machico²⁹ | - Ter residência fiscal no município de Machico, há mais de um ano; - Estar inscrito/a no ensino superior, o que inclui Licenciatura, Mestrados e Cursos Superiores Técnicos. | A bolsa de estudo será atribuída mediante três escalões: - Escalão 1: < 250€ = 100€ - Escalão 2: 251€ -350€ = 75€ - Escalão 3: 351€ -(valor do IAS nacional do ano corrente) = 50€ |
| Ponta do Sol³⁰ | Devem satisfazer cumulativamente as seguintes condições: - Encontrar-se matriculado/a, em estabelecimento de ensino superior português, a frequentar Curso de Especialização Tecnológica, Licenciatura ou Mestrado, incluindo os ciclos de estudos integrados, devidamente homologados pelo Ministério da Educação; - Não ser já titular dos graus académicos nos quais se encontram matriculados/as ou de Curso de Especialização Tecnológica. | O valor anual a atribuir aos/as candidatos/as é o estipulado de acordo com os seguintes escalões: - Escalão A — para um valor de capitação igual ou inferior a 150€, o valor anual da bolsa é de € 750€; - Escalão B — para um valor de capitação superior a 150€ e igual ou inferior a 300€, o valor anual da bolsa é de 500€; - Escalão C — para um valor de capitação superior a 300€ e igual ou inferior a 450€, o valor anual da bolsa é de 250€. O pagamento da bolsa de estudo é efetuado, em cada ano letivo, em cinco prestações. No entanto, os/as alunos/as que estejam a frequentar o primeiro ano curricular deverão receber o pagamento das respetivas bolsas em três prestações, a efetuar até ao último dia do mês de dezembro, março e maio, respetivamente. |
| Porto Moniz³¹ | Devem satisfazer cumulativamente as seguintes condições: - Possuir residência permanente há mais de três anos no concelho de Porto Moniz; - Estar inscrito/a em estabelecimento de ensino superior no ano curricular do curso a cuja candidatura se reporta; - Em caso de renovação, ter obtido aproveitamento no ano curricular anterior; - Não possuir habilitação equivalente àquela que pretenda adquirir; - Não opere a mudança de curso superior mais do que uma vez; - Em caso de renovação, ter obtido aproveitamento no ano curricular anterior, exceto os/as alunos/as que, por | 1500€ por ano, sendo o valor pago em 10 meses (150€/mês) |

²⁸ Fonte: <https://funchalapoia.funchal.pt/ensinosuperior/regulamento/consultar>

²⁹ Fonte: <https://balcaomunicipal.cm-machico.pt/templates/viewer/js/pdfjs/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fbalcaomunicipal.cm-machico.pt%2Fdocumentos%2Fdl%2F%3Frefid%3D3h087hq1l3i80k8sg8s8%26bname%3Db42ac5048a6eced9328d3983e0d91ae9%26cname%3Da896e47f64232fe7132125d976b2bf55579dd709e7d04265b5e0c31c238cfb95cb288e68d53f9bd7c955ccaeb678b9b590c3a80e04ea9ce3579b27bacd41b5f>

³⁰ Fonte: <https://www.cm-pontadosol.pt/viver/camara/documentos/informacoes-institucionais/ds07-regulamentos-e-formularios/educacao/754-regulamento-ensino-superior-1165-2019-cmpsol/file>

³¹ Fonte: <https://www.portomoniz.pt/atividade-municipal/educacao/bolsas-de-estudo>

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | <p>motivos de doença prolongada, devidamente comprovada, não obtiveram aproveitamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - No caso de o/a bolsheiro/a efetuar exames fora da época normal, poder apresentar o certificado de aproveitamento escolar no prazo de 20 dias úteis após a obtenção dos resultados finais das respetivas provas, ficando pendente a decisão final sobre o processo. | |
| Porto Santo ³² | <ul style="list-style-type: none"> - Ter residência permanente no Município do Porto Santo há, pelo menos, 180 dias; - Estar matriculado em curso técnico superior profissional, licenciatura, mestrado integrado, mestrado ou doutoramento; - Não possuir grau académico equivalente para o qual solicita a bolsa de estudo. | O valor anual de cada bolsa de estudo atribuída varia de acordo com o rendimento do agregado familiar, tendo como limite máximo 600€ e mínimo 300€. |
| Ribeira Brava ³³ | <ul style="list-style-type: none"> - Residir no concelho da Ribeira Brava, há mais de dois anos, exceto para candidatos/as provenientes de famílias que tenham adquirido imóvel de habitação permanente ou que tenham celebrado um contrato de arrendamento por um prazo mínimo de 1 ano para habitação permanente; - Frequentar um curso superior; - Não possuir já habilitação ou curso equivalente àquele que pretendem frequentar; - Efetuar a sua primeira candidatura ou terem transitado de ano com aproveitamento; - Não mudar de curso mais do que uma vez. | <p>O montante é de 500€.</p> <p>Observação: Os/As beneficiários/as de apoio à formação académica superior com dois ou mais irmãos/irmãs a frequentar o ensino oficial, terão uma majoração de 20%, ao valor atribuído.</p> |
| Santa Cruz ³⁴ | <ul style="list-style-type: none"> - Residir com carácter de permanência no Concelho de Santa Cruz; - Dispor de um rendimento mensal <i>per capita</i> não superior ao valor correspondente a 2 IAS para o ano em que o apoio é solicitado, salvo situações de incapacidade igual ou superior a 60%; - Não possuir habilitação ou curso equivalente àquele que pretende frequentar; - Transitar de ano letivo com aproveitamento ou primeira candidatura; - Fornecer todos os elementos de prova que sejam solicitados, com vista ao apuramento da situação de carência económica e social dos seus membros. | <p>O valor anual de cada bolsa de estudo atribuída varia de acordo com o rendimento do agregado familiar, tendo como limite máximo 700€ e mínimo 400€, caso não tenha outras bolsas de estudo e, entre 400€ e 200€, caso tenha outras bolsas de estudo.</p> <p>Também existe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bolsa de mérito de 300€ a atribuir aos/às alunos/as que tenham obtido uma média igual ou superior a 18 valores; - Bolsa artística de 300€ a atribuir aos/às alunos/as do ensino superior artístico. |
| Santana ³⁵ | <p>Condições de admissão para os/as alunos/as de CET:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter domicílio fiscal do agregado familiar/ aluno/a, no concelho de Santana; - Ter residência do agregado no concelho de Santana; - Não possuir outro CET; - Não mudar de curso mais do que uma vez. <p>Condições de admissão para os/as alunos/as do 1.º Ciclo:</p> | <p>O montante máximo é de 100€. O valor atribuído é definido em 50% pelo rendimento do agregado familiar e 50% pelo aproveitamento escolar, através dos seguintes valores:</p> <p>a) Rendimento do agregado familiar:</p> |

³² Fonte: https://cm-portosanto.pt/wp-content/uploads/Regulamento_Municipal_Apoio_Estudantes_Ensino_Superior_2023.pdf

³³ Fonte: http://www.cm-ribeirabrava.pt/cmrb1/wp-content/uploads/2020/10/20201016_Primeira-altera%C3%A7%C3%A3o-Regulamento-de-Apoio-%C3%A0-Forma%C3%A7%C3%A3o-Acad%C3%A9mica-Superior.pdf

³⁴ Fonte: https://www.cm-santacruz.pt/index.php?preview=1&option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=539&id=2467&Itemid=1000000000

³⁵ Fonte: <https://online-santana.digitalgov.pt/templates/viewer/js/pdfs/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fonline-santana.digitalgov.pt%2Fdocumentos%2Fdl%2F%3Frefid%3Dpgxk51cxfwlgk4o40cgo%26bname%3D534560ee9f00d5c4c6e2e251c2ba1657%26cname%3Da896e47f64232fe7132125d976b2bf55579dd709e7d04265b5e0c031c238cfb9221c9fac154c40e0e90f002fb29063d2f5770a156d9d3e897da7be734c98dd48&n2e=nclnk>

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Ter domicílio fiscal do agregado familiar/ aluno/a no concelho de Santana; - Ter residência do agregado familiar no concelho de Santana; - Não possuir outro curso do Ensino Superior; - Não mudar de curso mais do que uma vez. <p>Condições de admissão para os/as alunos/as do 2.º e 3.º Ciclos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter domicílio fiscal do agregado familiar/ aluno/a no concelho de Santana; - Ter residência do agregado familiar no concelho de Santana; - Só poderá usufruir de bolsa uma única vez, no 2º ou no 3º Ciclo; | <ul style="list-style-type: none"> - Superior a 250€ = 15€ do valor máximo da bolsa de estudo; - Entre 150 a 249€ = 30€ do valor máximo da bolsa de estudo; - Igual ou inferior a 149€ = 50€ do valor máximo da bolsa de estudo <p>b) Aproveitamento escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De 10 a 13 valores = 15€ do valor máximo da bolsa de estudo; - De 14 a 16 valores = 30€ do valor máximo da bolsa de estudo; - De 17 a 20 euros = 50€ do valor máximo da bolsa de estudo; <p>Observação: Ao valor atribuído aos/às candidatos/as, acresce uma majoração de 20% por cada elemento do agregado familiar a frequentar o ensino superior e/ou CET.</p> |
| São Vicente ³⁶ | <p>Devem satisfazer cumulativamente as seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possuir residência permanente no concelho de São Vicente; - Estar inscrito em estabelecimento de ensino superior, no ano curricular do curso cuja candidatura se reporta; - Em caso de renovação, ter obtido aproveitamento no ano curricular anterior; - Não ser detentor/a de grau académico anterior, conferido por estabelecimento de ensino superior, com exceção da frequência consecutiva do 2.º ciclo do curso, designadamente licenciatura com mestrado integrado e com mestrado (sem ser integrado); - Não operar a mudança de curso superior mais do que uma vez. | <p>A comparticipação terá o valor mensal de 75€, durante 10 meses.</p> |

4.3.4. Outras bolsas de estudo

Os/As estudantes do ensino superior podem recorrer a outros apoios disponibilizados tanto por entidades públicas como privadas (ex., Fundação Calouste Gulbenkian, ANA, Associação Duarte Tarré, Assistência Médica Internacional), que visam apoiar o desenvolvimento das dimensões educativa, social, profissional e científica do país.

É de mencionar que as condições específicas para a concessão das referidas bolsas são da responsabilidade de cada entidade promotora.

³⁶ Fonte: <https://www.cm-saovicente.pt/atividade-municipal/proximo-dos-municipes/bolsas-de-estudo>

Capítulo 5. Estratégia dos Partidos Políticos para o ensino superior

Nas últimas legislativas em Portugal, que ocorreram no dia 30 de janeiro de 2022, votaram cerca de 5 563 497 pessoas, correspondendo a 51,42% dos/as inscritos/as³⁷. Após o apuramento dos votos, o partido que obteve o maior número foi o Partido Socialista (41,37%), seguido do Partido Social Democrata (29,09%), CHEGA (7,18%), Iniciativa Liberal (4,91%), Bloco de Esquerda (4,40%), Partido Comunista Português (4,30%), Pessoas-Animais-Natureza (1,58%), Livre (1,28%), entre outros.

Neste sentido, através dos programas eleitorais, importa enquadrar a perspetiva dos partidos políticos com representação parlamentar, no que concerne ao ensino superior e à participação e apoios aos/às estudantes.

5.1. Partido Socialista

O Programa Eleitoral do Partido Socialista³⁸ (PS) de 2022 incluiu quatro desafios estratégicos: (i) alterações climáticas, (ii) demografia, (iii) desigualdades, (iv) sociedade digital, da criatividade e da inovação. Dentro destes desafios, existem medidas que dizem respeito ao ensino superior.

Em relação ao segundo desafio estratégico – demografia – definiu-se, como resposta social, a disponibilização, até 2026, de 15 000 lugares de alojamento para os/as estudantes do ensino superior, a custos acessíveis.

Já no terceiro desafio – desigualdades – no âmbito da igualdade de género e combate às discriminações pretende-se, por exemplo, promover, em articulação com as instituições do ensino superior, o aumento de alunos/as com deficiência a frequentarem este nível de ensino, mediante a melhoria das respetivas condições de acolhimento e do devido apetrechamento físico e tecnológico, designadamente através da criação de estruturas de apoio a estes estudantes. No âmbito da educação, pretende-se, igualmente, investir no futuro coletivo, reforçando o investimento no ensino superior. De acordo com o Programa Eleitoral, constata-se que, nos últimos seis anos, foram dados importantes passos na consolidação da democratização do acesso à escola pública e que, de momento, é necessário prosseguir com a extensão ao ensino superior no que respeita ao acesso e ao apoio à frequência. Considera-se, inclusive, que “parte da sociedade portuguesa ainda projeta o ensino superior como um sistema pouco acessível, e essa perceção, contrária às necessidades do país, deve ser combatida com medidas políticas efetivas” (p. 90). Por isso, pretende-se aumentar o número de diplomados/as, como forma, também, de combater as desigualdades. Nesta lógica, visa-se estimular a entrada e combater o abandono no ensino superior, através de:

- Continuar a aumentar os apoios sociais aos/às estudantes do ensino superior, em especial no âmbito das bolsas, das residências e do programa Erasmus;
- Continuar a incentivar o acesso ao ensino superior dos/as estudantes do ensino secundário profissional;
- Aumentar o investimento do ensino superior nos adultos, diversificando e adequando ofertas;

³⁷ Fonte: <https://www.eleicoes.mai.gov.pt/legislativas2022/resultados/globais>

³⁸ Fonte: https://ps.pt/wp-content/uploads/2021/09/Programa-Eleitoral-PS2022_v5_6Jan_pagsoltas.pdf

- Concretizar o aumento do valor da bolsa de estudo para estudantes inscritos em ciclos de estudo de mestrado, até ao limite do valor máximo do subsídio de propina atribuído para obtenção do grau de doutor em Portugal;
- Garantir o acesso automático às bolsas de ação social do ensino superior quando o/a aluno tenha beneficiado de uma bolsa de ação social no ensino secundário, dispensando o processamento administrativo por parte da respetiva instituição de ensino superior;
- Reforçar os incentivos e apoios para a frequência do ensino superior, em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica, por estudantes economicamente carenciados/as que residem, habitualmente, noutras regiões;
- Concretizar o reforço do financiamento do Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior, garantindo a construção e a reabilitação de 15 mil camas até 2026, com investimento previsto no PRR;
- Fomentar a qualificação de profissionais a cinco níveis:
 - Reforço do ensino superior de proximidade e das formações curtas de âmbito superior (designadamente os CTeSP);
 - Formações de reconversão para licenciados em áreas de menor empregabilidade, estejam ou não em atividade, com cursos de um ano seguidos de estágios profissionais;
 - Formações superiores dirigidas a não licenciados no ativo, mediante uma colaboração intensa entre empresas, associações empresariais e instituições de ensino superior;
 - Mestrados profissionalizantes;
 - Cursos curtos, não conducentes a grau, equivalentes, nas áreas tecnológicas, aos MBA Executivos.
- Lançar um programa de combate ao insucesso e ao abandono, assente na figura do/a tutor/a e do/a mentor/a;
- Estimular a diversificação do acesso ao ensino superior, tendo em conta os diferentes perfis dos/as candidatos/as e aprofundando, em particular, num quadro de autonomia das diferentes instituições, o acesso dos/as estudantes oriundos de trajetórias profissionais de nível secundário, de ofertas profissionais de pós-secundário, incluindo os CTeSP e os cursos de especialização tecnológica (CET) e de adultos/as, de modo a reforçar a equidade e a justiça social no acesso e a aposta na recuperação de gerações em que as oportunidades de acesso eram menores;
- Incentivar o alargamento do número de vagas em horário pós-laboral, nas universidades e politécnicos, diferenciando, positivamente, as instituições do ensino superior que apostem nesta estratégia;
- Continuar a promover, em articulação com as instituições do ensino superior, o aumento da frequência de alunos/as com deficiência, mediante apoios sociais, a melhoria das respetivas condições de acolhimento e o devido apetrechamento físico e tecnológico, designadamente através da criação de estruturas de apoio a estes/as estudantes.

No último desafio estratégico – sociedade digital, criatividade e inovação, pretende-se alargar o ensino superior a novos públicos, de modo a atingir uma taxa média de frequência de seis em cada dez jovens com 20 anos, até 2030, e para assegurar 50% de graduados/as de educação terciária na faixa etária dos 30-34 anos. Assim, o governo do PS, entre outras medidas, pretende:

- Continuar a democratizar o acesso ao ensino superior e reforçar a sua diversidade e expansão regional;
- Reforçar a ação social escolar no ensino superior, incluindo o aumento do valor da bolsa de estudo para estudantes inscritos/as em ciclos de estudo de mestrado até ao limite do valor máximo do subsídio de propina atribuído para obtenção do grau de doutor em Portugal;
- Reforçar os incentivos e apoios para a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica por estudantes economicamente carenciados/as que residem, habitualmente, noutras regiões, duplicando o número de novas bolsas, até 2026;
- Concretizar o reforço do financiamento do Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior, garantindo a construção e reabilitação de 15 mil camas até 2026, duplicando a oferta pública atual a preços regulados, previsto no PRR.

5.2. Partido Social Democrata

O Programa Eleitoral do Partido Social Democrata³⁹ (PSD) de 2022 incluiu medidas em oito eixos principais: (i) impostos e carga fiscal, (ii) economia, (iii) inovação e conhecimento, (iv) educação e natalidade, (v) ensino superior, ciência e cultura, (vi) saúde e SNS, (vii) justiça e (viii) ambiente e energia. Algumas das propostas do PSD ao nível do ensino superior incidem em:

- Ampliar a cobertura nacional de residências estudantis e reforçar os apoios sociais aos/às alunos/as deslocados/as por forma a duplicar o número de alunos/as em residências estudantis, até ao final 2026;
- Alargar e diversificar a base de captação de candidatos/as, oriundos/as de diversos percursos de conclusão do ensino secundário para as ofertas do ensino superior, através da flexibilização das vias de acesso;
- Intensificar as pontes para apoiar a transição entre os diversos percursos verticais existentes, conferindo maior solidez e versatilidade ao nosso sistema de educação superior, as quais podem e devem ser diversas;
- Aumentar e melhorar, duplamente, a cobertura nacional do ensino superior, através do alargamento da abrangência social e da extensão territorial, numa representação de todos os grupos sociais e numa presença, em todo o território, de uma oferta especializada e qualificada, assente no princípio da complementaridade entre cursos e instituições;
- As instituições devem oferecer apoio adicional aos/às estudantes que mostrem dificuldades no acompanhamento das propostas de estudo e, também, disponibilizar aconselhamento àqueles que queiram mudar de curso;

³⁹ Fonte: <https://www.psd.pt/sites/default/files/2022-01/PSD%20Programa%20Eleitoral%202022%20v4.pdf>

- Estimular a inscrição de estudantes nas instituições situadas em regiões com menor densidade populacional, através da majoração do financiamento unitário nestas instituições (considerando os custos acrescidos de operar com turmas de menor dimensão);
- Reforçar o programa ERASMUS +INTERIOR com o objetivo de fomentar a mobilidade de estudantes do litoral para o interior;
- Garantir uma oferta de ensino superior diversificada e, também, capaz de otimizar a especialização regional, promovendo uma melhor articulação entre a oferta de ensino superior e a especialização regional ou as necessidades do seu tecido económico e social.

5.3. CHEGA

De acordo com a informação disponibilizada pelo CHEGA para as eleições legislativas de 2022⁴⁰, não foram incluídas medidas no âmbito do ensino superior.

5.4. Iniciativa Liberal

O Programa Eleitoral da Iniciativa Liberal⁴¹ de 2022 incluiu propostas relacionados com os/as estudantes universitários/as, que visam:

- Assegurar que os/as estudantes dispõem de oferta adequada de habitação, a preços acessíveis;
- Criar uma solução mais operacionalizável para os/as estudantes bolseiros/as;
- Aumentar o número de estudantes abrangidos/as, numa nova lógica de bolseiro/as, mais inclusiva e clara;
- Tornar mais eficiente e racional o parque de residências públicas existente, melhorando a sua qualidade.

Para tal, definiram-se como propostas:

- Mais oferta de residências para estudantes:
 - Licenciamentos céleres, em linha com a reforma dos licenciamentos propostos pela Iniciativa Liberal, acelerando o ritmo de chegada da solução ao mercado;
 - Criar regras claras e objetivas no licenciamento, para que o/a investidor/a e o/a operador/a saibam o que podem, ou não, construir e, com isso, aumentar a sua confiança;
 - Nos terrenos detidos pelas instituições de ensino superior, criar lógicas de PPP em que os privados constroem e operam (usando até os fundos do PRR).

⁴⁰ Fonte: <https://partidochega.pt/index.php/2021/12/23/programa-eleitoral-legislativas-2022/>

⁴¹ Fonte: <https://iniciativoliberal.pt/wp-content/uploads/2022/01/Iniciativa-Liberal-Programa-Eleitoral-2022.pdf>

- Bolsiros e estudantes com insuficiências financeiras:
 - Alterar as regras de acesso a bolsas, para abrangerem uma maior fatia dos/as estudantes com dificuldades económicas;
 - Alterar a lógica de candidatura a bolsas, que tendem a ser pagas tardiamente, para uma lógica de *voucher*, que o estudante pode usar naquilo que quiser (residências ou habitação informal/particular/social).
- Residências de Ação Social:
 - Criar concursos públicos transparentes de concessão para gestão destes equipamentos, com um modelo de remuneração claro e objetivo;
 - Separar o preço ao/a utente do modelo de remuneração ao/à operador/a, considerando que 73€ mensais não são suficientes para gerir os custos de um quarto.

