

DM

O Abandono Escolar no Ensino Superior
Um Estudo de Caso Múltiplo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vera Lúcia Caires Gonçalves

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2025

O Abandono Escolar no Ensino Superior **Um Estudo de Caso Múltiplo**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vera Lúcia Caires Gonçalves

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

ORIENTAÇÃO
Nuno Miguel da Silva Fraga

Very largely, however, we think of some parts of this life as merely preparatory to other later stages of it. It is so very largely as to the process of education; and if I were asked to name the most needed of all reforms in the spirit of education, I should say: "Cease conceiving of education as mere preparation for later life, and make of it the full meaning of the present life."

(Dewey, 1893, p. 660)

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta etapa, não poderia deixar de expressar a minha profunda gratidão a todos os que contribuíram para que este percurso fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço à Universidade da Madeira por me acolher ao longo destes anos, foi o palco de muitas aprendizagens, desafios e conquistas que me fizeram crescer tanto a nível pessoal como profissional.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Fraga, pela orientação, paciência e disponibilidade ao longo deste processo, não importou o dia nem a hora, sempre me orientou, o seu apoio foi crucial para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu duvidava, o vosso apoio incondicional e força foram a base de tudo o que conquistei até aqui. Espero, do fundo do coração, que estejam orgulhosos de mim.

Ao meu namorado, por ser o meu porto de abrigo, obrigada por estares sempre a meu lado, por me dares força nos momentos difíceis e celebrares comigo as pequenas vitórias, foste essencial para a conclusão desta dissertação.

À minha sogra, Flor, por me ter feito acreditar que conseguia desde o início, o meu sincero obrigado.

À Carolina, que me acompanhou desde a Licenciatura, presenciando os meus altos e baixos, partilhando momentos e permanecendo sempre a meu lado, obrigada por seres uma amiga tão fiel.

À Alexandra, a amiga do Mestrado, partilhamos juntas choros, gargalhadas e muitos “rindo para não chorar”, obrigada por toda a ajuda, a tua amizade fez toda a diferença.

Por último, mas com um carinho imenso, aos meus avós, que apesar de já não estarem fisicamente presentes, sei que me acompanham em cada passo, acredito que me enviaram a força de que precisei para concluir esta etapa.

A todos, o meu mais sincero obrigado, esta Dissertação também é vossa.

Resumo

O abandono escolar no Ensino Superior é um problema significativo que afeta tanto os estudantes quanto as instituições de ensino e a sociedade em geral. Entre as principais causas do abandono poderão estar dificuldades financeiras, falta de orientação vocacional, desmotivação, problemas pessoais e a incompatibilidade entre o curso escolhido e as expectativas do estudante. Diversos estudantes ingressam no Ensino Superior sem uma clara compreensão do que esperar, levando a frustrações, desmotivação e em casos mais graves pode levar a desistências do Ensino Superior principalmente quando a realidade não corresponde às expectativas do estudante.

As consequências do abandono escolar são diversas e incluem a perda de investimento financeiro por parte das famílias e do governo, além do desperdício de potencial por parte de estudantes que abandonam o Ensino Superior pois não ingressaram no curso pretendido. Para as instituições de ensino, o abandono representa uma perda significativa de recursos e pode ter impactos negativos sua reputação e no seu financiamento.

Assim sendo, no que toca à parte metodológica desta investigação, a mesma é um estudo de caso múltiplo que recorrerá a entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário como técnicas de recolha de dados. Relativamente às técnicas de análise da informação retirada das entrevistas e dos inquéritos, procederei à análise de conteúdo e posterior triangulação de dados.

Palavras-chave: abandono escolar; Ensino Superior; estudantes; dificuldades financeiras; falta de orientação vocacional; estudo de caso múltiplo.

Abstract

Dropping out of school in higher education is a significant problem that affects students, educational institutions, and society in general. Among the main causes of dropout may be financial difficulties, lack of vocational guidance, lack of motivation, personal problems and incompatibility between the chosen course and the student's expectations. Many students enter Higher Education without a clear understanding of what to expect, leading to frustration, demotivation and in more serious cases can lead to dropouts from Higher Education, especially when the reality does not correspond to the student's expectations.

The consequences of dropping out of school are diverse and include the loss of financial investment by families and the government, as well as the waste of potential by students who drop out of higher education because they did not enter the intended course. For educational institutions, dropping out represents a significant loss of resources and can have negative impacts on their reputation and funding.

Therefore, as for the methodological part of this research, it is a multiple case study that will use semi-structured interviews and questionnaire surveys as data collection techniques. Regarding the techniques of analysis of the information taken from the interviews and surveys, I will proceed to the content analysis and subsequent data triangulation.

Keywords: school dropout; Higher education; students; financial difficulties; lack of vocational guidance; multiple case study.

Résumé

Le décrochage scolaire dans l'enseignement supérieur est un problème important qui affecte les étudiants, les établissements d'enseignement et la société en général. Parmi les principales causes de décrochage peuvent figurer les difficultés financières, le manque d'orientation professionnelle, le manque de motivation, les problèmes personnels et l'incompatibilité entre le cursus choisi et les attentes de l'étudiant. De nombreux étudiants entrent dans l'enseignement supérieur sans savoir clairement à quoi s'attendre, ce qui entraîne de la frustration, de la démotivation et, dans des cas plus graves, peut conduire à l'abandon de l'enseignement supérieur, en particulier lorsque la réalité ne correspond pas aux attentes de l'étudiant.

Les conséquences de l'abandon scolaire sont diverses et comprennent la perte d'investissement financier par les familles et le gouvernement, ainsi que le gaspillage de potentiel par les étudiants qui abandonnent l'enseignement supérieur parce qu'ils n'ont pas suivi le cours prévu. Pour les établissements d'enseignement, le décrochage représente une perte importante de ressources et peut avoir des impacts négatifs sur leur réputation et leur financement.

Par conséquent, en ce qui concerne la partie méthodologique de cette recherche, il s'agit d'une étude de cas multiples qui utilisera des entretiens semi-structurés et des enquêtes par questionnaire comme techniques de collecte de données. En ce qui concerne les techniques d'analyse des informations tirées des entretiens et des enquêtes, je procéderai à l'analyse du contenu et à la triangulation ultérieure des données.

Mots-clés: décrochage scolaire ; Enseignement supérieur; Étudiants; difficultés financières ; le manque d'orientation professionnelle ; Étude de cas multiple.

Resumen

La deserción escolar en la educación superior es un problema importante que afecta a los estudiantes, a las instituciones educativas y a la sociedad en general. Entre las principales causas de abandono pueden estar las dificultades económicas, la falta de orientación vocacional, la falta de motivación, los problemas personales y la incompatibilidad entre el curso elegido y las expectativas del estudiante. Muchos estudiantes ingresan a la Educación Superior sin una comprensión clara de qué esperar, lo que lleva a la frustración, la desmotivación y, en casos más graves, puede llevar a la deserción de la Educación Superior, especialmente cuando la realidad no se corresponde con las expectativas del estudiante.

Las consecuencias de la deserción escolar son diversas e incluyen la pérdida de inversión financiera por parte de las familias y el gobierno, así como el desperdicio de potencial por parte de los estudiantes que abandonan la educación superior porque no ingresaron al curso previsto. Para las instituciones educativas, la deserción representa una pérdida significativa de recursos y puede tener impactos negativos en su reputación y financiamiento.

Por lo tanto, en cuanto a la parte metodológica de esta investigación, se trata de un estudio de caso múltiple que utilizará entrevistas semiestructuradas y encuestas por cuestionario como técnicas de recolección de datos. En cuanto a las técnicas de análisis de la información extraída de las entrevistas y encuestas, se procederá al análisis de contenido y posterior triangulación de datos.

Palabras clave: deserción escolar; Enseñanza superior; estudiantes; dificultades financieras; falta de orientación vocacional; Estudio de caso múltiple.

Sumário

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Résumé.....	V
Resumen	VI
Índice de Figuras	X
Índice de Gráficos.....	XI
Índice de Tabelas.....	XV
Índice de Apêndices	XVI
Lista de Siglas e Abreviaturas	XVII
Introdução	1
1. Problemática	4
1.1. Delimitação do Campo de Estudo	7
1.2. Objetivos.....	8
1.2.1. Objetivo Geral	8
1.2.2. Objetivos Específicos	8
1.3. Questão de Investigação	9
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
Capítulo 1 – Educação e Desenvolvimento Comunitário.....	10
1.1. Relação Educação-Indivíduo-Desenvolvimento	11

1.2. A Educação e o Desenvolvimento Comunitário como Pilares Essenciais para Promover a Coesão.....	19
1.3. A Coesão Económica, Territorial e Social e a União Europeia	21
Capítulo 2 – As Regiões Ultraperiféricas da União Europeia	23
2.1. O Surgimento do Conceito Ultraperiferia	25
2.2. O Estatuto de Região Ultraperiférica	28
2.3. Regiões Autónomas Portuguesas.....	39
Capítulo 3 – O Ensino Superior em Portugal	49
3.1. A Transição dos Estudantes do Ensino Secundário para o Ensino Superior ...	49
3.2. O Abandono do Ensino Superior.....	53
3.3. A Desvinculação Progressiva e Decisão de Abandono.....	61
3.4. Abandono no Ensino Superior na União Europeia em Estatísticas	64
3.5. Abandono no Ensino Superior em Portugal em Estatísticas	69
Parte II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	81
Capítulo 4 – Metodologia.....	81
4.1. Pesquisa	81
4.2. Tipo de Estudo.....	82
4.3. Técnicas de Recolha de Dados	84
4.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	88
4.5. Questões Éticas.....	91
Parte III – TRABALHO EMPÍRICO	96
Capítulo 5 – Tratamento e análise dos dados.....	96
5.1. Análise do Conteúdo às Entrevistas Realizadas na IES X	96
5.2. Análise do Conteúdo às Entrevistas Realizadas na IES Y.....	100
5.3. Conclusões dos Dados das Entrevistas Realizadas nas IES	102

5.4. Análise do Inquérito aos Estudantes da IES X	103
5.5. Análise do Inquérito aos Estudantes da IES Y	122
5.6. Comparação dos Dados dos Inquéritos das IES X e IES Y	138
Capítulo 6 – Triangulação de Dados	141
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
Referências	149
Apêndices.....	164

Índice de Figuras

Figura 1: Os Três Pontos Cruciais da Teoria da Pessoa	14
Figura 2: Categorias e Subcategorias da Teoria da Pessoa	16
Figura 3: Esquema conceptual sobre Abandono do Ensino Superior	60

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Escolaridade da população residente em Portugal por nível de escolaridade completo mais elevado	5
Gráfico 2: Programação Financeira Madeira 2030	48
Gráfico 3: Número de estudantes inscritos no Ensino Superior por nível ISCED, 2020/2021 (1 000)	65
Gráfico 4: Distribuição dos estudantes do ensino superior por área ampla e sexo, 2022 (%)	67
Gráfico 5: Razões para abandono do Ensino Superior na União Europeia	68
Gráfico 6: Estudantes Matriculados no Ensino Superior (total e por sexo)	69
Gráfico 7: Estudantes de Licenciaturas do Ensino Público	70
Gráfico 8: Estudantes de Mestrados Integrados do Ensino Público	71
Gráfico 9: Estudantes de Mestrados (2.º Ciclo) do Ensino Público	72
Gráfico 10: Estudantes dos CTeSP do Ensino Público	73
Gráfico 11: Idades dos Inquiridos da IES X	104
Gráfico 12: Género dos Inquiridos da IES X	104
Gráfico 13: Cursos que os participantes da IES X frequentam	105
Gráfico 14: Anos em que os participantes da IES X se encontram inscritos	106
Gráfico 15: Estatutos dos inquiridos da IES X	106
Gráfico 16: Resposta dos participantes da IES X à questão: "É o primeiro elemento do seu agregado familiar a frequentar o Ensino Superior?"	107
Gráfico 17: Estudantes Deslocados da IES X	108
Gráfico 18: Resposta dos participantes da IES X à questão: "O curso em que se encontra matriculado foi a sua primeira opção?"	109
Gráfico 19: Resposta dos participantes da IES X à questão: "Fatores que influenciaram a escolha/candidatura do curso em que se encontra matriculado"	110
Gráfico 20: Resposta dos participantes da IES X à questão: "Fatores cruciais para a sua adaptação ao Ensino Superior"	111
Gráfico 21: Motivos pelos quais os estudantes da IES X já consideraram abandonar o curso	112
Gráfico 22: Motivos pelos quais os estudantes da IES X já consideraram trocar de curso	112

Gráfico 23: Motivos pelos quais os estudantes da IES X já consideraram abandonar o Ensino Superior	113
Gráfico 24: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Quão motivado se encontra para..."	114
Gráfico 25: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Numa escala de 1 a 5, como avalia a carga académica/horas letivas?"	114
Gráfico 26: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Sente-se integrado na comunidade académica?"	115
Gráfico 27: Apoio obtido por parte de diferentes pessoas/órgãos IES X.....	115
Gráfico 28: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Quais os recursos que considera que poderiam melhorar a sua experiência no Ensino Superior?"	116
Gráfico 29: Ajuda financeira que os participantes da IES X recebem	117
Gráfico 30: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Qual a principal fonte de rendimentos que o permite continuar no Ensino Superior?"	117
Gráfico 31: Situação financeira dos participantes da IES X relativa aos estudos	118
Gráfico 32: Recursos que os participantes da IES X acreditam que podem ajudar na prevenção do abandono escolar no Ensino Superior	118
Gráfico 33: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "A sua família apoia a decisão de continuar os estudos no Ensino Superior"	119
Gráfico 34: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Considera que as expectativas da sua família afetam as suas decisões académicas?"	119
Gráfico 35: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Alguém da sua família já abandonou o Ensino Superior?"	120
Gráfico 36: Principais motivações dos participantes da IES X para continuar a estudar	120
Gráfico 37: Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Quantas horas, em média, trabalha por semana?"	121
Gráfico 38: Capacidade dos Trabalhadores-Estudantes da IES X de conciliar o trabalho com os estudos.....	121
Gráfico 39: Idades dos Inquiridos da IES Y	122
Gráfico 40: Género dos Inquiridos da IES Y	122
Gráfico 41: Cursos que os participantes da IES Y frequentam	123
Gráfico 42: Anos em que os participantes se encontram inscritos na IES Y	123
Gráfico 43: Estatutos dos inquiridos da IES Y.....	124

Gráfico 44: Resposta dos participantes da IES Y à questão: "É o primeiro elemento do seu agregado familiar a frequentar o Ensino Superior?"	124
Gráfico 45: Estudantes Deslocados da IES Y	125
Gráfico 46: Resposta dos participantes da IES Y à questão: "O curso em que se encontra matriculado foi a sua primeira opção?"	126
Gráfico 47: Resposta dos participantes da IES Y à questão: "Fatores que influenciaram a escolha/candidatura do curso em que se encontra matriculado"	127
Gráfico 48: Resposta dos participantes da IES Y à questão: "Fatores cruciais para a sua adaptação ao Ensino Superior"	127
Gráfico 49: Motivos pelos quais os estudantes da IES Y já consideraram abandonar o curso	128
Gráfico 50: Motivos pelos quais os estudantes da IES Y já consideraram trocar de curso	128
Gráfico 51: Motivos pelos quais os estudantes da IES Y já consideraram abandonar o Ensino Superior	129
Gráfico 52: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Quão motivado se encontra para..."	130
Gráfico 53: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Numa escala de 1 a 5, como avalia a carga académica/horas letivas?"	130
Gráfico 54: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Sente-se integrado na comunidade académica?"	131
Gráfico 55: Apoio obtido por parte de diferentes pessoas/órgãos IES Y	131
Gráfico 56: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Quais os recursos que considera que poderiam melhorar a sua experiência no Ensino Superior?"	132
Gráfico 57: Ajuda financeira que os participantes da IES Y recebem	133
Gráfico 58: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Qual a principal fonte de rendimentos que o permite continuar no Ensino Superior?"	133
Gráfico 59: Situação financeira dos participantes da IES Y relativa aos estudos	134
Gráfico 60: Recursos que os participantes da IES Y acreditam que podem ajudar na prevenção do abandono escolar no Ensino Superior	134
Gráfico 61: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "A sua família apoia a decisão de continuar os estudos no Ensino Superior"	135
Gráfico 62: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Considera que as expectativas da sua família afetam as suas decisões académicas?"	135

Gráfico 63: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Alguém da sua família já abandonou o Ensino Superior?"	136
Gráfico 64: Principais motivações dos participantes da IES Y para continuar a estudar	136
Gráfico 65: Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Quantas horas, em média, trabalha por semana?"	137
Gráfico 66: Capacidade dos Trabalhadores-Estudantes da IES Y de conciliar o trabalho com os estudos.....	137
Gráfico 67: Dados em junho de 2024, da desistência (abandono) dos estudantes matriculados na IES X.....	238
Gráfico 68: Frequência de idade dos estudantes que abandonaram o curso em 2023/24	241
Gráfico 69: Dados em outubro de 2024, da desistência (abandono) dos estudantes matriculados na IES X.....	247
Gráfico 70: Frequência de idade dos estudantes que abandonaram o curso até 31 de outubro de 2024.....	249

Índice de Tabelas

Tabela 1: Proporção da população residente com ensino superior completo (%) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013) e Sexo.....	5
Tabela 2: Dados Gerais RAA	23
Tabela 3: Dados Gerais RAM.....	24
Tabela 4: Dados Gerais sobre as RUP	29
Tabela 5: Número de estudantes por sexo e nível de ensino, 2022 (1 000).....	66
Tabela 6: Licenciaturas RAM.....	74
Tabela 7: Licenciaturas RAA	78
Tabela 8: Escolaridade dos Pais da IES X.....	107
Tabela 9: Escolaridade dos Pais da IES Y	125
Tabela 10: Percentagem de abandono dos estudantes nas Licenciaturas em 2023/24 na IES X nos 1.º e 2.º Semestres	240
Tabela 11: Formas de ingresso dos estudantes que abandonaram o curso em 2023/24	241
Tabela 12: Estatuto dos estudantes que abandonaram o ES em 2023/24	242
Tabela 13: Percentagem de participação face ao número de estudantes de cada curso.....	243
Tabela 14: Escolaridade dos pais.....	244
Tabela 15: Percentagem de abandono dos estudantes nas Licenciaturas em outubro de 2024 na IES X	248
Tabela 16: Formas de ingresso dos estudantes que abandonaram o curso até outubro de 2024	250
Tabela 17: Percentagem e número de participação em cada curso.....	251
Tabela 18: Escolaridade dos pais.....	252

Índice de Apêndices

Apêndice A: Parecer por parte do Encarregado de Proteção de Dados da UMa	164
Apêndice B: Parecer por parte da Comissão da Ética da UMa	165
Apêndice C: Pedido de Autorização à Instituição	169
Apêndice D: Consentimento Informado	170
Apêndice E: Declaração de Consentimento do Participante	174
Apêndice F: Inquérito por Questionário Aplicado aos Estudantes de Licenciatura....	175
Apêndice G: Guião de Entrevista Semiestruturada	193
Apêndice H: Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante VR1	198
Apêndice I: Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante VR2	207
Apêndice J: Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante PCPP	226
Apêndice K: Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante PCPU	231
Apêndice L: Análise Documental Referente à IES X	237
Apêndice M: Comparação dos Dados Recolhidos da Plataforma Institucional da IES X	254
Apêndice N: Informação Recolhida pela IES X	257

Lista de Siglas e Abreviaturas

ALRAM: Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira

CEE: Comunidade Económica Europeia

CET: Cursos de Especialização Tecnológica

CNA: Concurso Nacional de Acesso

CPRUP: Conferência dos Presidentes das Regiões Ultraperiféricas

CTeSP: Cursos Técnicos Superiores Profissionais

ECIC: Scientific Research Career Statute

EREI: Estratégia Regional de Especialização Inteligente

EM: Estados-Membros

EUA: Estados Unidos da América

FAH: Faculdade de Artes e Humanidades

FCAA: Faculdade de Ciências Agrárias e do Ambiente

FCEE: Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia

FCS: Faculdade de Ciências Sociais

FCSH: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

FCT: Faculdade de Ciências e Tecnologia

FCV: Faculdade de Ciências da Vida

FEAMP: Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e das Pescas

FEDER: Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

FEG: Faculdade de Economia e Gestão

FSE+: Fundo Social Europeu

FRONTEX: Agência Europeia da Guarda de Fronteiras e Costeira

FTJ: Fundo para uma Transição Justa

IES: Instituições de Ensino Superior

NATO: Organização do Tratado do Atlântico Norte

NEE: Necessidades Educativas Especiais

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OP: Objetivos de Política

OSCE: Organização para a Segurança e Cooperação na Europa

PDES: Plano de Desenvolvimento Económico e Social

PESC: Política Externa e de Segurança Comum

PESCO: Cooperação Estruturada Permanente

PIETRAM: Plano Integrado Estratégico de Transportes da Região Autónoma da Madeira

PNUB: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POSEI: Regulamento do Programa de Opções Específicas para enfrentar o Afastamento e a Insularidade

POSEICAN: Programa de Opções Específicas para fazer face ao Afastamento e à Insularidade das Ilhas Canárias

POSEIDOM: Programa de Opções Específicas para fazer face ao Afastamento e à Insularidade dos Departamentos Ultramarinos Franceses

POSEIMA: Programa de Opções Específicas para fazer face ao Afastamento e à Insularidade da Madeira e dos Açores

PTU: Países e Territórios Ultramarinos

RAA: Região Autónoma dos Açores

RAM: Região Autónoma da Madeira

REPER: Representação Permanente de Portugal junto da UE

RTE-T: Redes Transeuropeias no Domínio das Infraestruturas de Transportes

RUP: Regiões Ultraperiféricas

SAPIEN: South and Atlantic Pedagogical Innovation & Excellence Network

SPCE: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TFUE: Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia

TUE: Tratado da União Europeia

UAç: Universidade dos Açores

UEO: União da Europa Ocidental

UMa: Universidade da Madeira

Introdução

O abandono escolar no Ensino Superior é um fenómeno que preocupa profundamente professores, reitores e construtores de políticas educacionais em diversas partes do mundo. Este problema baseia-se na desistência dos estudantes antes da conclusão de seus cursos universitários, um cenário que gera consequências significativas tanto para os indivíduos quanto para a sociedade em geral. Entre os fatores que podem ser associados ao abandono escolar encontram-se variáveis de ordem financeira, dificuldades de adaptação ao contexto universitário, ausência de apoio familiar, escassa orientação vocacional, falta de identificação com o curso escolhido, e problemas emocionais ou de saúde mental, normalmente estes fatores interagem entre si e intensificam a vulnerabilidade dos estudantes a esta problemática.

Os estudantes que abandonam os estudos frequentemente enfrentam dificuldades no mercado de trabalho, perdendo oportunidades de emprego qualificadas e, conseqüentemente, impactando negativamente as suas trajetórias profissionais e de vida. Além disso, o abandono escolar representa uma perda considerável de recursos financeiros, tanto para as famílias que investem na educação dos filhos quanto para o governo que subsidia parte dos custos da educação superior através das Bolsas de Estudos e diversos programas.

Para as instituições de Ensino Superior, o abandono escolar implica um desperdício de recursos e pode afetar tanto a reputação da instituição, bem como a sustentabilidade financeira da universidade (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023). Este cenário implica a implementação de políticas e estratégias eficazes que visem a permanência dos estudantes no Ensino Superior, incluindo programas de apoio financeiro, aconselhamento vocacional e iniciativas que promovam a integração e o bem-estar dos estudantes.

A investigação sobre este tema tem procurado dar respostas às várias dimensões desta problemática, enfatizando a importância de uma abordagem multidisciplinar, logo para compreender plenamente o abandono escolar é necessário cruzar diferentes perspectivas, reconhecendo que o abandono escolar no Ensino Superior resulta de uma multiplicidade de fatores que se encontram, normalmente, interligados. É neste sentido que o presente estudo se insere, ao procurar explorar o abandono escolar no Ensino Superior em contextos insulares portugueses, recorrendo a uma metodologia de estudo de caso múltiplo e a técnicas de recolha de dados diversificadas.

Neste sentido, esta dissertação propõe-se não apenas a compreender os fatores que influenciam o abandono escolar no Ensino Superior, mas também a analisar as diversas dimensões que podem levar aos estudantes a abandonar os estudos. Trata-se, portanto, de um estudo que visa unir teoria e prática, procurando responder a uma problemática que, além de educativa, é também social e política.

Logo, compreender as causas subjacentes ao abandono escolar e as suas implicações é crucial para o desenvolvimento de intervenções que possam reduzir a sua incidência. Assim, a redução do abandono escolar no Ensino Superior pode contribuir para um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo da sociedade.

Desta forma, esta investigação encontra-se dividida em diversas partes:

1. Ponto 1, onde está presente a Problemática da investigação, sendo que se encontra neste o conceito de abandono escolar no Ensino Superior, como alguns dados estatísticos sobre o mesmo, além da delimitação do campo de estudo, dos objetivos da investigação, bem como a questão de investigação.
2. Parte I, o Enquadramento Teórico, que se divide em 3 Capítulos distintos, nomeadamente: Capítulo 1, sobre Educação e Desenvolvimento Comunitário, onde é explorada a ligação entre educação, indivíduo e desenvolvimento, destacando a escola como motor de inclusão e de coesão comunitária, neste capítulo é ainda defendida a ideia de que o Ensino Superior tem um papel crucial na construção de capital humano e na redução das desigualdades; Capítulo 2, sobre as Regiões Ultraperiféricas, este tem foco nas especificidades das RUP, abordando dificuldades que os mesmos possam enfrentar, além disso, é destacado como essas regiões podem enfrentar maiores riscos de desigualdade educativa e de abandono escolar, exigindo portanto políticas adaptadas para as mesmas; e por fim, Capítulo 3, sobre o Abandono Escolar no Ensino Superior, neste são analisadas as causas e consequências desta problemática, apontando diferentes fatores que podem levar ao estudante decidir abandonar o Ensino Superior, são também apresentadas estatísticas sobre o abandono no Ensino Superior nas Regiões Autónomas portuguesas.
3. Parte II, do Enquadramento Metodológico, onde no Ponto 4, Metodologia, está apresentada além da abordagem do estudo, nomeadamente do estudo de caso

múltiplo, a explicação da escolha das Instituições, os instrumentos de recolha de dados e os cuidados a ter para garantir o rigor científico da investigação.

4. Parte III, do Trabalho Empírico, que se encontra dividida em 2: Ponto 5, do Tratamento e Análise dos Dados, onde são apresentados, entre outros, os resultados da investigação, explicando os dados recolhidos das entrevistas, dos inquéritos e da análise de conteúdo, evidenciando os padrões sobre o abandono escolar, os perfis dos estudantes e fatores que podem levar os estudantes a desistir do Ensino Superior; e o Ponto 6, Triangulação, onde são validados os resultados através da triangulação dos dados de diferentes fontes.
5. Parte IV, das Considerações Finais da investigação.
6. Por fim encontram-se as Referências seguidas dos Apêndices.