5.5. Bloco de Esquerda

O Programa Eleitoral do Bloco de Esquerda⁴² (BE) de 2022 incluiu propostas relacionadas com o ensino superior e acesso ao mesmo, tais como:

- Eliminação das propinas de licenciatura, através de um plano de redução faseado da propina máxima, de forma a atingir gratuitidade da frequência do ensino superior público, em 2023;
- Redução do valor das propinas de mestrados e doutoramentos: a curto prazo, através da fixação de um tecto máximo nacional não superior aos valores praticados de bolsas de ação social (no caso do 2.º ciclo) e, a médio prazo, aplicando o mesmo mecanismo faseado, relativo às propinas de licenciatura;
- Plano Nacional com fundos públicos para o alargamento da rede de residências estudantis e revisão do regulamento de bolsas, com reformulação da fórmula de cálculo e definição de um calendário certo e regular para a transferência das bolsas;
- Discussão sobre um Novo Modelo de Acesso ao Ensino Superior e o fim dos exames nacionais;
- Valorização do Ensino Superior Politécnico, aprofundando o seu financiamento e os mecanismos de ação social, garantindo efetivamente a possibilidade destas instituições ministrarem doutoramentos e reforçando a sua capacidade na área da investigação científica;
- Criação de condições para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior, através da garantia de verbas para as instituições de ensino superior para assegurar recursos especializados, materiais pedagógicos, alojamentos adaptados e assistência pessoal;

⁴² Fonte: <https://programa2022.bloco.org/wp-content/uploads/2022/01/Programa-a-cores-otimizado-para-telemo%CC%81veis-e-tablets.pdf>

- Programa para a atribuição de uma assinatura digital gratuita de imprensa generalista a todos/as os/as estudantes do 12º ano e do ensino superior;

Em específico, na Região Autónoma da Madeira, definiu-se, como proposta, o reforço do apoio financeiro à Universidade da Madeira, em virtude da insularidade e ultraperiferia da região.

5.6. Partido Comunista Português

O Programa Eleitoral do Partido Comunista Português⁴³ (PCP) de 2022 identificou a necessidade de promover o direito à educação, à ciência, à cultura e ao desporto. Neste aspecto, defendeu a necessidade de:

- Eliminar as propinas, taxas e emolumentos e reforçar a Ação Social Escolar no Ensino Superior;
- Dinamizar um programa de construção de residências públicas para estudantes deslocados.

5.7. Pessoas-Animais-Natureza

O Programa Eleitoral do Pessoas-Animais-Natureza⁴⁴ (PAN) de 2022 assumiu, como a décima oitava prioridade, a necessidade de reduzir o número de estudantes por turma, para melhorar as aprendizagens e rever o modelo de acesso ao ensino superior. Dentro deste âmbito, destacam-se as seguintes medidas propostas pelo PAN:

- Criar uma rede de Serviços de Psicologia acessíveis, no ensino superior;
- Elaborar uma Estratégia Nacional para a Alimentação Saudável, assegurando a qualidade nutricional das refeições escolares, em todos os graus de ensino, inclusive no ensino superior, incluindo a formação dos/das profissionais responsáveis pela confeção das refeições;
- Criar mecanismos de financiamento das Instituições de Ensino Superior, de forma a potenciar toda a rede de ensino superior, a nível nacional, com especial foco na qualificação das instituições;
- Garantir a disponibilização, atempada, de toda a informação sobre o acesso ao ensino superior aos/às estudantes candidatos/as, com pelo menos um ano de antecedência, tendo em conta a preparação necessária para a realização deste processo.

No seu programa, pormenoriza-se que “o insucesso e abandono escolar são, também, uma realidade no Ensino Superior”. As Instituições de Ensino Superior deparam-se, todos os dias, com estudantes que solicitam a anulação de inscrição ou que não renovam a sua matrícula, no ano seguinte. Este problema não é devidamente estudado a nível nacional, podendo dever-se a inúmeros factores como dificuldades financeiras, falta de motivação ou fraca adaptação ao curso. Neste sentido, é necessário reforçar o valor atribuído à ação social das Instituições de Ensino Superior assim como apoiá-las e providenciar um maior acompanhamento dos/das

⁴³ Fonte: <https://www.pcp.pt/compromisso-eleitoral-do-pcp-legislativas-2022>

⁴⁴ Fonte: <https://www.pan.com.pt/eleicoes/eleicoes-legislativas-2022/programa-eleitoral-legislativas-2022/programa-eleitoral-pan/programa-eleitoral-do-pan-pdf/>

jovens na continuação dos seus estudos, seja no mesmo curso ou na reintegração em formações alternativas” (PAN, 2022, p. 126). Neste seguimento, propõe-se:

- Alterar o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior, contabilizando as despesas dos agregados familiares relativas, nomeadamente, à habitação e a problemas de saúde crónica;
- Alterar a análise das situações dos/das estudantes cujos agregados estão em situação de insolvência, de forma a assegurar que o rendimento disponível será o valor contabilizado;
- Garantir que os/as estudantes saibam, antes da realização da sua matrícula, se terão, ou não, apoio social, analisando e aprovando, previamente, as candidaturas a bolsa de estudo de estudantes de primeiro ano;
- Aumentar o número de camas para estudantes integrados na rede de Ensino Superior, aumentando o número de residências, acordos com o poder local e rendas acessíveis, com ênfase na reabilitação de edifícios vazios;
- Criar um grupo de trabalho que avalie os programas de combate ao abandono e ao insucesso escolar existentes em toda a rede de Ensino Superior e que promova o alargamento nacional dos programas que obtêm melhores resultados.

5.8. Livre

58 de 111

No Programa Eleitoral do Livre⁴⁵, de 2022, destacam-se as seguintes propostas relacionadas com o ensino superior:

- Eliminar as propinas no 1º ciclo e regulamentar o valor das propinas relativas ao 2º ciclo e à formação pós-graduada, através do estabelecimento de tectos máximos e da preparação de um processo de redução progressiva do seu montante, de acordo com padrões europeus;
- Rever os mecanismos de atribuição de apoios sociais, diretos e indiretos, aos/às estudantes do ensino superior, criando um Fundo de Apoio ao/à Estudante do Ensino Superior, financiado, em parte por impostos de beneficiários do mesmo, com altos rendimentos; eliminando os constrangimentos e as assimetrias das normas atuais, devendo os apoios aos/às estudantes serem atribuídos independentemente da situação de dívida do seu agregado familiar à segurança social ou à autoridade tributária. O valor mínimo da bolsa de estudo deve ser ponderado a partir de indicadores de custo de vida, ajustados localmente. O alojamento estudantil deve ser promovido em articulação entre as instituições de ensino superior e o poder local, no quadro de políticas de habitação jovem e de revitalização dos centros urbanos. Deve ser garantida a igualdade de oportunidades no acesso a estas instalações, tendo em conta a necessidade de residências adaptadas a estudantes com mobilidade reduzida ou com deficiências como a cegueira ou surdez, que em 2019 constituíam apenas 2% da oferta.

⁴⁵ Fonte: https://partidolivre.pt/wp-content/uploads/2021/12/Programa_Eleitoral_2022.pdf

PARTE II – PARTE METODOLÓGICA



Capítulo 6. Metodologia

Nesta etapa, serão abordados os aspectos relacionados com a metodologia utilizada neste estudo, de modo a obter respostas válidas. Com o objetivo de apresentar a metodologia, esta será apresentada em dois subpontos, sendo eles: (i) desenho da pesquisa: pergunta de partida, objetivos e objeto de estudo e (ii) recolha à análise dos dados.

Ainda que se pretenda compreender se existe uma relação de causalidade entre a pobreza e os abandonos/desistências no ensino superior, este será um estudo essencialmente exploratório em que se procurará alargar o corpo de conhecimento sobre o tema. Não se pretende realizar qualquer tipo de generalização, mas sim aprofundar, o mais possível, o fenómeno, de modo a disponibilizar novos dados que possibilitem integrar e/ou aprimorar estratégias no combate deste problema.

6.1. Desenho de pesquisa: pergunta de partida, objetivos e objeto de estudo

Este trabalho pretende caracterizar e compreender as razões/os factores que conduzem os/as estudantes a abandonarem o ensino superior, dando enfoque às razões/aos factores socioeconómicos, e perceber de que forma as políticas públicas nacionais, regionais e locais são eficazes para a sua prevenção e combate, de modo a produzir recomendações políticas para que haja uma mudança/melhoria das políticas públicas e um aumento da consciencialização para esta problemática de todos os intervenientes. Desta reflexão, emergiu a pergunta de partida: *Em que medida as condições socioeconómicas dos/as jovens afetam a continuidade da participação, no ensino superior?*

Dessa forma, foram definidas as seguintes hipóteses:

1. Os baixos recursos económicos dificultam a continuidade dos/as estudantes no ensino superior;
2. A atribuição de bolsas de estudo nacionais, regionais, locais e/ou de privados apoiam os/as estudantes a prosseguirem no ensino superior;
3. Os/As estudantes que abandonaram, ou ponderaram abandonar, o ensino superior, na UMa, não tiveram conhecimento/acesso a políticas de apoio, regionais e locais;
4. As respostas sociais, existentes na RAM, são insuficientes para combater o abandono, no ensino superior, a nível regional.

Face ao objetivo, problemática e hipóteses definidas, foi possível delimitar as intenções do estudo:

1. Analisar as razões/factores para o abandono, ou possível abandono, no ensino superior;
2. Analisar a relevância das políticas públicas nacionais, regionais e locais, na prevenção e no combate do abandono no ensino superior, considerando os factores socioeconómicos;
3. Identificar as necessidades de resposta nacionais, regionais e locais, na prevenção e no combate do abandono, no ensino superior, devido a factores socioeconómicos;
4. Produzir recomendações políticas nacionais, regionais e locais, na prevenção e combate do abandono, no ensino superior, devido a factores socioeconómicos.

Pretende-se, com esta investigação qualitativa, particularizar certos aspectos do tema a estudar. Neste sentido, selecionou-se como objeto de estudo (i) profissionais da UMa e (ii) estudantes e/ou ex-estudantes da UMa. Como salienta Ruquoy (1997), nas pesquisas qualitativas não importa a representatividade, mas sim a riqueza da diversidade permitida pelos/as vários/as participantes e a conformidade com os objetivos traçados.

6.2. Da recolha à análise de dados

Definido o problema, os objetivos, o tipo de estudo e a escolha dos informantes, foi necessário selecionar os instrumentos adequados para a recolha de dados. De acordo com Coutinho (2015), a opção dos instrumentos de recolha de dados está dependente do tipo de estudo, da informação desejada e do tipo de análise a realizar. Decidiu-se recorrer a uma técnica qualitativa de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas, apoiadas em guiões previamente elaborados.

A técnica de recolha de dados por entrevista permite obter informações junto dos/as entrevistados/as sobre factos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas, dando, assim, liberdade de expressão aos/às participantes (Coutinho, 2015). Deste modo, tendo tido por base a fundamentação teórica do estudo e os objetivos do mesmo, optou-se por elaborar guiões com uma estrutura semidiretiva, adaptados a cada grupo de entrevistados/as, orientada para a obtenção de informação pertinente para o estudo, principalmente acerca dos seguintes temas: (i) antecedentes e expectativas do ensino superior, (ii) desafios e barreiras, no ensino superior, (iii) impactos das dificuldades socioeconómicas, (iv) apoio social e institucional, no ensino superior, (v) acesso a apoio financeiro através de bolsas de estudo e (vi) retorno da educação superior. Apesar dos guiões previamente elaborados, constituídos por perguntas abertas e claras, as entrevistas não se cingiram, apenas, às questões definidas. O diálogo livre permitiu obter informações que uma entrevista demasiado estruturada poderia ocultar.

No início das entrevistas, foram explicadas a cada participante as características e o intuito do estudo e posterior apresentação e pedido de aprovação e assinatura do Consentimento Informado. As entrevistas foram realizadas num ambiente privado e tiveram uma duração que variou entre os 31 minutos e os 92 minutos. Foram gravadas em suporte de áudio e, posteriormente, transcritas. A etapa da transcrição das entrevistas, apesar de morosa, permitiu uma acomodação aos discursos e uma primeira impressão sobre os dados obtidos. Obteve-se um *corpus* de análise constituído por treze entrevistas, sendo quatro de profissionais da UMa e nove estudantes da UMa. Quanto a esta dimensão, procurou-se realizar tantas entrevistas quanto necessário até se considerar que já não se obtinham dados novos, isto é, quando se percebeu que os dados começavam a ser repetitivos, não acrescentando valor à interpretação dos mesmos, ou que, mesmo sendo novos, não acrescentavam valor à formulação teórica (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021). A análise de conteúdo das entrevistadas, permitiu, tal como referido por Gonçalves et al. (2021), obter uma visão humanística sobre os comportamentos, crenças, opiniões, emoções e aspectos relacionais dos/as participantes. De acordo com o referencial teórico, os objetivos traçados, optou-se por definir categorias de análise *à priori*. Ainda assim, assumindo uma abordagem qualitativa e para que fossem incorporados outros tópicos relevantes para os/as entrevistados/as, emergiram *à posteriori* outras categorias. Deste modo, foram definidas seis categorias e dezassete subcategorias (cf., Quadro 15).

Quadro 15

Definição Categorical.

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|---|---|
| 1. Antecedentes e Expectativas do Ensino Superior | 1. Histórico Familiar no Ensino Superior 2. Expectativas na entrada no Ensino Superior |
| 2. Desafios e Barreiras, no Ensino Superior | 1. Razões/Factores que conduzem ao abandono do Ensino Superior 2. Dificuldades socioeconómicas 3. Conciliação trabalhador-estudante 4. Processo de desistência/abandono do Ensino Superior |
| 3. Impactos das dificuldades socioeconómicas | 1. Impacto na experiência académica 2. Impacto na saúde mental 3. Reforço do estigma social |
| 4. Apoio social e institucional, no Ensino Superior | 1. Apoio familiar e/ou de amigos/as 2. Apoio na universidade e instituições |
| 5. Acesso a apoio financeiro através de bolsas de estudo | 1. Importância das bolsas de estudo 2. Conhecimento sobre as bolsas de estudo 3. Processo de candidatura e procedimentos para obter as bolsas de estudo 4. Motivos para bolsas indeferidas 5. Outras sugestões para apoiar os/as estudantes |
| 6. Retorno da educação superior | 1. Análise do retorno |

Fonte: Elaboração própria

Após a identificação das unidades de registo, procedeu-se à sua incorporação nas subcategorias e categorias definidas. Posteriormente, elaborou-se a análise dos resultados, com referência às unidades de registo que emergiram das narrativas dos/as participantes, preservando a confidencialidade da identidade dos/as mesmos/as. Tendo em consideração os dados obtidos, a fundamentação teórica bem como os objetivos propostos para a investigação, procedeu-se, posteriormente, à discussão dos resultados.

Em suma, a presente investigação é composta por uma parte teórica, na qual, através de uma questão de partida, foi feita uma análise e fundamentação teórica que permitiu construir a parte empírica. Na segunda parte, foram, então, definidos os objetivos e questões de investigação, selecionada a amostra, produzidos os materiais de recolha de dados, recolhida a informação, analisado o conteúdo, elaborados e discutidos os resultados e realizadas as considerações finais. Após isso, foi feita uma revisão das etapas, de modo a garantir a fidedignidade, utilidade e pertinência do estudo (cf., Figura 5).

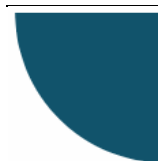
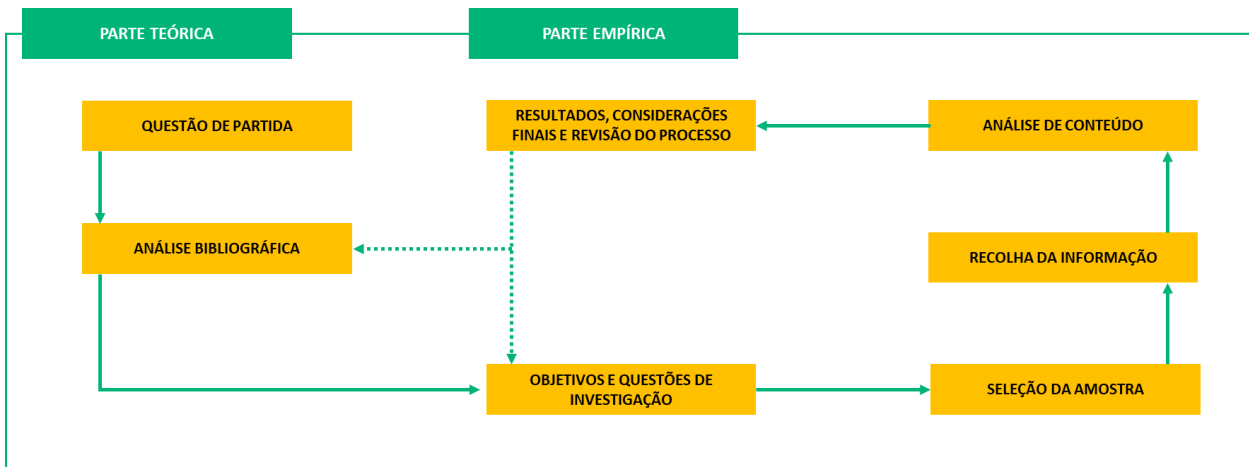


Figura 5

Etapas da investigação.



Fonte: Elaboração própria



Capítulo 7. Apresentação dos resultados

O presente capítulo pretende divulgar os resultados da investigação. Os resultados serão apresentados em dois subpontos: (i) análise das entrevistas e (ii) análise do inquérito por questionário. Dentro de cada um destes subpontos serão expostos os diversos tópicos que os compõem.

7.1. Análise das entrevistas

No presente estudo foram aplicadas treze entrevistas semiestruturadas, sendo que quatro foram a profissionais da Universidade da Madeira (31%) e nove a estudantes da Universidade da Madeira (69%). Seguidamente, serão apresentados os resultados destes dois grupos de entrevistados/as. A informação está organizada tendo em consideração a existência de unidades de registo das categorias e subcategorias definidas no quadro de definição categorial (cf., Quadro 16).

Quadro 16

Presença de Unidades de Registo das Categorias e Subcategorias em cada Grupo de Entrevistados/as. Fonte: Elaboração própria

| | | PROFISSIONAIS | ESTUDANTES |
|--------------------|--|---------------|------------|
| Categoria A | Antecedentes e Expectativas do Ensino Superior | | |
| Subcategoria A1 | Histórico Familiar no Ensino Superior | | |
| Subcategoria A2 | Expectativas na entrada no Ensino Superior | | |
| Categoria B | Desafios e Barreiras no Ensino Superior | | |
| Subcategoria B1 | Razões/Factores que conduzem ao abandono do Ensino Superior | | |
| Subcategoria B2 | Dificuldades socioeconómicas | | |
| Subcategoria B3 | Conciliação trabalhador-estudante | | |
| Subcategoria B4 | Processo de desistência/abandono do Ensino Superior | | |
| Categoria C | Impactos das dificuldades socioeconómicas | | |
| Subcategoria C1 | Impacto na experiência académica | | |
| Subcategoria C2 | Impacto na saúde mental | | |
| Subcategoria C3 | Reforço do estigma social | | |
| Categoria D | Apoio social e institucional no Ensino Superior | | |
| Subcategoria D1 | Apoio familiar e/ou de amigos/as | | |
| Subcategoria D2 | Apoio na universidade e instituições | | |
| Categoria E | Acesso a apoio financeiro através de bolsas de estudo | | |
| Subcategoria E1 | Importância das bolsas de estudo | | |
| Subcategoria E2 | Conhecimento sobre as bolsas de estudo | | |
| Subcategoria E3 | Processo de candidatura e procedimentos para obter as bolsas de estudo | | |
| Subcategoria E4 | Motivos para bolsas indeferidas | | |
| Subcategoria E5 | Outras sugestões para apoiar os/as estudantes | | |
| Categoria F | Retorno da educação superior | | |
| Subcategoria F1 | Análise do retorno | | |

Dessa forma, torna-se possível não só ter uma análise personalizada das perceções de cada grupo de entrevistados/as como também realizar uma análise comparativa e complementar, entre os diferentes grupos, nas diversas categorias e subcategorias definidas.

7.1.1. Análise das entrevistas aos/às profissionais da Universidade da Madeira

Na análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos/às profissionais da Universidade da Madeira, das seis categorias definidas foram identificadas unidades de registo em cinco categorias, sendo elas: **Categoria A** – *Antecedentes e expectativas do ensino superior*, **Categoria B** – *Desafios e barreiras no ensino superior*, **Categoria C** – *Impactos das dificuldades socioeconómicas*, **Categoria D** – *Apoio social e institucional no ensino superior* e **Categoria E** – *Acesso a apoio financeiro através de bolsas de estudo*.

Dentro de cada categoria existe um conjunto de subcategorias que traduzem as principais perceções dos/as entrevistados/as sobre cada um dos tópicos. De seguida, apresentam-se os resultados de cada categoria e subcategoria.

a. Antecedentes e expectativas do ensino superior

Na primeira categoria identificada – antecedentes e expectativas do ensino superior – encontraram-se unidades de registo numa das duas subcategorias existentes, sendo ela: histórico familiar no ensino superior. Os/as entrevistados/as realçaram o facto de verificarem que os/as estudantes atuais são, muitas das vezes, *“os primeiros da família a fazer o percurso no ensino superior”*. Um/a dos/as entrevistados/as considera que, *“apesar de não ser regra a 100%, quando uma família tem mais meios, não só os meios financeiros, mais hipóteses [os/as estudantes] têm. (...) O background da família é muito importante. Se tiverem voltadas para a questão da aprendizagem, ter um bom ambiente em casa em que se promova o conhecimento... e a própria educação dos pais, também, leva a que os próprios alunos estejam mais motivados”*.

b. Desafios e barreiras no ensino superior

Seguidamente, os/as entrevistados/as refletiram sobre os desafios e barreiras no ensino superior, a segunda categoria. Nesta categoria abordaram, durante as entrevistas, as quatro subcategorias, sendo elas: (i) razões/factores que conduzem ao abandono do ensino superior, (ii) dificuldades económicas, (iii) conciliação trabalhador/a-estudante e (iv) processo de desistência/abandono do ensino superior.

Em relação às razões/factores que conduzem ao abandono do ensino superior (primeira subcategoria), os/as entrevistados/as mencionaram, principalmente, a falta de adaptação ao curso (ex., *“Muitas vezes estão, mas não conseguem acompanhar o barco e, depois, não têm o aproveitamento necessário e, depois, desiludem-se”*; *“Às vezes é: «não gosto do curso. Não era isto que eu queria»*) e a questão financeira (ex., *“a questão financeira é uma das questões”*). Importa salientar que o contexto pandémico resultante da Covid-19, também, foi apontado como uma das hipóteses, na altura, por causa das *“questões de afastamento, integração, aulas online”*. Em relação à questão económica, importa ressaltar que consideram que *“carecia que essa questão financeira fosse explorada”*.

Focando a componente financeira, os/as entrevistados/as refletiram sobre as principais dificuldades socioeconómicas (segunda subcategoria) vividas pelos/as estudantes, reforçando, inicialmente, que, pelos números elevados de candidaturas às bolsas de estudo, percebe-se que *“a população é mais necessitada”* (ex., *“se as pessoas se candidatam à bolsa de estudo, aquilo que, em larga escala, significa é que têm necessidade. Efetivamente, pode ser uma conclusão que podemos tirar daí. (...) Portanto, se vem à procura, é que necessita”*).

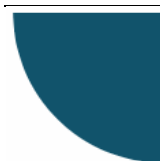
Uma das maiores dificuldades apontadas foi a questão do alojamento. Apesar da existência da residência universitária da UMA e dos apoios disponíveis, percebeu-se que os/as estudantes, principalmente os/as oriundos/as de municípios afastados do Funchal, enfrentam alguns desafios, tais como o número insuficiente de camas na residência universitária e o custo elevado da renda de quarto/casa, dentro do município do Funchal. Deste modo, ressalta a extrema necessidade de se construírem mais residências universitárias:

Agora, efetivamente, se nós não conseguirmos atribuir um quarto na residência, desde que ele vá lá fora encontrar, claro que depende daquilo que ele vai conseguir, não é? Mas há um valor de cerca de duzentos e poucos euros para ajudar a custear essa despesa. Agora se ele lá fora está a pagar muito mais do que aqui? Por isso mesmo é que é gritante as residências universitárias, não é? A necessidade é gritante.

Estas novas instalações, apesar de não terem iniciado no prazo previsto, estão programadas para serem construídas através do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR). De acordo com o levantamento realizado, numa primeira fase *“será o suficiente”*, não invalidando que, mais tarde, seja necessário *“fazer a monitorização e perceber, depois, se efetivamente é o suficiente”*. Esta construção permitirá duplicar o número de camas disponíveis para os/as estudantes. O PRR, foi uma *“janela de oportunidade”* aproveitada pela UMA, de forma a dar resposta a uma necessidade emergente. Ainda assim, importa salientar a importância que os/as participantes mencionam que o governo/executivos camarários devem, também, assumir neste tema e na identificação atempada de soluções:

Os PRR tiveram disponíveis e eu, que tenha conhecimento, não vi nenhuma câmara a se candidatar. (...) Pelo menos não foi do meu conhecimento que tivesse havido uma candidatura, aqui na Madeira, para melhorar as condições. Estamos a falar dos estudantes. Eu quero acreditar que o governo vai dar as condições necessárias para que aquilo que nós temos aqui seja executado e bem executado e que nos ajude. Mas foi aberta uma janela de oportunidade, não é? E, efetivamente, a universidade agarrou essa janela de oportunidade. Pronto, enfim, o governo tem outras... Eles, também, têm outro conhecimento que, se calhar, eu não tenho, não é?

Das duas uma, ou participam num modelo de colaborativo de construção de mais residências ou de adaptação de residências ou de espaços para residências. Aliás, já houve um decreto-lei, antes da pandemia, que fazia com que os espaços devolutos das câmaras pudessem ser bem cedidos, alugados às instituições que faziam as suas obras, pagavam uma renda... não sei se teve muita aceitação. Mas eles podem fazer é exatamente isso. Em parceria, ou eles próprios, produzirem espaços. O governo regional já teve, na Rua da Carreira, o Lar do Estudante, que permitia que jovens de outros concelhos mais longe pudessem estar a residir no Funchal, enquanto estudavam no secundário.



Os/as estudantes que vivem mais distantes da universidade e que não conseguem garantir condições para residirem no Funchal, recorrem ao transporte público. No entanto, a logística associada é exigente:

Temos jovens que vivem mais longe e que, se vivem nos sítios principais, mais ou menos, têm transporte. Mas se vivem em zonas altas e com acessos mais difíceis... Às vezes, a nós, parece-nos que é fácil, não é? (...) Mas, depois, quando percebemos que os quarenta quilómetros não é bem só em via rápida e que podem estar em zonas inacessíveis onde há um transporte e que isso pode significar duas horas para cá, duas horas para lá, para fazer os quarenta quilómetros, ... é muito pesado. E, necessariamente, o apoio de uma residência, de um quarto, do que isso implica tem de se colocar. Parece que é muito perto e que são apoios que não fariam sentido numa ilha pequena mas fazem mesmo muito sentido.

Por isso, alguns/algumas entrevistados/as mencionaram que seria oportuno “criar mecanismos de haver um transporte diário direto só para esses alunos. Mais ou menos como estes que constituímos para Santana que é a Universidade que suporta este transporte para Santana, de manhã e ao final do dia. É direto e, também, foi oferecido aos próprios alunos de Santana para também, aproveitarem”. Assim, os/as estudantes deixariam, também, “de estar dependentes dos horários das empresas de transporte que nem sempre são tão compatíveis com as necessidades da universidade”. Para tal, consideraram que:

Isso tem de partir um bocado das políticas que eles defendem, da estratégica que cada câmara pode ter. Cada organismo ter políticas que estejam atentas. Isto é uma questão de políticas do próprio município, autarquia. As juntas de freguesia são muito limitadas, no nosso país. Mas as câmaras e o regional, obviamente, têm outros meios que podem compreender mais esses apoios.

Os equipamentos informáticos foram também uma dimensão destacada:

Há uma dimensão que é muito pertinente hoje em dia, que são os equipamentos informáticos. Não é fácil. Hoje um computador é essencial para tudo. E, por vezes, não é tão fácil...já muita gente tem computador, mas, quer dizer, não é muito fácil substituir um computador. Às vezes, o computador é dividido. Às vezes, já está sobrecarregado. Às vezes, já não dá para instalar aquele programa que o professor disse. Acho que a esse nível, o acesso a essa dimensão de utilização do acesso ao computador portátil ou apoio para esse tipo de aquisições no ensino superior, eu acho que era essencial.

Neste sentido, consideram que, tal como outrora tinha sido implementado o projeto *e-escolas*, que deveria existir algo semelhante para o ensino superior (ex., “por exemplo, *e-universidade*”). Para além dos equipamentos informáticos, principalmente em alguns cursos específicos (ex., design), nos quais “os alunos que têm uma dificuldade enorme a adquirir câmaras fotográficas, para fazer uma determinada objetiva, materiais como blocos, tantas coisas”, deveriam ter acesso a “uma espécie de banco de materiais que se possa aceder e que os alunos possam levar, com uma caução”.

De acordo com um/a dos/as entrevistados/as, “pensar-se nestas questões também do acesso aos materiais, a um computador que viabilize um estudo, todos os dias estão a surgir «ah na disciplina X usa-se o programa Y, descarregam o programa Y». Mas depois, noutra disciplina, requer mais não sei o quê. Agora está a fazer investigação, requer tratamento de dados. Há

várias coisas, não é? (...) Penso que aí essa dimensão seria importante". Esta dimensão, "para famílias com vulnerabilidade (...) é um encargo enorme. Muitas vezes acabam por desistir do curso porque não têm possibilidade de comprar". Esta exigência acentua-se ainda mais quando existem vários/as filhos/as, ainda a estudar, dentro do agregado familiar.

Alguns/algumas dos/as entrevistados/as mencionaram que têm relatos que, mesmo com bolsa de estudo, alguns/algumas estudantes mencionam "«Eu tenho bolsa, mas ou pagava alimentação, alojamento ou pagava a propina». Este é outro problema. (...) Por isso, às vezes, não é só as propinas. Lá está, tem de se alimentar. Têm de tomar o pequeno-almoço, lanchar, almoçar...". Tal como referido, o facto de deixarem de pagar uma prestação da propina, há um acréscimo no mês seguinte. E "se um mês já era difícil, depois vai ser mais complicado". Ainda assim, mencionaram que há casos em que, quando os encarregados/as do/a estudante trabalham, as propinas são pagas com o subsídio de férias e/ou o subsídio de Natal.

Verificou-se assim, pelas entrevistas, que existem estudantes que têm bastantes dificuldades em conciliar todas as despesas inerentes ao ensino superior e que, inclusive, existem bolseiros/as que "têm muitas dificuldades e até apoiam as famílias com essa bolsa".

Importa mencionar que, de acordo com um/a dos/as entrevistados/as:

O custo da insularidade, acho que é um facto que nós não podemos ignorar. Temos as coisas mais caras a todos os níveis. (...) A pessoa vai ao supermercado, vê o preço muito mais caro. (...) E claro que isso reflete-se no agregado familiar. Efetivamente, as pessoas têm de pagar para terem as condições mínimas. Viver numa ilha, nunca foi barato.

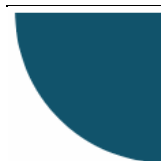
A análise destas dificuldades económicas exige, de acordo com os/as entrevistados/as, uma ação e prioridade política (ex., "os estudantes, honestamente, são o futuro e tem de haver um investimento, tem que haver uma responsabilização. Os estudantes não podem ficar sem condições para terem o seu ensino").

Para contornar estas dificuldades económicas, de acordo com um/a dos/as entrevistados/as, existem estudantes que optam por conciliar os estudos com o trabalho, sendo, por isso, trabalhadores/as-estudantes (terceira subcategoria):

E é difícil conciliar as duas coisas. Porque, muitos fazem (...) um esforço muito grande para conciliar. Há muitas alunas que trabalham nas lojas por aí e fazem turnos e estão aqui nas aulas e a seguir vão fazer um turno para a Zara ou uma outra coisa qualquer até a loja fechar às onze ou à meia-noite. É pesado.

Quando os desafios e as barreiras são superiores às respostas que os/as estudantes têm na sua posse, muitas vezes, veem-se "obrigados" a desistirem/abandonarem o ensino superior. Deste modo, foram realizadas, durante as entrevistas, algumas reflexões sobre o processo de desistência/abandono do ensino superior (quarta subcategoria). Foi destacada a dificuldade em ter dados atuais sobre estes casos e, inclusive, que, para além das desistências declaradas, existe a "questão dos abandonos, que só se verifica no final de um ano letivo e da inscrição no ano letivo seguinte". E, para além disso, "a grande maioria que desiste vai aparecer como abandono e não como uma desistência ou como uma anulação de inscrição porque simplesmente não nos informam". Verificou-se, por isso, uma dificuldade em fazer uma monitorização mais regular destas situações na medida em que:

É difícil porque se tivermos aulas em que há um registo de presenças, havendo um alerta das faculdades, dos professores a dizer há aqui alunos que não nos



aparecem e se tivéssemos capacidade para isso, de com os diversos canais que temos de ajuda aos alunos, do serviço de ação social, do serviço de consulta psicológica. (...) Mas, quando temos unidades curriculares em que não há marcação de presenças, é muito difícil para alguém saber se está a haver abandono. Porque, na realidade, e porque se está a tratar do ensino superior, se não houver esses impedimentos, eu posso vir uma aula ou outra e, depois, só apareço para os momentos de avaliação. E, portanto, torna-se mais difícil nesse sentido.

E, na maioria das vezes em que os/as estudantes anulam a inscrição no sistema, não mencionam as razões (ex., *"Porque depois temos outra questão: daqueles que, efetivamente nos dizem que vão desistir, muitos não nos dão razões. (...) O próprio estudante, no sistema tem lá «anulação da inscrição». Repare, não é obrigatório. Eles são maiores"*). No entanto, sempre que possível, tentam entrar em contacto com os/as estudantes *"principalmente quando não nos indicam o motivo"*. Verificou-se também que os/as estudantes *"muitas vezes, vêm tentar tratar das suas coisas, muito à frente. Já quando não há grande solução"*. Por exemplo:

Mesmo com a questão das propinas, agora, há mecanismos para aderir a planos de recuperação dessa dívida. Mas, muitas vezes, essas questões podiam ficar resolvidas, e até mais, a favor do próprio estudante. Como eu digo, se já estou a pensar em outubro ou novembro, eu acho que não vou aguentar isto, deveria pedir ajuda, nessa altura. (...) Poderia fazer a tempo parcial. (...) A única coisa que tem é duplicar o tempo. Mas até que ponto é que isso é mau? E, às vezes, basta um ou dois anos a fazer isto, para, depois, no último ano, já conseguir estar mais concentrado.

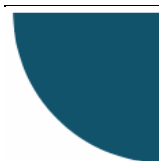
Neste sentido, é fundamental *"tentar antecipar a questão das desistências ou das anulações de inscrições, independentemente do motivo"*, sendo necessário reforçar *"as relações interinstitucionais"*. É de refletir que, por ainda persistir muito trabalho manual, isso faz com que *"isso ocupe muito tempo em tarefas muito repetidas e que podiam ser automatizadas e, assim, também, nos libertar para outras tarefas"*, tais como a análise de dados, acompanhamento aos/as estudantes, entre outros.

Importa salientar que os números publicados acerca dos abandonos devem ter *"uma muito boa triagem porque alguns destes abandonos vão-se traduzir mais tarde em reingresso"*. Por isso, os dados fornecidos, por exemplo, pelo Infocursos *"não chega. Isto só dá um panorama. Fala nos abandonos. Mas é a tal história. Fala dos abandonos, mas eu não sei a razão de cada um dos abandonos"*.

c. Impactos das dificuldades socioeconómicas

Ao longo das narrativas, os/as entrevistados/as destacaram alguns impactos que os/as estudantes enfrentam devido às dificuldades socioeconómicas (terceira categoria). Nesta categoria, abordaram as três subcategorias, sendo elas: (i) impacto na experiência académica, (ii) impacto na saúde mental e (iii) reforço do estigma social.

Em relação à primeira subcategoria, impacto na experiência académica, consideraram que a pressão económica e os custos associados à frequência no ensino superior podem contribuir, de forma negativa, para o rendimento escolar:



Na realidade, depois, também, há aqui uma questão. Nós sabemos, também, se o aluno estiver aqui preocupado que tem uma propina para pagar, ainda, tem uma dívida que se não pagar vai ficar, também, eu acho que não sei se ele consegue desligar e estar com a cabeça fria para fazer as cadeiras. Toda esta pressão não é saudável e não ajuda.

Também, relataram casos em que as dificuldades socioeconómicas impactaram a saúde mental dos/as estudantes (segunda subcategoria), conduzindo a estados de ansiedade extrema (ex., “isto gera muita ansiedade”). Na presença destes casos, relataram que encaminharam os/as estudantes para o serviço de consulta psicológica da universidade:

Às vezes encaminhamos para uma conversa no serviço de consulta psicológica para, muitas vezes, aliviar essa pressão, do «o que é que eu estou aqui a fazer quando a minha família está a sacrificar, está a precisar... e eu estou aqui a estudar». Muitas vezes eles colocam essa questão.

Este serviço facultado foi considerado, segundo os/as entrevistados/as, “um instrumento muito importante na universidade”. Não só pela resposta interna mas também na medida em que:

Se não houvesse acompanhamento, aqui, haveria uma de duas hipóteses: acompanhamento nos serviços públicos ou acompanhamento nos serviços privados. Os serviços públicos, neste momento, têm listas de espera enormes que não são compatíveis com o impacto que queremos que os acompanhamentos tenham no percurso académico. Se um aluno estiver seis meses à espera de uma consulta ou um ano, como há listas de espera na região, perdeu um ano do seu curso. Se isso não for atendido, isso tem uma repercussão gigante no seu percurso. E, portanto, qual seria a alternativa? Procurar o privado. O privado é caro. E, portanto, a possibilidade de ter um acompanhamento regular focado nas suas necessidades e que, também, possa, de facto, ter aqui uma repercussão atempada, no seu percurso académico, acaba por se centrar aqui [na universidade]. E, portanto, a questão económica é relevante porque impede as pessoas de procurar outro tipo de recursos fora por esta questão que é de facto caro.

Por fim, também, foi analisada a existência de um estigma social associado às dificuldades socioeconómicas (terceira subcategoria), destacando a “pobreza envergonhada” (ex., “continuamos a ter aquele problema, nesse capítulo em particular, por uma certa vergonha social. E essa, provavelmente, é aquela que é mais nos apercebemos”). E que, especialmente sobre este aspecto, consideraram difícil identificar que estratégias poderiam ser implementadas para a combater (ex., “a pobreza envergonhada, já é um tema que era tratado nos jornais, há mais de um século. E se, há mais de um século, ninguém encontrou a fórmula, eu também não sei”).

d. Apoio social e institucional no ensino superior

O apoio social e institucional no ensino superior (quarta categoria) foi também um tópico refletido nas entrevistas. Nesta categoria, os/as entrevistados abordaram as duas subcategorias, sendo elas: (i) apoio familiar e/ou de amigos/as e (ii) apoio na universidade e instituições.

Em relação ao apoio familiar e/ou de amigos/as (primeira subcategoria), destaca-se o papel importante que a família assume para a motivação e envolvimento do/a estudante, no ensino

superior (ex., “se a família não der essa força, também, não vai ser um aspecto motivacional. (...) É muito importante esse apoio familiar.”).

Apesar de ter sido reforçada a ideia de que “há pessoas que não tiraram licenciatura, mas que valorizam isso nos filhos”, ainda prevalece um caminho de valorização que é necessário fazer, dentro dos agregados familiares:

Temos muitos jovens que são os primeiros da família a fazer percurso no ensino superior. E há muitas famílias que se orgulham, mas que «está bem, se quiseres fazer isso, faz lá isso. Arranja lá a maneira de fazeres isso». Mas têm, por vezes, pouca noção do que é que podem fazer para apoiar os filhos, neste processo. E, eu penso que esse envolvimento das famílias seria muito importante. Essa valorização seria muito importante. Há muitas pessoas que o fazem. Há muitos que não.

Para além deste apoio, os/as entrevistados/as, também, destacaram outros apoios, mais ao nível da universidade (segunda subcategoria). Ficou patente o esforço que é imputado para dar os apoios possíveis aos/às estudantes, para que consigam prosseguir os seus estudos (ex., “tudo aquilo que sabemos, tudo aquilo que podemos fazer, isso é feito”). Ainda assim, destacam-se dois aspectos mencionados, relacionados com o acompanhamento mais individual que é feito aos/às estudantes que têm mais exigências económicas. Por um lado, consideraram que alguns espaços de atendimento público de apoio ao/às estudantes, “podia ser mais resguardado” de forma a permitir “alguma privacidade” para que “as pessoas, também, se sintam um pouco mais à vontade de falarem”. E, por outro lado, poderia ser instituído um mecanismo de contacto preventivo e de deteção precoce de casos de abandono/desistência:

Se me disser assim «olhe nós telefonamos para casa?». Não fazemos. Não conseguimos fazer isso. Agora, se alguém devia? E porque não? Portanto, saber, detetar. Se houvesse alguém que fizesse esse trabalho, poderíamos detetar, ajudar alguma situação ou outra. Não lhe posso negar que isso não poderia acontecer.

e. Acesso ao apoio financeiro através de bolsas de estudo

Os/as entrevistados/as foram conduzidos a refletirem sobre o acesso ao apoio financeiro, através de bolsas de estudo (quinta categoria) abordando as cinco subcategorias pertencentes, sendo elas: (i) importância das bolsas de estudo, (ii) conhecimento sobre as bolsas de estudo, (iii) processo de candidatura e procedimentos para obter as bolsas de estudo, (iv) motivos para as bolsas indeferidas, (v) outras necessidades para alargar as bolsas de estudo.

É unânime entre os/as entrevistados/as que as bolsas de estudo são importantes (primeira subcategoria) para a entrada e continuação dos/as estudantes em situação de maior vulnerabilidade (ex., “obviamente que tendo um apoio para pagar a propina, já é uma excelente ajuda”). Ainda assim, podem não ser o suficiente para as necessidades dos/as estudantes (ex., “e, portanto, seria sempre forçoso dizer que, em termos de apoios, também, nunca são suficientes. Mas são o que são. E já são apoios. E se formos buscar um bocadinho de tudo, já ajuda. (...) Nunca vai ser suficiente, mas vai ser sempre uma ajuda”). Para além disso, por vezes, as bolsas são utilizadas para, também, ajudarem os custos do agregado familiar (ex., “isto acontece. Acho que temos de ter noção desta realidade. (...) Não pagam as propinas, mas

utilizam esse dinheiro e só no fim do ano é que pagam, muitas vezes, para ajudar a família”). Inclusive, tal como referido:

Temos muitos alunos assim. «Eu vou suportar aqui as despesas que a minha mãe não consegue pagar os medicamentos, que claramente o meu pai e a minha mãe não conseguem chegar ao fim de um mês e não conseguimos ter comida em casa». Já tive vários alunos assim. Tinham muitas situações de pobreza extrema, até. Não tinham até o apoio da segurança social e tinham até receio de pedir.

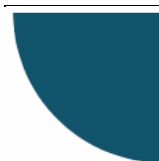
É fundamental salientar a importância realçada pelo facto de existirem bolsas como as bolsas do fundo de emergência, disponibilizadas pela universidade, que permitem apoiar outros/as estudantes que não tiveram direito à bolsa atribuída pela Direção Geral do Ensino Superior (ex., *“só o facto de ter criado as bolsas de emergência. É um valor retirado do orçamento da universidade para pagar propinas. Já abrange outros alunos que não conseguiram a bolsa”*) e, também, outras fornecidas por associações sem fins lucrativos e/ou outros grupos/iniciativas sociais (ex., *“também temos outras associações e núcleos que ajudam. Temos o Departamento Pastoral do ensino superior que tem ajudado diversas vezes os estudantes que não conseguem ser ajudados pelos nossos regulamentos e a pastoral tem umas verbas que conseguem através do voluntariado”*).