1. Problemática

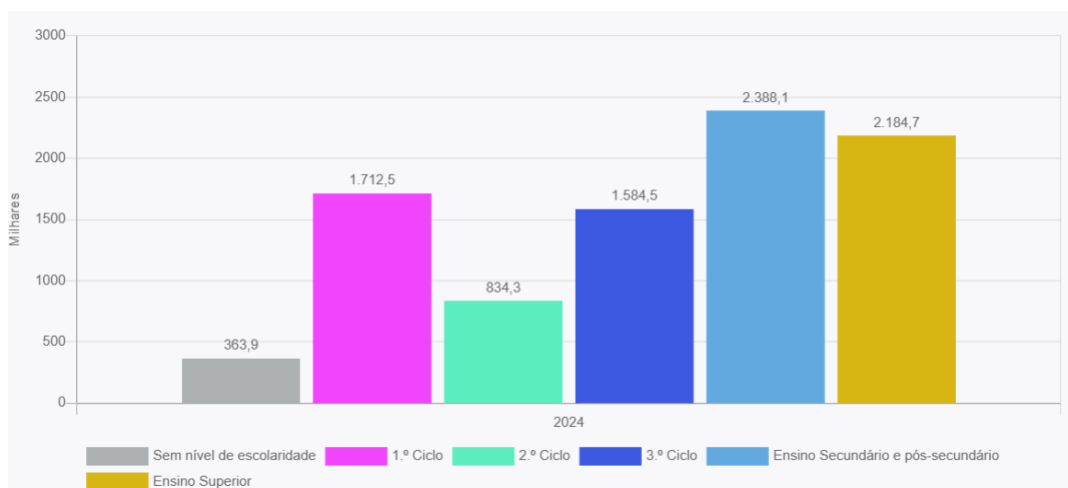
Atualmente, o Abandono Escolar no Ensino Superior constitui uma das problemáticas mais relevantes e preocupantes no panorama educativo, tanto a nível nacional como internacional. Este fenómeno, além de afetar o percurso individual dos estudantes, representa um desafio significativo para as IES e para a sociedade em geral. Vivemos numa época em que o conhecimento e a qualificação são fatores determinantes para o progresso económico e social, logo torna-se crucial compreender as causas que levam os estudantes a interromper os seus estudos no Ensino Superior sem concluir os mesmos.

O abandono escolar e o insucesso são considerados problemas que afetam diretamente os estudantes do Ensino Superior, bem como o sistema de ensino e também a sociedade, visto que, a economia cada vez mais é apoiada pela inovação e pelo conhecimento, logo é dada grande importância e valorização às competências académicas, nomeadamente, de nível superior (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023).

Todavia, em Portugal persistem ainda diferenças relativas às qualificações da população quanto a nível superior. Podemos confirmar tais aspetos com os dados que concernem à escolaridade da população residente em Portugal, em 2024, apresentados através do Portal EDUSTAT, que identificam que o nível de ensino que mais residentes têm completo é o Ensino Secundário, com 2 388,1 milhares de cidadãos portugueses, seguido do Ensino Superior, com 2 184,7 milhares de cidadãos (EDUSTAT, 2025). Há ainda que destacar, que existem 363,9 milhares de cidadãos sem nível de escolaridade (Gráfico 1).

Gráfico 1

Escolaridade da população residente em Portugal por nível de escolaridade completo mais elevado



Nota. Gráfico retirada de EDUSTAT.

Relativamente à RAM, em 2021 apenas 17,81% da população residente apresenta o Ensino Superior concluído, enquanto na RAA, no mesmo período, apenas 15,93% da população residente tem o Ensino Superior completo (Instituto Nacional de Estatística, 2024) (Tabela 1).

Tabela 1

Proporção da população residente com ensino superior completo (%) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013) e Sexo

LOCAL DE RESIDÊNCIA À DATA DOS CENSOS [2021] (NUTS - 2013) ▾	PERÍODO DE REFERÊNCIA DOS DADOS ▾			
	2021			
	SEXO ▾	HM	H	M
Portugal		21,20	18,14	23,89
Continente		21,41	18,37	24,07
Região Autónoma dos Açores		15,93	12,09	19,49
Região Autónoma da Madeira		17,81	14,36	20,73

Nota. Tabela retirada do Instituto Nacional de Estatística.

Dados que são considerados preocupantes e que devem ser destacados são os relativos ao abandono escolar. O abandono escolar é um fenómeno considerado complexo e com diversas dimensões (causas), que prejudicam, principalmente, a vida e o futuro do estudante, visto que, este vai sentir dificuldade em entrar no mercado de trabalho, como

pode de igual forma se submeter a aceitar empregos precários e pouco qualificados (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023).

Assim, em dados recentes (2023/2024) encontravam-se matriculados no 1.º Ciclo do Ensino Superior Público 60119 estudantes, no primeiro ano após iniciarem o curso 7249 estudantes não foram encontrados no Ensino Superior Nacional (República Portuguesa, 2025). Relativamente ao Ensino Superior Privado, encontravam-se matriculados, no mesmo ano, 16269 estudantes sendo que um ano após iniciarem o curso 1788 estudantes abandonaram o mesmo (República Portuguesa, 2025).

No que toca a Mestrados Integrados no Ensino Superior Público, encontravam-se matriculados 3750 estudantes, sendo que após um ano 106 estudantes abandonaram o curso (República Portuguesa, 2025). Relativamente ao Privado, encontravam-se matriculados 1333 estudantes, sendo que abandonaram o curso após um ano 70 estudantes (República Portuguesa, 2025).

Nesta linha, encontravam-se matriculados em Mestrado no 2.º Ciclo do Ensino Superior Público 70632 estudantes, sendo que após um ano 5643 jovens abandonaram o curso (República Portuguesa, 2025). Em relação ao Privado, encontravam-se inscritos 12108 estudantes, e após o primeiro ano de curso 987 estudantes abandonaram o mesmo (República Portuguesa, 2025).

Por fim, no que concerne aos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) no Ensino Superior Público, encontravam-se inscritos 16329 estudantes, todavia após o primeiro ano abandonaram o curso 2261 estudantes (República Portuguesa, 2025). Quanto ao Ensino Privado, encontravam-se matriculados 5228 estudantes, contudo após um ano desistiram do curso 1044 estudantes (República Portuguesa, 2025).

Para a União Europeia a questão da educação tem uma grande relevância, portanto foram criados diversos projetos/programas para um apoio à educação, dentro desses é de destacar a Agenda 2030, que é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo que estes abordam diversas proporções do desenvolvimento sustentável, promovendo “a paz, a justiça e instituições eficazes”, sendo que um dos objetivos é diretamente relacionado com a promoção de uma educação de qualidade (Organização das Nações Unidas, s.d.).

Ainda é importante referir o nível de pobreza da população, visto que, o abandono escolar pode afetar diretamente a situação socioeconómica de cada indivíduo, e vice-

versa, ou seja, o inverso também é válido, assim sendo em Portugal, em 2023, apresentavam-se 2104 milhares de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social, o que corresponde a uma taxa de pobreza de 20,1% (Instituto Nacional de Estatística de Portugal, 2023). Relativamente RAM, encontravam-se em risco de pobreza e exclusão social 71,2 mil indivíduos, correspondendo assim a 28,1% de taxa de risco de pobreza e exclusão social, enquanto isso, na RAA a taxa de risco de pobreza e exclusão social encontra-se nos 31,4%, registando o valor mais elevado a nível nacional (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2023).

Existem mais alguns fatores que poderão estar relacionados com o abandono do Ensino Superior, um deles, a família, visto que em muitos casos de jovens que ingressam no Ensino Superior e posteriormente acabam por ser aceites vêem-se obrigados a se afastar do local de residência, o que implica uma separação dos seus familiares e uma quebra de rotinas, o que pode deixar o jovem mais suscetível ao isolamento. Este fator (família) é mais notório em estudantes de primeira geração, ou seja, jovens em que os seus familiares não tenham frequentado Ensino Superior (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023).

Assim sendo, é de destacar que o abandono escolar pode ser considerado um fenómeno multidimensional e complexo, sendo que pode haver diversas causas para o mesmo acontecer, entre eles destaco: as “questões de ordem vocacional”, “insucesso escolar”, “perceção das dificuldades de empregabilidade” e “dificuldades económicas” (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023). Todavia estas causas são as mais conhecidas, mas existem diversos fatores que também podem influenciar o abandono escolar, como é o caso da escolaridade dos pais e a nacionalidade dos mesmos.

1.1. Delimitação do Campo de Estudo

A delimitação do campo de estudo é uma etapa fundamental, visto que permite orientar o processo de recolha de dados garantindo concordância entre os objetivos propostos e os participantes envolvidos na investigação.

Nesta investigação o campo de estudo é constituído por duas IES, situadas nas Regiões Autónomas Portuguesas, isto é, a RAM e a RAA. A escolha destas Regiões Autónomas está relacionada com a importância de analisar o fenómeno do Abandono Escolar no Ensino Superior em contextos insulares, normalmente marcados por desafios socioeconómicos, geográficos e institucionais específicos, que podem ter influência direta sobre a permanência e sucesso dos estudantes.

Estas IES acolhem estudantes de diferentes contextos sociais, o que enriquece a análise do fenómeno, possibilitando uma visão mais abrangente das diferentes variáveis que podem contribuir para o Abandono Escolar no Ensino Superior. Deste modo, a investigação incide sobre os estudantes de 1.º Ciclo do Ensino Superior, abrangendo nomeadamente os estudantes de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos (este último em casos específicos, como a Licenciatura de Enfermagem), bem como incide sobre os Presidentes do Conselho Pedagógico e os Vice-Reitores responsáveis pela área académica.

Assim sendo, ao delimitar o campo de estudo a estas duas instituições, pretende-se aprofundar o conhecimento sobre o Abandono Escolar no Ensino Superior em contextos periféricos e insulares, permitindo deste modo identificar semelhanças, diferenças e especificidades que contribuam para uma compreensão mais ampla e concreta deste fenómeno.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

A definição do objetivo geral é essencial para o percurso da investigação, uma vez que estabelece o foco central do estudo. Este objetivo deve refletir a preocupação principal identificada na problemática e expressa na questão de investigação, servindo assim, como base para a construção da dissertação. Assim, o objetivo geral deste trabalho visa fornecer uma compreensão abrangente sobre o fenómeno em análise, sendo o mesmo:

- Compreender os fatores que influenciam o abandono escolar no Ensino Superior.

1.2.2. Objetivos Específicos

Com base no objetivo geral, torna-se necessário estabelecer os objetivos específicos que permitem que a investigação incida em aspetos mais concretos. Estes objetivos visam orientar a recolha e a análise de dados, bem como aprofundar o conhecimento sobre as diferentes dimensões do Abandono Escolar no Ensino Superior. Ao incidir sobre fatores sociais, económicos, familiares e institucionais, os objetivos específicos contribuem para uma análise mais pormenorizada do problema em estudo.

Logo, os objetivos específicos da investigação são os seguintes:

- i. Identificar as principais causas do abandono escolar em contexto universitário;
- ii. Analisar o impacto das condições socioeconómicas no abandono escolar;

- iii. Identificar grupos de estudantes em maior risco de abandono escolar;
- iv. Avaliar o papel da família no abandono escolar;
- v. Comparar o abandono escolar em ambas as IES públicas da RAA e da RAM.

1.3. Questão de Investigação

A questão de investigação surge como uma orientação para a investigação, sendo formulada de forma clara e focada no problema da investigação. Neste caso, pretende-se compreender o fenómeno do Abandono Escolar no Ensino Superior, pelo que a questão de investigação permite explorar as diferentes dimensões da problemática, permitindo uma análise pormenorizada da mesma.

Assim sendo, face ao cenário apresentado anteriormente, é evidente que a problemática do Abandono Escolar no Ensino Superior representa uma preocupação crescente no contexto educativo português, uma vez que o mesmo afeta, não só os estudantes, mas também IES e Governos, devido às implicações económicas e sociais mais amplas, o que coloca novos desafios às políticas públicas de educação.

Para além das implicações diretas na trajetória dos estudantes, o Abandono Escolar no Ensino Superior encontra-se constantemente associado a fatores estruturais, como a pobreza, as dificuldades económicas, pouco apoio familiar ou total ausência de apoio familiar, e ainda fatores emocionais e psicológicos, como a solidão e o sentimento de não pertença. A fase da transição para o Ensino Superior é uma fase crucial para a vida dos estudantes, uma vez que deverá haver uma preparação académica prévia, além disso, as expectativas vocacionais dos estudantes são importantes, contudo, as mesmas nem sempre são realistas, o que influencia o percurso académico dos estudantes.

Deste modo, é crucial compreender as causas que levam os estudantes a abandonar o Ensino Superior, tendo em atenção que este é um fenómeno complexo e multidimensional. Assim surge a seguinte questão de investigação, que orientará este estudo:

Que fatores influenciam o abandono escolar no Ensino Superior?

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Educação e Desenvolvimento Comunitário

O ano de 1965 foi importante para o campo do desenvolvimento comunitário, uma vez que, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUB) através da resolução do Conselho Económico e Social das Nações Unidas (Observatório Internacional Sebrae, s.d.). Este programa contribui para um “crescimento inclusivo e sustentável, de forma contínua e em bases democráticas, sempre em parceria com o Estado, a sociedade civil organizada e o setor privado” (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, s.d.).

No final do século XX, o PNUB publicou o primeiro relatório sobre o desenvolvimento humano, dando destaque e realçando as desigualdades que prevalecem no mundo e que nos caracterizam, desde os nossos modos de viver até às condições de pobreza e de riqueza, sendo que estas, “questionam as possibilidades de construir, no local e no global, uma sociedade planetária mais livre, equitativa e justa, portanto, mais sustentável social e ambientalmente” (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007, p. 7).

Em 1996, na Assembleia-Geral das Nações Unidas, foi apresentada a Declaração sobre o direito ao desenvolvimento, que definia o desenvolvimento como sendo um processo global, económico, social, cultural e político que visa a melhoria contínua do bem-estar de toda a população e de cada indivíduo, fundamentado na participação ativa, livre e significativa no próprio desenvolvimento e na distribuição equitativa dos benefícios dele derivados (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007).

É de referir ainda que, a educação está diretamente ligada ao desenvolvimento, uma vez que, toda a ação educativa é uma ação voltada para o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos sociais, portanto, todo o método de desenvolvimento deveria ser de igual forma uma prática pedagógica, pois como mencionam Caride e Vargas (2002, citados por Gómez, Freitas, & Callejas, 2007):

ao educar-se, ao educar, ao aprender e a partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma forma de interpretar e transformar o mundo, de aceitar ou recusar um modelo de vida e de desenvolvimento, já que neles se pressupõe e até impõe uma determinada forma de encarar a educação e, com ela, determinados modos de imaginar o desenvolvimento humano (p.8).

Assim sendo, é possível afirmar que é no centro das comunidades e do meio comunitário que o desenvolvimento consegue pôr em prática as suas iniciativas, isto através dos indivíduos dessa mesma comunidade, proporcionando, portanto, a participação ativa dos indivíduos como um meio de mudança (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007).

É de destacar que este tema vai ao encontro do tema do abandono escolar no ensino superior e consequentemente vai de igual forma ao encontro com um dos pontos cruciais deste mestrado, designadamente, coesão económica, territorial e social, que será abordado mais à frente neste capítulo.

1.1. Relação Educação-Indivíduo-Desenvolvimento

1.1.1. Relação entre Educação e Desenvolvimento Comunitário

Laita (2015, citado por Piedade, 2017), menciona a relação que há entre educação e sociedade, realçando a ideia de que a sociedade tem evoluído rapidamente ao longo dos anos, isto devido “a novas formas de produção, mudanças nas relações entre pessoas e tal acção traz consigo alguns resultados nos âmbitos político sócio cultural”, sendo que, temos presente uma sociedade de conhecimento (p. 40).

Nesta linha de pensamento, o conhecimento em si, pode ser apresentado como sendo o fruto das ações educativas que transformam a sociedade que interioriza tal conhecimento, assumindo-o como uma conquista de todo o seu trabalho. Piedade (2017), refere que este conhecimento

assume uma nova realidade, permitindo que as pessoas percebam e vejam as coisas, numa nova abordagem, desde a família, e no seio da própria sociedade, pois a sociedade requer um tipo de intervenção que atenda os contextos e acompanhe a dinâmica temporal em relação sua compreensão sobre mundo (p. 40).

Relativamente à relação existente entre educação e desenvolvimento comunitário, esta acontece naturalmente, uma vez que, um ser humano que é educado age e transforma, pois, o mesmo já tem conhecimentos para conseguir sobreviver numa sociedade, contribuindo para o seu bem-estar e para o bem-estar dos restantes membros da comunidade.

Quanto a isto, Gómez, Freitas e Callejas (2007), explicam que os termos educação e desenvolvimento são interdependentes, cujo objetivo é melhorar as condições de vida

dos indivíduos. Assim, a educação pode ser entendida tanto como uma consequência do desenvolvimento quanto como um fator essencial para promovê-lo. Todavia, poderá haver uma ligação mais estreita entre estes conceitos.

Assim, se por um lado a educação prepara os indivíduos para uma participação ativa na comunidade, por outro a mesma desenvolve as competências essenciais para os indivíduos agirem. Esta ideia dá-nos a entender que através da educação as pessoas tomam consciência de si mesmas, tornando-se capazes de se esforçar para atingir os seus objetivos na vida. Esta postura dos indivíduos de tomar consciência e de agir para realizar os seus objetivos, bem como para resolver os seus problemas, está diretamente ligada ao caminho que leva ao desenvolvimento comunitário (Piedade, 2017).

Desta forma, um indivíduo educado desenvolve a consciência e a atitude de reagir aos diversos fenómenos da natureza. Este adquire a capacidade de enfrentar desafios tanto na sua vida em comunidade, bem como na sua vida pessoal, tendo em vista o bem-estar coletivo. Além disso, o indivíduo reconhece e sente a necessidade de participar ativamente, refletindo e criticando o modelo de vida ideal a ser adotado para alcançar o bem-estar.

Laita (2016, p. 31, citado por Piedade, 2017), menciona que “Com a educação uma pessoa tem maiores possibilidades de viver uma vida e ter uma convivência plena e harmoniosa” (p. 42).

Continuando o pensamento, a educação está, conseqüentemente, ligada à formação dos indivíduos, que ao adquirirem os conhecimentos e competências estão a contribuir para o desenvolvimento comunitário. Este desenvolvimento está associado à utilização das competências previamente adquiridas e à reflexão com foco no quotidiano, mas que tem em vista o futuro do indivíduo e da comunidade.

Portanto, o indivíduo reconhece a importância da educação como a chave para o desenvolvimento comunitário e para a sua contínua formação de forma a se atualizar em todos os contextos.

1.1.2. Papel da Educação para Desenvolver Capacidades nos Indivíduos

Atualmente, com todas as crises e problemas que o mundo enfrenta, é necessário refletir sobre que tipo de mudança e que tipo de desenvolvimento é que queremos para o nosso país. Como foi referido previamente, o desenvolvimento pode e deve ser feito

através da educação da pessoa e para a pessoa, de forma que a mesma consiga obter conhecimentos que levem ao desenvolvimento e à mudança.

Relativamente a isto, o campo da psicologia levanta um dilema, entre a Pessoa e o Indivíduo, que Piaget (1975, citado por Sousa, 2023) explica e distingue ambos os conceitos:

O indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo e obstaculizando, por meio desse egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda a vida social evoluída. A pessoa, ao contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um (p.19).

Quanto a isto Touraine (2006, citado por Veronese & Lacerda, 2011) afirma que o sujeito é uma parte íntima de cada um, mencionando que “Só nos tornamos plenamente sujeitos quando aceitamos como nosso ideal reconhecer-nos – e fazer-nos reconhecer enquanto indivíduos – como seres individuados, que defendem e constroem sua singularidade, e dando, através de nossos atos de resistência, um sentido a nossa existência” (pp. 421- 422).

Normalmente, o indivíduo tende a glorificar o seu êxito individual de forma narcisista, por outro lado, a pessoa não é considerada um componente anónimo de organizações dominantes da vida pública, quer sejam estas de cariz económico, político ou cultural, a pessoa não é, portanto, “o indivíduo que se esbate na consciência coletiva” (Sousa, 2023, p. 20).

Assim sendo, a pessoa respeita-se a si e aos outros e não tem receio em ir contra o que a maioria pensa, nem tem receio de se distinguir no meio da comunidade pela sua forte personalidade (Sousa, 2023).

1.1.3. A Teoria da Pessoa

De acordo com Sousa (2023) a Teoria da Pessoa baseia-se em três pontos cruciais, nomeadamente, Desenvolvimento Global, Cognitização e Equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação (Figura 1).

Figura 1

Os Três Pontos Cruciais da Teoria da Pessoa



Nota. Figura retirada de Sousa (2023).

No que toca ao primeiro ponto, denominado Desenvolvimento Global, defende que a pessoa está sempre em desenvolvimento, quanto maior for a sua estrutura cognitiva, mais rapidamente conseguirá se adaptar a novas situações e a situações que podem ser consideradas inesperadas, obtendo de certa forma um prazer ao desempenhar tal atividade. De igual forma, quanto maior o desenvolvimento sociomoral, maior será a autonomia e a participação em diversas situações.

Sousa (2023) realça a ideia de que diversas investigações têm sido realizadas neste campo, e que têm estabelecido uma relação entre a “maturidade psicológica e competência de intervenção, nomeadamente, a ligação entre o desenvolvimento do ego e a capacidade de inovação” (Sousa, 2023, p. 22). Estas investigações comprovam que os indivíduos com um maior nível de desenvolvimento são portadores de mais capacidades comparativamente aos restantes sujeitos, logo os indivíduos com maior nível de desenvolvimento enfrentam situações inesperadas e situações problemáticas mais facilmente que os restantes sujeitos (Sousa, 2023).

No que concerne ao segundo pilar, Cognitização, afirma que a pessoa é um indivíduo crucialmente ativo no seu processo de desenvolvimento, desenvolvendo-se, portanto, “agindo sobre o mundo e dando-lhe um significado determinado” (Sousa, 2023, p. 22). Este desenvolvimento apresentado pela Cognitização carece de conscientização e de mudanças em si.

Sousa (2023) afirma que a pessoa é um ser independente e que quer desenvolver os seus próprios projetos, não olhando aos de outrem, reconhecendo portando as suas características.

Relativamente ao terceiro ponto desta teoria, este remete para que haja um equilíbrio entre “a preservação de si e a necessidade de relação, na dinâmica a estabelecer entre a esfera do Indivíduo e a da Pessoa”, isto é, tal como o corpo humano necessita preservar alguns aspetos, como por exemplo a temperatura do sangue, de igual forma o psicológico necessita de bem-estar e de conservação, o que muitas vezes é afetado por desequilíbrios (Sousa, 2023, p. 23).

Esta ideia vai ao encontro da perspetiva de Alain Touraine, que aborda a ideia do sujeito na contemporaneidade, tendo em conta os desafios emergentes decorrentes da globalização. Assim sendo, como o mundo encontra-se cada vez mais globalizado, os indivíduos estão a deixar de parte a construção de uma visão geral do mundo, focando-se apenas nas suas perspetivas específicas. Sobre isto, Touraine (2006) admite que:

Temos grande necessidade de monografias e de trabalhos de campo que façam aparecer fatos, tipos de situação e de conduta, mas temos mais necessidade ainda de uma concepção geral da vida social. As observações que não se integram num quadro geral de interpretação perdem muito de seu interesse. Inversamente, uma visão geral que não ajuda a decifrar os documentos disponíveis cai logo na arbitrariedade e, não estando mais sujeita à verificação, perde sua utilidade (p. 110).

Neste sentido, Touraine (2006) menciona a importância de o sujeito emergir como fonte da sua própria ação, isto é, o sujeito é que traça o seu próprio caminho com consciência sendo o protagonista da sua vida.

Todavia, é de lembrar que a Pessoa vive num meio social e que a sua personalidade é desenvolvida e construída através do contacto com outros sujeitos, sendo que, este contacto pode ser feito passiva ou ativamente, “O Eu não existe senão perante um Tu, a quem interpela constantemente” (Sousa, 2023, p. 23).

Resumidamente, o pilar do Desenvolvimento é feito de uma forma global, passando pela Cognitização (ou perceção) que a Pessoa tem de si mesmo e do outro, assim, quanto mais positivas forem as interações e conceptualizações que a Pessoa tem

consigo mesma e com outros sujeitos maior será “a sua dimensão pessoal, mais forte será como Pessoa” (Sousa, 2023, p. 24).

Foram criadas duas categorias, a primeira, a conceptualização positiva que a Pessoa tem de si e a segunda, a conceptualização positiva que tem dos outros. Assim sendo, a primeira categoria subdivide-se em três graus, o da realização, o da autonomia e o da inovação (Figura 2). De igual forma, a segunda categoria subdivide-se em três graus, sendo estes: dedicação, respeito pela autonomia do outro e empatia (Figura 2).

Figura 2

Categorias e Subcategorias da Teoria da Pessoa



Nota. Figura retirada de Sousa (2023).

Focando-se primeiramente na categoria um, no grau da realização, tomando este como um ponto de partida para que haja crescimento pessoal, ou seja, quando algum sujeito menciona que se sente realizado quando está “feliz, alegre, bem-disposto, otimista, entusiasta, com sensações de bem-estar, amado”, todavia este tipo de realização não é considerado suficiente só por si (Sousa, 2023, p. 26). Ou seja, é necessário trabalhar numa primeira fase a autopercepção da pessoa para que esta não passe por sentimentos como depressão, pessimismo ou até mesmo melancolia. Assim estamos a trabalhar de certa forma o humor da pessoa.

Continuando na primeira categoria, agora no segundo grau, a autonomia, esta é importante visto que a Pessoa tem de se aceitar apesar das suas diferenças, é segura de si mesma tendo confiança nas suas competências e habilidades, sendo capaz de resolver situações delicadas e problemas que possam surgir, sem fugir dos mesmos.

Por fim, no grau da inovação, este leva a Pessoa a sair do seu próprio espaço para que a mesma consiga ser autónoma, assumindo uma atitude crítica. Assim, a Pessoa é

apta de avaliar o meio social em que se insere sem ter receio das reações dos restantes sujeitos dessa sociedade.

A este propósito, é importante mencionar a abordagem de Carl Rogers centrada na pessoa, visto que, esta destaca a importância da autoaceitação e do bem-estar (tanto físico como emocional) dos indivíduos. Para Rogers (1977), a realização pessoal só ocorre devido à tendência atualizante de cada indivíduo, que os motiva, fazendo-os crescer e amadurecer, o que leva, por fim, à realização pessoal.

Deste modo, a autopercepção descrita por Sousa (2023), vai ao encontro da ideia de Rogers (1977), de um indivíduo confiante em si e capaz de viver no presente em concordância com os seus valores de forma a atingir a sua realização pessoal.

No que concerne à segunda categoria, conceptualização positiva do outro, no primeiro grau, dedicação ao outro, a mesma afirma que é necessário que haja um certo tipo de sensibilidade e de dedicação, uma vez que a área da educação requer uma certa disponibilidade para ouvir o outro, de forma a dialogar com o mesmo. É de mencionar ainda que a “generosidade e a solidariedade são características que pertencem igualmente a esta subcategoria de dedicação ao Outro” (Sousa, 2023, p. 27).