Quanto ao conhecimento sobre as bolsas de estudo (segunda subcategoria), consideraram que há um grande cuidado por parte da instituição em divulgar a existência dos apoios nos mais diversos meios de comunicação.

A universidade vai, através do gabinete de apoio ao estudante, às escolas. Os nossos canais de informação, páginas, Facebook, redes sociais, está lá a informação. Na Expo Madeira todos os anos estamos lá para explicar. (...) Nós fazemos um grande esforço nesse sentido. Agora existe toda a informação, em todas as formas. Portanto, falamos com as pessoas, tentámos... Eu penso que efetivamente, muitas vezes, aquela sensação de dever cumprido nós temos. Agora, se é o suficiente? Se calhar, podíamos pensar noutras coisas, não é? Mas eu, de consciência tranquila, acho que a universidade tem feito um bom trabalho para divulgar aquilo que tem e as medidas de apoio.

Também consideram que *“a própria direção geral do ensino superior, também, põe isso nas alturas mais críticas”*. Ainda assim, há quem tivesse destacado que os/as estudantes, apesar de viverem no *“mundo digital”*, *“estão cada vez piores nessa questão da perceção e do encontrar informação”*. Ficando assim, *“dependentes de terceiros: dos pais, dos irmãos mais velhos, dos amigos. Há sempre alguém a fazer por eles. E, portanto, muitas vezes é um bocado isso”*. Ainda assim, foi refletido que *“acho que os alunos vão tendo uma noção das bolsas. Não sei se têm noção do conjunto dos apoios que possam existir. Tenho algumas dúvidas acerca disto. Isso acho que é uma questão importante”*.

Nas sessões dinamizadas nas escolas secundárias foi destacado que o facto de estas serem de participação voluntária faz com que *“os estudantes não apareçam. Às vezes temos informação que vamos falar para um público de 150 alunos e chegamos lá e tem dez, quinze [estudantes]. Às vezes tem um bocadinho mais”*. Daí ser importante dirigir *“recomendações para as escolas ou para a Secretaria Regional da Educação para sensibilizar os Conselhos Executivos das várias escolas para a importância de sensibilizarem os estudantes para estarem nestas sessões. São sessões muito importantes”*.



No entanto, apontaram que, também, existe um grupo de estudantes que assumem, *à priori*, que não têm direito a bolsa de estudo:

Muitas vezes também é este mito que é... não se fez contas, mas vou assumir que não tenho direito a nada. O primo e não sei quem, os pais têm menos rendimento e nem sei mais o quê e não teve... as realidades são diferentes. Às vezes, ele pode ter um rendimento menor, mas ter um património muito superior. E, isso, depois, em termos daquilo que são os dados para a bolsa, eventualmente, possa pesar. Cada caso é um caso.

Neste contexto, um/a dos/as entrevistados/as considerou importante sensibilizar e informar as famílias e fazer passar a mensagem de que:

Se calhar não é o apoio de tudo, mas que, se calhar, há um investimento da família, há um investimento do jovem, há um investimento, neste caso, da região, da autarquia, etc... E que, de uma forma partilhada, que é importante viabilizar aquilo que possa ser o potencial das escolhas educativas dos jovens. E termos mais jovens que possam usufruir de ter essa liberdade de escolha de um projeto de vida. E não fiquem «não, não posso fazer isto. Isto não é para mim. Não tenho isto, não tenho aquilo, não tenho um sítio».

Importa, também, mencionar que, entre as bolsas de estudo disponíveis, existem algumas que, ainda, carecem de maior divulgação, como por exemplo, as bolsas atribuídas pelas Juntas de Freguesia:

Cada junta de freguesia já possui a sua bolsa de estudo. (...) E, muitas vezes, não sabem que podem recorrer à junta de freguesia. E é interessante que eles, depois, falam entre eles. «Olha eu tenho esta bolsa». E, então, conseguem através dessa comunicação entre pares, saber que existe. Mas, realmente, dentro da freguesia, não recebem, por exemplo, uma carta em casa a dizer que existe este apoio. Simplesmente vão, boca a boca, descobrindo o que é que existe.

Desta forma, sugerem que haja uma maior articulação dos municípios/juntas de freguesia com as escolas do ensino secundário:

Por exemplo, uma questão pode ser as autarquias com as escolas. (...) E, se calhar, esta articulação com as próprias escolas junto dos alunos finalistas, fazer essa divulgação mais atempada. No próprio contexto escolar, para que as pessoas possam ter acesso a todo esse tipo de informação. (...) Mesmo o ser disponibilizada informação aos pais dos alunos, eu acho que essa dimensão é muito importante. Não os deixar sozinhos, neste processo. É um processo de autonomia, mas, se for apoiado pelas famílias, é completamente diferente. É completamente diferente os pais perceberem que não é uma ameaça um filho para a universidade. Que é um ganho. Mas como está associado, muitas vezes, a tantas despesas, por vezes, ainda, ouvimos isto «meu Deus, o que é que vai acontecer agora?».

Quanto ao processo de candidatura e procedimentos para obter as bolsas de estudo (terceira subcategoria), numa primeira instância, pelas narrativas dos/as participantes, ficou destacada a comunicação interna existente, de forma a darem uma resposta ao/à estudante que necessitam de apoio:

Normalmente, quando há um pedido por uma questão financeira ou de apoio, nós encaminhamos para os serviços de ação social. Nós encaminhamos porque no fundo é o papel deles. (...) E, às vezes, até encaminhamos para a Segurança Social, por algum motivo.

Apesar de considerarem que a “universidade é das mais rápidas a começar a atribuir” as bolsas de estudo da DGES, o tempo de espera até o/a estudante ter resposta sobre a bolsa de estudo é apontado como um dos desafios:

Mas é sempre crucial que os apoios venham o mais rápido possível. Embora possa haver mecanismos de não pagar juros até receber a bolsa ou, eventualmente, se tiver, na residência, essa questão, mas para quem recebe bolsa e precisa, que precisa dos transportes, de pagar um quarto, de alimentar todos os dias, obviamente, se levar dois, três, quatro meses para receber uma bolsa faz diferença. Faz muita diferença. E, portanto, essa questão da demora da resposta, também, é crucial.

Este hiato é justificado pelo processo que leva a que as “plataformas que se tem que interligar umas com as outras. Estou a falar das finanças, estou a falar da Segurança Social e que depois vêm para o nosso sistema. (...) Estamos impedidos de despachar o processo porque os sistemas ainda não cumpriram este ciclo que é necessário”. Neste sentido “devia de existir uma forma mais eficaz, desde que se coloca o dedo e está despachado, os sistemas têm que comunicar mais cedo, mais rápido” para que, desse modo, “os alunos no início de cada ano tivessem condições já para começar a receber as suas bolsas, poderem custear na entrada do ano letivo há sempre um conjunto de despesas aglomeradas e há uma exigência muito grande”.

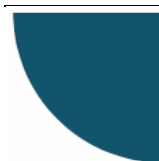
Também, foi feita uma reflexão sobre a quantidade de estudantes que devem necessitar de apoio, mas que não são incluídos nas bolsas de estudo do ensino superior da DGES (ex., “isso também é outra questão que, neste país, essa medição é muito ténue e, provavelmente, há toda uma franja da população que necessita desse apoio e que não tem direito. É que nem sequer tem direito”).

Por sua vez, foi possível perceber que o número de declarações que passam para os/as estudantes terem acesso a bolsas de estudo de outros organismos (ex., municípios, juntas de freguesia) tem sido crescente e que, também, por isso, é necessário automatizar:

A quantidade de declarações que assino todos os anos para as câmaras e para as juntas é tremendo. Isso, por acaso é uma das coisas que estou a tentar agora automatizar. (...) Um estudante pode pedir só uma declaração, mas também pode pedir três ou quatro. Tem a câmara A, tem a junta B, tem o Y. Só um aluno leva três ou quatro declarações.

Sobre estas bolsas, refletiu-se sobre a importância do modelo de análise e avaliação ser adaptado e atualizado, tendo em consideração o modelo do ensino superior:

Muitas vezes, em termos da regulamentação, eles próprios têm da distribuição, ter que ser, também, adaptada ao modelo que temos de ensino superior, em que o aproveitamento já não é feito com base no «ai, passei de ano ou não passei». O aproveitamento é determinado pelo número da ECTS que eu faço no ano que estou inscrito. Às vezes, posso só fazer uma cadeira. Tive, ou não tive, aproveitamento se essa cadeira foi para acabar o curso? (...) E algumas câmaras,



às vezes, têm esta dificuldade. Ainda têm modelos baseados no ensino do modelo antigo.

Também, foi possível questionar as bolsas que têm, como critério, a nota escolar:

É uma questão do mérito. Só que a questão do mérito, às vezes, coloca alguns problemas. Tudo bem que se valorize. Só que, depois, há critérios mais subjetivos ao tentar determinar porque é que estes alunos estão na casa dos dezassete e estes nas casas dos dez. Será que, para determinar o mérito, não seria necessário estarem todos no mesmo pé de igualdade quando começam? (...) Eu, até, posso esforçar muito, mas se me faltarem outras coisas, eu não vou chegar lá. O ponto de partida não é igual.

Eu percebo o critério do sucesso e acho que é muito pertinente. A situação que me parece que deveria haver aqui uma sensibilidade maior é que há jovens que estão, por exemplo, em acompanhamento, que estão num processo de grande vulnerabilidade. E colocar todas as situações no mesmo sítio, acho um bocadinho injusto. (...) Porque, muitas vezes, é angustiante as pessoas passam por uma situação de vulnerabilidade, perderam algumas cadeiras, não vão conseguir ter o sucesso que desejavam e têm a bolsa em risco.

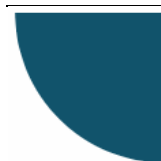
No discurso de um dos/as entrevistados/as, percebeu-se, em relação aos motivos para as bolsas indeferidas (quarta subcategoria), que o não aproveitamento escolar (ex., *“falta de adaptação. Os alunos muitas vezes desconhecem que têm que ter algum aproveitamento”*) e as capitações do agregado familiar (ex., *“isto é uma fórmula, se o agregado está dentro da fórmula, tem bolsa de estudos. Se está fora da fórmula, não tem bolsa de estudo”*) são os principais motivos para que os/as estudantes não tenham acesso ao apoio. Este último ponto, a capitação, deveria, na opinião do/a entrevistado/a, ser repensada:

Por exemplo, entre o ano passado para cá, a fórmula aumentou. A capitação evoluiu. Naturalmente vamos buscar mais meia dúzia de pessoas. Serão o suficiente? Será que, efetivamente, é isto que se pretende? Lá está. Falamos de dificuldades. O governo anuncia: «vamos aumentar a capitação». A medida é, muitas vezes, mais política do que outra coisa.

Importa reforçar que a perda de uma bolsa de estudo pode fazer com que o/a estudante abandone/desista do ensino superior:

Se por meia dúzia de euros, ele perder a bolsa de estudo será que esse aluno vai ter condições para estudar? Muitas vezes, não. Portanto, pode ser uma razão de abandono. Você pode-me dizer: «mas perdeu uma bolsa de, por exemplo, cem euros por mês, não é? Tem propinas para pagar. Será que o agregado vai conseguir? Será que não vai?». Não sei. São coisas que efetivamente, eu não tenho dúvidas que há muitas situações que, efetivamente, fazem diferença.

Por fim, na quinta subcategoria – outras sugestões para apoiar os/as estudantes – foram apontadas as seguintes: rever o valor exigido em relação ao aproveitamento mínimo (ex., *“em vez do aproveitamento ser 36 ECTS, poderíamos aumentar esta fórmula. É a vontade. Porque é que são 36 e não são...? Quem é que se lembrou do 36? São tudo números”*) e, aumentar o montante do fundo de emergência fomentando, inclusive, o envolvimento do tecido empresarial. Em relação a estes pontos, importa salientar que, no que diz respeito ao



aproveitamento escolar exigido, se devem analisar, cuidadosamente, os motivos que levaram ao incumprimento:

Claro, do outro lado, podem dizer assim «ah, não! Mas os alunos têm que se disciplinar, têm que perceber que na universidade têm que fazer o mínimo». (...) Será que o aluno não teve aproveitamento porque teve nas festas? Será que não foi uma situação...? Lá está! Mas a lei diz se houver uma questão difícil, isso está devidamente salvaguardado na lei. (...) Agora se há situações que ficam por fazer?

Relativamente ao envolvimento do tecido empresarial, este tem um benefício fiscal de que pode beneficiar ao assumir este tipo de responsabilidade social:

Porque é que nós não temos mais empresas com esta sensibilidade para ajudar? Até porque eles têm um benefício fiscal. Eu acho que eles deviam estar mais atentos a isto. (...) Porque é que uns fazem e os outros, se calhar, fazem menos? Lá está, os seus decisores, os seus gestores...

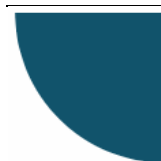
Para além disso, um/a dos/as entrevistados/as refletiu sobre a possibilidade do ensino superior ser gratuito:

Ou tomamos uma decisão que o ensino superior é gratuito e ninguém paga... E porque não? Nós vemos, no país, tantas outras coisas. E porque não o ensino, que é a máquina de tudo isto? (...) Agora temos que criar condições para isso. Repare os políticos acho que têm que opinar sobre isso. (...) Então, não vamos pensar nos nossos estudantes? Aqueles que são o futuro? E lhes dar condições para chegar lá? Correr o risco de ver pessoas perdidas porque, por alguma razão, não tiveram apoio e vemos milhares e milhares de euros que são desviados de todas as formas. O estudante é que tem que ser o problema? Não.

No entanto, houve quem tivesse refletido sobre o apoio que deveria ser dado às instituições de ensino superior, caso a gratuidade aos/às estudantes fosse implementada (ex., “Se tirarmos a propina aos estudantes, ficaria a universidade como? A política nacional tinha de ter um financiamento às instituições”).

Por fim, foi, também, sugerido um alargamento no âmbito da lei de promoção e proteção de apoio à autonomia de vida dos jovens:

Existem, no âmbito da lei de promoção e proteção, apoios à autonomia de vida dos jovens. Mas isto depende de uma sinalização do contexto de promoção e proteção que ocorre antes dos dezoito anos. O que é que nós constatamos muitas vezes? Constatamos situações de grande vulnerabilidade em jovens que já têm os dezoito anos, que é quando eles cá chegam. E, nesta altura, os únicos apoios disponíveis são os apoios de adultos. (...) Ou seja, quando muito o rendimento social de inserção. Só que o rendimento social de inserção não é suficiente para coisa nenhuma. Porque uma coisa é uma família autónoma e que recebe aquele contributo por elemento. Outra coisa é, à luz do agregado em que o aluno está, não é legível para isso. Mas, também, não é suficiente para se autonomizar. E, eu penso que em termos políticos, (...) eu acho que deveria haver apoios para a autonomia de vida e apoios específicos para a faixa dos jovens adultos. (...) Há situações de vulnerabilidade que deveria existir a possibilidade de serem sinalizados, após os dezoito anos, porque, ainda, estão em situação de



dependência e é muito complicado acionarmos um conjunto de mecanismos que possam protegê-los, às vezes, de situações complicadas. Por outro lado, em termos desta questão de apoio à autonomia de vida, acho que este apoio em específico, deveríamos pensar, enquanto sociedade, na forma de viabilizar a jovens que não tiveram processo de promoção e proteção, mas que têm uma situação de pobreza. E, portanto, exatamente com o objetivo de facilitar a sua integração social no futuro e o concluir de um percurso académico. Acho que não devia estar dependendo uma coisa da outra. Acho que esse apoio existe, está ótimo, até se pode estender até aos 25 anos, mas é muito paradoxal. Porque se tivermos aqui um jovem que foi sinalizado aos dezassete anos e dez meses, ele tem apoio e pode escolher manter a medida até aos 25, que lhe permite fazer o mestrado. Se, aquele jovem, aquela situação, não foi sinalizada porque não existia situação de perigo, mas existe uma situação de vulnerabilidade económica, que necessitaria deste apoio para a autonomização, por exemplo, para ter a possibilidade de usufruir de uma residência e ter dinheiro suficiente para as suas deslocações. E isso não pode ser acionado porque ele não está no sistema de promoção e proteção. Isto não faz sentido. Sei que isto é uma coisa mais global, mas se essa medida pudesse ser implementada (...) e se pudesse ser disponibilizada aos jovens adultos, pelo menos na mesma faixa etária, mas independentemente do processo de promoção e proteção, dependente da avaliação socioeconómica, eu acho que isto seria muito pertinente. E daria um espaço de autonomização aos jovens que não existe, atualmente. E que, no limite, gera abandono.

Neste seguimento, reforçaram a importância de haver continuidade na estratégia política (ex., *“a continuidade de políticas. A continuidade e melhoria. Porque se estão criadas as expectativas, não é por mudar... (...) Esta questão dos apoios sociais, depois, varia conforme essas políticas”*) e, do papel que os/as decisores/as políticos assumem na melhoria das condições dos/as estudantes do ensino superior (ex., *“e esperamos, dos decisores políticos, decisões que, efetivamente, possam, portanto, melhorar as condições dos alunos. É uma crítica construtiva. Não quero fazer juízos de valores relativamente a determinados temas, mas quero ver os estudantes melhor do que estão, com mais condições”*).

Para tal, deve existir uma *“valorização do património que é a universidade e de se fazer um percurso no ensino superior e desse contributo, também, para a dinâmica da própria região, acho deve ser muito valorizada”*. Nisto, todos/as, sem exceção, devem assumir o compromisso:

Eu penso que, se calhar, por parte das próprias autarquias. O fomentar a continuidade do percurso escolar do que diz respeito à universidade. As próprias autarquias, o fomentar essa continuidade do percurso escolar. Onde, obviamente tanto quando possível, onde as pessoas o desejem. Mas, pelo menos, o viabilizar o acesso àquilo que é um recurso da região. Acho que seria extremamente importante.

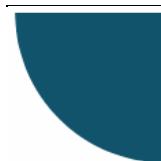
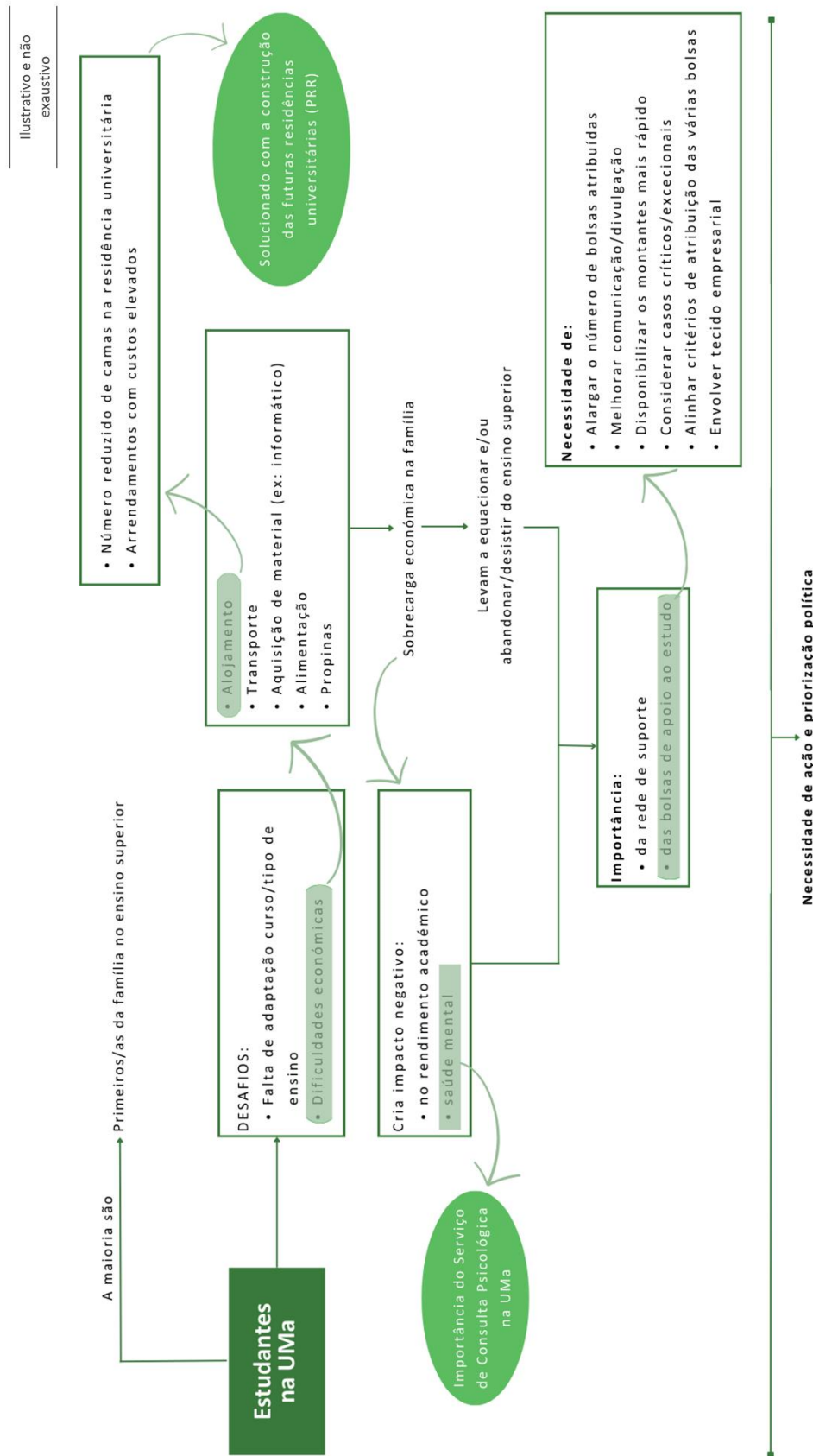


Figura 6

Mapa mental das entrevistas aos/às profissionais da Universidade da Madeira



Na análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos/às estudantes da Universidade da Madeira, foram identificadas unidades de registo nas seis categorias, sendo elas: **Categoria A** – *Antecedentes e expectativas do ensino superior*, **Categoria B** – *Desafios e barreiras no ensino superior*, **Categoria C** – *Impactos das dificuldades socioeconómicas*, **Categoria D** – *Apoio social e institucional no ensino superior*, **Categoria E** – *Acesso a apoio financeiro através de bolsas de estudo* e **Categoria F** – *Retorno da educação superior*.