O segundo grau vai de certa forma ao encontro do primeiro, sendo que neste é explícito que deverá haver, como o nome do grau indica, respeito pela autonomia do outro, sendo que a pessoa deve manifestar comportamentos de inclusão conhecendo o espaço dos outros sujeitos, conhecendo ainda que todos os indivíduos são diferentes, sabendo assim respeitar as outras pessoas por mais diferentes que sejam.

Relativamente ao último grau, este menciona como é importante ter empatia, isto é, ter em conta os sentimentos, as emoções do outro, não as desvalorizando, contudo, a pessoa não pode se deixar envolver demasiado para que não perca a sua identidade. Para Sousa (2023), este grau é “o nível mais elevado de socialização, participação, comunicação e troca interpessoal” (p. 28).

Assim sendo, para Sousa (2023), o desenvolvimento e a melhoria das populações de regiões como a RAM, são bem conseguidos se passarem por processos de empoderamento da pessoa:

A melhoria da qualidade de vida das populações regionais e locais, ou seja, o desenvolvimento de uma Região como a nossa, passa pelo empoderamento da Pessoa, pela aposta que se fizer na sua formação científica, cultural e pessoal,

sendo esta última dimensão muitas vezes negligenciada, como se de um dado adquirido se tratasse. É preciso investir na formação pessoal, principalmente na preparação dos técnicos que irão trabalhar em prol do desenvolvimento comunitário, aqueles que terão de “estabelecer diálogo com as autarquias, a igreja, as organizações não governamentais, os serviços públicos nas diversas áreas (proteção civil, economia, ambiente, segurança, saúde e outras) para concertar estratégias de ação, numa perspetiva multidisciplinar” (p. 29).

Nesta linha de raciocínio, é importante destacar o pensamento de Morin (1999) que oferece uma contribuição crucial ao abordar a complexidade da condição humana. Assim como Sousa (2023) propõe na Teoria da Pessoa, a formação do indivíduo deve passar por diferentes dimensões, reconhecendo que este constrói-se tanto a partir de si mesmo como a partir da relação que o indivíduo tem com os outros. Morin (1999) realça esta ideia ao afirmar que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (p. 55).

Esta visão vai ao encontro do apresentado por Sousa (2023) quando a mesma aborda a preservação de si e a necessidade de relação com o outro. Morin (1999), defende que compreender o ser humano é essencial, visto que “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (p. 55). Esta ideia reforça que quanto mais positiva for a perceção de si mesmo e dos outros mais forte será “a sua dimensão pessoal, mais forte será como Pessoa” (Sousa, 2023, p. 24).

Assim sendo, a proposta de Sousa (2023) vai ao encontro da proposta de Morin (1999) uma vez que este último destaca que uma educação integral é crucial para formar pessoas conscientes e acima de tudo comprometidas com o seu desenvolvimento, assim como Sousa (2023). Ambas estas abordagens encontram-se no ponto da valorização pessoal com a finalidade da construção de sociedade mais participativas e solidárias.

Em suma, é necessário o desenvolvimento de capacidades cognitivas, comunicativas, emocionais, éticas e metodológicas de forma a formar indivíduos conscientes e indivíduos psicologicamente maduros e equilibrados, fortemente comprometidos com a área do desenvolvimento comunitário.

1.2. A Educação e o Desenvolvimento Comunitário como Pilares Essenciais para Promover a Coesão

Como referido previamente, este projeto vai ao encontro de um dos pontos centrais deste mestrado, sendo esse: coesão económica, territorial e social.

Para abordar este tópico é importante voltar a mencionar os conceitos de educação e o de desenvolvimento comunitário, assim sendo, o conceito de educação tem evoluído ao longo dos anos, sendo frequentemente discutido em conversas e estudos de diversos autores, que procuram atualizar tal termos de acordo com o tempo em que vivemos e “em função dos contextos e circunstâncias da sua abordagem” (Piedade, 2017, p. 37).

Desta maneira, Laita (2015, citado por Piedade, 2017) entende educação como sendo:

o processo de aquisição de ferramentas entre eles hábitos e destrezas para dar resposta aos desafios que a vida individual vai exigindo como resposta as diferentes solicitações. Por um lado, podemos compreendê-la como instrumento pelo qual o indivíduo na sociedade usa para obter elementos que lhe permitam a sua inserção na comunidade onde ele pertence. Por outro lado, a educação tem sido considerada fundamental para uma sã convivência humana e consequentemente para um desenvolvimento sustentado e sustentável das sociedades (p. 37).

Relativamente ao desenvolvimento comunitário, além de se referir ao esforço coletivo dos membros da comunidade que tomam consciência das suas dificuldades, pode ser visto como uma maneira de compreender a realidade do mundo, na qual se desenvolve a capacidade de entender os fenómenos vivenciados num determinado espaço.

Assim, a coesão social torna-se uma realidade quando as pessoas, dentro de um espaço comum, estão suficientemente preparadas e conscientes da necessidade de viverem em harmonia, pois só assim a convivência torna-se satisfatória, assim como “a sua forma de compreender os fenómenos que as rodeiam” (Piedade, 2017, p. 38).

1.2.1. Educação e Coesão Social

Com tudo o que foi dito previamente é possível chegar à ideia de que existe uma conexão entre educação e desenvolvimento comunitário, visto que estes dois conceitos levam ao fomento do bem-estar social dos indivíduos.

No que toca a coesão social, esta é entendida como “o processo pelo qual as pessoas manifestam a sua união, entendimento, ou seja, a ligação entre elas, ligação essa, que se manifesta num clima relacional positivo” (Piedade, 2017, p. 46).

Ainda relativo à noção de coesão social, “a noção de coesão social é frequentemente associada à noção de integração regional, a rigor um dos grandes desafios das políticas sociais integradas” (Fialho, Santos, & Vivas, 2012, p. 186).

Assim sendo, surge a ideia de que não poderia haver sociedade se não existisse coesão social, isto pois, a coesão possibilita que os indivíduos concretizem as suas decisões assumindo-as como responsabilidade coletiva, pensando na sua comunidade, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento e a promoção do bem-estar da sociedade.

Nesta linha de pensamento, a coesão social faz com que os indivíduos reconheçam o seu valor em relação aos outros, desenvolvendo assim um espírito de pertença e de afeto. Todavia, surgem as seguintes questões: “Donde vem este espírito que leva as pessoas a compreenderem que elas estão ligadas socialmente aos outros? Como é que se adquire este valor?” (Piedade, 2017, p. 47). Piedade (2017), explica as respostas a estas questões da seguinte forma:

Bom, pensamos que teremos várias respostas de acordo com as diversas experiências que as pessoas acumularam. No entanto, se uma das respostas for esta de que é uma aquisição ao longo do tempo que se faz através de acúmulo de várias experiências, então podemos deduzir que esta acção é o resultado da educação. A educação leva a pessoa a reflectir, a compreender a necessidade da coesão social, sobretudo da sua importância na vida e para a promoção do bem comum (p. 47).

Assim sendo, a coesão promove valores como a colaboração, fazendo com que todos os indivíduos envolvidos compreendam que apenas desta forma conseguem atingir os seus objetivos e promover uma interação capaz de favorecer uma cooperação entre eles, que priorize “a interajuda que caracteriza uma comunidade unida e que luta para o seu desenvolvimento social” (Piedade, 2017, p. 48).

Todavia, segundo Delors, et al. (2010), a educação, por si só, não é capaz de resolver os problemas gerados pela rutura do vínculo social (quando se verifica tal acontecimento), no entanto, espera-se que a educação ajude a fomentar o desejo de

convivência, “elemento básico da coesão social e da identidade nacional” (Delors, et al., 2010, p. 28).

Em suma, através da educação os indivíduos entendem a sua missão como elementos de uma comunidade e assumem com seriedade viver como seres de relação. Todavia, sem coesão seria extremamente difícil “alcançar os objectivos dos planos estabelecidos em prol do desenvolvimento comunitário” (Piedade, 2017, p. 48).

1.3. A Coesão Económica, Territorial e Social e a União Europeia

A coesão económica, social e territorial é reconhecida pela UE como uma manifestação de solidariedade entre os EM e as suas regiões, com o objetivo de promover um desenvolvimento territorial equilibrado na União e reduzir as disparidades estruturais entre as regiões. Esta coesão é implementada através da política regional da UE, também conhecida como política de coesão, por meio do apoio financeiro dos fundos da UE aos Estados-Membros e regiões.

Nesta linha de pensamento, é de referir que a política de coesão é a principal estratégia de investimento da União Europeia. Beneficia todas as regiões e cidades da UE, impulsionando “o crescimento económico, a criação de emprego, a competitividade das empresas, o desenvolvimento sustentável e a proteção do ambiente” (Parlamento Europeu, 2023).

Claramente, um dos objetivos cruciais da UE assenta na coesão económica, social e territorial, sendo, como referido previamente, grande parte do seu orçamento designado à redução de disparidades entre as regiões.

Atualmente, a UE apoia estas regiões através de fundos europeus, nomeadamente o Fundo Social Europeu (FSE+), o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), o Fundo de Coesão, Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e das Pescas (FEAMP) e o Fundo para uma Transição Justa (FTJ).

Assim sendo, abordando muito brevemente cada um destes fundos, quanto ao FSE+, este é o principal mecanismo da UE para “investir nas pessoas e apoiar a aplicação do Pilar Europeu dos Direitos Sociais”, conta com um orçamento de 142,7 mil milhões de euros para o período de 2021-2027 (Comissão Europeia, s.d.). É de destacar ainda que, o FSE+ continuará a desempenhar um papel crucial nas políticas sociais, de emprego, educação e desenvolvimento de competências da UE, incluindo a promoção de reformas estruturais nesses setores. Além do mais, este fundo tem ainda a “missão de apoiar a

coesão económica, territorial e social na UE, reduzindo as disparidades entre Estados-Membros e regiões” (Comissão Europeia, s.d.).

Relativamente ao FEDER, este foi criado em 1975, com o principal objetivo de atenuar desequilíbrios entre níveis de desenvolvimento das regiões europeias e para garantir uma melhoria do nível de vida dos indivíduos a viver nas regiões menos favorecidas da Europa. Atualmente o FEDER tem dois objetivos principais, sendo o primeiro o “investimento no crescimento e no emprego – com o objetivo de consolidar o mercado laboral e as economias regionais” e o segundo objetivo “a cooperação territorial europeia – com o objetivo de reforçar a cooperação transfronteiriça, transnacional e inter-regional na EU” (Parlamento Europeu, 2024).

No que toca ao Fundo de Coesão, criado em 1994 de forma a fortalecer a coesão económica, social e territorial da UE, sendo que tem em vista a promoção de um desenvolvimento sustentável. Atualmente, para o período de 2021-2027, o fundo apoiará: “investimentos no ambiente, nomeadamente em domínios relacionados com o desenvolvimento sustentável e a energia que apresentem benefícios ambientais”, “redes transeuropeias no domínio das infraestruturas de transportes (RTE-T)” e oferecerá ainda “assistência técnica” (Parlamento Europeu, 2024).

Em relação ao FEAMP, este apoia como o nome indica “a política das pescas, a pesca interior, a aquicultura e o setor marítimo”, apoiando o desenvolvimento sustentável nestes setores (Conselho Europeu, 2023).

Por fim, no que toca ao FTJ, este tem como objetivo apoiar os territórios que enfrentam sérios desafios socioeconómicos devido ao “processo de transição para uma economia com impacto neutro no clima”, este fundo ajudará na implementação do Pacto Ecológico Europeu, que visa alcançar a neutralidade climática da UE até 2050 (Parlamento Europeu, 2024).

Assim sendo, é de referir que todos estes fundos têm um papel crucial na implementação da política de coesão, de forma a reduzir as disparidades presentes entre os níveis de desenvolvimento de algumas das regiões da EU, sendo que existem fundos para atuar em diversas áreas, como forma de reverter as disparidades.

Capítulo 2 – As Regiões Ultraperiféricas da União Europeia

Certos territórios de determinados países da União Europeia situam-se em zonas mais remotas do seu continente europeu, esses territórios são denominados Regiões Ultraperiféricas (RUP). Estas RUP são arquipélagos, ilhas e um território continental europeu, que usufruem de um estatuto próprio de Direito da União Europeia de acordo com o artigo 349.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE) (Diário da República, s.d.). Normalmente tais regiões enfrentam certas dificuldades associadas às suas características, principalmente a insularidade, o clima e ainda problemas relacionados à economia, visto que esta é frequentemente baseada em produtos agrícolas ou em recursos naturais (Parlamento Europeu, 2024).

Estas RUP tiram proveito de “medidas específicas de apoio e de financiamento adicional, para compensar as suas situações sociais e económicas estruturais específicas e as limitações resultantes dos fatores referidos no artigo 349.º do TFUE” (Diário da República, s.d.).

Na atualidade existem nove RUP, sendo cinco departamentos ultramarinos pertencentes a França (Martinica, Maiote, Guadalupe, Guiana Francesa e Reunião), uma coletividade ultramarina francesa (São Martinho), uma comunidade autónoma pertencente a Espanha (Ilhas Canárias) e duas regiões autónomas pertencentes a Portugal (RAM e RAA) (Parlamento Europeu, 2024).

Desta forma, e centrando o foco nas duas Regiões Autónomas Portuguesas, os Açores encontram-se a cerca de 1 548km de distância da capital nacional, tem uma superfície de 2 322km² e conta com cerca de 236 488 habitantes (Tabela 1). A RAA é constituída por 9 ilhas, sendo duas do Grupo Oriental (Santa Maria e São Miguel), cinco do Grupo Central (Terceira, Graciosa, São Jorge, Pico e Faial) e por fim, duas do Grupo Ocidental (Corvo e Flores) (Governo dos Açores, 2022).

Tabela 2

Dados Gerais RAA

Dados Gerais	RAA
--------------	-----

Superfície (km ²) ¹	2322
População ²	239 942
Capitais	Ponta Delgada, Horta e Angra do Heroísmo
PIB per capita em percentagem da média comunitária (UE=100)	67

Nota. Autoria Própria.

Quanto à RAM, esta encontra-se a 1 041km da capital nacional, conta com uma superfície de 80km² e dispõe de cerca de 251 182 habitantes (Parlamento Europeu, 2024). A mesma é constituída por duas ilhas habitáveis (Madeira e Porto Santo) e por dois conjuntos de ilhas desabitadas (Desertas e Selvagens), sendo que estas últimas são consideradas reservas naturais (AcoresPro, 2012) (Tabela 3).

Tabela 3

Dados Gerais RAM

Dados Gerais	RAM
Superfície (km ²) ¹	801
População ²	253 259
Capital	Funchal
PIB per capita em percentagem da média comunitária (UE=100)	69

Nota. Autoria Própria.

No que toca às IES nestas Regiões Autónomas, com foco primeiramente nos Açores, existe uma IES de ensino Público que se divide em Ensino Universitário e em Ensino Politécnico (Universidade dos Açores, s.d.). Quanto ao Ensino Universitário, a

¹ Dados de 6 de junho de 2024, fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira (2024)

² Dados de 6 de junho de 2024, fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira (2024)

IES divide-se em quatro faculdades, nomeadamente: Faculdade de Ciências Agrárias e do Ambiente (FCAA), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) e Faculdade de Economia e Gestão (FEG), sendo que estas contam com um total de 24 Licenciaturas, 18 Pós-Graduações, 30 Mestrados e 11 Doutoramentos (Universidade dos Açores, 2024). No que concerne ao Ensino Politécnico, este divide-se em duas escolas superiores, nomeadamente: Escola Superior de Saúde (ESS) e Escola Superior de Tecnologias e Administração (ESTA), que contam com um total de 2 Licenciaturas, 9 Pós-Graduações, 1 Mestrado e 6 CTeSP (Universidade dos Açores, 2024).

Relativamente à Madeira, assim como nos Açores, existe uma IES Pública que se divide, em quatro faculdades e em duas escolas superiores. As quatro faculdades são: a Faculdade de Artes e Humanidades (FAH), a Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia (FCEE), a Faculdade de Ciências Sociais (FCS) e a Faculdade de Ciências da Vida (FCV), estas contam com um total de 18 Licenciaturas, 3 Pós-Graduações, 24 Mestrados e 8 Doutoramentos, conta também com o Ciclo Básico em Medicina e com um Curso Preparatório (Ano Zero para Estudantes Internacionais) (Universidade da Madeira, s.d.). No que toca às escolas superiores as mesmas são, nomeadamente, a Escola Superior de Tecnologias e Gestão e a Escola Superior de Saúde, que contam com um total de 18 CTeSP, 2 Licenciaturas e 3 Mestrados (Universidade da Madeira, s.d.).

2.1. O Surgimento do Conceito Ultraperiferia

Em 1986 Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia (CEE) juntamente com a Espanha, isto de acordo com os termos “dos Atos relativos à Adesão do Reino de Espanha e da República Portuguesa às Comunidades Europeias”, de igual forma as Regiões Autónomas Portuguesas, isto é, Açores e Madeira, passaram a integrar esta comunidade (Barreto, 2013, p. 26).

Foi, portanto, acordada a Declaração comum sobre as especificidades do desenvolvimento económico e social das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, que se encontra em anexo nos Atos de Adesão à CEE, sendo que esta declaração reconheceu alguns dos aspectos distintivos nas Regiões Autónomas através da abolição na efetivação das políticas comuns (Barreto, 2013).

Assim sendo, esta Declaração serve de forma que a CEE reconheça a importância e o compromisso em outorgar uma especial “atenção à política de desenvolvimento

económico e social das Regiões Autónomas”, com a finalidade de que as desvantagens relativas à localização geográfica e à orografia própria de cada Região Autónoma fossem superadas (Barreto, 2013, p. 27).

Desta forma, a primeira estratégia concreta da CEE relativa aos problemas específicos das Regiões Autónomas foi apresentada na Decisão do Conselho, n.º 91/315/CEE, de 26 de junho que estabelece o Programa de Opções Específicas para fazer face ao Afastamento e à Insularidade da Madeira e dos Açores (POSEIMA). De acordo com Barreto (2013), o POSEIMA tinha como finalidade concretizar alguns objetivos, nomeadamente:

uma "melhor inserção da Madeira e dos Açores na Comunidade, estabelecendo um quadro adequado para a aplicação das políticas comuns nessas regiões"; a "plena participação da Madeira e dos Açores na dinâmica do mercado interno, utilizando de forma otimizada as regulamentações e instrumentos comunitários existentes"; e a "recuperação económica e social dos Açores e da Madeira, através, nomeadamente, do financiamento comunitário das medidas específicas previstas no Programa POSEIMA", conforme ponto 3.1. do Anexo da Decisão do Conselho que estabelece o Programa POSEIMA (pp. 27-28).

Relativamente às Ilhas Canárias, foi criado de igual forma, um programa semelhante ao POSEIMA denominado Programa de Opções Específicas para fazer face ao Afastamento e à Insularidade das Ilhas Canárias (POSEICAN).

No que toca aos Departamentos Ultramarinos Franceses, foi da mesma maneira implementado um programa, em 1989, denominado Programa de Opções Específicas para fazer face ao Afastamento e à Insularidade dos Departamentos Ultramarinos Franceses (POSEIDOM).

No ano de 1988, Alberto João Jardim³ convidou os seus colegas das RUP (que ainda não tinham esta designação oficialmente) para uma sessão de trabalho de forma a discutirem as questões de interesse comum, assim e após esta reunião surgiu o grupo de RUP da UE (Fonseca, 2018).

³ Alberto João Jardim era nesse ano o Presidente do Governo Regional da Madeira.

A integração de todas estas regiões e ilhas aos Estados-Membros (EM) da UE efetivou-se na Declaração n.º 26 relativa às RUP da CEE, que está em anexo ao Tratado da União Europeia (TUE), também conhecido como Tratado de Maastricht. Sobre isto Jardim (2002, citado por Barreto, 2013), menciona que o TUE tem como base:

desafios que se perfilhavam no horizonte - entrada em funcionamento do mercado interno, negociações comerciais multilaterais e criação da União Económica e Monetária - postulavam a necessidade de dar a conhecer a nova dimensão ultraperiférica da União e de desenvolvê-la (pp. 28-29).

Desta forma, a Declaração n.º 26 relativa às RUP da CEE, reconheceu os Açores, a Madeira, as Ilhas Canárias e os Departamentos Ultramarinos Franceses como RUP da CEE, reconhecendo assim as características distintas das RUP que as caracterizam, tendo em conta que as mesmas podem ter um pequeno atraso devido à sua insularidade, afastamento do continente, clima e relevo distintos e ainda a dependência económica relativa a alguns produtos e recursos, que prejudicam o desenvolvimento, tanto económico como social destas regiões (Barreto, 2013).

Assim sendo, através da Declaração, a CEE leva em conta a implementação de medidas especiais para as RUP, tendo em consideração e como principal finalidade o desenvolvimento económico e social dessas regiões. Logo, as medidas devem simultaneamente almejar a concretização do mercado interno e o reconhecimento das particularidades regionais, permitindo que as RUP alcancem o nível económico e social médio da CEE (Barreto, 2013).

Surgiu, portanto, o conceito de ultraperiferia, concedendo às RUP “pela primeira vez, uma identidade própria e autónoma em relação às demais regiões europeias insulares e periféricas” (Jardim, 2002, citado por Barreto, 2013, p. 29).

Logo, “ultraperiferia” não é o mesmo que isolamento, bem como aqueles que vivem e trabalham em ultraperiferias não estão sentenciados ao exílio. Todavia, esta é uma visão tradicional que muitos indivíduos têm sobre as ilhas, principalmente quando nos referimos sobre aquelas que, assim como as RUP, se encontram mais afastadas das suas metrópoles. De facto, as RUP encontram-se em zonas cruciais do globo, o que apenas aumenta a relevância de sua localização estratégica, assim como Fonseca (2018) explica:

do Atlântico Norte à costa ocidental Africana, e das Caraíbas ao Oceano Índico, todas estas zonas estão no centro da política internacional contemporânea, seja

devido ao interesse que as potências ascendentes lhes conferem, ou pela importância que estas regiões representam para a Europa por serem veículos através dos quais a UE pode projetar a sua influência para partes do Mundo tradicionalmente mais longínquas (p. 14).

2.2. O Estatuto de Região Ultraperiférica

Como dito anteriormente, as RUP da UE encontram-se localizadas em locais estratégicos do globo, apesar de distantes das suas metrópoles, todavia esse é o fator que as distingue.

Relativamente à distância destas RUP, a Madeira é a região mais próxima ao continente europeu com quase 1000 km a separá-la de Lisboa. No caso das Canárias, estas encontram-se a mais de 1300 km de Sevilha. E dos Açores a Lisboa são cerca de 1500 km a atravessar.

Todavia, estes números não se comparam aos números das “RUP francesas: a distância entre Paris e as Caraíbas é de mais de 6000 quilómetros, e a ilha de Reunião, no Oceano Índico, fica situada a mais de 9000 quilómetros da França metropolitana” (Fonseca, 2018, pp. 15-16).

É de extrema importância voltar a mencionar que todas as RUP são regiões integrantes da UE, sendo este estatuto lhes garantido pelos tratados de adesão, ou seja, um indivíduo que resida no Funchal, na Ilha da Madeira, tem os mesmos direitos e deveres que um indivíduo que resida em Lisboa.

Atualmente, e como mencionado no início deste capítulo, são 9 as RUP Europeias, cinco departamentos ultramarinos franceses (Guiana Francesa, Guadalupe, Martinica, Maiote e Reunião), uma coletividade ultramarina francesa (São Martinho), duas regiões autónomas portuguesas (Açores e Madeira) e uma comunidade autónoma espanhola (Ilhas Canárias). Todavia, esta lista não é fixa, uma vez que em 2012 a Ilha de São Bartolomeu deixou de ser uma RUP, passando a fazer parte da lista de Países e Territórios Ultramarinos (PTU). Por outro lado, Maiote apenas entrou a esta lista de RUP em janeiro de 2014 (Parlamento Europeu, 2024).

Desta forma, é crucial diferenciar RUP de PTU, sendo que a principal diferença entre eles se encontra na sua relação com a UE e o seu estatuto jurídico. Enquanto as RUP são regiões de EM que fazem parte da UE, com algumas leis específicas, os PTU são territórios associados a um EM, mas não fazem parte do território da EU. Por estes últimos

não fazerem parte da UE, o direito da UE não se aplica diretamente aos mesmos, todavia, os mesmos mantêm uma relação especial com a UE, podendo beneficiar de diversos acordos de cooperação e de financiamento, especialmente nas áreas do desenvolvimento económico e social (Comissão Europeia, s.d.).

Desta forma, das nove RUP, apenas a Guina Francesa não é nem um arquipélago nem uma ilha, “uma vez que é um território na costa norte da América do Sul, e faz fronteira com o Brasil e com o Suriname” (Fonseca, 2018, p. 17). Quanto aos Açores, estes situam-se no centro do Atlântico Norte, enquanto as Ilhas Canárias e a Madeira, que também se encontram no mesmo oceano, encontram-se próximas à costa noroeste da África, ao largo de Marrocos. No que toca a Guadalupe, Martinica e São Martinho estão todas localizadas no mar das Caraíbas. Por fim, Reunião e Maiote encontram-se no Oceano Índico.

Na tabela abaixo são apresentados alguns dados gerais sobre todas as RUP Europeias:

Tabela 4

Dados Gerais sobre as RUP

	Superfície (km²)⁴	População⁵
RAA	2 322	239 942
Ilhas Canárias	7 447	2 213 016
Guadalupe	1 685	407 810 ⁶
Guiana Francesa	83 751	292 892
RAM	801	253 259
Martinica	1 108	353 444
Reunião	2 504	880 766

⁴ Dados de 6 de junho de 2024, fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira (2024)

⁵ Dados de 6 de junho de 2024 à exceção de Guadalupe e São Martinho, fonte: Direção Regional de Estatística da Madeira (2024)

⁶ Dados provisórios referentes a 2022, fonte: Parlamento Europeu (2024)

São Martinho ⁷	53	32 358
Maiote	367	309 901

Nota. Autoria Própria.

Assim, estas RUP contam com uma superfície total de pouco mais de 100 000 km² e com população aproximada de 4 983 388 cidadãos, o que representa 2,5% da superfície da UE e 1,11% da sua população total. Há que ter em conta que grande parte desta superfície é pertencente à Guiana Francesa (83 751 km²), logo, as restantes RUP têm uma área mais pequena. Relativamente à população, também é de destacar que as Ilhas Canárias são quem tem uma população maior (2 213 016 cidadãos).

Não se pode ignorar a importante localização das RUP Europeias para o mapa do século XXI. Fonseca (2022), aborda este tema destacando dois pontos que fazem destacar a importância da localização das RUP, nomeadamente:

o primeiro tem a ver com o crescimento acelerado do número de ameaças à escala global, principalmente aquelas que não se inserem nas categorias tradicionais de “ameaça”. Situações como desastres naturais causados por alterações climáticas ou migrações em massa são apenas dois exemplos. O segundo ponto está relacionado com o estabelecimento da Cooperação Estruturada Permanente – PESCO – que visa aumentar e melhorar a cooperação ao nível da Defesa entre os Estados -membros da EU. Contudo, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, esta cooperação não será no sentido de integrar as Forças Armadas dos Estados-membros sob um comando europeu único, mas sim para partilhar informação sobre pesquisa e desenvolvimento no âmbito da tecnologia militar e para tornar a União Europeia mais eficiente em termos do desenvolvimento de capacidades e da preparação operacional na área da Defesa (p. 184).