Dentro de cada categoria, existe um conjunto de subcategorias que traduzem as principais perceções dos/as entrevistados/as sobre esses tópicos. De seguida, apresentam-se os resultados de cada categoria e subcategoria.

a. Antecedentes e expectativas do ensino superior

Na primeira categoria identificada – antecedentes e expectativas do ensino superior – encontraram-se unidades de registo, nas duas subcategorias existentes, sendo elas: histórico familiar no ensino superior e expectativas na entrada no ensino superior.

Quanto ao histórico familiar no ensino superior (primeira subcategoria), todos/as os/as entrevistados/as foram o/a, ou os/as, primeiros/as da família a ingressarem no ensino superior (ex., *“na universidade, fui a primeira”*). A entrada neste nível foi, muitas das vezes, considerada um motivo de orgulho no seio familiar (ex., *“a minha família ficou orgulhosa”*). Para aqueles/as que não foram os/as primeiros/as da família a ingressar na universidade, foram os/as segundos/as e/ou terceiros/as (ex., *“já tinha o meu irmão”, “da parte da minha mãe tinha um primo”*). E, de ressaltar, que no caso de um/a dos/as estudantes, a primeira pessoa da família foi a irmã, quatro anos mais velha, e que *“teve de desistir da universidade por questões monetárias”*, mas que, ainda assim, *“depois voltou e terminou o curso”*.

Esta entrada no ensino superior foi, para alguns/algumas, geradora de expectativas iniciais (segunda subcategoria). Alguns/algumas tinham a expectativa de que o curso superior possibilitasse mais *“saídas profissionais, mais oportunidades para entrar no mercado de trabalho”*. Outros/as idealizaram cenários que, algumas vezes, não foram correspondidos:

Eu pensava que ia ser tudo fácil. Eu sempre fui boa aluna. (...) Nunca tive dificuldade em aprender. Mas quando cheguei à universidade tive de sair [da minha casa] e eu achava que ia ser muito mais fácil. Mas não foi.

Ainda assim, dentro dos/as entrevistados/as, houve quem tivesse mencionado que *“não ia com muitas expectativas. Fui sozinha e pensei “seja o que for”. Fui sozinha, comecei a fazer novos amigos e, depois, fui apanhando a base do curso”*.

b. Desafios e barreiras no ensino superior

Seguidamente, os/as entrevistados/as refletiram sobre os desafios e barreiras, no ensino superior, a segunda categoria. Nesta categoria abordaram, durante as entrevistas, três das quatro subcategorias, sendo elas: (i) razões/factores que conduzem ao abandono do ensino superior, (ii) dificuldades económicas e (iii) conciliação trabalhador/a-estudante.

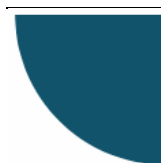
Os/as entrevistados/as consideraram que as razões/factores que conduzem ao abandono do ensino superior (primeira subcategoria), a nível geral, se focam, essencialmente, pelas dificuldades económicas (ex., *“a principal deve ser por questões financeiras”, “a situação financeira e economia da família em si, sem dúvida”*), pela dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho (ex., *“ou porque trabalham e não conseguem conciliar as duas coisas e fazem uma opção”*), pela falta de identificação com o curso e/ou ensino (ex., *“não estão a gostar do curso”*), pela dificuldade em se integrarem no meio académico e criarem rede de amigos (ex., *“por não conseguirem fazer amigos”*) e/ou pelo facto de começarem a trabalhar e isso lhes permitir sentirem-se independentes (ex., *“alguns deles têm possibilidade de trabalhar, de fazer um part-time, e veem, por exemplo, que estão a ganhar a sua independência, a sua autonomia. E depois pensam: «se já estou nesta fase, para quê tirar um curso que, se calhar, não me vai dar aquilo que eu já tenho?»”*).

Focando a componente financeira, os/as entrevistados/as refletiram sobre as principais dificuldades socioeconómicas (segunda subcategoria) que experienciaram. Os principais gastos mencionados foram: propinas, alojamento, transporte, alimentação e material escolar (ex., *“a casa, a alimentação, o autocarro e fotocópias/material”*).

Os/as estudantes que foram residir para o Funchal mencionaram a necessidade de haver mais vagas na residência universitária (ex., *“e assegurar mais lugares na residência. A residência é pequena para a quantidade de pessoas que precisam”*) e rever a localização da mesma (ex., *“a residência universitária era na zona velha. E para irmos da residência para a universidade e vice-versa, sempre tínhamos o custo acrescido do transporte. Talvez criar algo mais perto da universidade para reduzir esse custo”*). Para quem não ficou alojado na residência universitária, manifestou que *“deviam dar mais respostas”* e que, ao longo do tempo, o custo do arrendamento foi ficando superior por espaços cada vez menores (ex., *“a minha primeira casa alugada era um t0, depois a segunda era mais cara e depois a última, foi um quarto que tive de dividir com uma colega e era trezentos euros um quarto. Era cento e cinquenta euros por pessoa por um quarto”*). E, muitas vezes, as mudanças de casa que optam por irem fazendo, devem-se, também, ao facto de quererem *“por causa do transporte. Na casa da senhora, eu ia a pé. Era menos um custo mensal”*.

Os/as estudantes que viviam mais distantes da universidade e que não conseguiam garantir condições para residirem no Funchal recorriam ao transporte público. No entanto, principalmente os/as entrevistados/as que não viviam na cidade principal dos municípios referiram que *“não é fácil ir e vir todos os dias”,* também, porque *“os transportes aqui para a universidade não são assim muito regulares”*. Por exemplo, *“às vezes para apanhar o próximo autocarro, temos de esperar umas três horas. E, em tempo de aulas, não é bom”* ou então, *“os últimos autocarros eram às 19.30h. E eu tinha aulas até às 20h. E, ou faltava à aula, ou não tinha como ir para casa”*. Neste sentido, foi analisado o facto de que *“a partir de uma certa localidade, quanto menos população há, há menos horários disponíveis. Tinha de haver uma transportadora diferente que pudesse fazer competitividade de autocarros de transporte públicos para haver melhores horários. Ou uma parceria”*. Importa mencionar, também, que, caso não haja flexibilidade de melhorar a questão dos horários das redes de transportes públicos, a universidade poderia, de acordo com os/as entrevistados/as, *“quando são feitos os horários, em vez de existirem aulas até muito tarde, tentar ajustar os horários, também, às necessidades dos estudantes”*.

Os equipamentos informáticos foi também uma dimensão destacada: *“acesso ao computador, eu acho mais complicado. (...) Não são todas as famílias que conseguem. Quando as coisas são muito «contadinhas»”*. Verificou-se, num dos casos, que o computador era partilhado pelos/as



quatro filhos/as que estavam a estudar (ex., “era um computador para quatro pessoas cá em casa”). Ainda assim, os/as estudantes destacaram algumas estratégias que fizeram para conseguirem adquirir um computador portátil (ex., “foi em prestações”, “no verão anterior eu trabalhei com o foco no computador”). Alguns/algumas estudantes mencionaram que “tinha sempre esse medo de ficar sem computador” porque seria mais um custo inesperado e elevado. Neste sentido, consideraram que “nas primárias, as crianças têm computadores emprestados. Também se devia adequar a uma universidade. Deviam retirar o [exemplo] das primárias e fazer isso, na universidade” e/ou “nem que fosse avaliar as carências de cada um, não tem computador nem tem capacidades de adquirir, arranjamos um programa ou financiamento qualquer para X computadores e são atribuídos a esses alunos” e/ou “o município ou alguma entidade podia promover um mês de trabalho e, em vez de receber em monetário, talvez recebia o computador. Ou recebia o computador mais um pouco de monetário para compensar e para incentivar”.

Importa destacar que, “às vezes, era preciso deixar uma conta para o mês a seguir, para conseguir ter o comer na mesa”, especialmente em situações em que um ou os dois progenitores ficaram desempregados/as e/ou tinham empregos bastante precários (ex., “começou a ficar mais apertado do que era antes. Antes os meus pais trabalhavam. Depois só a minha mãe estava a trabalhar em regime de part-time. A partir daí as coisas começaram a complicar”). Para além disso, reconheceram que os/as estudantes que são de longe têm uma exigência maior para suportar (ex., “para pessoas que estão longe e pagar tudo, é complicado”). E, muitas das vezes, isso leva a questionar a permanência no ensino superior (ex., “pensei em desistir porque achava que estava a ser muito difícil para os meus pais”).

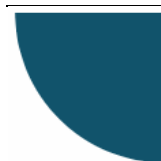
Por fim, um/a dos/as entrevistados/as mencionou que há outros custos que vão surgindo e que acabam, também, por ter algum impacto no orçamento por não terem essa noção, desde o início (ex., “o que eu não acho justo é que quando nós terminamos o curso, temos de pagar o diploma. Quando o diploma é nosso por direito. Nós pagamos três anos. Nós temos de pagar 50 euros. (...) Paguei 50 euros por uma folha de papel, carimbada e assinada. E ainda temos a opção de 150 euros que deve ser para emoldurar”).

Para contornar estas dificuldades económicas, alguns/algumas entrevistados/as, tentaram conciliar os estudos com o trabalho (terceira subcategoria), como forma de pagar as despesas que tinham. Este acumular de funções foi sentido como um desafio exigente, especialmente porque “há menor tempo de estudo. É preciso organizar o estudo. (...) é preciso saber gerir muito bem o tempo”. Em algumas narrativas, verificou-se que, inclusive, fez despoletar e/ou agudizar sintomas de ansiedade:

Só que depois, entretanto, cheguei a uma fase que eu precisava de trabalhar. E eu não consigo gerir duas coisas ao mesmo tempo. É muito stress para mim. E [agora] tomo comprimidos para a ansiedade. Era muito stress. Eu trabalhava ou estudava.

Num dos casos, tendo sido necessário optar pela continuação dos estudos ou pelo trabalho, a opção recaiu, pelas dificuldades económicas, por abandonar o ensino superior (ex., “tentei mas fiquei com ansiedade e por isso, descarte”).

Importa referir, que vários/as estudantes dedicam o período de férias a exercer algum trabalho, especialmente na área da hotelaria, para aumentar o fundo de maneio para os gastos, durante o período escolar (ex., “no verão, trabalhava e ganhava em dois meses, seiscentos e tal [euros]”, “eu, no verão, trabalhava num hotel. (...) fui empregada de quartos. Mas um ordenado de três meses nunca dá para pagar nove meses de estudo”).



Foi, também, mencionada uma sugestão considerada importante para apoiar os/as estudantes que trabalham: *“talvez quem seja trabalhador-estudante possa assistir às aulas online”*.

c. Impactos das dificuldades socioeconómicas

Ao longo das narrativas, os/as entrevistados/as destacaram alguns impactos que enfrentam devido às dificuldades socioeconómicas (terceira categoria). Nesta categoria abordaram as três subcategorias, sendo elas: (i) impacto na experiência académica, (ii) impacto na saúde mental e (iii) reforço do estigma social.

Tal como demonstrado, num dos casos, as dificuldades socioeconómicas tiveram impacto extremo na experiência académica (primeira subcategoria) por ter sido o principal factor pela desistência no ensino superior. Para além disso, houve quem tivesse, também, mencionado que esta condição afetou a motivação ou confiança para continuar no ensino superior e, inclusive, tenha criado algum tipo de pressão para ter aproveitamento académico (ex., *“E depois era a obrigação «eu tenho de ter boas notas, eu tenho de estudar porque o meu pai está a pagar». Era pressão”*).

De acordo com o mencionado, as dificuldades socioeconómicas contribuíram negativamente, também, para a saúde mental de alguns/algumas estudantes (segunda subcategoria), conduzindo a estados de alteração significativa:

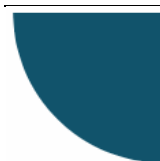
Infelizmente comecei a ter ansiedade, na universidade. Tensão alta e tudo. Comecei a ir muitas vezes ao hospital. Tinha arritmia cardíaca, tinha ansiedade, tinha ataques de pânico. Tinha tudo e mais alguma coisa. (...) Eu sentia que era tudo ao mesmo tempo. Muito trabalho ao mesmo tempo. (...) E depois saber que os meus pais estavam a pagar tudo. E a frustração de não conseguir trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Era complicado.

Outros/as mencionaram que sentiam alguma ansiedade e/ou pressão por saberem que, se não tivessem aproveitamento académico, poderiam deixar de usufruir do apoio das bolsas de estudo:

Sentia que não podia falhar. Eu sei que há regras em termos dos apoios e se eu falhar, também, essa parte pode ser reduzida ou retirada. Então, eu tinha de dar o meu melhor para não perder nada. (...) Há momentos em que passa pela cabeça «e se eu perder esta cadeira, como é que vai ser? Eu estou a contar com este apoio e se eu não tiver?» (...) Sentia mais pressão para conseguir alcançar sempre. Para não falhar, de certa forma. Existiam muitas consequências. Não havia tempo para errar e isso criava mais ansiedade.

A preocupação pelo esforço que a família imputava para que pudessem estar a estudar no ensino superior levou a aumentar os momentos de ansiedade para alguns/algumas dos/as entrevistados/as (ex., *“Sim, sem dúvida [a questão financeira, também, criava peso na ansiedade]. Estava sempre a pensar «será que os meus pais se estão a alimentar bem? Será que têm dinheiro para pagar água e luz?» (...) Espero um dia poder retribuir aquilo que fizeram”*).

Também, foi mencionado que os sintomas de ansiedade eram mais persistentes, no início, enquanto ainda não tinham resposta sobre se iriam ter acesso às bolsas de estudo (ex., *“no início, antes de eu saber, estava mais ansiosa”*).



Foi mencionada a importância de terem algum tipo de apoio psicológico que auxiliasse na gestão emocional, durante este período de vida (ex., “às vezes era necessário ter alguém para desabafar. Alguém um pouco mais distante que, às vezes, são as melhores pessoas para desabafar e, também, para colocar algumas dúvidas. (...) Deveria ter algum apoio. Através do apoio psicológico, para que a outra pessoa me ajudasse a gerir”) permitindo, inclusive, “desmistificar a saúde mental”.

Por fim, através de uma das narrativas, refletiu-se acerca do estigma social associado às questões financeiras (terceira subcategoria), tendo sido o tema considerado um “tabu”:

A nível dos valores, é tabu falar sobre o dinheiro. Sobre quanto se recebe. Quando estava na licenciatura não ouvi dizer «estou a passar dificuldades, não tenho dinheiro para a bolsa». Não sei se foi por vergonha ou falta de confiança, mas eu acho que não há esse à-vontade. Essas coisas de dinheiro nunca se falam. Às vezes porque é, de certa forma, um estatuto. Por exemplo, há quem considere que isso vai-se refletir nas capacidades e competências. Se calhar, é que vem daí aquela vergonha ou aquela insegurança. (...) E, às vezes, para evitar essa parte, não falam por vergonha social. (...) O que eu recebo não me vai definir. E muitas vezes, se calhar é essa a perceção que têm.

d. Apoio social e institucional no ensino superior

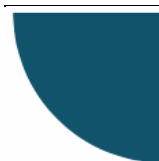
O apoio social e institucional no ensino superior (quarta categoria) foi também um tópico refletido nas entrevistas. Nesta categoria, os/as entrevistados abordaram as duas subcategorias, sendo elas: (i) apoio familiar e/ou de amigos/as e (ii) apoio na universidade e instituições.

Em relação ao apoio familiar e/ou de amigos/as (primeira subcategoria), ainda que os/as encarregados/as de educação não tivessem elevados níveis de escolaridade (ex., “ela queria que me concentrasse nos estudos e acabasse o curso. Essa era a prioridade. Ela tem só o 4º ano”) destaca-se, em todos/as os/as entrevistados/as, o papel de suporte que a família assumiu para a continuação nos estudos:

E, então, eu disse que queria desistir. Só que os meus pais nunca me deixaram desistir. Eu nem sabia como era a vida deles aqui. Mas é como dizem: «pai é pai, mãe é mãe». Só depois de eu acabar tudo é que eles disseram: «foi complicado».

Os/as amigos foram, também, para muitos dos/as entrevistados/as, elementos importantes no percurso (ex., “se eu tivesse sozinha, não conseguia”) e nas informações que partilhavam (ex. “sim, por causa da minha vizinha. Ela alertou-me dessas coisas”).

Para além deste apoio, os/as entrevistados/as, também, destacaram outros apoios na universidade e noutras instituições (segunda subcategoria). Ao nível da universidade, houve quem tivesse afirmado que “este tema não era muito abordado pelo pessoal docente. Só mesmo indo ao gabinete de apoio ao estudante”. O apoio entre pares, também, é sentido como importante “e depois, também, fazemos novas amizades e, depois, a informação começa a circular. É muito importante esta rede”. Ainda assim, e, também, ao nível de outras instituições, as perceções dividem-se. Houve quem tivesse considerado que teve o apoio que necessitava (ex., “a todas as entidades a que me dirigi, felizmente apanhei pessoas sempre simpáticas e notava-se que estavam lá para nos ajudar. E explicavam todas as dúvidas que tinha e tentavam ir sempre pelo melhor caminho”), enquanto outros/as sentiram que o atendimento e acompanhamento não foi pautado por uma relação de maior cortesia e empatia:



Nós vamos lá entregar os documentos porque achamos que existe a necessidade de recorrer a esse apoio. E a pessoa tem de aceitar e, às vezes, o opinar é mais desmotivante. (...) Não estou a dizer que são todas as pessoas e podem ter sido episódios isolados e esporádicos, mas acho que ninguém gosta de mostrar que tem alguma vulnerabilidade ou que tem alguma carência económica e depois sair de lá um bocadinho mais triste ou revoltado por causa do que ouviu do técnico.

Reforçando que são processos novos e que, especialmente, quando operacionalizados na primeira vez, deveriam ter outro tipo de apoio (ex., *“mas as senhoras que estavam lá não eram muito pacientes e, às vezes, também não sabiam ajudar da melhor maneira. Se calhar um bocadinho mais de empatia porque é a primeira vez que estamos a fazer e é normal não sabermos”*). Um/a dos/as entrevistados/as ressaltou o facto dos atendimentos e acompanhamentos deverem ser iguais para todos/as os/as estudantes:

Devia haver, por parte das outra,s o mesmo apoio. Eu não senti que havia um apoio por parte do governo regional. (...) Quando estudamos aqui [na região], fazemos online. Ao contrário do que acontece quando era do governo regional para fora. Há um comportamento diferente. As pessoas vão lá e apresentam tudo que é preciso. Há um acompanhamento mais próximo dos que ficam aqui [na região].

e. Acesso ao apoio financeiro através de bolsas de estudo

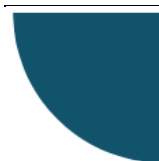
Os/as entrevistados/as foram conduzidos a refletirem sobre o acesso ao apoio financeiro, através de bolsas de estudo (quinta categoria), abordando as cinco subcategorias pertencentes, sendo elas: (i) importância das bolsas de estudo, (ii) conhecimento sobre as bolsas de estudo, (iii) processo de candidatura e procedimentos para obter as bolsas de estudo, (iv) motivos para as bolsas indeferidas, (v) outras necessidades para alargar as bolsas de estudo.

É unânime entre os/as entrevistados/as que as bolsas de estudo foram fundamentais (primeira subcategoria) para a entrada e continuação no ensino superior (ex., *“se eu não tivesse o apoio da bolsa, não teria capacidade para frequentar a universidade”*; *“Apesar de me ter inscrito, sabia que se eu não recebesse a bolsa, tinha de desistir. Isso era óbvio”*). Estes apoios são, ainda, mais valorizados por entrevistados/as que tinham irmãos/irmãs, ainda, a estudar:

Mas, também, se tivesse de repetir sem bolsa de estudo, nem sei se tinha conseguido. Tenho a certeza que os meus pais iam fazer de tudo para conseguir. Mas não tendo a bolsa, ia sentir que os estava a sobrecarregar mais. Se ficasse sem a bolsa, podia não ter continuado. Estavam muitas coisas em jogo. Os meus irmãos, também, estavam a estudar.

Para os/as entrevistados/as que não tinham irmãos/irmãs, também na universidade, colocando esse cenário como hipotético, consideraram que *“seria complicado manter os dois. Seriam duas despesas grandes. Se calhar algum ia ficar para trás”*.

Com os montantes que recebiam das bolsas de estudo dava para pagar, na maior parte das vezes, as propinas e apoiar outras despesas (ex., passes de transporte público, alojamento, alimentação, materiais escolares). Consideraram, neste seguimento, que caso tivessem perdido a bolsa que isso poderia ter levado a abandonar/desistir do ensino superior (ex., *“se eu tivesse perdido as bolsas, eu pensaria em desistir da faculdade. (...) Por não querer muita pressão*



económica em casa, ia pensar nisso. Se a situação já está no limite, então criar esta pressão sobre eles, não ia ser bom”).

Para além disso, percebeu-se que o valor da bolsa era gerido de forma a contribuir para os gastos familiares:

Um terço do valor ia sempre para custos familiares. Não era imposto pela minha mãe, mas, tendo em conta a situação que nós estávamos, um terço era sempre para casa. Desde sempre, lá em casa, todos os trocos eram contados para chegar ao final do mês. E, às vezes, tínhamos de pedir ajuda a familiares. E eu sempre vi o quanto isso custa à minha mãe. E nós evitávamos de pedir alguma coisa porque sabíamos que não ia haver dinheiro para isso. Então, se eu pudesse ajudar, ela já não precisava de pedir a terceiros. Era mais confortável.