⁷ Dados relativos a 2020, fonte: Institut national de la statistique et des études économiques (Instituto Nacional de Estatística e Estudos Económicos), França e «Ministère des Outre-Mer» (Ministério do Ultramar, França)

2.2.1. As Regiões Ultraperiféricas e a União Europeia

A 1 de dezembro de 2009, com a entrada em funcionamento do Tratado de Lisboa, a UE fortaleceu a sua Política Externa e de Segurança Comum (PESC), sendo este um instrumento com o papel de permitir que a UE tenha voz no campo internacional. Este instrumento tem como principais objetivos “preservar a paz e fortalecer a segurança internacional; promover a cooperação internacional; desenvolver e consolidar a Democracia, o Estado de Direito e o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais” (Fonseca, 2022, p. 184).

Desta forma, é de evidenciar que o PESC tem um papel fundamental no que toca à forma como os Estados-Membros da UE debatem com países não pertencentes à União. Esta ideia é importante visto que, segundo Fonseca (2022):

as áreas de Política Externa em que as RUPs podem ser úteis correspondem quase de forma exata aos objetivos principais da PESC e, até certo ponto, Espanha, França e Portugal já tiram partido delas dessa forma. Contudo, a PESC permite que todos os 27 Estados-membros tenham uma palavra a dizer sobre estes assuntos, o que aumenta significativamente o poder de negociação, as ambições políticas e o prestígio, tornando, assim, mais elevada a probabilidade de alcançar um desfecho mais favorável para os Estados-membros e para a EU (p. 185).

É importante referir que a cooperação entre as RUP tem vindo a evoluir através da reunião dos presidentes das RUP, sendo a primeira reunião realizada em 1988, na RAM. Em 1995 a reunião realizou-se em Guadalupe e os presidentes assinaram um protocolo que oficializou as relações políticas e técnicas entre os seus territórios.

Assim, e na prática, foi criada a Conferência de Presidentes das Regiões Ultraperiféricas, o principal método de diálogo entre a presidência das RUP. A declaração saída de cada reunião é remetida “à Comissão Europeia, ao Parlamento Europeu, ao Comité das Regiões, aos Chefes de Estado e de Governo aos quais as RUP estão ligadas, e aos deputados ao Parlamento Europeu e membros do Comité das Regiões originários daquelas regiões” (Lopes, 2022, p. 110).

Desta forma, desde 2004, a Comissão Europeia tem estabelecido orientações estratégicas para as RUP, nomeadamente nos anos de 2004, 2008, 2012, 2017 e 2022. A comunicação publicada em 2017 considera as RUP como um “ativo extraordinário para a União Europeia”, contribuindo para seu enriquecimento económico, cultural e

geográfico (Lopes, 2022, p. 110). No entanto, também reconhece os desafios que enfrentam em termos de desenvolvimento e integração no mercado interno, resultantes de fatores como a distância e a insularidade.

Quanto à publicação mais recente, em maio de 2022, a Comissão Europeia apresentou uma nova Estratégia da UE para as RUP, com o foco principal em “Dar prioridade às pessoas, garantir o crescimento sustentável e inclusivo, realizar o potencial das regiões ultraperiféricas da UE”, na qual demonstra a sua “obrigação institucional”; um “imperativo político”; uma “necessidade económica”; e um “investimento geoestratégico” para com os territórios insulares” (Lopes, 2022, p. 110).

Ainda é de mencionar os Fundos Europeus, que têm grande importância para as RUP, sendo que entre 2014 e 2020, os Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, junto com um regime específico para medidas agrícolas (Regulamento do Programa de Opções Específicas para enfrentar o Afastamento e a Insularidade - POSEI), alocaram quase €13,3 mil milhões para as RUP, o que incluiu duas dotações específicas nas áreas de desenvolvimento regional e pescas: uma dotação adicional no âmbito do FEDER e um regime de compensação pelo Fundo Europeu Marítimo e das Pescas (FEAMP). Além disso, existem regras específicas para as RUP em áreas como auxílios estatais, tanto para funcionamento quanto para investimento, e questões fiscais e aduaneiras, com o objetivo de aumentar sua competitividade.

Todavia, e apesar do notável progresso, as RUP ainda enfrentam desafios significativos, exacerbados pela globalização e pelas alterações climáticas. Desta forma, a Comissão Europeia, em 2022, implementou uma nova abordagem com a Estratégia de 2022, intitulada “Dar prioridade às pessoas, garantir o crescimento sustentável e inclusivo, realizar o potencial das regiões ultraperiféricas da UE” (Youth 4 Outermost Regions, 2024). Esta estratégia delinea as ações prioritárias da UE para e nas RUP.

Em 2023, a 13 de junho, decorreu em Estrasburgo a “Avaliação da nova Comunicação da Comissão sobre as regiões ultraperiféricas” (Parlamento Europeu, 2023). Nesta, foram apresentados diversos tópicos da nova Comunicação, nomeadamente, a “Melhor aplicação do artigo 349.º do TFUE”, “Investir nas pessoas”, “Governança dos oceanos e o potencial da economia azul nas RUP”, “A agricultura como um dos pilares do desenvolvimento das RUP”, “Mobilidade, transportes e turismo”, “Ação em matéria de clima, biodiversidade, independência energética e energias renováveis”, “A transição digital”, “As RUP numa União Europeia para a saúde”, “A

importância das RUP na corrida espacial e no desenvolvimento científico europeu” e “Melhor utilização dos fundos europeus, parcerias e acordos comerciais” (Parlamento Europeu, 2023).

Apesar da importância de todos os tópicos mencionados, darei enfoque específico a três deles: à “Melhor aplicação do artigo 349.º do TFUE”, “Investir nas pessoas” e “A importância das RUP na corrida espacial e no desenvolvimento científico europeu” (Parlamento Europeu, 2023).

Neste linha de pensamento, com foco na “Melhor aplicação do artigo 349.º do TFUE”, este abrange diversos pontos importantes, desde progressos e críticas até à política proativa da UE, no entanto um dos principais tópicos é a aplicação do artigo 349.º, sendo que neste destaca-se que as RUP estão plenamente integradas na União Europeia, sendo reconhecidas as suas particularidades, todavia lamentam-se que o artigo 349.º não seja aplicado automaticamente em todas as propostas legislativas, sendo “feita uma utilização limitada deste artigo e que este poderia ser interpretado de forma mais inovadora e positiva, nomeadamente com vista à criação de programas ad hoc e de novas políticas específicas” (Parlamento Europeu, 2023).

No que concerne ao ponto “Investir nas pessoas”, apesar do bom trabalho da Comissão Europeia, continuam a existir problemas nas RUP, como as taxas elevadas de pobreza e desemprego, o PIB per capita inferior à média da União Europeia e, no caso específico de Maiote, a falta de acesso a serviços considerados essenciais nas RUP, ao que o Parlamento Europeu (2023) adiciona:

insta a Comissão e os Estados-Membros a envidarem todos os esforços para garantir o acesso a serviços essenciais nestas regiões, dado tratar-se de um fator fundamental para combater a pobreza e a exclusão social; recorda o empenho assumido pelos Estados-Membros em apoiar plenamente o desenvolvimento das RUP realizando os investimentos necessários, em particular nas zonas mais pobres; sublinha a importância da aplicação do Pilar Europeu dos Direitos Sociais nas RUP, a fim de garantir uma maior solidariedade entre as gerações, promover a proteção e a inclusão sociais e criar empregos de elevada qualidade, em consonância com as transições ecológica e digital (ponto 22).

Além disto, o Parlamento Europeu (2023), pede a criação de medidas de forma a melhorar a educação e a atrair professores em áreas cruciais para as RUP como “nas

disciplinas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática” (ponto 23). Ainda são sugeridas medidas para o combate ao abandono escolar precoce (ponto 42), é dada especial atenção ao programa Erasmus+ uma vez que este promove “intercâmbios universitários e empresariais com as RUP” (ponto 38) e, além de muitas outras, são sugeridas “estratégias para combater a fuga de cérebros e aumentar a atratividade das RUP”, sendo que o Parlamento “defende, neste contexto, um apoio e uma assistência acrescidos às instituições de ensino superior nestas regiões, bem como às suas escolas profissionais, para que possam dotar-se de melhores condições e melhorar a qualidade da gama de formação que propõem” (ponto 48) (Parlamento Europeu, 2023).

No que toca à “importância das RUP na corrida espacial e no desenvolvimento científico europeu”, este destaca a importância das RUP na corrida espacial e no desenvolvimento científico, dando destaque à localização privilegiada das RUP, como a Guiana Francesa e os Açores, todavia “lamenta a falta de compromissos específicos da Comissão neste domínio”, sugerindo melhores apoios a esta área (pontos 129 e 130). Neste tópico, o Parlamento Europeu (2023) refere ainda:

a importância da participação das instituições de ensino superior e dos centros de investigação marinha, bem como da participação das escolas marítimas nas RUP e do seu tecido empresarial nas redes de investigação europeias e internacionais, devido ao seu conhecimento da dinâmica e das características únicas destas regiões, com vista a reforçar os seus sistemas de inovação e a criar mais «empregos azuis» (ponto 134).

Ainda assim, e embora a UE tenha um papel crucial ao estimular o potencial de crescimento dessas áreas, o seu bem-estar e desenvolvimento dependem essencialmente das decisões e iniciativas das próprias regiões e dos seus Estados-Membros. Logo, cabe a cada região definir e aplicar as estratégias de desenvolvimento adaptando-as ao contexto de cada uma delas.

2.2.2. As Regiões Ultraperiféricas e a União Europeia Além-Fronteiras

As RUP possibilitam a União Europeia agir além-fronteiras, promovendo a cooperação em diversas áreas regionais por meio de uma presença nessas mesmas regiões. Assim, as RUP podem ser consideradas autênticas “pontas de lança” da UE (Carrillo & Diaz, 2014, citados por Lopes, 2022, p. 112)

Assim, através das RUP, a UE destaca-se como sendo o único espaço capaz de “afirmar a sua presença no coração do oceano Índico, das Caraíbas e da América do Sul”, sendo que as oportunidades desta presença vão além das dimensões política e geoestratégica, abrangendo ainda os âmbitos económico, comercial e científico (Valente, 2009, p. 11).

É possível afirmar que devido à sua insularidade e distância do continente europeu, as fronteiras das RUP poderão ser consideradas áreas menos vulneráveis/sensíveis comparativamente a outras regiões da Europa, como exemplo as ilhas gregas ou até mesmo o sul de Itália (Fonseca, 2022). Todavia, as Ilhas Canárias são a prova de que a segurança das fronteiras destas Regiões não pode ser considerada como algo garantido, visto que, são uma das rotas pelas quais muitos migrantes buscam entrar no espaço europeu.

Fonseca (2022), opina que as RUP são “os sítios perfeitos a partir de onde a UE pode, de forma mais eficaz, monitorizar, e até mesmo conduzir, as suas missões no estrangeiro”, isto se, existirem as condições necessárias, no caso, infraestruturas para a UE basear algumas forças armadas (p. 186).

Desta forma, com o crescente reconhecimento da importância do continente africano para a União, a relevância das RUP situadas próximas a este continente também tende a aumentar, pois as mesmas apresentam-se como plataformas ideais a partir das quais a UE pode utilizar alguns recursos como os mencionados anteriormente.

No entanto, apesar de não haver uma estratégia comum clara e objetiva para aproveitar as características das RUP desta forma, alguns Estados-membros já possuem suas próprias estratégias, como o exemplo de França que em junho de 2016, os Ministérios Franceses do Interior e do Ultramar apresentaram em conjunto um Plan de Sécurité Outre-mer⁸, que tem por objetivo base aumentar e aprimorar, quer em matéria de capacidades humanas como de capacidades materiais, das forças armadas francesas encarregues de garantir a segurança nos territórios ultramarinos franceses.

⁸ Plano de Segurança para o Ultramar

É de destacar, de igual forma, que ambas as RUP mais próximas do continente africano (Ilhas Canárias e Madeira) deverão ser incluídas nas estratégias europeias de combate à pirataria na costa ocidental do continente africano (Fonseca, 2022). Isto, pois, o Oceano Atlântico Norte é uma zona de tamanha importância para a UE, sendo destacadas duas razões.

Assim sendo, a primeira razão deve-se ao Oceano Atlântico ser crucial para a comunicação e para o transporte marítimo na Europa, e a estabilidade dos países costeiros impacta diretamente os interesses da UE. Uma vez que, a presença de estados-falhados na região poderia aumentar riscos como a pirataria e limitar o acesso da UE a mercados. Todavia e apesar destes cenários serem improváveis, é importante considerá-los, especialmente em um contexto de tensões com a Rússia.

No que toca à segunda razão, a mesma debruça-se sobre o facto de que o Oceano Atlântico Norte representa o coração da parceria entre os Estados Unidos da América (EUA) e a UE, que é o bloco político, económico e militar mais significativo do mundo. Desta forma, manter a região sob influência euro-americana é crucial para o Ocidente, com os EUA liderando em investimento em defesa, logo, a segurança e estabilidade nessa área são preocupações, visto que quando rivais reconhecem a fraqueza de um Estado podem vir a explorar essa vulnerabilidade. Assim, e tendo em vista que a UE tem buscado se consolidar “enquanto ator importante e menos dependente dos seus Estados -membros a nível internacional, encaramos como natural a possibilidade de vir a olhar para as RUPs como mais do que apenas regiões distantes com necessidade de algumas condições especiais” (Fonseca, 2022, p. 190).

Assim sendo, a relevância geoestratégica das ilhas do Atlântico Norte remota ao início da expansão europeia naquele oceano. Apesar do seu pequeno tamanho, estas regiões têm sido cruciais nos “últimos cinco séculos para a estratégia das grandes potências que dominam ou desejam dominar aqueles mares” (Fonseca, 2022, p. 190). Ao longo do século XX, a localização destas ilhas destacou-se imenso, em especial o caso dos Açores, que serviu de base para as tropas aliadas durante as duas guerras mundiais.

Logo, devido à sua localização na fronteira marítima sul e sudoeste da UE e da NATO, os Açores, a Madeira e Canárias estão na linha da frente da luta contra ameaças à estabilidade. Além disso, com a UE estabelecendo a sua própria guarda fronteira e costeira, a Agência Europeia da Guarda de Fronteiras e Costeira (FRONTEX) deveria estar presente em pelo menos uma destas regiões. É de voltar a referir que as Ilhas

Canárias já são uma das principais rotas de entrada para imigrantes ilegais em direção à Europa, todavia, esta região já está identificada pela FRONTEX devido a este tema.

Deste modo, e como abordado anteriormente, é de referir uma área crucial, e que vem ganhando destaque, para a UE, é a área da defesa. Esta área é de grande importância por dois motivos: primeiro, pelo aumento acelerado das ameaças globais, especialmente em relação aos desastres naturais, muitos deles provocados pelas alterações climáticas; quanto ao segundo motivo, este diz respeito à criação da Cooperação Estruturada Permanente (PESCO), que visa aprimorar a colaboração na área da defesa entre os Estados-Membros da UE, dando destaque à partilha de informações sobre pesquisa e desenvolvimento em tecnologia militar (Lopes, 2022). Todavia, as potencialidades das RUP para a defesa ainda não foram consideradas nas estratégias de Política Externa europeia (Fonseca, 2018, citado por Lopes, 2022, p. 112).

Estreitamente ligado ao que foi mencionado está a área da ação externa europeia. Assim, e diante da “evidente multipolaridade do sistema internacional”, a UE não ocupar um papel secundário (Lopes, 2022, p. 112). Por essa razão, a UE já reconheceu a importância de desenvolver uma “autonomia estratégica”, ou seja, atuar de forma independente dos Estados Unidos da América em determinadas matérias” (Lopes, 2022, p. 112).

É de mencionar ainda, que, as RUP reconhecem o seu potencial para desempenhar um papel significativo nas regiões em que se encontram e consideram o fortalecimento das relações com os países vizinhos como um ponto essencial para o seu desenvolvimento em diversas áreas. Um dos principais objetivos dessas regiões é “aumentar e otimizar a cooperação económica, comercial, social e cultural com os países que lhe são mais próximos” (Lopes, 2022, p.112). Além disso, a UE pode aproveitar sua localização para monitorizar e até mesmo liderar as suas missões no exterior, dentro da Política Europeia de Segurança e Defesa.

Assim, segundo Lopes (2022, p. 113), é possível afirmar que “A oportunidade de ter uma presença física em áreas do mundo que de outra forma seria impossível poderá significar tornar as RUP em “regiões-modelo” da UE no mundo”.

Logo, as RUP, que representam uma presença territorial europeia em áreas estratégicas do globo, possuem características geográficas e geológicas específicas, tornando-as verdadeiros laboratórios de excelência para a investigação e inovação em

setores promissores, como a biodiversidade, os ecossistemas terrestres e marinhos, as ciências espaciais e as energias renováveis. As particularidades desses territórios devem ser vistas como um valor acrescentado tanto para os Estados-membros quanto para a União Europeia como um todo, promovendo uma relação mútua e benéfica (Valente, 2015, citado por, Lopes, 2022, p. 113).

2.2.3. Conferência de Presidentes das Regiões Ultraperiféricas

Formada pelos presidentes das regiões ultraperiféricas da União Europeia, a Conferência dos Presidentes das Regiões Ultraperiféricas (CPRUP) encontra-se anualmente na RUP que está assumindo a presidência rotativa. Durante estas reuniões, são estabelecidas as principais diretrizes de ação para estas regiões nos âmbitos nacional, europeu e internacional. As conclusões destes encontros, servem como guia para a atuação política das RUP ao longo do ano.

Nesta linha de pensamento, a última conferência foi a XXVIII CPRUP da UE, sendo que a mesma se realizou a 8 e 9 de novembro de 2023 em Santa Cruz de Tenerife, sob a presidência de Fernando Clavijo Batlle, o Presidente das Ilhas Canárias.

Compareceram, portanto, a esta Conferência os Presidentes Miguel Albuquerque o Presidente da RAM, Huguette Bello a Presidente da Ilha da Reunião e Louis Mussington o Chefe do Executivo de Saint-Martin, compareceram ainda a esta Conferência representantes dos governos das restantes RUP, nomeadamente: “Pedro Faria e Castro, Secretário Regional da Presidência do Governo da Região Autónoma dos Açores, e os Vice-Presidentes de Guadalupe, Patrick Sellin, da Guiana, Thibault Lechat-Vega, de Mayotte, Zamimou Ahamadi, e da Martinica, Patricia Telle” (RUP: Conferência de Presidentes, 2023).

Desta Conferência, saiu a 8 de novembro a declaração conjunta final das nove regiões da UE, onde apelam que as instituições europeias tenham em conta as particularidades das RUP em todos os projetos e ações da UE-27.

Nesta declaração são abordados diversos temas, entre os quais “coesão económica e social, integração fiscal, energia, migração, luta contra as alterações climáticas, fiscalidade, alfândegas, transportes, cooperação territorial, agricultura e pescas” (RUP: Conferência de Presidentes, 2023).

É importante destacar, para este projeto, o que foi mencionado na declaração saída da Conferência de Presidentes (2023), sobre o futuro da política de coesão:

Exortamos as novas instituições a defender a Política de Coesão enquanto pilar fundamental do processo de integração europeia, garantindo a sua identidade e objetivos originais e a sua atual abordagem de governação a vários níveis (p. 2).

Assim, esperamos que o princípio de “não prejudicar a coesão” se projete em todas as políticas europeias, evitando iniciativas que possam ter um impacto negativo na coesão territorial e inclusivamente deixar algumas regiões para trás, preocupação que deverá ser claramente partilhada pelos nossos Estados (p. 2).

Os territórios aprisionados na “armadilha do desenvolvimento” descrita no 8º relatório sobre a Coesão são terreno fértil para sentimentos antieuropeus, que exigem respostas concretas e imediatas. Por conseguinte, consideramos essencial reforçar a adaptação das políticas europeias e das suas medidas de acompanhamento, a fim de melhorar a atratividade das nossas regiões, garantindo simultaneamente o princípio da justiça social (p. 2).

Com isto, os Presidentes das RUP da EU estão pedindo às novas instituições europeias que mantenham a Política de Coesão como um elemento essencial da integração da Europa. É esperado ainda que, todas as políticas da União Europeia respeitem o princípio de “não prejudicar a coesão”, ou seja, evitar iniciativas que possam afetar negativamente a coesão territorial e deixar algumas regiões em desvantagem, sendo que os Presidentes acrescentam que essa preocupação deve ser partilhada pelos EM.

Por fim, os presidentes ainda destacam que as regiões que enfrentam dificuldades no desenvolvimento, conforme descrito no 8º relatório sobre Coesão, são propensas a sentimentos negativos. Para combater isso, é crucial adaptar as políticas europeias e as suas medidas de acompanhamento para tornar essas regiões, bem como as RUP, mais atraentes e garantir a justiça social. Em resumo, é necessário agir rapidamente e de forma concreta para resolver esses problemas e evitar descontentamento com a UE.

2.3. Regiões Autónomas Portuguesas

Os Açores e a Madeira têm o estatuto de Região Autónoma de Portugal desde 1976. Assim, têm “um Governo e um Parlamento Regional próprios, eleitos por sufrágio universal direto e dotados de amplas competências políticas e legislativas” (Comissão Europeia, 2017, p. 7).

Quando ao caso dos Açores, apesar das múltiplas ilhas pertencentes ao arquipélago, a sede do Governo situa-se na ilha de São Miguel, mais concretamente em

Ponta Delgada. Quanto ao Parlamento, o mesmo tem sede na ilha do Faial, mais precisamente na cidade da Horta.

Nesta linha de pensamento, a RAA destaca-se pelas suas paisagens verdes, e pelo seu relevo montanhoso, sendo a montanha do Pico, na ilha de mesmo nome, o ponto mais alto de Portugal, com 2351 metros.

Por outro lado, a RAM destaca-se pelo seu relevo diverso. A ilha da Madeira “tem uma topografia muito acidentada e o ponto mais alto é o Pico Ruivo” com 1862 metros de altitude (Comissão Europeia, 2017, p. 26). Por outro lado, a ilha do Porto Santo tem uma topografia plana, sendo que pertence a esta uma faixa de areia dourada com cerca de 9km. Quanto ao seu Governo Regional, o mesmo tem sede no Funchal.

Em 1995, existia uma preocupação quanto à desvalorização das Regiões Autónomas, sendo que, nesse mesmo ano, Álvaro Monjardino⁹ apresentou no IV Colóquio Internacional das Ilhas do Atlântico, em Tenerife, a sua preocupação em como Portugal e os media, são os principais protagonistas pela forma como a Europa tem desvalorizado as nossas Regiões Autónomas.

De acordo com Silva (2015), Álvaro Monjardino, nesse Colóquio, referia que:

“O Atlântico, na visão – ou na sensibilidade – da União Europeia, não parece destinado a um papel de relevo.” (p. 96).

E acrescentava: “Tudo isto pode explicar-se por antecedentes que vão à raiz da História dos Arquipélagos. Povoados e utilizados na embalagem e no contexto da expansão peninsular, e logo europeia, através do Atlântico, é manifesta a desvalorização que as Ilhas sentem e tem reduzido as mais afortunadas em clima ameno a lugares fundamentalmente de lazer.” (p. 96).

E concluía mesmo: “A noção de insignificância instrumental relativamente ao Mundo presente sente-se, com especial embora diferente acuidade, nos Arquipélagos Atlânticos. Afora o mercado do lazer, que pretenderá deles a Europa? Até nem os trata mal, mas como reformados, à falta de uma nova

⁹ Primeiro presidente do Parlamento dos Açores

proeminência oceânica que tarda em aparecer. E que, se um dia vier, não é provavelmente desta União Europeia que há-de vir.” (pp. 96-97).

Isto é, Álvaro Monjardino expressa a sua preocupação quanto à perda de relevância das Regiões Autónomas, afirmando que os mesmos tiveram grande importância no período de expansão europeia, todavia sendo, com o passar dos anos, desvalorizados, sendo reduzidos a destinos de lazer.

Contudo, com o passar dos anos, muitos aspetos mudaram relativamente ao mundo, sendo que, de acordo com Silva (2015), tal pensamento de Álvaro Monjardino já não reflete as escolhas europeias atuais.

De igual forma, Alberto Vieira¹⁰ (citado por Silva, 2015), lembrava que:

O posicionamento periférico da Madeira nunca fez com que a Ilha se afastasse do vínculo europeu. No período áureo dos Descobrimentos, os principais laços estavam na Europa e, só a partir do século XVII, os ingleses a transformaram numa ponte entre a Europa e o mundo colonial (p. 97)

De acordo com a opinião de Silva (2015), a menor atenção que é dada às Regiões Autónomas portuguesas deve-se ao facto de não existir, no âmbito da defesa uma política estruturada que “o sentido e alcance das demais políticas comuns europeias” (p. 98).

O mesmo refere ainda que, mesmo com a atuação de algumas organizações como a União da Europa Ocidental (UEO) e a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE), não foi possível conseguir estabelecer um conceito de defesa comum, integrado ou vinculado à UE.

Diversos investigadores, como Silva (2015), abordam o tema da defesa com especial atenção, sendo que este menciona que o Continente e as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira formam um triângulo estratégico (nome pelo qual é reconhecido pelo Conceito Estratégico de Defesa Nacional¹¹) crucial para a defesa da Europa e do Ocidente.

¹⁰ Académico e investigador português

¹¹ Este estabelece as diretrizes cruciais do Estado em questões de defesa, sendo estas alinhadas com o interesse nacional, fazendo parte da política de defesa nacional.

2.3.1. Região Autónoma dos Açores

Muitas vezes as Regiões Autónomas são vistas como regiões com menos recursos, portanto, regiões carenciadas, sendo as mesmas vistas como dependentes dos programas e de apoios próprios das RUP.

Nesta linha de pensamento, Portugal ao unir-se à CEE (atual UE), entrou a 100%, logo levou consigo, “sem reservas (salvo uma mera declaração sobre as suas especificidades), a Região Autónoma dos Açores e a Região Autónoma da Madeira” (Silva, 2015, pp. 95-96).

Contudo, quando Portugal aderiu à CEE, levou, claramente, consigo a sua Geografia, as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, alargando fronteiras até ao meio do Atlântico.

Assim, é de destacar que com as Regiões Autónomas portuguesas, o espaço europeu não termina na ponta de Sagres, no Cabo da Roca ou até mesmo no Cabo Finisterra, mas termina então nas Ilhas Selvagens e na Ilha das Flores, a Oeste.

Desta forma, não estamos a falar num “mero acréscimo de extensão ou área, incluindo toda a sua vasta zona marítima” (Silva, 2015, p. 95). Logo, é de destacar o valor estratégico, para toda a Europa, e não apenas para o país.

A candidatura de Portugal às Comunidades Europeias, a 28 de março de 1977, representou um desafio para a autonomia dos Açores. Durante as negociações de adesão, o Governo Regional dos Açores contou com um membro responsável pela integração europeia que acompanhou o processo. Contudo, inicialmente, havia dúvidas sobre o interesse da Região em aderir plenamente, devido às competências garantidas nas relações externas pela autonomia político-administrativa. No entanto, o Governo Regional acabou por não encontrar objeções à adesão (Castro, 2015, citado por, Lopes, 2022, p. 113).

O processo de adesão de Portugal às Comunidades Europeias incluiu a “Declaração comum relativa ao desenvolvimento económico e social das regiões autónomas dos Açores e da Madeira”, destacando o compromisso político com estas regiões.

Desde a adesão de Portugal às Comunidades Europeias, a situação dos Açores sofreu algumas mudanças, como por exemplo, a autonomia regional, estabelecida em 1976, ganhou uma nova dimensão europeia a partir dos anos 90.

Assim, durante as negociações para o Tratado de Adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), a RAA optou por não buscar um estatuto separado (ao contrário do que “fizeram as Ilhas Faroé quando a Dinamarca aderiu, ou as Ilhas Canárias durante o processo de entrada de Espanha”) (Lopes, 2022, p. 106).

Deste modo, e com a entrada de Portugal na UE, os Açores intensificaram a sua ligação ao continente europeu, sendo que, e após a adesão à CEE, a Região Autónoma começou a integrar-se nas instituições, nas políticas e normas europeias, enquanto mantinha “laços especiais com os Estados Unidos da América no âmbito militar e da cooperação tecnocientífica” (Ferreira, 2011, citado por Lopes, 2022, p. 106).

Nesta linha de pensamento, a ligação entre os Açores, Portugal e a União Europeia é evidente, com a presença de um conselheiro regional dos Açores na Representação Permanente de Portugal junto da UE (REPER), um cargo com relevância política. Desde a adesão, um membro do Governo Regional dos Açores participa em conselhos que tratam de assuntos de interesse específico para a região. Além do financiamento, as relações com a UE também incluem o reconhecimento das vantagens das RUP, conforme as Comunicações da Comissão Europeia desde 2007.

Ainda é de mencionar, de acordo com Lopes (2022), o esforço significativo dos Açores, com diversas iniciativas exemplares:

o Gabinete de Representação dos Açores em Bruxelas, criado em 2017, a Escola do Mar dos Açores, na cidade da Horta, inaugurada em 2020; a Agência Espacial Portuguesa, constituída em 2019 e cuja sede será na ilha Santa Maria; e o Centro do Atlântico, cuja sede operacional será na Base das Lajes, na ilha Terceira. Sobre este último, nas palavras de Augusto Santos Silva e João Gomes Cravinho (2020, n.d.), o «que está a nascer nos Açores, vai ser um instrumento de afirmação de Portugal, promovendo a segurança cooperativa no conjunto do Atlântico, desde a África do Sul ao Canadá, desde a Argentina à Noruega» (pp. 115-116)

Ainda é de destacar que a 4 de junho de 2021, por meio da Presidência Portuguesa do Conselho da UE, foi lançada a "Declaração dos Açores", centrada em quatro áreas:

mar, espaço, clima e sustentabilidade alimentar, reforçando a cooperação entre os países ligados ao Atlântico (Governo dos Açores, 2021).

Logo, é de evidenciar que a relação entre os Açores e a União Europeia tem avançado positivamente.

Atualmente, o arquipélago dos Açores, com a ajuda dos programas europeus, tem um grande foco em desenvolver o seu potencial nas áreas científicas e tecnológicas. Para isso, a RAA beneficia da sua situação geográfica e das condições naturais para desenvolver competências e conhecimentos. É de destacar ainda que, estas competências e conhecimentos podem ser mais reforçadas em prol do desenvolvimento socioeconómico regional, e também podem ser reforçadas a nível internacional, “enquanto laboratório natural para a investigação e o desenvolvimento” (Comissão Europeia, 2017, p. 7).

Quanto à Universidade dos Açores (UAç) propriamente dita, a mesma foi criada em 1976, sendo os seus estudantes distribuídos pelos polos das ilhas de São Miguel, Terceira e Faial. As áreas que se destacam nesta universidade são as ciências e as tecnologias do mar e da pesca, mais concretamente, “o estudo das águas profundas, dos montes submarinos, das fontes hidrotermais, do ambiente e das alterações climáticas, assim como o estudo da biodiversidade, da vulcanologia/ sismologia, da biotecnologia agroindustrial e marinha e a tecnologia espacial” (Comissão Europeia, 2017, p. 7).

De igual forma, as energias renováveis e os recursos endógenos contribuem fortemente para o desenvolvimento sustentável dos Açores, isto pois, “a produção de eletricidade de origem renovável (geotérmica, eólica, hidráulica) chegou aos 35% no arquipélago e aos 55% na ilha maior, São Miguel, 44% dos quais de origem geotérmica” no ano de 2015 (Comissão Europeia, 2017, p. 7).

Nesta linha de pensamento, é crucial destacar, entre os pontos fortes da RAA, “a construção de infraestruturas e o desenvolvimento de projetos centrados na utilização da tecnologia espacial e de estudos climáticos” (Comissão Europeia, 2017, p. 7). Estes elementos sublinham o posicionamento estratégico dos Açores como um elemento crucial numa relevante cadeia europeia e internacional.

Segundo a Comissão Europeia (2017), ainda é importante mencionar:

a estação de seguimento de satélites da Agência Espacial Europeia (AEE), em Santa Maria, que realiza, desde 2009, serviços de seguimento/rastreamento e de observação da Terra; a Galileo Sensor Station (GSS), em Santa Maria; a estação

RAEGE, também em Santa Maria, e a das Flores (a iniciar atividade), estando as duas integradas na Rede Atlântica de Estações Geodinâmicas e Espaciais (RAEGE), que tem por missão realizar estudos de radioastronomia, geodesia e geofísica; a estação ARM, na Graciosa, que se pretende que seja um observatório e uma plataforma internacional de estudos climáticos avançados no Atlântico; e a estação de infrassons I42PT, na Graciosa, destinada a acompanhar a realização de ensaios nucleares. Neste contexto, está atualmente em debate, a nível internacional, a possibilidade de implementar um centro internacional de investigação no Atlântico, com sede nos Açores (AIR – Center) (p. 7).

2.3.2. Região Autónoma da Madeira

Como referido anteriormente, a Madeira é considerada uma Região Autónoma portuguesa desde 1976, sendo, portanto, dotada de um estatuto político-administrativo próprio, isto é, possui uma Assembleia Regional e um Governo Regional. Nesta região “o Estado português é representado pelo Representante da República para a Região Autónoma da Madeira (RAM)” (Valente, Leitão, & Barros, 2022, p. 112).

Quanto à Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira (ALRAM), a mesma é composta por deputados, sendo os mesmos eleitos por sufrágio universal. Nesta linha de pensamento, e de acordo com a Lei Eleitoral, Parlamento é composto por “47 deputados eleitos num círculo regional único”, sendo que são considerados eleitores “os cidadãos portugueses inscritos no recenseamento eleitoral da respetiva área” (Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira, 2024). É de referir que a ALRAM exerce funções de cariz político, legislativo e de fiscalização.

O arquipélago da Madeira encontra-se dividido em 11 municípios, nomeadamente 10 na ilha da Madeira (Calheta, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Ponta do Sol, Porto Moniz, Ribeira Brava, Santa Cruz, Santana, São Vicente) e 1 na ilha do Porto Santo (Porto Santo).

Quanto a IES, a RAM possui uma universidade, a UMa, que “conta com quatro centros de investigação e acolhe outras unidades de investigação que desenvolvem atividades científicas em várias áreas”, como por exemplo, o Madeira Interactive Technologies Institute (M-ITI) (Comissão Europeia, 2017, p. 27).

É importante realçar os Fundos Europeus que têm vindo a apoiar a região, sendo que entre 2013 e 2017 a RAM beneficiou de verbas provenientes do “cofinanciamento

dos Fundos Estruturais e do Fundo de Coesão”, sendo que estes foram oriundos do restante do período 2007-2013 e do novo período de 2014-2020 (que se estende até 2023) (Valente, Leitão, & Barros, 2022, p. 123).

Além destes, tanto em 2013 como em 2014, foram “realizadas transferências financeiras da União Europeia para as autoridades nacionais no âmbito do Fundo de Coesão, destinadas à Região, relativas ao período de programação financeira que decorreu entre 2000-2006” (Valente, Leitão, & Barros, 2022, p. 123). Estes apoios, demonstram uma continuidade no apoio financeiro da União Europeia à RAM em diferentes fases, abrangendo assim, mais de uma década de investimentos e fundos.

Atualmente, está em vigor o Programa Regional da Madeira 2021-2027 (Madeira 2030), “definido para o novo ciclo de programação da Política de Coesão no âmbito do Quadro Financeiro Plurianual 2021-2027”, sendo que este foi aprovado pela Comissão Europeia a 14 de dezembro de 2022 (Madeira 2030, 2023). Este Programa prevê a mobilização de um total de 760 milhões de euros em apoio dos fundos europeus, dos quais 319 milhões de euros são provenientes do FSE+ e 441 milhões de euros do FEDER.

Nesta linha de pensamento, o Madeira 2030 é o principal instrumento para concretizar a estratégia de desenvolvimento económico, social e territorial da RAM até 2030. Assim, de acordo com o programa Madeira 2030 (2023):

a sua macro programação reflete intervenções balizadas pelos objetivos e metas da política de coesão e pelas principais estratégias e planos setoriais regionais, assumindo um alinhamento com o Pilar Europeu dos Direitos Sociais, o Pacto Ecológico Europeu e o Novo Bauhaus Europeu.

É importante mencionar que as prioridades estabelecidas estão em sintonia com as diretrizes do “Acordo de Parceria Portugal 2030, sendo mobilizados todos os Objetivos de Política (OP) da Política de Coesão” (Madeira 2030, 2023).

No que concerne às áreas a apoiar, as mesmas estão divididas em cinco pontos, nomeadamente: “Uma Região mais inteligente e competitiva”, “Uma Região mais verde”, “Uma Região mais conectada”, “Uma Região mais social e inclusiva” e “Uma Região mais próxima dos cidadãos” (Madeira 2030, 2023, p. 18).

Quanto à primeira área, “Uma Região mais inteligente e competitiva”, a mesma está relacionada à valorização do conhecimento e da inovação, com um foco especial no crescimento sustentável, sendo este baseado na diversificação do padrão produtivo, onde

a Estratégia Regional de Especialização Inteligente (EREI) assume-se como fator decisivo (Madeira 2030, 2023).

No que toca à segunda área, “Uma Região mais verde”, a mesma tem foco “na adaptação às alterações climáticas, na preservação do ambiente e na transição energética”, em conformidade com os objetivos do Green Deal (Pacto Ecológico Europeu)¹² e do Pacote Fit for 55 (Objetivo 55)¹³ (Madeira 2030, 2023).

Relativamente à terceira área, “Uma Região mais conectada”, esta tem o foco no fortalecimento das acessibilidades externas e da otimização das condições de mobilidade, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Económico e Social (PDES)¹⁴ e com o Plano Integrado Estratégico de Transportes da Região Autónoma da Madeira (PIETRAM)¹⁵ (Madeira 2030, 2023).

Nesta linha de pensamento, e avançando para a quarta área denominada “Uma Região mais social e inclusiva”, sendo que esta toma as pessoas como o foco, colocando-as no centro das políticas públicas, abordando os desafios da “Demografia e do envelhecimento, da Qualificação e da necessidade do seu reforço para responder aos desafios da competitividade, do emprego e da inclusão e combate à privação material”, em conformidade com o Pilar Europeu dos Direitos Sociais e diversas iniciativas europeias (Madeira 2030, 2023).

Por fim, quando à quinta e última área, “Uma Região mais próxima dos cidadãos”, esta tem o foco em promover a competitividade e internacionalização da RAM, apoiando “estratégias de desenvolvimento socioeconómico local, qualificando os territórios urbanos e impulsionando a sua participação no desenvolvimento regional” (Madeira 2030, 2023).

¹² Pacto Ecológico Europeu é uma estratégia da UE destinada a transformar a Europa no primeiro continente climaticamente neutro até 2050.

¹³ Objetivo 55 do plano da UE para uma transição ecológica: “refere-se à meta da UE de reduzir as emissões líquidas de gases com efeito de estufa em, pelo menos, 55 % até 2030” (Conselho Europeu, 2024).

¹⁴ Este define a estratégia de desenvolvimento da RAM, definindo as principais linhas de atuação e programas, conforme as prioridades do Governo Regional.

¹⁵ Este plano, elaborado pelo Governo Regional da Madeira, abrange um conjunto de medidas destinadas a aprimorar o desempenho do sistema de mobilidade e transportes da RAM, aumentando a sua eficiência energética e ambiental (Secretaria Regional da Economia, Turismo e da Cultura, 2016).

Quanto à programação financeira, os 760 milhões de euros são divididos pelas cinco áreas e para a assistência técnica, assim, são distribuídos 351 milhões de euros para a área de “Uma Região mais social e inclusiva”, 194 milhões de euros para a área de “Uma Região mais inteligente e competitiva”, 126 milhões de euros para “Uma Região mais verde”, 60 milhões de euros para “Uma Região mais conectada”, 10 milhões de euros para “Uma Região mais próxima dos cidadãos” e, por fim, 19 milhões de euros para a assistência técnica (Gráfico 2) (Madeira 2030, 2023).

Gráfico 2

Programação Financeira Madeira 2030



Nota. Gráfico retirado de Madeira 2030.

Logo, é possível afirmar que os Fundos Europeus são cruciais para a RAM, visto que estes proporcionam um grande suporte financeiro para o desenvolvimento da região. Assim, é de destacar que estes apoios contribuem para a adaptação às mudanças climáticas, a competitividade, a inovação e a melhoria das condições de vida dos cidadãos, sendo estes apoios indispensáveis para o crescimento sustentável da RAM.

Capítulo 3 – O Ensino Superior em Portugal

3.1. A Transição dos Estudantes do Ensino Secundário para o Ensino Superior

Em Portugal, o Ensino Superior é organizado pelo Artigo 3.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, sendo que tal artigo afirma que este nível de ensino é organizado num sistema binário, onde existe o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário é voltado “para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação”, enquanto o ensino politécnico dedica-se a “formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente” (Assembleia da República, 2007, Artigo 3.º).

Desta forma, em cada um destes tipos de ensino (universitário e politécnico), existem três ciclos de estudos, sendo que nesses estão incluídos os graus relativos aos mesmos, nomeadamente, quem conclui o 1.º Ciclo com sucesso adquire o grau de licenciado, os estudantes que finalizam o 2.º Ciclo de estudos com êxito obtêm o grau de mestre, e por fim, os estudantes que findam o 3.º Ciclo de estudos de forma positiva adquirem o grau de doutor. No entanto, no ensino politécnico existe ainda um ciclo de estudos de curta extensão que não atribui no final do mesmo um grau académico, como se encontra presente no Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023).

Assim sendo, para vários estudantes dar continuidade aos estudos e progredir do ensino secundário para o Ensino Superior pode ser visto como um objetivo a ser atingido, sendo que os estudantes podem ter diversas motivações para tal, entre elas, por exemplo, a aquisição de um grau académico de forma à posterior entrada no mercado de trabalho, ou até mesmo, para alguns estudantes a motivação pode ser mesmos o desejo de conquistar e adquirir mais conhecimento de forma a beneficiar o seu crescimento pessoal (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023). Contudo, por outra perspetiva a transição do ensino secundário para o superior pode ser vista como um fator que potencializa crises e vulnerabilidades, como de igual forma pode ser uma fonte de desafios para o desenvolvimento (Bento & Mendes, 2007).

Ademais de o período de transição do ensino secundário para o superior é atualmente considerada a mais significativa de todo o ciclo de experiências académicas, tanto para o estudante quanto para seus familiares e amigos, isto pois, frequentar o Ensino Superior significa, além do término da escolaridade obrigatória (12.º ano ou 18 anos), a

mudança para o mundo do trabalho e para a autonomia, que é uma das características do jovem adulto (Gonçalves, s.d.).

Atualmente, o Ensino Superior está a ser cada vez menos visto como um promotor de elitismos, visto que estão a ingressar neste nível de ensino um conjunto de estudantes cada vez mais heterogéneo. Desta forma, além dos estudantes tradicionais (com menos de 23 anos e que ingressam no Ensino Superior através do Concurso Nacional de Acesso (CNA)), o Ensino Superior tem vindo a acolher estudantes considerados não tradicionais, ou seja, os estudantes que ingressam nas universidades e politécnicos pelo concurso de maiores de 23 anos ou através dos CTeSP (e anteriores Cursos de Especialização Tecnológica (CET)), estudantes que ingressem através de programas de mobilidade (exemplo do estudante internacional), estudantes com deficiência, e outros que estejam previstos legalmente na Portaria n.º 104/2023 de 13 de abril (Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2023).

Como mencionado anteriormente, existem cada vez mais estudantes a ingressar no Ensino Superior pelo concurso para maiores de 23 anos, esta ideia vai de encontro com o estudo de Almeida e Castro (2016), onde os mesmos dão a entender que apesar das gerações mais novas serem as que mais se encontram incluídas no Ensino Superior, as gerações adultas estão cada vez mais a ingressar nestes processos de formação de nível superior (Almeida & Castro, 2016).

Desta maneira, tais alterações à população académica acarretam consequências para o Ensino Superior, que deixa de ter um público-alvo restrito de forma a “garantir e assegurar uma formação efetiva a uma população abrangente que agora ingressa nas suas instituições” (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023, p. 3).

Contudo, de forma a tentar dar resposta a esta diversidade de estudantes, tem sido notório os diversos casos de abandono escolar, bem como variados casos de insucesso escolar no Ensino Superior, sendo que ambos estes problemas têm se tornado uma importante preocupação para as instituições de Ensino Superior (Costa, Lopes e Caetano, 2014, citados por Lopes, Pereira, & Vaz, 2023, p. 3).

Adicionalmente, estas situações de abandono e de insucesso escolar podem acontecer uma vez que a heterogeneidade de estudantes é cada vez maior. Tal fator não é possível comparar com algumas das características a que as IES confrontavam-se há uns

anos, além do mais, “nem sempre é fácil acompanhar de forma imediata esta evolução e responder ao mesmo ritmo a tal diversidade” (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023, p. 3).

Assim sendo, são imensos os entraves que podem surgir no percurso académico de cada estudante, sendo que alguns deles podem estar associados a características individuais de cada estudante que podem vir a ter impacto na sua integração, no seu sucesso e na sua consequente permanência ou desistência.

3.1.1. Entraves ao Primeiro Ano no Ensino Superior

Muitos investigadores mencionam que o primeiro ano do Ensino Superior é o mais complicado para os estudantes, sobre isso Albuquerque (2008, p.20) afirma que:

O primeiro ano do Ensino Superior é problemático para muitos alunos e professores da Universidade. O insucesso académico, as desistências e a aparente desmotivação de muitos alunos é preocupante para o País, para as Instituições e não só inquietante como frustrante para os professores e alunos.

Assim sendo, os primeiros meses de frequência no Ensino Superior acarretam dificuldades que requerem uma maior capacidade de aquisição de competências e capacidades por parte do estudante. De igual forma, Silva, Abrantes e Duarte (2009 citados por Lopes, Pereira, & Vaz, 2023, p. 4) “a integração no Ensino Superior é um processo multifacetado”, dando a entender que o estudante pode passar por diversas dificuldades ao mesmo tempo.

Desta forma, os estudantes podem ser caracterizados por estarem num meio de desenvolvimento individual, tanto da sua identidade bem como da sua autonomia, assim os mesmos serão confrontados com situações e mudanças para as quais os mesmos não se vão sentir preparados, desenvolvendo assim novas capacidades individuais.

É de acrescentar que diferentes estudantes vão certamente passar por diferentes obstáculos e mudanças, temos o exemplo dos estudantes deslocados, que envolve um consequente afastamento (apenas físico) dos seus amigos e familiares e uma rutura de rotinas que pode levar a que o estudante se sinta isolado e que sinta dificuldades na sua adaptação ao novo estilo de vida. Neste caso, é de destacar que é importante criar relações na localidade e na instituição de ensino de modo a facilitar a adaptação e prevenir o isolamento (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023).

Relativamente ao tópico do afastamento com a família, foram realizados diversos estudos com estudantes de 1.º ano, onde foi possível constatar que os estudantes identificavam o fator saída de casa como crucial para o processo de transição para o Ensino Superior que acarreta diversas dificuldades para os mesmos. Assim, temos como exemplo o estudo de Araújo, Santos, Noronha, Zanon, Ferreira, Casanova e Almeida (2016), onde participaram 931 estudantes do 1.º ano de uma universidade pública do norte de Portugal, diversos estudantes afirmaram sentir saudades dos amigos habituais bem como da sua família.

Em outro estudo de Almeida, Vasconcelos e Mendes (2008), realizado com 136 ex-alunos da Universidade do Minho, foi identificado como terceiro maior fator para o abandono dos estudos estar longe de casa, com 14 respostas, sobrepõe-se a este fator, a inserção no mercado de trabalho com 24 respostas e incompatibilidade de horários com 39 respostas.

De acordo com Albuquerque (2008), sentimentos como ansiedade e medo são totalmente normais, sendo que estes podem ser relativos à criação de laços de amizade entre colegas e professores. O sentimento de medo pode ainda estar relacionado ao processo de adaptação ou até mesmo de não conseguirem se inserir no contexto universitário, sendo estes fatores causadores de inquietação nos novos estudantes universitários.

Lopes, Pereira e Vaz (2023), mencionam que o processo de “adaptação do estudante depende das suas características individuais”. Nesta linha de pensamento, Tinto (1975, citado por Lopes, Pereira, & Vaz, 2023, p. 5) afirma que cada estudante é portador de características individuais, sendo que estas são diferentes em cada indivíduo, isto pois, tais características estão ligadas ao percurso de vida e ao meio social de cada um.

Assim sendo, quando os estudantes progridem para o Ensino Superior, as características individuais acompanham cada estudante, bem como, os seus objetivos. Contudo, com o decorrer do percurso académico de cada estudante, os seus objetivos podem ser alterados com base nas relações que os estudantes estabelecem ou venham a estabelecer na IES que frequentam.

Logo, é crucial que os estudantes lidem com todos os obstáculos e adversidades que poderão surgir no seu percurso durante esta transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

No entanto, a transição para o ensino superior é vivenciada de maneiras diferentes pelos vários estudantes. Enquanto muitos estudantes encaram esta fase como "uma oportunidade para a autogestão de suas atividades, para a exploração de novos ambientes e construção de novas relações", outros estudantes compreendem esta fase como geradora de ansiedade e promotora de situações stressantes (Ramos & Carvalho, 2007, citados por Lopes, Pereira, & Vaz, 2023, p. 5).

Por outro lado, enquanto alguns estudantes ingressam no ensino superior cientes das diferenças e possíveis dificuldades que enfrentarão como alunos, outros acreditam que as fases mais desafiadoras já foram superadas ao conseguirem entrar na universidade, resultando em menos preocupações com notas e médias (Lopes, Pereira, & Vaz, 2023).

É crucial realçar as diferenças presentes no novo ciclo de estudos (Ensino Superior) em comparação ao ciclo anterior (Ensino Secundário), as quais os estudantes precisam administrar, tais como a maior competitividade, a carga académica mais intensa e um estilo de ensino por parte dos professores, que é muito mais exigente. Além disso, a ênfase no trabalho autónomo por parte dos estudantes é uma característica fundamental no Ensino Superior.

Logo, é possível afirmar que a transição dos estudantes para o Ensino Superior “constitui um momento decisivo não apenas a nível académico mas também a nível do seu desenvolvimento pessoal e social” (Ferreira & Fernandes, 2015, p. 180).

Em suma, a transição para o Ensino Superior é amplamente considerada o período mais difícil para os estudantes, marcada por desafios como insucesso académico e desmotivação (Albuquerque, 2008). Esta nova fase exige a aquisição de novas competências e adaptação a um ambiente mais competitivo e exigente, com maior carga académica e ênfase no trabalho autónomo. Todavia, a experiência da transição varia entre os alunos, sendo que as características individuais e as relações estabelecidas na instituição influenciam esse processo.

3.2. O Abandono do Ensino Superior

Nos últimos anos deu-se uma expansão do acesso ao Ensino Superior, sendo que, verificou-se, conseqüentemente, um aumento do número de estudantes matriculados neste ciclo de ensino, todavia este aumento pode estar ligado à criação de novas instituições bem como a criação de novos cursos nos diferentes tipos de ensino, quer seja este público ou privado, universidade ou politécnico (Casanova, 2018).

Apesar da expansão do acesso ao Ensino Superior, o sucesso dos estudantes não é algo que se generalize, visto que, há certos grupos que têm um maior risco de insucesso que pode levar a abandono (Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero, Tuero, Solano, 2016).

Assim sendo, o Ensino Superior, sendo mais exigente e desafiante do que o Ensino Secundário, confronta os estudantes com diversas situações, desde novas pessoas até novos contextos e necessidades. Desta forma, as novas vivências e experiências por parte dos jovens podem levar a problemas de bem-estar e de desempenho, devido a estas dificuldades diversos estudantes decidem abandonar o Ensino Superior, relativamente aos que não abandonam os estudos, acabam por demonstrar um fraco desempenho nos mesmos (Casanova, 2018).

Todavia, é de referir que se têm produzido reformas e políticas de forma a deixar o Ensino Superior mais acessível a todos os estudantes. São de destacar cinco dessas reformas, nomeadamente: “Student Accommodation Now”, “Psychologist Voucher and Nutritionist Voucher”, “More support for higher education students”, “Revision of the scientific research statute” e “Financial award for higher education graduates” (Comissão Europeia, s.d.).

Deste modo, e aprofundando cada um dos tópicos anteriores, quanto ao “Student Accommodation Now”, este consiste na criação de 709 unidades de alojamento para estudantes em 22 Pousadas da Juventude e em 4 unidades INATEL (Comissão Europeia, s.d.). Este envolve 25 IES, sendo que em 2024 o protocolo custa 900, 000 euros, aumentando para 2 milhões em 2025.

No que concerne ao segundo aspeto, “Psychologist Voucher and Nutritionist Voucher”, este é de grande importância, visto que, de acordo com a Comissão Europeia (s.d.):

Currently, around 11 per cent of students entering higher education drop out by the end of their first year. Convinced that this situation can be counteracted by improving students’ well-being and quality of life, the government signed protocols with psychologist and nutritionist associations at the beginning of September 2024.

É importante referir que esta é uma política crucial para a melhoria do bem-estar dos estudantes, sendo que o governo continuará a apoiar a mesma, visto que no ano de

2024 o orçamento para este tópico era de 2. 250 milhões de euros, o que aumentará para 5.625 milhões de euros em 2025 (Comissão Europeia, s.d.).

Nesta linha de pensamento, no que toca à terceira política e reforma, “More support for higher education students”, o Ministério da Educação procedeu a mudanças de forma que os números de estudantes a ingressar no Ensino Superior aumentassem, de forma a promover o sucesso dos estudantes e a reduzir o número de abandonos (Comissão Europeia, s.d.). Ainda é de mencionar que, segundo a Comissão Europeia (s.d.):

The changes offer benefits for working students, increase the number of students eligible to receive financial support for accommodation when studying away from home, while reducing the time it takes for students already enrolled in short-cycle higher education courses (higher professional technical courses) to start receiving a grant.