Quanto ao conhecimento sobre as bolsas de estudo (segunda subcategoria), os/as entrevistados/as relataram que não tinham conhecimento de todos os apoios que poderiam concorrer (ex., *“na altura, havia muitas bolsas que eu não conhecia”*). Foram tendo mais conhecimento, especialmente através de amigos/as mais velhos/as que andavam no ensino superior (ex., *“foi através de uma amiga que estava um ano à frente de quando eu entrei. Então, ela deu-me essa orientação. (...) Ela foi-me ajudando”*) e/ou dos meios digitais (ex., *“a da junta porque vi pelas redes sociais”, “a dos fundos de emergência porque, às vezes, recebia um e-mail das funcionárias que tratam das bolsas da UMa”*).

Sugeriram, deste modo, que haja uma maior comunicação/divulgação, em todas as escolas do ensino secundário dos municípios, aos/às alunos/as, principalmente no início do 12º ano de escolaridade (ex., *“antes de os jovens entrarem na universidade, deviam ter informação sobre essas coisas todas, já no secundário. No secundário deviam ter uma apresentação dessa parte toda, antes de se candidatar. Fazia todo o sentido”*). Houve quem tivesse considerado que esta comunicação/divulgação deveria ocorrer um pouco mais cedo:

Era chegar à população do ensino secundário. Até acho que seria bom não só no 12º ano mas fazer um pouco mais cedo, pelo menos no 11º ano. Para as pessoas terem mais tempo de perspetivarem e pensarem.

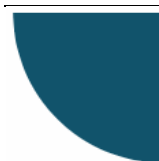
Esta comunicação/divulgação foi até vista como positiva, para que todos/as os/as jovens sintam que poderão ter apoios para entrar no ensino superior:

Apesar de alguns jovens saíam do secundário e não irem para a universidade, acho que faria sentido porque alguns não vão com medo «ai eu não vou conseguir pagar». Então, se soubessem que existem alternativas, bolsas... não existe só uma bolsa. Existem várias. Acho que seria importante e seria uma forma de combater, também, o não ir para a universidade.

Em relação às bolsas de apoio das câmaras municipais e das juntas de freguesia, reforçaram que é preciso *“investir mais na promoção da bolsa”*. Quanto às bolsas de estudo do governo regional, quem vive nos municípios mais distantes considera que:

Não chega aqui. Se calhar, quem vive mais perto, no Funchal, se calhar até tem mais informação, até passa algum flyer. Mas isso não chega aqui. Ou nós não seguimos as páginas certas. Mas também não somos informados de tal.

Neste sentido, sugeriram, por exemplo, o envio das informações *“para a universidade e a universidade, depois, distribuiu para o email de todos os alunos. (...) Aí seria uma maneira de*



chegar a todos. Claro que depois vê quem quer. Mas, ao menos, a palavra passou”. E/Ou, então, optarem pela “distribuição de panfletos, os ecrãs nos municípios”, de modo que “sejam divulgadas as informações de uma forma próxima e o mais chegada possível. Isso seria a chave”. E, também, por dinamizar sessões informativas, noutros contextos, fora do ambiente escolar (ex., nas juntas de freguesia).

Para além disso, foi reforçada a ideia de que é necessário comunicar nos meios digitais que os/as jovens mais utilizam:

A informação existe. Mas, se calhar, precisava um bocadinho mais de espalhar a informação. Os jovens estão, hoje em dia, nas redes sociais todas. Então, se calhar, investir um bocadinho nessa área e não só no Facebook. O Facebook já não está para os jovens. Se o objetivo é atrair os jovens, criar mais em plataformas em que eles estejam, o Tiktok, o Instagram. Fazer os vídeos...os vídeos estão no seu maior auge. Então, acho que seria uma boa alternativa. (...) Se nós queremos atrair a atenção dos jovens, é ir à procura dos jovens, onde eles estão. Não é continuar num sítio que eles já não mostram interesse.

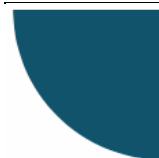
Importa salientar que, em relação às bolsas de estudo facultadas pelo tecido empresarial, deveria existir uma comunicação mais precoce, através, por exemplo, dos municípios:

Por exemplo, no município existe a bolsa da ANA, do aeroporto. (...) Lembro-me de, na universidade, falarem de outras bolsas que pertenciam a outros grupos, organizações. (...) Disso fomos informados, e bem informados, dentro da universidade. Se calhar, sendo informados, antes, seria uma mais-valia. Como? Neste caso, o município podia divulgar as que são incluídas, como a da ANA.

Também, nesta comunicação poderá ser tida em conta o apoio de outros grupos, tais como a Associação Académica (ex., “as associações académicas, também, deviam informar das bolsas. Por exemplo, eu estava na associação e nós tínhamos bolsas alimentares e de material e muita pouca gente sabia disso. Tinha muitos colegas que não sabiam que haviam essas bolsas”). Para tal, tendo em consideração que “os jovens não pesquisam tanto. Há pouca gente vai aos sites”, podem ser afixados “mais placards na universidade”, pois como “passam lá, eventualmente vão reparar nessa informação”. Ainda assim, é fundamental inculcar nos/as jovens a busca proativa da informação. Num dos casos relatados, percebeu-se que foi nessa busca proativa que o/a estudante teve acesso a mais dois apoios e que esses contribuíram para o alívio da sobrecarga financeira:

Por causa da pesquisa que fiz, descobri que existe na Universidade da Madeira uma bolsa de alimentação e de material escolar. Quando descobri, concorri e felizmente, tive acesso a elas. A alimentação era ótima. Podia fazer as refeições lá. E, cá em casa, era menos quatro a cinco refeições menos que fazia. Era perfeito. (...) Em termos do material escolar que forneciam dava perfeitamente para duas disciplinas. (...) E o material era fornecido por semestre. O material escolar que forneciam, se fosse eu a comprar custaria 5 euros, que já dava para uma ou duas refeições. Já fazia a diferença.

Quanto ao processo de candidatura e aos procedimentos para obter as bolsas de estudo (terceira subcategoria), percebeu-se que os/as entrevistados/as tiveram acesso a vários tipos de apoios (ex., DGES, fundo de emergência da UMA, bolsas de estudo das câmaras municipais, das juntas de freguesia e governo regional). A exigência do processo de candidatura, de acordo com os/as entrevistados/as, varia entre as bolsas. Ou seja, percebeu-se que o procedimento para a



bolsa de estudo da DGES e do Governo Regional é mais exigentes (ex., “a da DGES e da Madeira foram mais difíceis”), enquanto as restantes (ex., câmara municipal, junta de freguesia) tendem a ser mais simples (ex., “é só preencher os papeis básicos. Eles, aqui, também, têm maior facilidade porque conhecem as pessoas”). E, principalmente no primeiro ano da universidade, tiveram várias dificuldades para conseguirem corresponder à burocracia exigida e que isso fez com que recebessem o apoio ainda mais tarde:

No início, no primeiro ano, foi complicado. Acaba, de certa forma, por ser intuitivo, mas é muito extenso. Por ser muito extenso, acabam por surgir muitas dúvidas. E nós temos que mexer em papéis que nós nunca vimos na vida (ex., o IRS). (...) Acabamos por ter de procurar por códigos ou ter de dirigir à segurança social ou às finanças. Basicamente, nós temos de ter apoio dos pais, ou seja, de quem for, ou então ficamos perdidos, sem conseguir todas as informações que precisamos (ex., carte predial). (...) Se nós temos uns pais que têm esse tipo de conhecimentos e, tendo em conta os meus pais que não tinham conhecimento de tudo, eu tive de me dirigir à segurança social, apresentar e não saber se era aquilo. (...) E, depois, quanto mais tarde fizeres a bolsa, mais tarde vais receber dinheiro. (...) É um investimento e nunca sabes ao certo quanto tempo vai demorar, quanto tempo tens de investir. O meu primeiro ano foi o ano que recebi mais tarde.

Para além disso, reforçaram que existem documentos que demoram mais tempo a obter:

Só que, depois, retornava a pedir outra documentação e isso é quando pensamos que o processo está finalizado, afinal já não está finalizado. E, depois, o tempo que nos pedem entre a mensagem que enviam e a entrega, eu sinto que é um espaço muito curto. (...) Às vezes, não dependem de nós. Ou nós conseguimos, na hora, chegar ao local e entregam. Mas outros não dependem só disso. Demoram o seu tempo a estarem prontos.

O tempo de espera para se obter a resposta sobre a aprovação da bolsa de estudo, em especial da DGES, foi apontado como um grande desafio. A incerteza durante vários meses faz criar ansiedade e a dúvida se irão poder continuar a estudar:

Tínhamos de entregar a documentação e esperar quase dois meses para saber se iríamos ter ou não. Quando eu soube do resultado, já estava em aulas. (...) Se não tivesse a bolsa não iria conseguir continuar. O tempo que esperei recebi, depois, o valor. Esse ponto devia ser, também, melhorado. Ter algum método para saber se vamos ter bolsa ou não... uma simulação ou então, ter o resultado antes de entrar.

Todo o processo da bolsa (...) demora muito tempo. Eu percebo que são muitos documentos e é muita burocracia. Mas demora muito tempo a dar uma resposta a quem quer que seja. As coisas são entregues a partir de agosto até fins de setembro. Depois, acho que o tempo é muito longo para dar uma resposta. Davam-me uma resposta em novembro, dezembro. Claro que pagavam todos os meses que estão para trás. Mas para alguém que tem muitas dificuldades, o importante é ter no momento.

Para minimizar este hiato temporal, uma das sugestões recorrentes incidiu em:

Talvez fazer uma identificação mais pormenorizada de quem realmente tem carências económicas. Eu acho, não sei, acho que quando se recebe esses documentos, conseguimos perceber se a pessoa passa por dificuldades ou não. E talvez, nesses casos, tentar passar à frente para que a resposta seja mais rápida. Ou que quase de imediato, sabendo que vão receber bolsa, que seja quando começa o ano letivo, que seja dado o valor para pagarem as propinas e para comprarem passe. Com alguma garantia que, depois, em vez de receberem o total, recebem só o remanescente, tirando estas duas coisas.

Verificou-se em certas narrativas que, não só deveriam alargar mais as bolsas de estudo aos/as estudantes como também deveriam rever a análise/avaliação que é feita:

Eu acho que as margens deviam mudar. Os cálculos. Eles deviam ter uma análise mais específica. Eu sinto que é fácil enganar. Eu acho que podiam ter uma maneira mais específica de saber quem realmente precisa e quem realmente não. Eles, literalmente, só estão a ver um papel. O papel pode não ser a verdade. Podiam fazer uma entrevista. (...) Na realidade eu acho que essa parte dos cálculos e tentar ver a veracidade das coisas.

Também, foi mencionado, num caso em que um/a dos/as progenitores/as ficou desempregado/a a meio do ano letivo, que deveria ser tida em conta a situação atual da família e não apenas a situação do ano anterior:

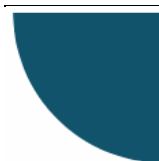
Mas no ano em que o meu pai ficou sem emprego, contava sempre o ano anterior. Portanto, aquele rendimento acabava por ser superior aos atuais. Nestes momentos, eles deviam ter em atenção a realidade atual da família. (...) Mas tendo em conta a situação atual familiar, (...) nessa altura deviam ter em conta a situação naquele momento da família. Têm os mesmos rendimentos? Será que precisa de mais? Só ficar pelo ano anterior, não corresponde à verdadeira realidade daquele momento.

Como outras sugestões, um/a dos/as entrevistados que teve acesso à bolsa de estudo da junta de freguesia sugere que, ao invés de ser apoiado um mês, poderiam apoiar os nove meses do ano letivo (ex., “era só um mês. Eu acho que uma maneira de eles poderem ajudar, já que podem ajudar um mês, poderiam ajudar os nove meses”).

Consideraram, também, que, ainda assim, há muitas pessoas que ficam de fora das bolsas de apoio (ex., “este ano abriram um fundo de emergência, mas depois não conseguiram dar resposta a todos os que tinham direito. Era X valor, e esse valor distribuíram por X pessoas e o restante, mesmo tendo direito, não recebeu”). E, por isso, em determinadas bolsas (por exemplo, fundo de emergência), o valor total poderia ser dividido por todas as pessoas que tivessem direito (ex., “talvez, se sabiam que 10 pessoas têm direito e só deram a 5, dividir o valor que tinham pelo número total de pessoas. Acho que seria mais justo”).

Num dos discursos, percebeu-se, em relação aos motivos para as bolsas indeferidas (quarta subcategoria), que um/a dos/as entrevistados/as ficou sem acesso à bolsa de estudo por um valor reduzido:

Depois a minha mãe arranjou trabalho, ganhava o ordenado mínimo. (...) E eles tiraram-me a bolsa. Porque é assim, a bolsa era 170 euros. Para eles podia ser muito. Mas para mim, pagava as propinas e mais um pedacinho. (...) Então, eu lembro-me de ir lá falar com o senhor porque me tiraram a bolsa. Fui e o senhor,



que também não podia fazer milagres, disse «ah, perdeste a bolsa por 50 cêntimos». Por 50 cêntimos? E eu assim: «sabe que eu vou ter de voltar para [casa]?». Expliquei-lhe a situação toda. E ele «realmente não posso fazer nada, mas para saberes foi por causa de 50 cêntimos». Eu perdi uma bolsa por causa de 50 cêntimos. Quando eu tinha colegas minhas que os pais trabalhavam os dois, elas tinham o seu carro e tudo e elas tinham bolsa. Até hoje nunca percebi. Foi complicado.

Em casos como estes, que fazem equacionar o/a estudante a desistir do ensino (ex., “*Fiquei chateada e pensei: «como é que vai ser? Vou continuar? Vou desistir?»*”), foi proposta uma sugestão de melhoria:

A pessoa que está à nossa frente ter outro método para essas situações, conseguir dar a volta. Por causa de 50 cêntimos? Pode haver muitas situações. Se fosse 100, 200 euros... deviam ter outras opções para os estudantes. Se fossem essas situações de fazerem as contas e por 50 cêntimos não dar, podiam ter uma ajuda extra. Podia não ser de cento e tal [euros], podia ser de cinquenta ou qualquer coisa. Ou só pagar as propinas. Ou só pagar o passe de autocarro, por exemplo. São mínimas coisas que fazem diferença. Por exemplo, a alimentação. Podiam dar vouchers para a alimentação todos os meses. (...) Devia haver esses pequenos pormenores.

Um/a dos/as entrevistados/as mencionou ter ficado sem a bolsa de estudo do município, na medida em que o mestrado não estava contemplado:

Quando fui para o mestrado, cheguei lá com os documentos e só naquele momento é que me informaram que não davam bolsas para o mestrado [que não era integrado]. (...) Isso acabou por criar uma certa discussão. (...) Acabámos por fazer uma carta e lutar pelos nossos direitos. (...) No ano de 2022/2023, o mestrado já foi incluído.

Por fim, na quinta subcategoria – outras sugestões para apoiar os/as estudantes – foram apontadas várias sugestões, tais como equacionar a possibilidade de tornar o ensino superior gratuito:

Eu acho que ninguém devia pagar propinas. Acho que o estado podia muito bem assumir esse encargo. E sabemos, e pelo que temos ouvido falar, é sempre um investimento estar a investir e a pagar a formação dos jovens. (...) Quando os países investem na educação dos seus cidadãos, independentemente da altura, depois, têm sempre algum retorno. O primeiro ponto devia ser isto. Devia ser gratuito para todos. Depois, claro que existem pessoas que ganham mais e que têm mais rendimentos e possibilidades, mas nós nunca sabemos quais são as despesas e quais são as responsabilidades que essas pessoas têm. Às tantas, podem ter muito mais responsabilidades e muitos mais gastos, que são necessários, que alguém que já passa por algumas carências não tem. E isto não balanceado. Não há um equilíbrio.

Na impossibilidade de tornar o ensino superior gratuito, sugerem, por exemplo que, pelo menos, “*a licenciatura devia ser gratuita*”, enquanto, “*o mestrado poderia não ser gratuito, mas mais barato*”, ou, no limite, caso seja um cenário impossível, que, então, todas as propinas deviam ter um custo inferior (ex., “*tentar reduzir as propinas. Acho que seria o essencial*”).

De acordo com os/as entrevistados/as, deveria haver um mecanismo em que fosse assegurado, pelo menos, uma bolsa de apoio (ex., “de alguma maneira, dar alguma oportunidade a quem não consegue a bolsa pela DGES, conseguir pelo menos alguma ajuda a nível local”).

Para além disso, sugerem que sejam criados postos de trabalho na universidade (ex., “dentro da própria universidade, criar postos de trabalho em part time para que esses alunos pudessem trabalhar e ter forma de pagar as suas despesas mensais”) e, também, nos municípios, com o apoio das autarquias (ex., “deviam atribuir/criar postos de trabalho com horário reduzido para que, também, possam ter oportunidade de dedicar ao estudo”). Reforçaram, neste sentido, que haja um envolvimento político nestes temas (ex., “Acho que é importante os municípios e a junta ter esse papel ativo. Não é só dizer que estão aqui para alguma coisa, mas quando chega a hora de ação, não dar investimento. Vai, sempre, passar pelo município e pela junta”). Especialmente, que deve existir um maior acompanhamento aos agregados familiares:

Primeiro, talvez, fazer um levantamento de alunos ou famílias que precisam de mais acompanhamento. E aí conseguir disponibilizar uma hora, duas horas de algum técnico que trabalhe essa parte do acompanhamento para realmente acompanhar e conseguir dar uma resposta eficaz a essa família, a esse estudante, para que consiga atingir o objetivo máximo. (...) Tornar estas políticas de atribuição de bolsas a nível de município, que toda a gente que pedisse esse apoio, conseguisse ter uma resposta por mais pequena que ela fosse, acho que isso faz que sintam que foram incluídas e que lhes chegou alguma parte desse apoio. Às vezes, 50 euros ou 100 euros na vida de uma pessoa faz toda a diferença. Pelo menos enquanto estiver a estudar.

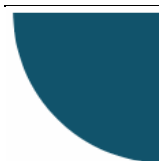
Inclusive, mencionaram que a comunicação entre a universidade e os municípios/juntas deve ser garantida na busca de soluções para os casos de estudantes que tencionam abandonar o ensino superior devido aos limitados recursos financeiros:

Investir mais na educação. (...) Se chega um caso de um aluno que vai desistir, chega aos casos da universidade, talvez contactar o concelho ou a junta e, se não consegue pagar aquilo tudo, mesmo que não tenha bolsa, ajudar com o investimento da educação. Tem de haver ajuda. Nós vamos deixar jovens sem formação?

Também, foi mencionada a necessidade de se continuar a investir na Universidade da Madeira, de forma a aumentar a oferta de cursos e que isso possa permitir que mais jovens ingressem no ensino superior na medida em que:

Acho que deviam investir mais na universidade. Devia haver mais cursos. Por exemplo, Direito. Como não há cá, faz com que quem queira estudar esses cursos, tem de ir para fora. E há pessoas que não seguiram, por essa razão de não conseguirem ir.

Por fim, um/a dos/as entrevistados/as considerou importante que, também, os/as estudantes sejam mais ativos politicamente, de forma a conseguirem demonstrar as suas necessidades e terem melhores condições (ex., “Ou tentamos estar muito dentro da política e procurar todos os buracos que existem ou acabamos por perder direitos que deviam ser nossos”).

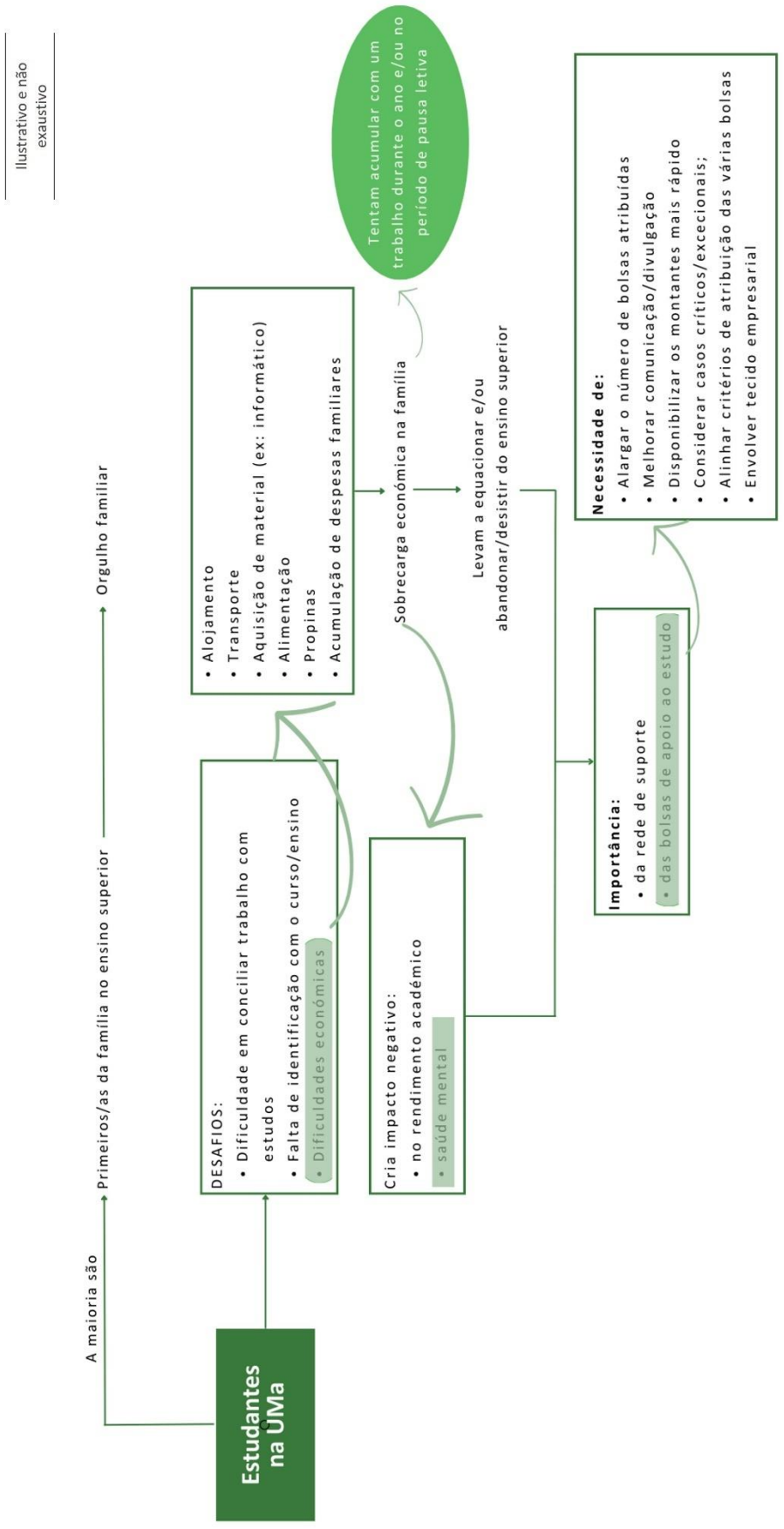


f. Retorno da educação superior

Quanto ao retorno da educação superior (sexta categoria), mencionaram que, ao longo do curso, refletiram sobre *“estamos a gastar dinheiro e isso vai retornar?”*. Apesar das dificuldades destacadas, os/as entrevistados/as não se arrependem do investimento feito (ex., *“aprendi muita coisa. Não me arrependo”*).