É de referir ainda que esta reforma começou a ser implementada no presente ano letivo, 2024/2025.

Assim sendo, quanto à quarta reforma, “Revision of the scientific research statute”, é de evidenciar primeiramente que, em setembro de 2024 foi finalizada a proposta para rever o Scientific Research Career Statute¹⁶ (ECIC) pelo Conselho de Ministros, além do mais, este novo estatuto fará com que este tipo de carreira se torne mais atrativa em Portugal para estudantes doutorados (Comissão Europeia, s.d.).

Por fim, quanto à última política/reforma, “Financial award for higher education graduates”, há que referir que segundo a Portaria n.º 67-A/2024, de 22 de fevereiro e segundo o Decreto-Lei n.º 134/2023, de 28 de dezembro foi lançado um programa destinado a jovens qualificados (Comissão Europeia, s.d.).

Com este programa é desejado incentivar as pessoas para o exercício da sua profissão em Portugal, sendo um incentivo financeiro, onde os jovens licenciados recebem 697 euros, enquanto os graduados de mestrado recebem 1500 euros, no caso do mestrado integrado, o graduando recebe 697 euros pelos anos correspondentes a Licenciatura e 1500 euros pelos anos correspondentes a Mestrado, sendo estes valores

¹⁶ Estatuto da Carreira de Investigação Científica (ECIC)

pagos anualmente pelo mesmo ano de números que o indivíduo estudou. Tal ideia é evidenciada pela Comissão Europeia (s.d.):

This is aimed at encouraging people to acquire qualifications via a financial incentive to pursue a profession in Portugal. This rewards study in higher education and contributes to improving the incomes of qualified young people working in the country.

These young graduates are entitled to 697 euros and master's graduates to 1,500 euros. If they have completed an integrated master's degree, the award is 697 euros for the period corresponding to the first cycle degree and 1,500 euros for the period corresponding to the master's degree. The sum will be paid annually, for the same number of years as that of the cycle of studies.

Isto é, estas reformas implementadas no Ensino Superior em Portugal são cruciais para melhorar a acessibilidade, o bem-estar e o sucesso dos estudantes, enquanto umas medidas estão destinadas ao alojamento, outras preocupam-se com a saúde mental e física dos estudantes, o que promove a redução do abandono. Além disso, o reforço de apoios financeiros e a revisão do ECIC tornam o Ensino Superior no nosso país mais atrativo e inclusivo. Por fim, o incentivo financeiro para os jovens graduados no país valoriza a formação superior, promovendo a permanência dos estudantes em Portugal.

3.2.1. Clarificação de Conceitos

Para uma melhor compreensão do tema é importante realçar alguns conceitos interligados ao conceito de abandono.

Primeiramente é essencial mencionar o que se entende por abandono escolar, assim abandono escolar diz respeito a um estudante que deixa o seu ciclo de estudos sem ter concluído o nível de ensino em que se encontrava matriculado e pode estar relacionado com diversos fatores, entre eles, maus resultados, fracas expectativas, desinteresse, entre outros (Garcia et al., 2000, citado por Silva, 2010, p. 17). Todavia, diferentes autores têm diferentes perceções deste conceito, para Costa (1998, citado por Silva, 2010, p. 17), o abandono é considerado a última fase dos jovens que foram progressivamente se desinteressando pela educação.

Nesta linha de pensamento, quando o estudante decide abandonar o Ensino Superior traz certos fenómenos ao de cima que estão diretamente interligados com o conceito de abandono (dropout), nomeadamente o stopout e o optout.

Ou seja, ambos os termos são formas de abandono escolar, por um lado temos o stopout, que consiste em o estudante tirar uma pausa, normalmente até um ano, sendo que desde o princípio o estudante tem a intenção de regressar os estudos. Nestes casos, a interrupção é breve, máximo de um ano e ocorre em geral no primeiro ano de estudos, quando são alunos mais velhos que decidem optar pelo stopout é raro os mesmo reingressarem (Casanova, 2018).

Por outro lado, temos o conceito de optout, sendo que o mesmo está ligado ao lado vocacional do estudante, ou seja, quando o jovem procede a uma mudança de curso ou de instituição, tirando proveito das oportunidades de mobilidade do Ensino Superior. Nestas situações os estudantes estão a frequentar um curso que não foi a sua primeira opção, apresentando assim menos curiosidade e dedicação perante a área de estudos, logo, quando possível os mesmos decidem proceder à mudança de curso e/ou instituição. Além deste motivo, diversos jovens ingressam no seu primeiro ano do Ensino Superior sem ter uma área vocacional definida ou então pouco definida, sendo, portanto, esse ano quase como um experimento do que é o Ensino Superior.

3.2.2. Modelos sobre o Abandono do Ensino Superior

Após a compreensão dos conceitos previamente mencionados é importante referir que a crescente preocupação com o fenómeno do abandono tem feito com que diversos estudos tenham sido realizados. Após a realização desses estudos surgiram diversos modelos com grande destaque nesta matéria, que serão explorados seguidamente, dando destaque ao Modelo de Integração do Estudante de Vicent Tinto.

Com estes modelos é realçada a complexidade do fenómeno do abandono no Ensino Superior, uma vez que existe uma multiplicidade de fatores que podem ser de cariz psicológico, sociológico, económico e institucional.

3.2.2.1. Modelo de Integração do Estudante, Vicent Tinto

Tinto (1975, citado por Niemba, 2021, p. 196), define como abandono escolar, o feito de um estudante deixar a IES sem concluir com sucesso a sua formação académica e sem receber o seu diploma.

Nesta linha de pensamento, Tinto e Cullen (1973, citado por Niemba, 2021, p. 197), distinguem dois tipos de abandono, nomeadamente, saída voluntária ou saída involuntária.

O primeiro tipo de saída, o estudante anula a matrícula/inscrição por vontade própria e a seu pedido. Contrariamente a este, no segundo tipo de saída (involuntária), o abandono pode acontecer por diferentes motivos, entre os quais: intervenção por parte da IES por diferentes motivos, como excesso de faltas ou mesmo o não pagamento dos emolumentos necessários.

Este modelo de Vicent Tinto é o modelo mais conhecido nesta área do abandono, e é o modelo que tem servido de base para outros modelos que tratam deste mesmo tópico (Niemba, 2021).

Assim sendo, o Modelo de Integração do Estudante tem uma parte interacionista que destaca que o abandono resulta de “interações dinâmicas e recíprocas entre características pessoais do estudante, características formais e informais das IES, e características da comunidade em que o estudante está inserido” o que pode influenciar tanto a satisfação do estudante perante a instituição e a satisfação do mesmo perante o curso escolhido (Casanova, 2018, p. 10). Ou seja, se os estudantes não conseguirem se integrar, não se identificando com o ambiente em que se inserem devido a expectativas irrealistas, há uma grande probabilidade dos mesmos virem a se sentir desajustados (que não pertencem a tal comunidade académica) e desiludidos, o que pode levar a um consequente abandono do Ensino Superior.

Tinto, citado por Niemba (2021, p. 200) menciona ainda como as vivências são importantes para a tomada de decisão, sendo que num primeiro momento as vivências são:

influenciadas por variáveis individuais, onde se inclui o background familiar (e.g. o nível sócio económico e cultural dos pais, grau de escolaridade, procedência, expectativas, valores e características de apoio), competências e habilidades (e.g. intelectuais e sociais, habilidades, capacidades de interação), experiências escolares prévias (e.g. médias obtidas no ensino secundário e nas provas de acesso realizadas, conhecimentos e competências específicas), objetivos e motivação para prosseguir os estudos (e.g. objetivos pessoais e expectativas em relação à frequência do ES, projetos vocacionais) (p. 200).

Num segundo momento, o compromisso do estudante perante o curso toma grande peso, uma vez que com esse compromisso e se o mesmo for assumido é uma mais-valia

para a integração do estudante, bem como o compromisso perante a instituição de ensino e a interação com os professores (Niemba, 2021).

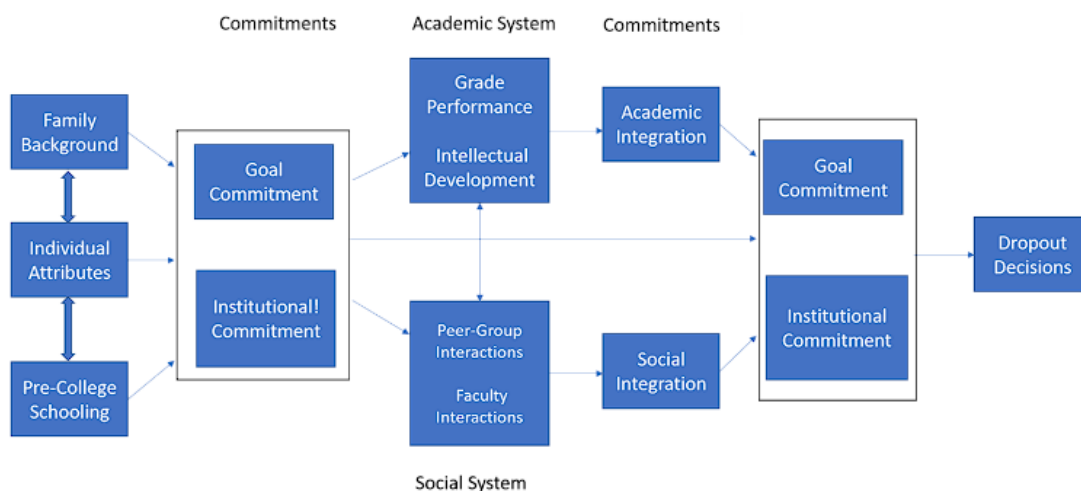
Além disso, a motivação do estudante, as suas capacidades bem como as características da instituição levam a dois compromissos importantes para analisar o abandono escolar no Ensino Superior. Desta forma, o primeiro compromisso envolve “os objetivos educacionais da instituição e, em particular, do próprio curso” (Niemba, 2021, p. 201). Relativamente ao segundo compromisso este está relacionado com “a permanência na instituição que, no início, escolheu frequentar” (Tinto, 1982, citado por Niemba, 2021, p. 201).

Tinto (1993, citado por Niemba, 2021. p. 203), elaborou um esquema onde explica as ligações que o estudante tem que o podem levar a abandonar a sua IES e o Ensino Superior, como é possível analisar na Figura 3, denominada “Esquema conceptual sobre Abandono do Ensino Superior”. Nesse esquema Tinto aborda diversas dimensões da vida do estudante, como o histórico familiar, a trajetória escolar do estudante e as suas competências, assim sendo:

dependendo do seu passado familiar, das suas aptidões/competências e da sua trajetória escolar, o estudante concebe objetivos e compromissos institucionais que o conduzem à universidade; aí desenvolve o seu percurso académico em paralelo, porventura com atividades extracurriculares; em ambos os casos o estudante tem a possibilidade de interagir, quer com os docentes e funcionários da universidade quer com os estudantes que lhe estão mais próximos. Se as interações geradas com os docentes e funcionários forem positivas, o estudante terá a sua integração académica facilitada, enquanto as interações positivas geradas com os colegas e amigos acentuará a sua integração social (Niemba, 2021, p. 203).

Figura 3

Esquema conceptual sobre Abandono do Ensino Superior



Nota. Figura retirada de Niemba (2021).

Logo, Tinto dá um grande ênfase à integração acadêmica e social, ao compromisso que o estudante tem de demonstrar perante a IES escolhida e o curso, por fim, as interações dentro da IES têm de igual forma grande relevância para que o estudante decida permanecer no Ensino Superior ao invés de abandonar o mesmo.

3.2.2.2. Modelos baseados no de Vicent Tinto

Nesta linha de pensamento, um modelo semelhante ao de Vicent Tinto é o de Alexander Astin (1984, citado por Casanova, 2018, p. 11), denominado por Modelo de Envolvimento, que destaca de igual forma a importância da integração dos estudantes na instituição de ensino, participando das suas atividades acadêmicas, e da igual integração no curso como fatores cruciais da permanência no Ensino Superior.

Outro modelo teórico com grande destaque é o Modelo do Atrito do Estudante de Bean (1980, citado por Casanova, 2018, p.11), que baseado em Vicent Tinto, tem foco no intuito de abandono ou de permanência. Para este, a intenção de permanecer ou de abandonar o Ensino Superior é “mediada por processos sociocognitivos, como a autoeficácia, autoconceito ou outras dimensões do self (identidade)” (Casanova, 2018, p. 11). Neste modelo é destacada a importância dos aspectos familiares e dos aspectos ambientais para a decisão de abandono ou de permanência.

Existe ainda o modelo de Cabrera, Nora e Castañeda (1992, citado por Casanova, 2018, pp. 11-12), denominado como Modelo Integrado de Retenção do Estudante, sendo

que este modelo é uma quase junção dos modelos previamente referidos de Vincent Tinto e Bean. Assim, para este modelo o abandono surge devido a um vasto conjunto de fatores como o apoio financeiro por parte da instituição de ensino, o apoio dos amigos e família, o desempenho académico, a integração social, entre outros. Neste modelo é destacada a importância que o apoio económico tem no abandono do Ensino Superior, em especial para estudantes mais necessitados e pertencentes a certas minorias.

Por fim, temos o Modelo Psicológico da Retenção em Estudantes Universitários de Bean e Eaton (2001, citado por Casanova, 2018, p. 12), que dá especial atenção às características individuais de cada estudante. Ou seja, estes autores ressaltam “a motivação intrínseca para o estudo, as estratégias de aprendizagem, a autoconfiança e o autocontrolo, as habilidades e competências sociais, e a capacidade para lidar com a pressão relacionada com o desempenho académico”, sendo que estas características são distintas para cada indivíduo (Casanova, 2018, p. 12).

3.3. A Desvinculação Progressiva e Decisão de Abandono

Devido à exigência que o Ensino Superior apresenta, diversos estudantes são confrontados com diversas situações, entre elas os trabalhos académicos e exames, que são métodos de obter um certo feedback sobre o nível em que se encontram. Após a realização de muitas das tarefas académicas, os estudantes deparam-se com resultados e dependendo dos mesmos, as expectativas dos jovens atualizam-se.

Nesta linha de pensamento, os estudantes que manifestam expectativas pessimistas, são conseqüentemente os jovens que menos probabilidades têm de continuar no Ensino Superior, optando, portanto, pela entrada no mercado de trabalho (Ozdogli & Trachter, 2014).

Todavia, os estudantes que têm demasiadas expectativas, chegando estas a ser irrealistas, podem, após realização das tarefas académicas se sentir desiludidos pois os resultados não eram os esperados, o que origina também de certo modo dificuldades na sua adaptação e no seu caminho para o sucesso académico (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

No que toca à adaptação académica, geralmente, os estudantes encontram mais dificuldades na adaptação durante o seu primeiro ano no Ensino Superior, sendo que estas “dificuldades percorrem o currículo, mas igualmente se fazem sentir em termos de desenvolvimento psicossocial”, ou seja, o stress com os exames e trabalhos, a

competitividade, menos disponibilidade para certas atividades pois é necessário dedicar mais tempo aos estudos, o ambiente em sala de aula, entre outros, são tudo fatores que podem prejudicar o estudante durante o seu tempo no Ensino Superior (Casanova, 2018, p. 12).

Deste modo, é possível afirmar que o estudante não decide abandonar o Ensino Superior espontaneamente nem impulsivamente, pois antes dessa decisão ser tomada o estudante passa por um processo gradual de desvinculação, onde o mesmo reflete sobre as suas decisões. Durante esse processo o jovem tem em conta todos os fatores que o estão a incomodar e que contribuem para a tomada de decisão e que acabam por tornar a ideia de abandono inevitável. Assim, o abandono é uma resposta aos desafios e novas informações que o Ensino Superior faz surgir, e que são obstáculos para a conclusão do curso (Heublein, 2014, citado por Casanova, 2018, p. 13).

Para Tinto (2010), o abandono ocorre com mais frequência, como já referido anteriormente, durante o primeiro ano do Ensino Superior, pois este é o período de adaptação académica, assim, diversas investigações procuram diferenciar os múltiplos fatores que podem levar a que o estudante tome a decisão de abandono.

Num estudo feito numa universidade italiana, os investigadores tiveram em conta uma data de variáveis sociodemográficas do estudante, como o sexo, a idade, se é trabalhador-estudante ou apenas estudante (Belloc, Maruotti, & Petrella, 2011). Normalmente as variáveis menos tidas em conta em estudos deste género são por exemplo o estado civil e se tem dependentes a seu cargo ou não (Stratton, O'Toole, & Wetzel, 2005).

Assim, o abandono tende a se destacar no sexo feminino quando são sentidas dificuldades de integração e de adaptação (Tinto, 2010). Já no sexo masculino os abandonos são frequentes quando estes são estudantes de idades mais velhas, quando este fator não é determinante para indivíduos do sexo feminino.

Desta forma, comparando as estudantes e os estudantes, o primeiro grupo apresenta maiores competências de estudo, valorizando mais o papel que o Ensino Superior poderá ter no seu futuro. Todavia, as estudantes com filhos pequenos são mais vulneráveis ao abandono comparativamente aos homens com filhos que são mais propensos ao stopout (a fazerem uma pausa) (Stratton, O'Toole, & Wetzel, 2005).

De igual forma, os estudos portugueses, como o de Andrade, Rhijn, e Coimbra, (2017), afirmam que os estudantes que também já são pais têm mais dificuldades em conciliar os dois papéis, o de estudante e o de pai ou mãe.

Além dos fatores já mencionados, existem também algumas situações de ordem vocacional que podem levar a que o estudante pondere abandonar o Ensino Superior, uma delas e a mais significativa é a de o estudante não conseguir ingressar no seu curso de preferência, tendo portanto de ingressar numa das outras opções, todavia, não sendo a sua primeira opção, muitas vezes o aluno perde o foco e fica desinteressado relativamente ao mesmo, não obtendo os resultados esperados, e como já foi referido, essa é uma questão que pode levar ao abandono ou à permanência no Ensino Superior.

Desta forma, as questões de ordem vocacional têm um grande peso, principalmente nas primeiras semanas de frequência no Ensino Superior, sendo estas consideradas fatores-chave no processo de decisão de abandono ou de permanência em IES (Casanova, 2018).

Ademais de os fatores sociais e emocionais são um grande campo a considerar quando nos referimos a abandono, isto porque muitos estudantes são deslocados, tendo de sair de casa dos pais para conseguir frequentar o Ensino Superior. Portanto, essa quebra de rotinas pode debilitar o bem-estar do jovem, sendo que nas primeiras semanas o estudante estará mais preocupado na criação de novas redes sociais, para seu suporte, em detrimento da aprendizagem em sala de aula. Logo, os estudantes não deslocados tendem a se adaptar mais facilmente e mais rapidamente do que os estudantes deslocados, sendo que residir com a família pode ser visto como um benefício e como um fator protetor. É de destacar que estes problemas sociais e emocionais estão mais presentes em estudantes de primeira geração.

Como mencionado inicialmente, tem-se dado uma expansão do Ensino Superior nos últimos anos, contudo, não se tem registado “uma efetiva democratização do sucesso sendo este determinado, pelo menos parcialmente, pelo background sociocultural das famílias” (Casanova, 2018, p. 16). Isto é, há que ter em consideração que existem famílias que não têm problemas socioeconómicos e que conseguem ajudar nas despesas, bem como existem estudantes que conseguem apoios das bolsas para as despesas académicas, sejam estas propinas ou despesas diárias, sendo estes fatores de proteção contra o abandono.

Nesta linha de pensamento, o Conselho Nacional de Educação (2017), afirma que “os beneficiários dos apoios da Ação Social têm uma taxa de abandono mais pequena”, logo, as ajudas económicas, quer sejam estas por parte da família ou por bolsas de estudo um importante fator na permanência dos estudantes no Ensino Superior.

3.4. Abandono no Ensino Superior na União Europeia em Estatísticas

Antes de uma análise mais centrada na realidade portuguesa, mostra-se relevante apercebermo-nos de alguns dados sobre o abandono no ensino superior no contexto europeu mais alargado.

Em primeiro lugar é importante mencionar alguns dados sobre a população estudantil. Assim sendo, em 2020/2021 existiam cerca de 32.985 milhões de estudantes no Ensino Superior na UE (Comissão Europeia, 2024). Destes, 58,8% estavam inscritos no 1.º Ciclo, 21,7% encontravam-se matriculados em Mestrado (ou equivalente), enquanto 3,1% estavam matriculados em Doutoramento (ou equivalente), no que toca aos restantes 16,4%, estes encontravam-se em programas de curta duração (Comissão Europeia, 2024).

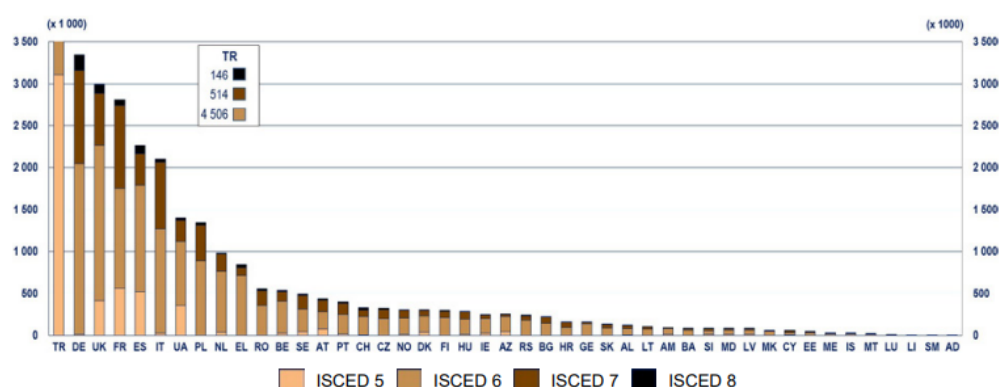
Ainda em 2020/2021, os países que contavam com mais estudantes inscritos no Ensino Superior eram a Turquia¹⁷ (8,3 milhões) e a Alemanha (3,4 milhões), enquanto Andorra e San Marino os países com menos estudantes inscritos no Ensino Superior (Gráfico 3) (Comissão Europeia, 2024).

Nesta linha de pensamento, os estudantes da Turquia, Alemanha, Reino Unido, França, Espanha e Itália são cerca de 66% do total de estudantes do Ensino Superior na União Europeia.

¹⁷ “A Turquia obteve o estatuto de país candidato à UE em dezembro de 1999. A UE e a Turquia iniciaram as negociações de adesão em outubro de 2005, mas, na sequência do contínuo retrocesso da Turquia nos domínios da democracia, do Estado de direito e dos direitos fundamentais, as negociações de adesão entre a UE e a Turquia encontram-se num impasse desde junho de 2018.” (In <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/enlargement/turkey/>)

Gráfico 3

Número de estudantes inscritos no Ensino Superior por nível ISCED, 2020/2021 (1 000)



(x 1 000)	TR	DE	UK	FR	ES	IT	UA	PL	NL	EL	RO	BE	SE	AT	PT	CH
ISCED 5	3 114.6	11.0	414.3	565.7	524.3	23.1	357.0	0.5	33.8	:	:	25.1	41.0	74.1	18.1	3.3
ISCED 6	4 506.1	2 032.4	1 844.6	1 185.8	1 263.1	1 244.7	770.6	884.8	730.8	715.1	359.3	379.3	275.3	203.2	231.1	221.8
ISCED 7	514.2	1 115.9	621.2	992.7	377.9	795.7	247.6	431.9	206.2	95.0	178.1	116.6	155.1	141.7	131.0	80.6
ISCED 8	145.7	192.3	113.9	65.1	95.8	33.3	26.7	30.6	16.9	33.7	23.1	18.8	19.1	19.4	23.5	26.7
	CZ	NO	DK	FI	HU	IE	AZ	RS	BG	HR	GE	SK	AL	LT	AM	BA
ISCED 5	1.0	10.7	35.7	:	11.8	22.7	41.5	:	:	0.01	:	2.4	5.8	:	12.3	:
ISCED 6	198.7	198.0	193.9	210.6	183.2	175.2	180.6	180.0	147.8	91.9	139.2	83.2	74.4	75.2	68.9	59.1
ISCED 7	107.2	93.5	69.4	76.0	82.4	42.1	23.8	51.2	72.0	65.1	17.5	48.8	40.5	27.0	10.6	22.5
ISCED 8	21.8	9.3	9.2	18.7	10.1	9.5	3.2	11.4	6.6	3.9	3.8	6.6	3.0	2.7	0.9	1.2
	SI	MD	LV	MK	CY	EE	ME	IS	MT	LU	LI	SM	AD			EHEA
ISCED 5	10.6	14.7	14.1	:	3.8	:	:	0.8	2.4	0.9	:	:	0.01			5 397.2
ISCED 6	45.9	44.8	44.2	50.9	23.2	27.5	19.5	14.8	9.3	3.1	0.4	0.8	0.6			19 392.7
ISCED 7	22.8	18.8	18.2	3.9	24.9	15.2	3.1	5.8	6.1	2.8	0.3	0.08	0.05			7 172.8
ISCED 8	3.5	2.3	2.0	0.5	1.7	2.3	0.1	0.7	0.6	0.9	0.2	0.01	0.03			1 021.6

Source: Eurostat, UOE and additional collection for the other EHEA countries.

Notes:

Countries are arranged by the total number of students in tertiary education. The graph is scaled to three thousand for readability. >1 000 (x 1 000) no decimals; <1 000 (x 1 000): 1

EHEA: refers to total number of students across all countries with available data.

18

Nota. Gráfico retirado de Comissão Europeia (2024).

Relativamente a dados de 2022 estavam inscritos nesse ano cerca de 18.8 milhões de estudantes no Ensino Superior na União Europeia (excluindo os estudantes de doutoramento e equivalente na Holanda) (Tabela 5) (Eurostat, 2024). Entre esses 18.8 milhões de estudantes, 7,6% encontravam-se matriculados em programas de curta duração, 59,6% encontravam-se a frequentar cursos de 1.º Ciclo, 29,4% encontravam-se inscritos no 2.º Ciclo de estudos, enquanto os restantes 3,6% estão destinados aos estudantes matriculados em doutoramento (Eurostat, 2024).

¹⁸ ISCED 5: Licenciatura ou equivalente; ISCED 6: Mestrado ou equivalente; ISCED 7: Doutoramento ou equivalente; ISCED 8: Programas de curta duração.

Assim sendo, a Alemanha tinha o maior número de estudantes a frequentar o Ensino Superior com 3.4 milhões de estudantes, o que equivale a 17,9% do total da União Europeia (Eurostat, 2024). Seguindo a Alemanha encontram-se a França (5,4% do total da União Europeia), depois a Espanha (12,3% do total da União Europeia) e por fim a Itália (11,4% do total da União Europeia) (Eurostat, 2024).

Tabela 5

Número de estudantes por sexo e nível de ensino, 2022 (1 000)

	Tertiary total			Short-cycle tertiary			Bachelor's or equivalent			Master's or equivalent			Doctoral or equivalent		
	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female
EU (*)	18 768.7	8 521.3	10 247.4	1 431.3	727.5	703.8	11 158.6	5 144.2	6 014.4	5 508.9	2 307.9	3 201.0	669.9	341.6	328.2
Belgium (†)	549.4	239.8	309.6	26.2	11.9	14.3	382.3	165.0	217.3	121.6	52.8	68.8	19.3	10.1	9.2
Bulgaria	227.0	101.3	125.7	-	-	-	146.8	69.2	77.6	73.6	28.9	44.8	6.5	3.1	3.4
Czechia	338.0	145.0	192.9	1.1	0.4	0.7	204.9	89.1	115.9	110.4	43.5	66.8	21.6	12.1	9.5
Denmark	309.6	132.4	177.2	36.5	19.2	17.3	194.7	78.6	116.0	68.9	30.0	38.9	9.5	4.6	4.9
Germany	3 362.7	1 682.3	1 680.5	11.4	6.2	5.2	2 017.9	1 059.6	958.3	1 133.1	511.3	621.8	200.3	105.2	95.1
Estonia	44.3	18.1	26.2	-	-	-	27.1	11.7	15.4	14.9	5.4	9.6	2.3	1.1	1.3
Ireland	247.2	112.7	134.5	19.8	9.2	10.6	176.4	81.7	94.6	41.1	17.3	23.8	10.0	4.5	5.5
Greece	872.8	439.6	433.2	-	-	-	736.7	383.7	353.0	103.3	39.0	64.3	32.9	17.0	15.9
Spain	2 309.3	1 052.2	1 257.1	549.9	279.6	270.3	1 261.1	560.1	701.1	400.5	163.8	236.7	97.7	48.7	49.0
France	2 883.4	1 285.8	1 597.7	533.2	272.4	260.9	1 269.8	508.6	761.2	1 013.9	469.7	544.2	66.5	35.1	31.5
Croatia	161.1	68.2	92.9	0.0	0.0	0.0	91.3	42.2	49.1	65.3	24.0	41.3	4.5	2.0	2.5
Italy	2 145.7	940.5	1 205.2	28.4	20.9	7.6	1 272.3	578.0	694.3	807.1	321.9	485.2	37.9	19.8	18.1
Cyprus	53.0	21.7	31.3	3.3	2.1	1.2	22.2	11.2	11.0	25.7	7.6	18.1	1.7	0.7	1.0
Latvia	77.4	32.7	44.7	14.3	4.9	9.4	43.6	20.3	23.2	17.4	6.5	11.0	2.0	1.0	1.1
Lithuania	104.1	43.3	60.8	-	-	-	74.2	32.6	41.6	27.2	9.6	17.7	2.7	1.1	1.5
Luxembourg (‡)	7.7	3.6	4.1	0.9	0.4	0.5	3.1	1.3	1.7	2.8	1.3	1.5	1.0	0.6	0.4
Hungary	293.6	133.4	160.1	12.0	5.2	6.8	185.8	86.0	99.8	85.3	36.9	48.4	10.5	5.4	5.2
Malta	19.0	8.0	11.1	2.1	0.7	1.4	10.1	4.4	5.6	6.2	2.5	3.7	0.7	0.4	0.3
Netherlands	-	-	-	40.7	18.4	22.4	720.1	336.8	383.3	204.4	89.0	115.4	-	-	-
Austria	439.5	199.6	239.8	74.5	34.0	40.5	199.4	89.7	109.7	145.5	65.0	80.5	20.0	10.9	9.1
Poland	1 365.7	550.6	815.1	1.1	0.1	1.0	895.2	396.2	499.0	442.6	141.8	300.8	26.9	12.6	14.3
Portugal	417.2	193.6	223.6	19.5	12.5	7.0	257.7	120.6	137.1	115.6	48.9	66.7	24.4	11.6	12.8
Romania	554.0	246.3	307.7	-	-	-	356.3	167.8	188.5	175.3	67.6	107.6	22.4	10.9	11.5
Slovenia	81.7	34.6	47.1	10.6	6.5	4.1	45.3	18.5	26.8	22.3	7.9	14.4	3.5	1.6	1.9
Slovakia	140.2	57.8	82.5	2.4	0.8	1.6	83.6	35.3	48.2	47.8	18.3	29.5	6.5	3.4	3.1
Finland	315.6	143.2	172.4	-	-	-	216.3	102.0	114.3	80.1	32.3	47.9	19.2	9.0	10.2
Sweden	484.2	190.9	293.3	43.3	22.1	21.2	264.7	94.1	170.6	156.9	65.2	91.6	19.3	9.5	9.8
Iceland	21.9	7.4	14.4	0.7	0.3	0.4	14.7	5.2	9.5	5.8	1.6	4.1	0.7	0.3	0.4
Liechtenstein	1.0	0.6	0.4	-	-	-	0.4	0.2	0.2	0.3	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1
Norway	320.4	132.7	187.7	12.1	9.6	2.4	199.2	79.1	120.1	99.4	39.5	59.9	9.7	4.5	5.3
Switzerland	339.0	165.0	174.0	3.4	1.3	2.1	223.7	109.7	114.0	84.6	40.0	44.6	27.3	14.0	13.2
Bosnia and Herzegovina	79.1	31.5	47.7	0.1	0.0	0.0	56.3	23.9	32.4	21.5	6.9	14.6	1.3	0.6	0.7
Montenegro	22.7	10.0	12.7	-	-	-	19.5	8.9	10.6	3.1	1.0	2.0	0.1	0.0	0.1
North Macedonia	56.1	23.5	32.6	-	-	-	51.6	21.7	29.9	3.8	1.5	2.3	0.7	0.3	0.4
Albania	123.9	50.4	73.5	6.8	4.2	2.6	72.9	31.4	41.5	43.7	14.5	29.2	0.6	0.3	0.3
Serbia	244.0	102.6	141.4	-	-	-	179.6	78.5	101.1	52.7	19.2	33.4	11.7	4.9	6.8
Türkiye	8 297.0	4 172.1	4 124.8	3 250.1	1 567.4	1 682.7	4 394.3	2 277.0	2 117.4	543.0	271.6	271.4	109.5	56.2	53.4

(-) not applicable

(†) Excluding doctoral or equivalent students in the Netherlands.

(‡) Short-cycle tertiary education: excluding the French Community for vocational education. Bachelor's or equivalent: including marginal enrolments of vocational short-cycle tertiary education for the French Community.

(§) Enrolments in independent private institutions are negligible and reported with value 0.

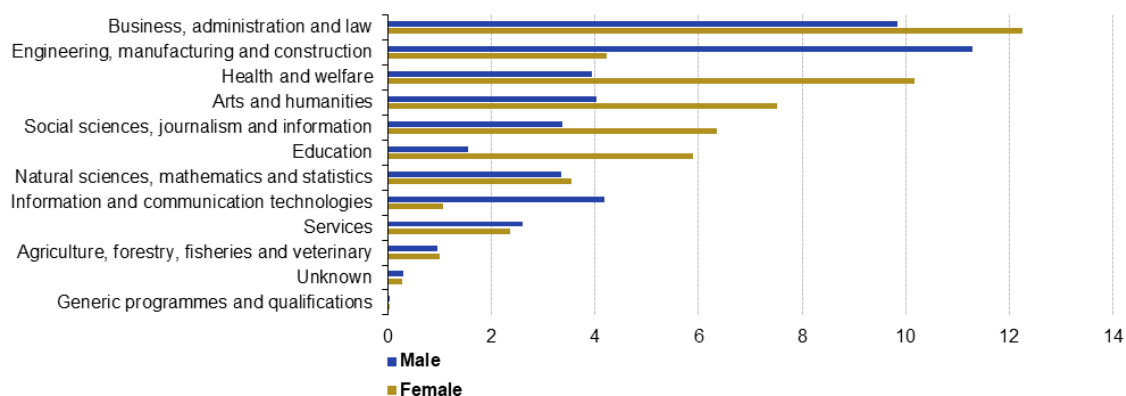
Source: Eurostat (online data code: educ_uoe_enrt01)

Nota. Tabela retirada de Eurostat (2024).

No que concerne à procura dos cursos, as áreas mais destacadas são “Business, administration or law” (22,1%), “Engineering, manufacturing and construction” (15,5%), “Health and welfare” (14,1%) e “Arts and humanities” (11,5%) (Figura 9) (Eurostat, 2024). Por outro lado, as áreas com menos procuras são “Agriculture, forestry, fisheries and veterinary”, “Services” e “Information and communication technologies” (Gráfico 4) (Eurostat, 2024).

Gráfico 4

Distribuição dos estudantes do ensino superior por área ampla e sexo, 2022 (%)



Note: ranked on the total (male and female) share of students in each broad field. Excluding the Netherlands.
Source: Eurostat (online data code: educ_uae_enrt03)

eurostat

Nota. Gráfico retirado de Eurostat (2024).

Contudo, é importante referir que os programas de curta duração não existem na Bulgária, Estónia, Grécia, Lituânia, România e Finlândia e são pouco comuns na Chéquia, Alemanha, Croácia e Polónia, assim como o Eurostat (2024) evidencia:

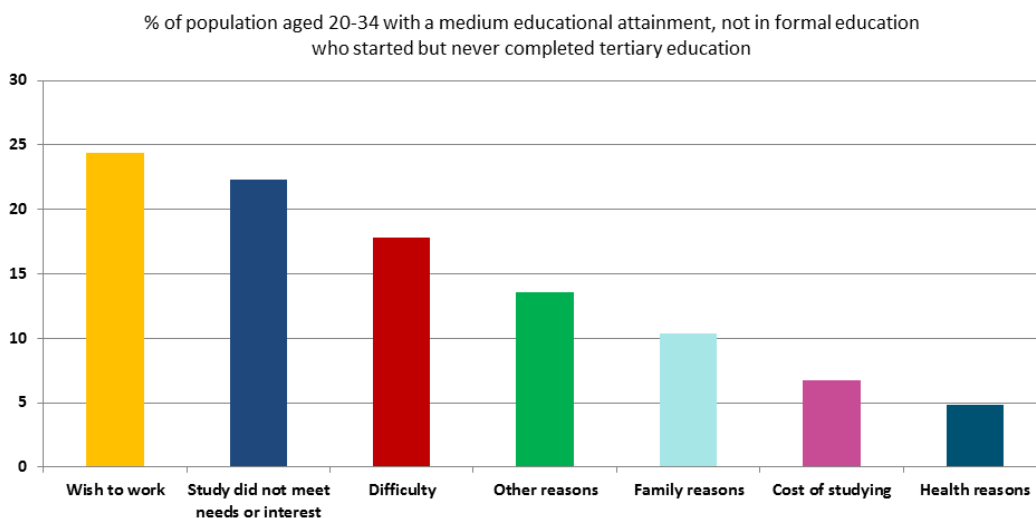
Bachelor's, master's and doctoral levels of tertiary education are found in all EU countries, while short-cycle tertiary education, which is typically vocational (occupationally specific) and designed to prepare students for the labour market, isn't part of the education system in Bulgaria, Estonia, Greece, Lithuania, Romania or Finland. Short-cycle tertiary education is also quite uncommon – accounting for less than 1.0% of the total number of tertiary students – in several other EU countries, namely Czechia, Germany, Croatia and Poland.

Desta forma, abordando brevemente o tema do Abandono no Ensino Superior na União Europeia, segundo dados de 2018, nomeadamente do Eurostat, foi realizada uma pesquisa sobre os motivos mais frequentes para os estudantes abandonarem os estudos no Ensino Superior.

Assim sendo, surge em primeiro lugar, como motivo mais frequente para o abandono do Ensino Superior, com cerca de 25% o desejo de trabalhar; em segundo lugar o desinteresse pelos estudos ou os mesmos não atenderem às suas necessidades, com 22%; em terceiro lugar, com quase 18%, o grau de dificuldade dos estudos; em quarto as razões familiares, com 10%; com 7% as dificuldades financeiras; e por fim com 5% os problemas de saúde (Gráfico 5) (Eurostat, 2018).

Gráfico 5

Razões para abandono do Ensino Superior na União Europeia



Nota. Gráfico retirado de Eurostat (2024).

Quanto a dados referentes a homens e a mulheres, o Eurostat (2018) refere:

More women than men reported that they discontinued their studies because of family (16% vs 6%) and health (6% vs 4%) reasons. However more men than women dropped out of tertiary education citing the wish to work (28% vs 21%). Similarly, more men than women named problems related to the difficulty of the course work (20% vs 16%).

No entanto, a União Europeia encontra-se no bom caminho para que as taxas de abandono reduzam na Europa. Segundo um estudo do Joint Research Centre, a União Europeia encontra-se no bom caminho para atingir até 2030 duas metas relacionadas aos estudos, uma delas sobre o Ensino Superior. Todavia a Comissão Europeia (2023) preocupa-se com certos países que podem enfrentar mais dificuldades a atingir a meta exigida, sendo que a mesma refere:

In terms of attaining higher education qualification, the study suggests that the EU is likely to exceed the 45% target by a substantial margin in 2030. Nevertheless, despite this positive outlook, certain countries, including Italy, Hungary, Germany, and Czechia, may struggle to achieve the specified target value by the end of the decade.

Assim sendo, é evidente que apesar do abandono escolar no Ensino Superior ser um prolema e atingir diversos países, é evidente que a União Europeia continua a

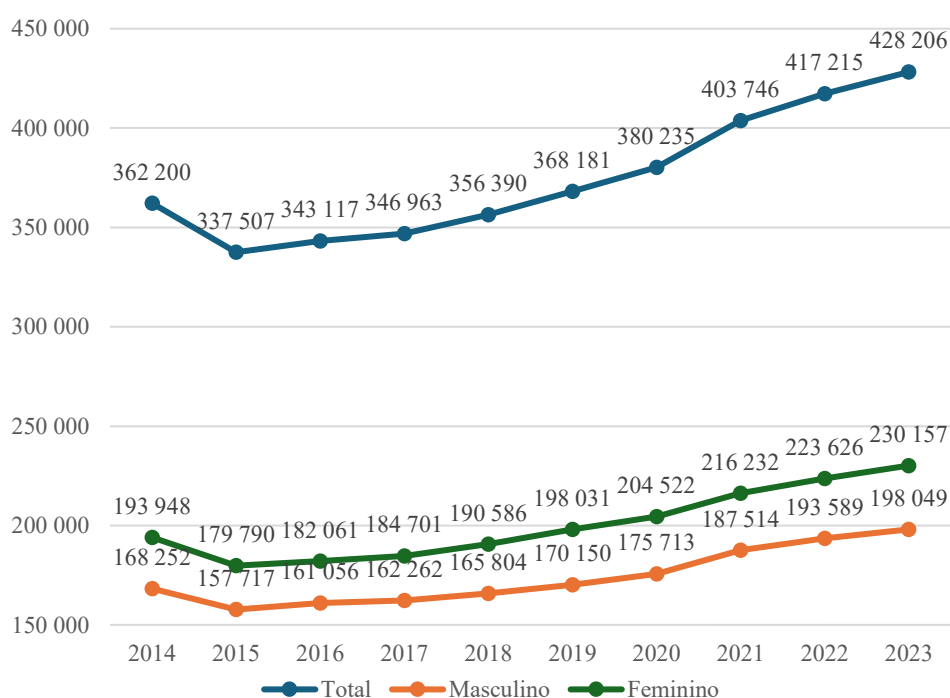
trabalhar para a redução do abandono, sendo que até à data foram realizadas diversas medidas, desde o reforço da “dimensão europeia do ensino superior e da investigação”, do apoio às “universidades enquanto faróis do nosso modo de vida europeu”, da ajuda às universidades na participação das mesmas na “concretização das transições ecológica e digital” e até o reforço das “universidades enquanto motores da liderança da Europa e do seu papel a nível mundial” (Comissão Europeia, s.d.).

3.5. Abandono no Ensino Superior em Portugal em Estatísticas

Como já foi referido, nos últimos anos tem havido uma expansão do Ensino Superior que tem levado a mais ingressos no Ensino Superior, como é possível ver no Gráfico 6, sobre os estudantes matriculados no Ensino Superior (total e por sexo), sendo que em 2014 havia 362 200 estudantes matriculados no Ensino Superior em Portugal e em 2023 havia 428 206 estudantes matriculados, um aumento de 66 006 estudantes (PORDATA, 2025).

Gráfico 6

Estudantes Matriculados no Ensino Superior (total e por sexo)



Nota. Dados retirados de PORDATA.

Relativamente a dados de 2023, à área de estudos com mais matrículas destacam-se as Ciências Empresariais, Administração e Direito com 93 748 estudantes

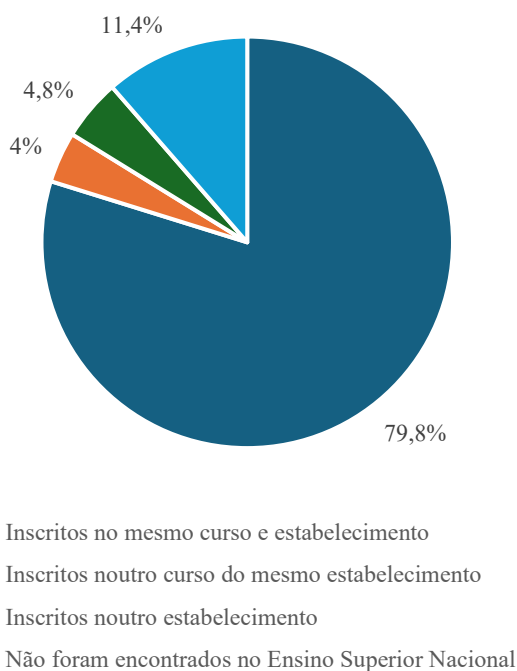
matriculados, por outro lado, a área com menos matrículas é a da Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias com 9 949 estudantes (PORDATA, 2025).

No que toca aos abandonos, os dados apresentados terão foco somente no ensino público, os dados serão divididos em ciclos de estudos, por fim é de destacar que nestes números foram considerados todos os estudantes inscritos no primeiro ano pela primeira vez em 2023/24 bem como onde os mesmos se encontravam passado um ano.

Assim sendo, nas Licenciaturas, 79,8% dos estudantes continuaram inscritos no mesmo curso e na mesma instituição, enquanto 11,4% dos estudantes não foram encontrados no Ensino Superior Nacional, ou seja, abandonaram o Ensino Superior (República Portuguesa, 2025) (Gráfico 7).

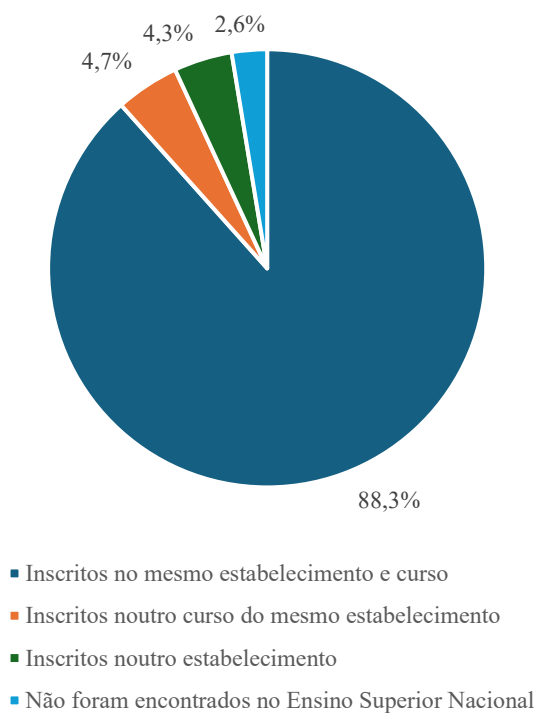
Gráfico 7

Estudantes de Licenciaturas do Ensino Público



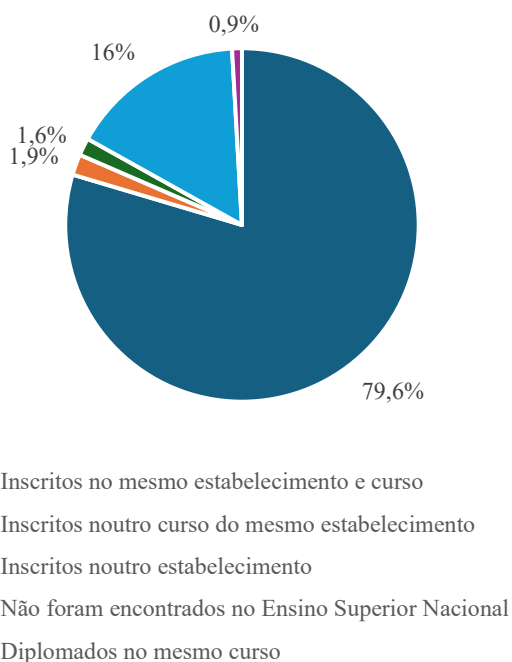
Nota. Dados retirados de Infocursos.

Passando para os Mestrados Integrados, 88,3% dos estudantes permaneceram no mesmo curso e no mesmo estabelecimento enquanto 2,6% dos estudantes tomaram a decisão de abandonar o Ensino Superior, valores presentes no Gráfico 8 (República Portuguesa, 2025).

Gráfico 8*Estudantes de Mestrados Integrados do Ensino Público*

Nota. Dados retirados de Infocursos.

Nesta linha de pensamento, avançando para os Mestrados (2.º Ciclo), cerca de 79,6% dos estudantes mantiveram-se no mesmo curso no mesmo estabelecimento, sendo que 16% dos estudantes não foram encontrados no Ensino Superior Nacional após 1 ano, assim como é possível observar no Gráfico 9 (República Portuguesa, 2025).

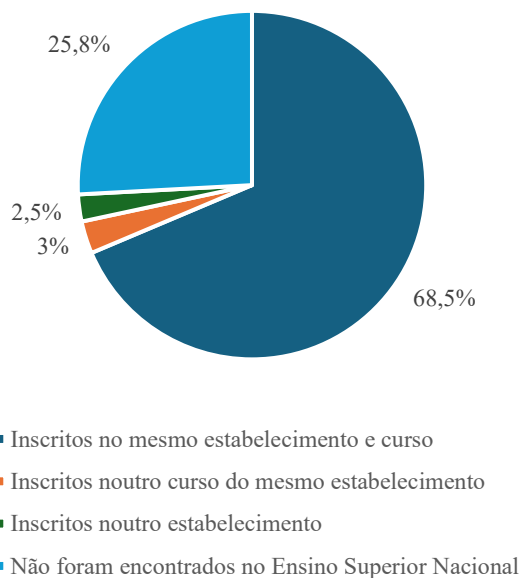
Gráfico 9*Estudantes de Mestrados (2.º Ciclo) do Ensino Público*

Nota. Dados retirados de Infocursos.

Por fim, ainda é de destacar os valores presentes nos CTeSP do Ensino Superior Público, sendo que dos alunos matriculados cerca de 68,5% dos mesmos continuaram os seus estudos no mesmo curso na mesma instituição, contrariamente a 25,8% dos estudantes que decidiram abandonar os seus estudos, como se apresenta no Gráfico 10.

Gráfico 10

Estudantes dos CTeSP do Ensino Público



Nota. Dados retirados de Infocursos.

Por outro lado, existe de igual forma o Ensino Superior Privado, que não é abordado, contudo os dados deste não têm grande mudança comparativamente aos dados do Ensino Superior Público.

Em suma, os níveis de Ensino Superior Nacional com uma maior percentagem de abandono são: os CTeSP (25,8%) e os Mestrados (2.º Ciclo) (16%).

3.5.1. Abandono no Ensino Superior na Região Autónoma da Madeira

Relativamente aos abandonos na nossa região autónoma, e com foco exclusivo nas Licenciaturas do Ensino Público, destacam-se os cursos com um maior nível de abandono: Estudos de Cultura com 25,6% e Ciências da Educação com 22% (ressaltados a laranja na tabela seguinte) (República Portuguesa, 2025).

Contrariamente a estes, os cursos com uma menor percentagem de abandono escolar do Ensino Superior são: Enfermagem com 1,9% e Economia com a mesma percentagem (destacados a verde na Tabela 6) (República Portuguesa, 2025).

Há que referir ainda um aspeto que se destacou no curso de Biologia, onde 14,6% dos estudantes matriculados procederam à mudança de estabelecimento (o que não é considerado abandono).

É de destacar que nos dados apresentados foram considerados todos os estudantes inscritos no primeiro ano pela primeira vez em 2021/22 ou em 2022/23 bem como onde os mesmos se encontravam passado um ano.

Tabela 6

Licenciaturas RAM

Licenciaturas	Inscritos no mesmo curso e instituição	Não foram encontrados no Ensino Superior Nacional
Artes Visuais	69,6%	21,7%
Biologia	58,3%	12,5%
Bioquímica	63,1%	21,5%
Ciências da Educação	68,3%	22%
Comunicação, Cultura e Organizações	76,2%	20%
Design	75,3%	17,3%
Direção e Gestão Hoteleira	90%	7,5%
Economia	72,5%	19,6%
Educação Básica	96,3%	1,9%
Educação Física e Desporto	76,9%	13,9%
Enfermagem	92,5%	1,9%
Engenharia Biomédica ¹⁹	_____	_____
Engenharia Civil	67,9%	17,9%

¹⁹ Este curso não tem estatísticas, uma vez que, não teve inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez no ano letivo 2023/24, isto poderá acontecer por se tratar de um curso recente.

Engenharia Eletrónica e Telecomunicações	78,6%	17,9%
Engenharia Física e Computacional ²⁰	—	—
Engenharia Informática	78,9%	12,1%
Estudos de Cultura	59,8%	25,6%
Gestão	75,3%	14,7%
Línguas e Relações Empresariais	87,1%	9,9%
Matemática	79,4%	2,9%
Psicologia	85,7%	7,1%

Nota. Dados retirados de Infocursos.

Importa, salientar um estudo realizado na Universidade da Madeira (UMa), publicado em 2023, onde são apresentados motivos que podem levar aos estudantes decidirem abandonar o Ensino Superior nessa IES. Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas a nove estudantes, tendo as mesmas uma duração de entre 31 minutos a 92 minutos, de forma a “obter informações junto dos/as entrevistados/as sobre factos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas” (Fraga, Fernandes, Rodrigues, & Lopes, 2023, p. 61).

Portanto, através dessas entrevistas, os estudantes destacaram, entre os motivos que conduzem ao abandono: dificuldades económicas, realçando que tiveram mais gastos com propinas, alojamento, transporte, alimentação e material escolar; dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, não se identificarem com o curso; dificuldades de integração, bem como dificuldades na criação de laços de amizade; e por fim, estarem a trabalhar e já se sentirem independentes (Fraga, Fernandes, Rodrigues, & Lopes, 2023).

²⁰ Este curso não tem estatísticas, uma vez que, não teve inscitos no 1.º ano pela 1.ª vez no ano letivo 2023/24, isto poderá acontecer por se tratar de um curso recente.

Ainda assim, é de destacar o Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono do Ensino Superior, que segundo o Governo da República Portuguesa (2023):

constitui uma iniciativa sem precedentes na promoção do sucesso académico e no combate ao abandono no ensino superior, com particular enfoque nos estudantes inscritos pela primeira vez no primeiro ano, dada a importância decisiva da integração académica dos estudantes no seu próprio sucesso.

Desta forma, este projeto está dividido em quatro programas, nomeadamente: “Mentoria da UMa”, “Receção aos novos estudantes e Práticas WellBEIING”, “Formações aos docentes sobre metodologias pedagógicas, práticas de ensino inovadoras e instrumentos tecnológicos” e “Observatório do Estudante” (Universidade da Madeira, s.d.).

Assim sendo, quando ao primeiro programa, “Mentoria na UMa”, o mesmo foca-se em facilitar a “integração, a adaptação e o sucesso académico” dos novos estudantes, promovendo de igual forma um ambiente académico mais positivo e solidário (Universidade da Madeira, s.d.). Neste, os estudantes de 1.º ano, inscritos pela 1.ª vez, recebem acompanhamento de mentores, ou seja, de estudantes de anos mais avançados.

Nesta linha de pensamento, quanto ao segundo programa, “Receção aos novos estudantes e Práticas WellBEIING”, este baseou-se numa cerimónia de boas-vindas aos novos estudantes do 1.º Ciclo, com uma visita às instalações (Universidade da Madeira, s.d.). Durante todo o ano serão ainda realizadas atividades que incluirão eventos culturais e desportivos, com o objetivo de promover o bem-estar, a socialização e o sentimento de pertença.

No que toca ao terceiro programa, “Formações aos docentes sobre metodologias pedagógicas, práticas de ensino inovadoras e instrumentos tecnológicos”, como o nome indica, inclui diversas formações para os docentes, destacando a importância do uso de ferramentas pedagógicas “para além do seu conhecimento científico” (Universidade da Madeira, s.d.). Para este estão previstas quatro formações presenciais (três sobre metodologias e tecnologias e uma sobre avaliação), realizadas em parceria com a Universidade do Minho através do Centro IDEA, e três formações adicionais com duas edições cada, sendo as temáticas as seguintes: “Educação Positiva: o Papel da Psicologia positiva no bem-estar”, “relação pedagógica e a dinâmica na sala de aula” e “inclusão de

alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior” (Universidade da Madeira, s.d.).

Por fim, quanto ao último programa, o “Observatório do Estudante”, a criação do mesmo “possibilitará a recolha e a estruturação de informação sobre os percursos académicos dos estudantes da UMa, seguidos longitudinalmente ao longo do primeiro ano de frequência do Ensino Superior” que vai contribuir para uma melhoria de diversas práticas educativas bem como, a melhoria das medidas institucionais que têm como foco a prevenção do abandono escolar e conseqüente sucesso académico (Universidade da Madeira, s.d.).

Além destes, a UMa participa ainda num programa na área da inovação pedagógica, o South and Atlantic Pedagogical Innovation & Excellence Network (SAPIEN), sendo que este programa consiste na “aposta no desenvolvimento de uma cultura institucional que estimula a inovação e excelência pedagógicas, incentiva a partilha de experiências e promove a valorização profissional da docência” (Universidade da Madeira, 2024).

O programa SAPIEN pretende implementar diversas iniciativas, entre as quais, programas de formação de docentes, destacar o papel da componente digital no que toca a inovação pedagógica e uma maior participação/envolvimento das diversas associações de estudantes na criação das iniciativas a propor (Direção-Geral do Ensino Superior, 2024). Assim sendo, através deste programa, em vigor até 30 de junho de 2026, a UMa recebe um financiamento de 307.615,24€ (trezentos e sete mil, seiscentos e quinze euros e vinte e quatro cêntimos) (Direção-Geral do Ensino Superior, 2024).

3.5.2. Abandono no Ensino Superior na Região Autónoma dos Açores

No que toca aos abandonos relativos ao Ensino Superior na Região Autónoma dos Açores, segundo os dados consultados, e focando-se exclusivamente em dados de Licenciaturas, os cursos que têm um maior nível de abandono são Comunicação e Relações Públicas com 27,6%, Sociologia com 26,3% e História com 24,6% (destacados a laranja na Tabela 7) (República Portuguesa, 2025). É de mencionar que nestes dados foram considerados todos os estudantes inscritos no primeiro ano pela primeira vez em 2021/22 ou em 2022/23 bem como onde os mesmos se encontravam passado um ano.

Assim, é ainda importante destacar os dados das restantes Licenciaturas existentes na RAA, sendo que tais números se encontram presentes na seguinte tabela:

Tabela 7*Licenciaturas RAA*

Licenciaturas	Inscritos no mesmo curso e instituição	Não foram encontrados no Ensino Superior Nacional
Biologia	79,5%	11%
Ciências Agrárias	86,4%	9,1%
Ciências do Oceano ²¹	—	—
Comunicação e Relações Públicas	70,7%	27,6%
Economia	50%	21,4%
Educação Básica	81,8%	18,2%
Enfermagem (Angra do Heroísmo)	94,3%	2,3%
Enfermagem (Ponta Delgada)	90%	6,7%
Estudos Europeus	78,3%	13%
Estudos Portugueses e Ingleses	83,9%	10,7%
Gestão	79%	16,8%
Guias de Natureza e Património ²¹	—	—
História	70,5%	24,6%
Informática	77,4%	15,1%

²¹ Este curso não tem estatísticas, uma vez que, não teve inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez no ano letivo 2023/24, isto poderá acontecer por se tratar de um curso recente.

Proteção Civil e Gestão de Riscos	75,4%	19,3%
Psicologia	84,2%	11,9%
Serviço Social	83,1%	13,5%
Sociologia	64,5%	26,3%
Turismo	80%	15,7%

Nota. Dados retirados de Infocursos.

Em contrapartida, os cursos de Licenciatura com um menos nível de abandono são respetivamente Enfermagem (Angra do Heroísmo) com 2,3% de abandonos, Enfermagem (Ponta Delgada) com 6,7% de desistências, e por fim, Ciências Agrárias, com 9,1% de abandonos (República Portuguesa, 2025).

Tal como a UMa, a UAc está a participar no Programa de Promoção de Sucesso e Abandono no Ensino Superior. Este foca-se em três eixos principais, nomeadamente: “Acolhimento e Integração dos estudantes; Desenvolvimento de metodologias promotoras de aprendizagens ativas, e Saúde e bem-estar” (Melo, 2024).

Deste modo, como o nome dos três eixos indicam, as atividades realizadas visam melhorar o acolhimento e a experiência dos novos estudantes, bem como reforçar a formação pedagógica e “as novas tecnologias nos processos de ensino” (Melo, 2024).

Além deste estão a ser desenvolvidos mais dois programas, um na área da promoção da saúde mental dos estudantes e outro na área da inovação pedagógica.

Assim sendo, quanto ao programa na área da saúde mental, denominado Programa de Promoção da Saúde Mental, o mesmo continua a aprofundar o trabalho realizado na área, com foco na identificação e na monitorização dos problemas de saúde mental entre os estudantes. Este programa “«tem supervisão científica de docentes do departamento de psicologia da UAc» que irão avaliar «a saúde mental dos nossos estudantes e trazer um conjunto de propostas para combater algumas situações identificadas»” (Pimentel, 2024).

Por fim, quanto ao programa na área da inovação pedagógica, denominado por SAPIEN (programa em que a UMa também participa), este foca-se na “atualização pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes”, além da modernização das

infraestruturas e dos equipamentos da universidade, de modo a promover a inovação pedagógica (Pimentel, 2024). Deste modo, a UAc, recebe, através deste programa, um financiamento de 290.242,98€ (duzentos e noventa mil, duzentos e quarenta e dois euros e noventa e oito cêntimos) (Direção-Geral do Ensino Superior, 2024).

Assim, a UAc pretende ainda interligar os eixos dos três projetos mencionados anteriormente (Programa de Promoção de Sucesso e Abandono no Ensino Superior, Programa de Promoção da Saúde Mental e Projeto SAPIEN), de forma a alcançar “a missão da universidade a nível do fortalecimento do conhecimento, da investigação” (Pimentel, 2024).

Parte II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Metodologia

4.1. Pesquisa

A pesquisa escolhida é a mista, ou seja, esta combina a associação de “procedimentos de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas” (Leite, Verde, Oliveira, & Nunes, 2021, p. 1). A utilização deste tipo de pesquisa é utilizada de forma a aproveitar as vantagens de ambos os métodos, fornecendo uma visão mais completa do fenómeno do abandono escolar do Ensino Superior, bem como um maior entendimento do problema (Creswell, 2007).

Assim sendo, a pesquisa foi realizada através da compreensão tanto de dados numéricos (questionários/inquéritos) como de dados descritivos e não numéricos (entrevistas, análise de conteúdo). Desta forma, com a combinação de ambos os métodos, os resultados serão de certa forma mais enriquecidos, isto porque os dados quantitativos podem destacar padrões gerais, por outro lado, os dados qualitativos podem de certo modo explicar os motivos que surgem por trás dos padrões gerais.

Creswell (2007), no seu livro explica que existem em particular três estratégias gerais dentro dos métodos misto, nesta investigação é de destacar um desses procedimentos, sendo ele o procedimento concomitante:

nos quais o pesquisador faz a convergência de dados quantitativos e qualitativos a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa. Nesse projeto, o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo durante o estudo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais. Além disso, nesse projeto, o pesquisador acomoda uma forma de dados dentro de um procedimento de coleta de dados maior para analisar diferentes questões ou níveis de unidades em uma organização (p.33).

Como já foi mencionado e reforçando essa ideia, segundo Creswell (2007), os métodos mistos é a técnica em que:

o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de

pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas (p.35).

4.2. Tipo de Estudo

O tipo de estudo desta investigação é um Estudo de Caso Múltiplo, sendo que se entende por estudo de caso “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso””, este caso a que nos referimos pode ser uma pessoa, um grupo de indivíduos ou mesmo uma organização (Coutinho, 2014, p. 374). Assim, este consiste num método de pesquisa considerado mais amplo que permite aprofundar o conhecimento sobre um assunto específico, neste caso, particularmente sobre o abandono escolar no Ensino Superior.

Deste modo, Yin (2003) refere que:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (p. 19).

Os Estudos de Caso têm sido cada vez mais utilizados como um método de pesquisa em investigação em diversas áreas como a psicologia, a ciência política, e até mesmo já é possível encontrar Estudos de Caso na área da economia, contudo, independentemente da área onde estes são utilizados, os mesmos são empregues devido à necessidade e ao anseio de melhor compreender fenômenos sociais mais complexos, uma vez que este possibilita uma investigação que conserva as características holísticas e acontecimentos relevantes da vida real (Yin, 2003).

Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52) refere que a principal “vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real”.

Ainda é importante realçar uma divisão básica que pode existir na pesquisa de Estudos de Caso, sendo esta, Estudo de Caso Único e Estudo de Caso Múltiplo (também conhecido como Estudo de Caso Comparativo), o primeiro referido apenas investiga um caso assim como o nome indica, da mesma forma que o Estudo de Caso Múltiplo investiga vários casos, que é o caso desta investigação (Coutinho, 2014).

Assim sendo, os estudos de caso poderão envolver mais do que um caso individual, sendo neste caso classificados como estudos de caso múltiplo. Em determinadas áreas os estudos de caso múltiplos foram tratados como sendo uma metodologia distinta dos estudos de caso único, contudo, Mazzotti (2006) refere que quando o investigador analisa diversos casos de forma a entender um fenómeno, o mesmo está a realizar um estudo aplicado a vários casos, ou seja, um estudo de caso múltiplo.

Nesta linha de pensamento, as investigações qualitativas de estudos de caso múltiplos apresentam vantagens e desvantagens em relação ao estudo de caso único, uma vez que, os problemas analisados em estudos de caso múltiplo tendem a ser mais convincentes, conferindo então um carácter mais sólido e confiável aos estudos de caso múltiplo (Júnior & Morais, 2018).

De igual forma, Bogdan e Biklen (1994), classificam os estudos de caso em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplo, classificando-os através do número de casos a investigar. Assim, Bogdan e Biklen (1994) referem:

Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a questão da generalização. Outros investigadores fazem estudos de caso comparativos. Dois ou mais estudos de casos são efectuados e depois comparados e contrastados (p. 97).

Deste modo, é possível afirmar que esta investigação é um estudo de caso múltiplo, na sua vertente comparativa, uma vez que este “se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 97).

À vista disto, estes Estudos de Caso, podem utilizar tanto metodologias qualitativas quanto metodologias quantitativas, os casos a investigar podem ser pessoas, cidades, grupos sociais, ou mesmo eventos, nesta investigação serão investigados grupos de estudantes de licenciatura de duas universidades distintas.

Assim sendo é possível afirmar, que o Estudo de Caso é um método de investigação que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, baseando-se em diversas técnicas e fontes para recolha de dados, sendo que o mesmo “beneficia-se do

desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados” (Yin, 2003, p. 33).

4.3. Técnicas de Recolha de Dados

As técnicas de recolha de dados baseiam-se na análise documental de relatórios cedidos por ambas as IES, em inquéritos aos estudantes de 1º. Ciclo de estudos (Licenciatura), e entrevistas aos Vice-reitores responsáveis pela área dos assuntos académicos de cada IES e aos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos.

No que toca à análise documental, de acordo com Alves, Saramago, Valente, e Sousa (2021), a análise documental é uma técnica considerada “fundamental e intrínseca a todo o tipo de pesquisa” (p. 52). Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) vão ao encontro desta ideia ao afirmar que é importante valorizar o uso de documentos em pesquisas, pois a sua riqueza de informações permite aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

Deste modo, e como o nome indica, a análise documental foca-se na investigação dos documentos, sendo que por documentos compreende-se textos escritos e impressos. Contudo, atualmente, com o avanço dos anos, o conceito foi-se ampliando, incluindo atualmente diversas fontes, entre elas vídeos, fotografias e filmes, tornando-se uma técnica valiosa para diversos pesquisadores.

Assim sendo, e considerando uma diversidade de documentos é fundamental que “o pesquisador assuma um papel ativo na pesquisa e conduza o processo de análise, seguindo os passos de selecionar o material, analisar, organizar, ler e reler, sistematizar, entre outros” (Alves, Saramago, Valente & Sousa, 2021, p. 53).

Todavia, é de evidenciar que todas as formas de pesquisa apresentam “limites e potencialidades”, sendo da responsabilidade do investigador, avaliar a veracidade das fontes, entender as subjetividades, além de reconhecer as vantagens do uso dos documentos, explorando-os detalhadamente e “reconhecendo a importância de todos os documentos” (Alves, Saramago, Valente & Sousa, 2021, p. 53).

No que concerne à análise documental em si, o pesquisador deve ter uma postura ativa, seguindo etapas como selecionar, analisar, organizar, categorizar, ler e reler, sistematizar, desconstruir e reconstruir os dados, entre outros, para produzir conhecimento (Alves, Saramago, Valente & Sousa, 2021).

Quanto a isto, Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que “um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido” (p. 427).

Ainda é importante ter em conta que é crucial analisar o contexto político, económico, social e cultural em que o documento foi produzido para entender os fatores que influenciaram sua criação, sendo que Cellard (2008) sustenta esta ideia afirmando que:

Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações (p. 300).

Na perspetiva de Cellard (2008), a análise documental é o “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, sendo que existem duas fases essenciais a ter em conta, a análise preliminar e a análise propriamente dita (p. 303).

Deste modo, a análise preliminar envolve o estudo do contexto (como abordado anteriormente), do(s) autor(es), da autenticidade, da confiabilidade, da natureza e dos conceitos-chave. Por outro lado, a análise propriamente dita busca informações significativas para esclarecer o objeto de estudo e resolver os problemas propostos (Cellard, 2008).

Logo, a análise documental é uma técnica essencial na pesquisa, permitindo aprofundar o entendimento do objeto de estudo por meio do exame de diversos documentos, como textos, vídeos e fotografias, revelando-se como uma ferramenta valiosa para a construção do conhecimento sobre um determinado tema, neste caso, o Abandono Escolar no Ensino Superior.

Há que referir que, apesar das várias tentativas de contacto realizadas com a IES Y, os relatórios solicitados nunca chegaram a ser disponibilizados. É importante salvaguardar que esta situação poderá ser resultado da elevada carga de trabalho que a

IES enfrentava no período em questão, o que possivelmente impossibilitou a partilha dos documentos. Contudo, a entrevista realizada ao vice-reitor para a área académica foi rica em conteúdo o que permitiu validar os dados necessários ao estudo.

Relativamente ao inquérito, este é uma técnica de recolha de dados através do emprego de perguntas organizadas num questionário, a um determinado grupo de pessoas, sendo que as perguntas são criadas de forma a ir de encontro com os objetivos da investigação. Os inquéritos podem ser utilizados em diversas situações, sendo que os mesmos servem para recolher uma variedade de informações sobre várias situações, entre elas comportamentos, fator essencial nesta investigação (Instituto de Estudos Sociais e Económicos, 2012).

Nesta linha de pensamento, um questionário é normalmente direcionado a um grupo de indivíduos, denominados por inquiridos, “sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (Santos & Henriques, 2021, p. 10).

Assim, quando se emprega um questionário, é esperado que todos os inquiridos respondam ao mesmo, sendo essa, considerada a situação ideal, visto que o número de respostas é o mesmo número de inquiridos.

Todavia, por vezes, o universo do estudo (inquiridos) é demasiado grande, logo torna-se viável inquirir apenas uma parte desse universo, no caso, a amostra.

Ainda assim, é possível distinguir dois tipos de universo: o primeiro o universo alvo que é “formado pelo conjunto total de casos” e o universo inquirido que é o “conjunto de casos que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e sobre os quais o investigador quer tirar conclusões” (Hill & Hill, 2008, p. 44).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, citados por Santos & Henriques, 2021, p. 12), o inquérito por questionário consiste em várias questões escritas “que são dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”.

Santos e Henriques (2021) mencionam ainda que:

O recurso ao inquérito por questionário permite ao investigador a identificação de determinadas características ou factos de uma população visando verificar

determinada hipótese ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico (p. 13).

Nesta linha de pensamento, ainda é de referir que os inquéritos por questionário podem ser aplicados de forma direta ou indireta, sendo a primeira quando o suporte do inquérito, onde se encontram as questões e são dadas as respostas, é entregue diretamente ao inquirido; e a segunda forma (indireta), quando as respostas às questões “são registadas pelo investigador a partir das respostas dadas pelo inquirido” (Santos & Henriques, 2021, p. 13).

Assim os inquéritos são realizados de forma direta, via online, através do Microsoft Forms, visto que os jovens, principalmente os estudantes universitários passam imenso tempo em frente aos ecrãs por diversos motivos. Além disto, é uma forma mais fácil de todos os estudantes terem acesso ao inquérito, independentemente da IES em que estejam matriculados.

Há que referir que os inquéritos foram previamente validados através da aplicação dos mesmos a uma turma de Licenciatura.

No que concerne à tipologia dos inquéritos os mesmos são de perguntas fechadas, uma vez que “Um questionário fechado é constituído por perguntas nas quais o respondente tem que escolher entre um conjunto de opções de resposta alternativas fornecidas pelo autor do questionário” (Santos & Henriques, 2021, p. 14).

Assim sendo, quanto às entrevistas, estas são conhecidas por serem uma técnica de recolha de dados que baseiam-se em conduzir e manter conversas “com pessoas consideradas chaves no processo de investigação” (Lima, 2016, p. 27).

Desta forma, através da entrevista é possível ouvir histórias de vida e entender valores, opiniões e as motivações dos entrevistados, sendo estes selecionados de acordo com o tema a investigar.

Contudo, é importante ter em conta “que a fala do entrevistado representa uma autodescrição e uma apresentação de si mesmo”, o que pode levar a que o entrevistado responda de forma a criar uma boa imagem de si mesmo, dando respostas que o mesmo acredita serem esperadas pelo entrevistador (Lima, 2016, p. 27). Quando a isto Lima (2016) refere que “Superar esse obstáculo, que pode gerar respostas evasivas ou inadequadas, é o principal desafio do uso da entrevista em pesquisas das ciências sociais” (p. 27).

Deste modo, e de forma a fazer face a esses desafios existem diferentes tipos de entrevista, sendo que a decisão sobre que tipo de entrevista devemos utilizar e em que contextos depende da “situação da pesquisa, o tema investigado e o tempo para realização da pesquisa” (Lima, 2016, p. 27).

Nesta linha de pensamento, as entrevistas dividem-se em três tipos: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Focando-se na entrevista semiestruturada (que será utilizada nesta investigação), vários autores têm tentado encontrar definições da mesma, sendo que, segundo Triviños (1987, citado por Manzini, 2004, p. 2) a entrevista semiestruturada “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”, além disto, o autor refere ainda que a entrevista semiestruturada beneficia não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e entendimento total (Manzini, 2004, p. 2).

Para Manzini (1990/1991) este tipo de entrevista tem total foco num assunto, ou problemática, sobre o qual serão redigidas algumas questões principais, sendo que as mesmas podem ser complementadas com mais perguntas intrínsecas às circunstâncias que podem acontecer no decorrer da entrevista, assim, para este autor a entrevista semiestruturada pode fazer com que surjam informações mais livremente com que as respostas não estejam dependentes de uma padronização de alternativas.

Portanto, as entrevistas aos participantes VR2 e PCPU foram realizadas via online, enquanto as restantes foram realizadas pessoalmente.

Após diversas tentativas, por diversas vias, não foi possível realizar as entrevistas aos Presidentes do Conselho Pedagógico da IES Y, pelo que parte das questões foram canalizadas para a entrevista com o Vice-Reitor para a área académica, o que permitiu reunir a informação necessária, também não se tornou possível a análise dos relatórios desta IES.

Ainda assim, há que realçar que algumas questões, tanto das entrevistas, como dos questionários, foram baseadas nos guiões já existentes de Ferreira (2014).

4.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Após realizados os inquéritos e as entrevistas procedi à análise de conteúdo retirados das mesmas seguida de uma triangulação dos dados.

Quanto à análise de conteúdo, Moraes (1999), afirma que:

A análise de conteúdo tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos. Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. Neste sentido, ainda que eventualmente não com a denominação de análise de conteúdo, se insinua em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras (p. 1).

De acordo com Weber (1990), a análise de conteúdo classifica material textual reduzindo o mesmo ao material mais relevante, maneável e interpretável, sendo que o autor evidencia ainda que muitos investigadores consideram esta técnica indispensável.

Nesta linha de pensamento, segundo Kolbe e Burnett (1991, p. 243, citados por Lima, 2013, p. 7): “content analysis is an observational research method that is used to systematically evaluate the symbolic content of all forms of recorded communications”.

Continuando o pensamento, Moraes (1999) define a análise de conteúdo como uma metodologia de pesquisa que descreve e interpreta o conteúdo de diversos tipos de documentos e textos, sendo que esta permite “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, p. 2).

Assim sendo, atualmente a análise de conteúdo abrange o estudo tanto dos elementos presentes nas “figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos” (Campos, 2004, p. 612).

Logo, segundo Cardoso, Oliveira, e Ghelli (2021) a “Análise de Conteúdo pode ser uma excelente opção quando o objetivo for analisar os dados provenientes das comunicações, buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum” (p. 99).

Deste modo, a análise de conteúdo pode utilizar como base qualquer tipo de material de comunicações, seja ele verbal ou não verbal, todavia, as informações provenientes dessas fontes chegam ao investigador em forma bruta, precisando de ser,

portanto, processados de forma a tornar mais simples a “compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo” (Moraes, 1999, p. 2).

Contudo, e quanto a esse processo, Bardin (1977), afirma que:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detective, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (p. 39).

Deste modo, e com a ampla gama de usos da análise conteúdo, Gomes (2010), apresenta alguns exemplos da utilização da análise de conteúdo:

(a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever a sua personalidade; (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; (c) análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente; (d) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocabular desse grupo (p. 84).

Assim sendo, por análise de conteúdo entende-se “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda sorte de comunicações” (Cardoso, Oliveira, & Ghelli, 2021, p. 100). A análise de conteúdo, tem um papel crucial, pois a mesma analisa em profundidade “a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto” (Cardoso, Oliveira, & Ghelli, 2021, p. 100).

Logo, a análise de conteúdo foi utilizada principalmente para os dados dos inquéritos e das entrevistas.

No que toca à triangulação, o termo surgiu em primeiro lugar no campo da navegação e da topografia, sendo que nestas a triangulação é vista como um método utilizado para determinar a posição e a distância de um ponto de referência, “por exemplo, um determinado ponto C, desde que se tenham informações suficientes entre as distâncias A e B que ajudam a localização” (Figaro, 2014, p. 127).

Contudo, na área das Ciências Sociais e Humanas, o termo é visto de forma distinta. Segundo Duarte (2009), o termo triangulação foi introduzido na área da Psicologia por Campbell e Fiske, sendo que estes “se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas” (p. 10).

Nesta linha de pensamento, Günther (2006) menciona que a triangulação envolve o uso de múltiplas abordagens de forma a “evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador” (p. 206).

Assim sendo, Denzin e Lincoln (2006, p. 19, citados por Figaro, 2014, p. 127) afirmam que, o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão”.

Segundo Jensen e Jankowski (1993, citado por Figaro, 2014, p. 128) existem quatro tipos de triangulação: de dados, de investigador, de teoria e de métodos. Mantendo o foco na triangulação de dados, a mesma “trata das diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa” (Figaro, 2014, p. 128).

De acordo com Souza e Zioni (2003), a triangulação é um processo que surge devido à necessidade ética de confirmar a validade dos processos, logo a abordagem da triangulação serve aos objetivos da pesquisa, contribuindo portanto para que os resultados obtidos possam ser verificados a partir de diversos aspectos.

Portanto, o processo de triangulação serve principalmente como um processo verificador de resultados.

4.5. Questões Éticas

As questões éticas são fundamentais para a realização da dissertação e para qualquer pesquisa científica, visto que o investigador deve garantir o respeito pelos

direitos humanos, tendo em conta os valores como a liberdade e segurança. A presente Dissertação cumpriu os princípios éticos e deontológicos considerados pela Comissão de ética da Universidade da Madeira, bem como cumpriu o regulamento geral sobre proteção de dados (RGPD) de acordo com o parecer emitido pelo Encarregado de Proteção de Dados (EPD) da UMa (Apêndices A e B).

Um documento a ter em conta ao abordar o tema das questões éticas é a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), sendo que a mesma apresenta reflexões sobre as questões éticas no campo da investigação educacional (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020).

De acordo com a SPCE (2020), a Carta Ética foi aprovada em 2014, sendo a edição de 2020 uma versão atualizada da mesma. A SPCE (2020) afirma ainda que:

A Carta Ética da SPCE inscreve-se num quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência, situando-se em linha com as recomendações internacionais e nacionais sobre ética e investigação científica. Ao mesmo tempo, porém, reconhece-se que a investigação em Ciências da Educação comporta exigências de construção científica específicas e que, de modo particular, obrigam a refletir sobre as implicações e impactos pessoais, institucionais, sociocomunitários e ambientais do conhecimento produzido (p. 9).

Deste modo, a Carta Ética da SPCE é uma base de apoio e referência para os investigadores, de forma que os mesmos consigam tomar decisões contextualizadas, autónomas e informadas sobre os seguintes temas: “Os/as participantes da investigação”, “A comunidade de investigadores/as”, “Os/as estudantes e profissionais da educação”, “Os promotores da investigação” e “As comunidades e a sociedade em geral” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020, p. 9).

Assim sendo, esta dissertação baseou-se numa relação de confiança e honestidade respeitando as questões éticas e os direitos humanos dos participantes. Durante toda a realização da investigação foi garantida a confidencialidade dos dados bem como o anonimato dos participantes e das IES, foi ainda pedido um consentimento informado aos participantes, visto que é direito dos mesmos não querer participar na investigação.

Quanto à participação dos