Figura 7

Mapa mental das entrevistas aos/às estudantes da Universidade da Madeira



Ilustrativo e não exaustivo

PARTE III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Capítulo 8. Discussão dos Resultados

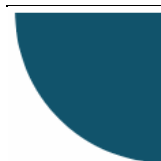
A presente investigação pretende caracterizar e compreender as razões/os factores que conduzem os/as estudantes a abandonarem o ensino superior, dando enfoque às razões/aos factores socioeconómicos e perceber de que forma as políticas públicas nacionais, regionais e locais são eficazes para a sua prevenção e combate, de modo a produzir recomendações políticas para que haja uma mudança/melhoria das políticas públicas relacionadas e um aumento da consciencialização para esta problemática, por parte de todos os intervenientes.

São vários os motivos que podem influenciar um/a estudante a desistir/abandonar o ensino superior. Estas desistências/abandonos acarretam consequências negativas a vários níveis. Por um lado, ao nível institucional afeta não só o prestígio e a imagem social da instituição como também reduz a fonte de financiamento pública e o volume de propinas pagas pelos estudantes (Silva, 2015 as cited in Lopes, 2019). Por outro lado, ao nível do/a estudante, há uma interrupção de um projeto vocacional de formação, que poderá acarretar dificuldades na entrada no mercado de trabalho e fazer com que fique exposto/a a trabalhos precários e pouco qualificados (Silva, Cabreira, Bessa, & Cravino, 2017).

De acordo com a teoria desenvolvida por Soares et al. (2006), as características, tanto sociodemográficas (ex., género, nível socioeconómico, naturalidade) como académicas (ex., notas de ingresso no ensino superior, opção/estabelecimento de ensino e área de curso frequentada) dos/as estudantes afetam, direta ou indiretamente, a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial, ao longo da experiência no ensino superior. Por isso, importa compreender os factores que estão por detrás de uma experiência interrompida, no ensino superior.

Um desses factores, tal como constatado nas entrevistas, incide nas dificuldades económicas sentidas pelos/as estudantes e agregados familiares. Também, outros estudos verificaram dados semelhantes. Por exemplo, nos Estados Unidos da América (EUA), concluiu-se que os/as estudantes com níveis de rendimento mais reduzidos tenderam a ter níveis de abandono universitário superiores, em comparação com aqueles que possuíam níveis de rendimentos superiores, levando a deduzir que a fraca capacidade financeira do/a estudante tem um impacto positivo para com o abandono no ensino superior (Chen, 2012). Inclusive, o estudo de Ishitani (2006, citado por Taylor, Lokes, Gagnon, Kwan, & Koestner, 2012) sugere que os/as estudantes oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas têm uma probabilidade 2,3 vezes maior de abandonarem os estudos, face aos/às estudantes de famílias economicamente favorecidas.

Já em Portugal, um estudo realizado em alguns cursos da Universidade de Lisboa concluiu que as restrições financeiras e materiais são uma das principais razões que contribuíram para o abandono escolar (Vieira et al., 2011). Também, o estudo exploratório de Ferreira e Fernandes (2015), realizado na Faculdade de Economia do Porto, corrobora esses resultados ao ter verificado que, em relação aos factores que influenciaram o abandono dos/as estudantes, o item aspectos económicos, no sentido do esforço para conseguir suportar as despesas implícitas pela frequência no ensino superior (ex., propinas) foi o mais valorizado pelo público-alvo. Também, Silva (2015 as cited in Lopes, 2019), num estudo realizado com estudantes da Universidade do Minho, concluiu que o maior fundamento para o abandono no ensino superior foi a falta de recursos financeiros. Também, o estudo realizado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em 2017 (Silva, Cabreira, Bessa, & Cravino, 2017), as questões económicas foram o terceiro dos principais motivos para a saída prematura da universidade. Perceberam, inclusive,



que as despesas da frequência universitária tinham um peso superior a 33% do orçamento do agregado familiar. Mais recentemente, o Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa publicou um relatório com o intuito de identificar as causas que levaram os/as estudantes inscritos/as no ano letivo de 2020/2021 a não renovarem a matrícula. As causas mais indicadas para a não renovação de matrícula estavam associadas a dificuldades financeiras e à dificuldade de conciliação dos estudos com a vida profissional. Além do mais, pelo estudo da situação financeira dos/as estudantes, verificou-se que 44% dos/as mesmos/as não renovaram a matrícula e já tinham dívidas com a instituição, tendo, ainda, apurado que 51% tinham mais de três prestações em atraso.

De acordo com o estudo de Gonçalves, Silveira e Pereira (2011), que fez a distinção entre abandono provisório e abandono definitivo, verificou-se que os motivos económicos surgem como segundo factor no caso do abandono provisório e na terceira posição no abandono definitivo. Porém, os resultados apresentados demonstram que, nos casos relatados de abandono do/a próprio/a e/ou de terceiros/as, o motivo económico foi o mais preponderante.

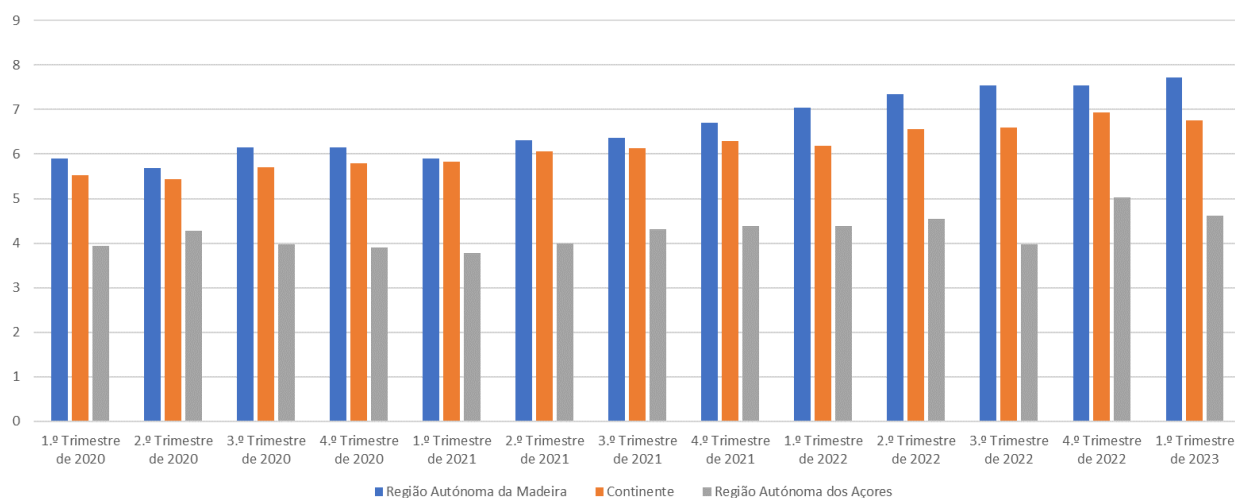
Ainda assim, importa salientar que, tal como percecionado, também, pelos/as entrevistados/as, poderão existir outros motivos para o abandono/desistência no ensino superior, relacionados com aspectos identificados, também, noutros estudos (ex., Ferreira & Fernandes, 2015): processo e métodos de ensino-aprendizagem, modalidades/métodos de avaliação, disponibilidade dos professores e a adequação das unidades curriculares ao curso. Isto poderá, inclusive, fazer refletir sobre as exigências impostas na transição do ensino secundário para o ensino superior. De acordo com Ferreira e Fernandes (2015) “a transição para o ensino superior é uma etapa crucial na trajetória escolar dos estudantes e que pode significar um período crítico para o desenvolvimento e ajustamento académico dos estudantes, não se confinando, assim, a uma simples transição de ano letivo” (p. 180).

No entanto, focando somente na questão económica, percebe-se que os custos que um/a estudante tem que assumir para aceder e/ou para continuar no ensino superior não se prendem, unicamente, com o pagamento das propinas. Existe um conjunto de outros encargos que os/as estudantes e/ou as suas famílias têm de acarretar, relativos ao transporte, alimentação, material pedagógico e informático bem como outros recursos essenciais para o estudo (ex., fotocópias, livros, sebatas). Para além disso, a estas despesas, somam-se encargos relativos à habitação (ex., renda) para os/as estudantes deslocados/as. A soma destes custos, juntamente com o valor das propinas, é, assim, entendida como demasiado alta e que pode prejudicar não só o ingresso como a continuidade dos/as estudantes no ensino superior.

Ainda assim, dentro destes custos, verificaram-se algumas necessidades estruturantes, tais como: alojamento e transporte. Em relação ao alojamento, percebeu-se que a residência universitária é, ainda, insuficiente para albergar todos/as os/as estudantes que necessitam de espaço. A construção das novas residências será fundamental para conceder mais este apoio aos/as estudantes. Para o caso dos/as estudantes que, por opção, ou não, preferem alugar um quarto e/ou casa no município do Funchal, percebe-se que, principalmente nos últimos anos, o valor do mercado de arrendamento tem vindo a aumentar substancialmente. Tal está em consonância com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) sobre o valor mediano das rendas por metro quadrado de novos contratos de arrendamento de alojamentos familiares. Os dados revelam que o valor tem vindo a aumentar trimestralmente, tendo a Região Autónoma da Madeira valores superiores tanto em relação ao continente como em relação à Região Autónoma dos Açores (cf. Gráfico 7).

Gráfico 7

Valor mediano das rendas por m² de novos contratos de arrendamento de alojamentos familiares (€) por Localização geográfica (NUTS III).



Fonte: INE

Em relação ao transporte, percebe-se que existem vários aspectos a melhorar (ex., preços dos passes, disponibilização de mais horários, criação de horários expresso).

Apesar da maioria dos/as entrevistados/as não ter acumulado o estatuto trabalhador-estudante, percebeu-se que alguns/algumas se viram compelidos a trabalhar, durante o período letivo e/ou no período de férias, para poderem continuar com os estudos e/ou para auxiliarem, monetariamente, as suas famílias. No entanto, a dupla função acarretou efeitos nefastos para a saúde mental de alguns/algumas entrevistados/as. O alargamento da oferta de ensino para o formato *online* e/ou *e-learning* foi considerada uma alternativa viável para minimizar a sobrecarga para quem acumula estes papéis.

É interessante analisar que estes/as estudantes foram, na sua maioria, estudantes de “primeira geração” que, na definição de Araújo et al. (2016), numa perspetiva tradicional, são estudantes provenientes de famílias sem tradição de frequência do ensino superior, com menores habilitações académicas e com menor poder socioeconómico. De acordo com alguns estudos, neste cenário, as dificuldades financeiras são relatadas com maior frequência pelos/as estudantes sem antecedentes familiares com educação superior (Hauschildt, Vogtle & Gwosc, 2018). No entanto, ao longo das entrevistas, percebeu-se que o envolvimento parental e familiar foi fulcral para a continuidade no ensino superior. O orgulho por terem os/as filhos/as a estudar no ensino superior, o apoio e suporte demonstrado, o esforço económico foram formas demonstradas que fizeram com que os/as estudantes percecionassem como aspectos importantes para conseguirem continuar no ensino superior. Neste sentido, ao contrário do concluído por alguns autores (ex., Costa & Lopes, 2008; Tavares, 2012), que consideram que os/as estudantes não deslocados, ao continuarem a viver na residência habitual com a família, acabam por estar mais apoiados nesta nova fase. Nos dados obtidos, não se verificaram diferenças no apoio percecionado entre os/as estudantes deslocados e não deslocados. Ou seja, o apoio da família do/a estudante foi uma dimensão relevante para o percurso e experiência

académica tanto para aqueles que tiveram de se deslocar para o Funchal como para os que continuaram a viver junto da família.

Também, é de realçar os dados identificados por Almeida e Cruz (2010 as cited in Lopes, 2019) que salientam que, principalmente, nos abandonos dos/as estudantes, no primeiro ano, existem problemas comportamentais e psicológicos (ex., ansiedade, estados depressivos) que indicam vulnerabilidade durante a transição e adaptação ao ensino superior. Para além desta transição, de acordo com os resultados, sugere-se acrescentar, também, as exigências económicas para fazer face aos gastos e a pressão que isso acarreta. A existência destes sentimentos negativos (ex., ansiedade) podem ser, de tal forma, marcantes para o/a estudante que poderão conduzir, eventualmente, ao abandono dos estudos, tal como demonstrado por um/a dos/as estudantes. Daí que, serviços como o apoio psicológico facultado pela universidade são estratégias que devem ser mantidas e, se possível, alargadas.

Como forma de apoiar os/as estudantes, o acesso às diversas bolsas de estudo (ex., DGES, UMa, Governo Regional, municípios, juntas de freguesia, entidades privadas) tem sido, de facto, tal como verificado, uma ferramenta fundamental para que os/as estudantes tenham mais condições para concluir o ciclo de estudos, auxiliando na diminuição da possibilidade de abandono. E, inclusive, em alguns casos, permite-lhes contribuir para os custos familiares e aliviar, dessa forma, as exigências económicas. No estudo de Chen (2012), nos Estados Unidos da América, perceberam que o auxílio financeiro pode, efetivamente, reduzir os riscos de abandono escolar. De acordo com o estudo de Amaral (2019), por exemplo, os/as estudantes inscritos/as pela primeira vez e que tiveram o estatuto de bolseiro/a viram diminuída, em 29,5%, a possibilidade de abandono no ensino superior.

No entanto, surgiram aspectos que carecem de análise e reflexão, tais como: o tempo que demora a que o/a estudante receba o valor da bolsa, a necessidade de alargamento do número e montante das bolsas e a revisão do sistema de avaliação.

Tal como demonstrado pelos resultados e corroborado pelo Movimento Associativo Estudantil (2016), o processo moroso que a bolsa de estudo da DGES acarreta, desde o momento de candidatura à entrega do valor que corresponde à situação de cada estudante, implica uma situação nefasta ao seu propósito original, sendo, por isso, urgente diminuir o hiato temporal, de modo que os/as estudantes não tenham uma sobrecarga económica excessiva, durante os primeiros meses de estudo. Tendencialmente, os/as entrevistados/as posicionam-se favoravelmente e recomendam o aumento do número de bolsas de estudo a atribuir aos/as estudantes, no ensino superior. Também Vieira (2018) sugeriu que houvesse um alargamento do número de bolsas, enquanto mecanismo de comparticipação dos encargos com a frequência do ensino superior. Adicionalmente, observa-se a necessidade de proceder a uma revisão do sistema de bolsas, salientando-se, designadamente, a relevância de se flexibilizarem os critérios de atribuição de bolsas relativamente à ponderação dos recursos financeiros do agregado familiar.

Neste seguimento, também, é possível refletir sobre a abolição do pagamento das propinas como acontece em alguns países da Europa (ex., Dinamarca, Irlanda), de modo a atenuar a pressão financeira imposta às famílias. Contudo, medidas como esta devem ser devidamente analisadas ao nível da sustentabilidade do sistema educativo, a longo prazo (Expert Group on Future Funding for Higher Education, 2016 as cited in Pedrosa, 2021). Importa, ainda, ressaltar que uma possível eliminação das propinas *per si* não é suficiente para determinada parte da população que necessita de apoio financeiro para assegurar as restantes despesas do dia-a-dia (Pedrosa, 2021).

Ainda assim, percebeu-se que os/as estudantes não tiveram, na sua grande maioria, acesso à informação, no devido tempo, dos apoios a que poderiam recorrer. Também, no estudo realizado por Ferreira e Fernandes (2015), apenas 20% dos/as estudantes revelaram terem tido conhecimento sobre as iniciativas desenvolvidas, na universidade, para a prevenção do abandono académico. Uma das alternativas apontadas passa por haver uma maior proximidade do ensino secundário ao ensino universitário (e vice-versa) como também de outras entidades locais (ex., municípios, juntas de freguesia, empresas) aos/as estudantes que entram na universidade. A informação prévia e atempada fornecida aos/as estudantes é vital para que estes/as tenham não só informação sobre os cursos, saídas profissionais mas também informações sobre os apoios que podem obter em caso de necessidade económica. Isto, poderia, ainda, permitir que estudantes que nem consideram frequentar o ensino superior por depreenderem não terem condição financeira para tal possam equacionar esse cenário como uma possível opção. Tal combateria a ideia, verificada, também, por Vieira (2018) de que os encargos relativos ao ingresso no ensino superior (ex., propinas, alojamento, alimentação, transportes) são um obstáculo significativo ao prosseguimento para os estudos universitários.

É de destacar outras necessidades que permitem investir na monitorização e prevenção do abandono/desistência no ensino superior, tais como: (i) a importância de se alinhar a terminologia de modo a facilitar a análise dos critérios e parâmetros e possibilitar uma correta comparação de resultados de forma fiável a nível nacional e (ii) haver um mecanismo que possa garantir a sinalização/informação dos/as estudantes aquando da desistência. Em relação a este último, também Lopes (2019) verificou que cerca de 20% das anulações de matrículas, em três anos civil, não tiveram designação do motivo da anulação.

Por fim, importa reforçar que nenhum/a estudante, independentemente do seu contexto socioeconómico, deve ser privado de participar no ensino superior. Não se deve negligenciar a situação socioeconómica desfavorecida em que muitos/as estudantes se encontram. O presente estudo demonstrou, portanto, a necessidade de existir apoio social e económico para que os/as estudantes em situação de maior vulnerabilidade económica consigam enfrentar todas as adversidades, de modo a quebrar o ciclo de pobreza e prevenir uma exclusão social e educacional. Para tal, percebe-se como vital que este tema deva ser objeto de atenção, reflexão, investimento e compromisso, ao nível político, dos sucessivos governos.

PARTE IV – RECOMENDAÇÕES



Capítulo 9. Recomendações

Tendo como base a apresentação dos resultados e posterior sistematização e discussão da informação, torna-se fundamental produzir um conjunto de recomendações de políticas públicas gerais e a diferentes sectores/entidades, uma vez que se exige um esforço conjunto e coordenado, com vista a aprimorar a prevenção e combate do abandono, no ensino superior, por questões económicas.

9.1. Recomendações Gerais às entidades regionais

Ao nível dos apoios e procedimentos:

1. Expandir e aprimorar programas de bolsas e apoios financeiros para atender às necessidades específicas dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade económica, cobrindo as despesas académicas e as despesas comuns (ex., transporte, alojamento, alimentação, materiais);
2. Garantir que os/as estudantes tenham acesso a recursos informáticos e digitais, sem custos adicionais;
3. Disponibilizar subsídios ou passes de transporte público acessíveis para estudantes que precisam de se deslocar para a universidade;
4. Criar uma majoração dos apoios (ex., nos transportes), no caso de existir mais do que um/a filho/a a estudar;
5. Implementar um mecanismo que permita uma resposta eficiente e rápida quando surge um imprevisto familiar (ex., desemprego de um/a dos/as responsáveis pelo/a estudante);
6. Dividir o valor total disponível das bolsas de apoio (ex., fundo de emergência) pelo número total de estudantes elegíveis, permitindo que ninguém fique sem acesso ao apoio;
7. Simplificar os processos administrativos relacionados com as bolsas de estudo e outros apoios, garantindo que os/as estudantes possam ter acesso, de forma eficiente;
8. Ponderar e avaliar a possibilidade de gratuitidade do acesso ao ensino superior;
9. Garantir o alargamento do apoio, no âmbito da lei de promoção e proteção de apoio à autonomia de vida dos jovens.

Ao nível da comunicação:

1. Disponibilizar informações claras, através das plataformas *online*, materiais informativos e campanhas de conscientização sobre os recursos de apoio disponíveis para os/as estudantes, incluindo bolsas, apoios financeiros, serviços de saúde, entre outros;
2. Manter uma comunicação transparente com os/as estudantes, fornecendo informações claras sobre requisitos académicos, prazos, políticas e recursos disponíveis;

3. Promover campanhas de conscientização sobre a importância do ensino superior, destacando histórias de sucesso;
4. Garantir uma aproximação a todas as escolas secundárias da região, para apresentar as bolsas de apoio existentes;
5. Garantir o uso de meios adequados para transmitir as informações, tendo em conta cada público-alvo: estudantes, famílias, comunidade escolar do ensino secundário e população em geral;
6. Investir em campanhas de conscientização que abordem os estigmas sociais em relação à pobreza.

Ao nível do acompanhamento:

1. Garantir um atendimento humanizado nos serviços de apoio aos/as estudantes do ensino superior;
2. Criar programas de mentoria que conectem estudantes em situação socioeconómica desfavorável com mentores/as que possam oferecer orientação sobre como lidar com desafios financeiros;
3. Incentivar o apoio familiar aos/as estudantes, conscientizando os/as responsáveis sobre a importância do suporte emocional e financeiro, durante o percurso académico;
4. Garantir uma coordenação interinstitucional (ex., entre a UMa e os municípios/juntas de freguesia) para o encontro de soluções dos casos de estudantes que tencionam abandonar o ensino superior devido aos limitados recursos financeiros;
5. Estabelecer mecanismos de avaliação periódica das políticas implementadas, permitindo ajustes com base no *feedback* dos/as estudantes e nos resultados alcançados;
6. Pormenorizar, quando possível, a informação sobre os motivos para os quais os/as estudantes abandonaram o ensino superior (ie., “não foram encontrados no ensino superior”), no *site* do *Infocursos*.

Ao nível da saúde mental:

1. Garantir serviços de saúde mental, acessíveis e de qualidade, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social que permitam conscientizar sobre a importância do bem-estar emocional e que proporcionem tratamento adequado, quando necessário.

Ao nível da comunidade:

1. Promover uma cultura que valorize a participação dos/as estudantes no ensino superior;
2. Fomentar um maior envolvimento político por parte dos/as estudantes, para que as vozes dos/as jovens sejam ouvidas e, em particular, as necessidades dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade social tenham resposta.

À Direção Geral do Ensino Superior:

1. Identificar e partilhar boas práticas de combate às desistências, entre as instituições de ensino superior, incentivando a colaboração e troca de conhecimentos;
2. Alinhar a terminologia dos conceitos (ex., abandonos, desistências) e garantir a sua correta utilização;
3. Aumentar o valor atribuído às bolsas de apoio;
4. Alargar o *numerus clausus* de candidaturas às bolsas de apoio;
5. Agilizar o processo de análise das candidaturas às bolsas de estudo, de modo a diminuir o tempo de espera até à obtenção da resposta e entrega do montante aos/às estudantes;
6. Assegurar a transferência das verbas relativas às bolsas de estudo no arranque do ano letivo;
7. Garantir uma interligação mais ágil e eficiente das plataformas informáticas utilizadas para a análise das candidaturas às bolsas de estudo;
8. Analisar uma solução de apoio para estudantes que ficam sem acesso às bolsas de estudo por valores reduzidos;
9. Rever o número de ECTS exigido em relação ao aproveitamento académico, no processo de renovação da bolsa, com base nos resultados académicos;
10. Maior celeridade, sobretudo através do recurso à automatização, na atribuição das bolsas de estudo, nos casos de recandidatura sem alteração do nível de rendimentos.

Ao Governo Regional:

1. Garantir a todos/as os/as estudantes que solicitam bolsas um atendimento e acompanhamento personalizado;
2. Reforçar a divulgação das bolsas de apoio regional em todos os municípios, não só junto das escolas de ensino secundário mas também através de documentos visuais, distribuídos por pontos estratégicos, nas localidades;
3. Criar apoios específicos de arrendamento acessível para os/as estudantes do ensino superior;
4. Sensibilizar os Conselhos Executivos das escolas secundárias para incentivarem a participação dos/as estudantes nas sessões informativas sobre o ensino superior e apoios existentes.

Aos Municípios e às Juntas de Freguesia da RAM:

1. Garantir interesse e continuidade/prioridade na estratégia política em beneficiar de oportunidades de financiamento (ex., PRR), para ser aplicado no apoio aos/às estudantes no ensino superior;
2. Negociar com a rede de transportes públicos a existência de um serviço ajustado às necessidades dos/as estudantes (ex., horários, localização, tarifas);

3. Reavaliar e ajustar, se aplicável, os critérios do modelo de análise e avaliação das bolsas de apoio, para que seja ajustado às regras da Direção Geral do Ensino Superior;
4. Estreitar, e/ou construir, relação com o tecido empresarial do município para que apoie, enquanto responsabilidade social, estudantes a frequentarem o ensino superior;
5. Garantir uma comunicação/divulgação eficaz das bolsas de apoio facultadas pelo município, junta de freguesia e/ou empresas/entidades locais;
6. Aumentar o valor atribuído às bolsas de apoio;
7. Uniformizar a estratégia de apoio das juntas de freguesia aos/às estudantes;
8. Assegurar que a participação em qualquer ciclo de ensino do ensino superior, incluindo os mestrados não integrados, é elegível para a atribuição das bolsas de estudo.

À Universidade da Madeira e aos/às investigadores/as:

1. Desenvolver um sistema de monitorização robusto que identifique os/as estudantes em risco de desistência e as taxas de desistência, de modo a permitir a identificação precoce de problemas e a implementação de ações preventivas;
2. Garantir o registo e fácil acesso de dados institucionais, para identificar tendências de abandono em relação a variáveis socioeconómicas;
3. Criar um Observatório do/a Estudante que, entre outros objetivos, possa recolher e analisar indicadores de abandono/desistência para a consequente definição/avaliação de estratégias;
4. Investir em plataformas e recursos para apoiar a educação à distância e/ou modelos híbridos, oferecendo flexibilidade aos/às estudantes que precisam conciliar os estudos com outras responsabilidades (ex., trabalho), diminuindo a necessidade de outras despesas (ex., transporte, alojamento);
5. Integrar programas de literacia financeira no currículo ou em programas de formação desenvolvidos pelo Centro de Desenvolvimento Académico (CDA);
6. Garantir a execução, dentro do tempo previsto, da realização das obras das futuras residências universitárias;
7. Automatizar/informatizar alguns procedimentos (ex., emissão de declarações para as bolsas de estudo das Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais), de modo a permitir alocar tempo noutras ações (ex., análise de dados, acompanhamento aos/às estudantes);
8. Fornecer um acompanhamento próximo e personalizado, resguardado e privado, aos/às estudantes que estejam em risco de desistência, no sentido de apoiá-los/as e de garantir que tenham condições para não desistir dos estudos;
9. Garantir a identificação precoce dos/as estudantes com pagamento de propinas em atraso;
10. Melhorar as categorias disponíveis no sistema, quando os/as estudantes procedem à anulação da inscrição, de modo a que se possa ter uma perceção mais clara dos motivos da desistência/abandono;
11. Obter mais financiamentos para programas de prevenção ao nível da saúde mental;

12. Estabelecer programas de mentoria nos quais os/as estudantes mais experientes possam orientar os/as novos/as estudantes/as, proporcionando apoio social;
13. Realizar estudos longitudinais de acompanhamento dos/as estudantes, desde o início até a conclusão (ou abandono) dos seus cursos, a fim de identificar os factores críticos que levam ao abandono relacionado com as questões socioeconómicas;
14. Realizar estudos que comparem o abandono relacionado com as questões socioeconómicas, nos diferentes níveis de ensino superior e contextos culturais, de modo a identificar abordagens eficazes de intervenção;
15. Realizar estudos que correlacionem indicadores (ex., assiduidade às aulas, número de unidades curriculares matriculadas e aprovadas; média de classificação obtida) com as desistências do ensino superior, por questões socioeconómicas;
16. Realizar um estudo quantitativo/qualitativo sobre as razões que conduzem os/as estudantes a abandonarem e/ou equacionar o abandono, no ensino superior.

Ao tecido empresarial da Madeira:

1. Ponderar, enquanto responsabilidade social, a constituição de uma estratégia de apoio a estudantes do ensino superior;
2. Garantir uma comunicação/divulgação eficaz das bolsas de apoio aos/às estudantes do município afeto, através do apoio do município e/ou juntas de freguesias;
3. Apoiar, enquanto responsabilidade social, a Universidade da Madeira para aumentar o valor disponível na bolsa do fundo de emergência;
4. Criar oportunidades de estágio e/ou emprego para estudantes com dificuldades económicas;
5. Oferecer oportunidades de emprego flexíveis para permitir que os/as estudantes equilibrem os estudos com o trabalho;
6. Oferecer aos/às estagiários/as e/ou empregados/as a opção de receberem uma parte da remuneração antecipadamente, para ajudar a cobrir as despesas iniciais do ano letivo.

Às Organizações Não Governamentais/ Associações sem fins lucrativos:

1. Criar um projeto de apadrinhamento/financiamento a estudantes do ensino superior com dificuldades económicas;
2. Desenhar e candidatar projetos de apoio a estudantes do ensino superior com dificuldades económicas a linhas de financiamento externas.

Considerações Finais

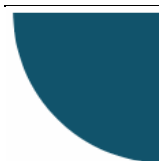
A sociedade portuguesa, e em particular as regiões autónomas enfrentam, atualmente, as repercussões de uma crise financeira e económica global. Ainda assim, o investimento no ensino superior é um pilar que apoiará, indubitavelmente, a modernização e o desenvolvimento do país. Por isso, importa atenuar as barreiras financeiras sentidas pelos/as estudantes, para promover uma maior acessibilidade no ensino superior.

Este estudo pretendeu saber em que medida as condições socioeconómicas dos/as jovens afetam a continuidade da participação no ensino superior. Embora os resultados não possam ser generalizados devido à limitação dos dados recolhidos a um determinado momento e a uma única instituição, podemos verificar que a temática dos custos é estruturante, quando se analisa o ensino superior. É um dos factores que mais condiciona o acesso, a frequência e o sucesso por parte dos/as estudantes. O custo, não só das propinas mas também de todos os restantes encargos que os/as estudantes e/ou as suas famílias têm de acarretar (ex., transporte, alimentação, material pedagógico e informático, fotocópias, livros, sebatas) são um peso no orçamento familiar que impactam o ingresso e a continuidade dos/as estudantes no ensino superior. Esta exigência é, ainda, mais acentuada para o caso dos/as estudantes que, por residirem em concelhos distantes/periféricos, se veem compelidos/as a fixar residência no município do Funchal, local onde se situa a Universidade da Madeira.

Importa, assim, elaborar uma síntese sobre as hipóteses que orientaram este trabalho. A primeira hipótese procurou saber se os baixos recursos económicos dificultam a continuidade dos/as estudantes no ensino superior. Tal como explanado, são vários os custos que os/as estudantes e suas famílias têm de suportar, para que consigam realizar, com sucesso, o ensino superior. Nos resultados obtidos, percebeu-se que os/as estudantes de famílias que vivem numa condição mais vulnerável têm maior dificuldade em continuar com os estudos, vendo-se forçados a fazer vários ajustes e esforços no orçamento familiar. Em casos extremos, a falta de recursos económicos pode resultar, efetivamente, na desistência definitiva e/ou provisória no ensino superior. Para além disso, mesmo nos casos em que não há uma desistência concreta, percebe-se que esta condição afeta, inclusive, a área da saúde mental fazendo com que as consequências que daí resultam sejam mais uma agravante da situação.

A segunda hipótese de trabalho procurou saber se a atribuição de bolsas de estudo nacionais, regionais, locais e/ou de privados apoiam os/as estudantes a prosseguirem no ensino superior. Da análise realizada, percebe-se que, efetivamente, as várias bolsas de apoio e outras ajudas facultadas aos/as estudantes são uma ferramenta crucial para viabilizar a continuação no ensino superior, pelo alívio da carga financeira que permite. Apesar deste reconhecimento, percebe-se que existem pontos de melhoria a implementar, nos diversos apoios dados (ex., aceleração do processo, entrega mais rápida do valor atribuído, revisão da avaliação dos critérios, facilitação do processo/burocracia). É de frisar que os/as estudantes que ficam sem o apoio à bolsa veem a sua condição ser agravada o que os leva a (re)equacionarem uma possível desistência.

A terceira hipótese quis compreender se os/as estudantes que abandonaram o ensino superior, na UMA, não tiveram conhecimento/acesso às políticas de apoio regionais e locais. Dos resultados obtidos, percebe-se que os/as estudantes, quer tenham abandonado ou apenas equacionado esse cenário, na entrada no ensino superior, não estavam informados/as das políticas, programas e recursos disponíveis para lidar com os desafios socioeconómicos. Este conhecimento foi adquirido durante o percurso académico e, especialmente, através da rede social de apoio (ex., amigos/as). Verifica-se, assim, a necessidade, de se investir numa



comunicação mais ajustada a este público-alvo, utilizando canais e ferramentas que os/as mesmos/as utilizam (ex., Instagram). Para além disso, percebe-se a necessidade de se investir numa comunicação sobre as políticas de apoio regionais e locais, durante o ensino secundário. Uma comunicação nesta etapa anterior de ensino assegurará que todos/as tenham a informação atempadamente e, para além disso, poderá fazer atrair outros/as estudantes que não ponderam ingressar no ensino superior por considerarem que não tinham os recursos e os apoios necessários.

A quarta, e última, hipótese pretendeu saber se as respostas sociais existentes na RAM seriam insuficientes para combater o abandono no ensino superior, a nível regional. De acordo com os resultados obtidos, percebe-se que os/as estudantes têm acesso a várias respostas, destacando: as bolsas de estudo de várias entidades, os apoios ao nível da alimentação, alojamento e material escolar e o acesso a um serviço de psicologia na Universidade. No entanto, carecem a existência e/ou alargamento de outras respostas, tais como: maior disponibilidade de camas na residência universitária, apoio para o arrendamento acessível de quartos/casas, apoio no transporte, flexibilidade no regime de ensino (ie., aulas *online*), apoio na aquisição de tecnologia (ex., computadores) e oferta de empregos adequados para a função trabalhador/a-estudante.

Perante este estudo, considera-se que o conhecimento minucioso sobre esta razão/motivo que leva os/as estudantes a abandonarem o ciclo de estudos bem como a discussão e a implementação de estratégias que previnam e combatam o problema é da responsabilidade da instituição, do sector privado e do poder político. Apesar de todos os apoios existentes, ainda persiste a necessidade premente de políticas e ações eficazes que abordem a pobreza como um factor crítico na equação da educação superior, garantindo que nenhum/a estudante seja limitado/a ou excluído/a devido às barreiras económica. Espera-se que, com este estudo, seja dado mais um contributo de análise sobre a realidade e que possibilite um aprimoramento nas políticas públicas e nas ações das entidades.

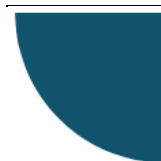
Por fim, dada a sua importância, considera-se que as investigações nesta área devem ser reforçadas. Elencaram-se algumas pistas que poderão servir para estudos futuros, neste âmbito na RAM: (i) realizar estudos longitudinais de acompanhamento dos/as estudantes, desde o início até à conclusão (ou abandono) dos seus cursos, a fim de identificar os factores críticos que levam ao abandono relacionado com as questões socioeconómicas; (ii) comparar o abandono relacionado com as questões socioeconómicas, nos diferentes níveis de ensino superior e contextos culturais, de modo a identificar abordagens eficazes de intervenção; (iii) correlacionar indicadores (ex., assiduidade às aulas, número de unidades curriculares matriculadas e aprovadas; média de classificação obtida) com as desistências do ensino superior, por questões socioeconómicas; e, (iv) promover um estudo quantitativo/qualitativo, mais alargado, sobre as razões que conduzem os/as estudantes a abandonarem e/ou equacionarem o abandono, no ensino superior.

Bibliografia

- Amaral, R. (2019). *O abandono do ensino superior em Portugal: uma abordagem empírica*. Lisbon School of Economics & Management: Universidade de Lisboa.
- Araújo, A., Santos, A., Noronha, A., Zanon, C., Ferreira, J., Casanova, J. & Almeida, L. (2016). *Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior um estudo com alunos do primeiro ano*. Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, 3(2), 102-111.
- Bruto da Costa, A., Baptista, I., Perista, P., & Carrilho, P. (2008). *Um olhar sobre a pobreza. Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Gradiva Publicações.
- Bruto da Costa, A. (2007). *Exclusões Sociais*. Gradiva Publicações.
- Bruto da Costa, A. & Silva, M. (1989). *Pobreza Urbana em Portugal: um inquérito a famílias em habitat degradado nas cidades de Lisboa, Porto e Setúbal*. Cáritas Portuguesa.
- Capucha, L. (2004). *Desafios da Pobreza*. Tese de Doutoramento na área de Sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento Comunitário*. Universidade Aberta.
- Chen, R. (2012). *Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis*. Research in Higher Education, 53.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão – Compreendê-la para dela sair*. Porto Editora.
- Costa, A. & Lopes, J. (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. CIES ISCTE.
- Coutinho, C. P (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais de Humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 11/2020 de 2 de abril. Diário da República, 1.ª Série – Nº 66. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2020/04/06600/0000400021.pdf>
- Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – Nº 176. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2016/09/17600/0315903191.pdf>
- Decreto-Lei n.º 113/2014 de 16 de julho. Diário da República, 1.ª Série – Nº 135. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2014/07/13500/0387403878.pdf>
- Decreto-Lei n.º 90/2008 de 30 de maio. Diário da República, 1.ª Série – Nº 104. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2008/05/10400/0308203090.pdf>
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República, 1.ª Série-A – Nº 60. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2006/03/060a00/22422257.pdf>
- Decreto-Lei n.º 296-A/98 de 25 de setembro. Diário da República, 1.ª Série-A – Nº 222. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/1998/09/222a01/00020007.pdf>
- Declaração de Retificação n.º 32-C/2008 de 16 de junho. Diário da República, 1.ª Série – Nº 114. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2008/06/11401/0000200002.pdf>
- EDULOG (2019). *A equidade no acesso ao ensino superior*. Fundação Belmiro de Azevedo.

- Fangueiro, C. (2005). *Tipificação das situações de exclusão em Portugal Continental*. Instituto de Segurança Social.
- Ferreira, F. & Fernandes, P. (2015). *Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a prevenção: o olhar de estudante*. Educação, Sociedade & Culturas, 45, 177-197
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J. & Marques, C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa: Conceção, Análise e Aplicações*. PACTOR.
- Gonçalves, H., Silveira, R., & Pereira, M. O. (2011). *Abandono escolar no ensino superior: estudo exploratório no instituto politécnico de setúbal*. Setúbal: UNIQUA/IPSUnidade.
- Hauschildt, K., Vögtle, E. M., & Gwosó, C. (2018). *Eurostudent VI- overview and selected findings: Social and economic conditions of student life in europe*. German Centre for Higher Education Research and Science Studies.
- Jolly, R. (2017). Broadening the development agenda for the SDG world. In P.A.G. van Bergeijk and R.van der Hoeven (Ed). Sustainable Development Goals and Income Inequality (pp. 20–31). Edward Elgar Publishing.
- Lei n.º 75/2019 de 2 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – Nº 167. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2019/09/16700/0002900030.pdf>
- Lei n.º 114/2017 de 29 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série – Nº 249. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2017/12/24900/0676807010.pdf>
- Lei n.º 68/2017 de 9 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – Nº 153. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2017/08/15300/0457104571.pdf>
- Lei n.º 42/2016 de 28 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série – Nº 248. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2016/12/24800/0487505107.pdf>
- Lei n.º 7-A/2016 de 30 de março. Diário da República, 1.ª Série – Nº 62. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2016/03/06201/0000200244.pdf>
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – Nº 166. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2005/08/166a00/51225138.pdf>
- Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – Nº 174. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2007/09/17400/0635806389.pdf>
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª Série-A – Nº 166. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2005/08/166a00/51225138.pdf>
- Lei n.º 37/2003 de 22 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – Nº 193. Disponível em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2003-107972040>
- Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República, 1.ª Série-A – Nº 217. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/1997/09/217a00/50825083.pdf>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª Série – Nº 237. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

- Lopes, M. (2019). *Abandono escolar no ensino superior: levantamento das ocorrências no Instituto Politécnico de Bragança e análise dos factores concorrentes*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Melo, A., Barbosa, B., Rodrigues, C., Santos, C., Costa, F., Dias, G. & Filipe, S. (2022). *Percursos dos Estudantes após Formação no Ensino Secundário Profissional em Portugal*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Movimento Associativo Estudantil (2016). *Não desistas! Combate ao abandono escolar. O Guia de Boas Práticas no Ensino Superior*.
- OECD (2023). *Population with tertiary education (indicator)*. doi: 10.1787/0b8f90e9-en
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. doi: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD (2016). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OIT (2003). *A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal*.
- ONLCP (2022). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal: Relatório 2022*.
- Pedrosa, S. (2021). *O Acesso às Oportunidades: um estudo comparativo internacional das políticas de incentivo ao ensino superior*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy & Pierre de Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, 84-116. Lisboa: Edições Gradiva.
- Resolução da Assembleia da República n.º 62/2019 de 6 de maio. Diário da República, 1.ª Série – N.º 86. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2019/05/08600/0231802318.pdf>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021 de 29 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 251. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2021/12/25100/0001900030.pdf>
- Resolução do Conselho do Governo Regional n.º 982/2022 de 21 de outubro. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, N.º 188. Disponível em <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202022/ISerie-188-2022-10-21.pdf>
- Resolução n.º 214/2022 de 8 de abril. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I – N.º 62. Disponível em https://simplifica.madeira.gov.pt/arquivo/ISerie-062-2022-04-08sup_RCG-219_aprova-apoio-combustivel.pdf
- Resolução n.º 1497/2021 de 30 de dezembro. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, N.º 237. Disponível em <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202021/ISerie-237-2021-12-30sup3.pdf>
- Rodrigues, E., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. & Januário, S. (1999). A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, 09, 63-101.



- Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J. & Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Silva, A. P., Cabreira, C., Bessa, F., & Cravino, J. P. (2017). *Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-2015/2016*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M. (2006). *Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas*. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.
- SRE - Secretaria Regional de Educação (2015). *Relatório anual de atividades*.
- SRISC (2022). *Estratégia Regional de Inclusão Social e Combate à Pobreza 2021-2030*.
- Tavares, D. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano*. Universidade Fernando Pessoa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Taylor, G., Lokes, N., Gagnon, H., Kwan, L., & Koestner, R. (2012). *Need satisfaction workschool interference and school droupout. An application of self-determination*. *British Journal of educational psychology*, 82(4), 622-646.
- Vieira, D. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no Ensino Superior: vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Vieira, M., Almeida, A., Alves, N., André, I. & Oliveira, V. (2011). An open future: schooling experiences, academic difficulties and vocational dilemmas during the first year of university. In: Antonio Caparrós Ruiz (ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación* 6, 1, 320-334. Asociación de Economía de la Educación.
- UMa (2022). *Relatório de atividades 2022*.
- UMa (2021). *Relatório de atividades 2021*.
- UMa (2017). *Relatório de atividades 2016*.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*.
- United Nations (2001). *Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration*. www.un.org/millenniumgoals/sgreport2001.pdf?OpenElement
- UNRIC (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável – 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo*. https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf

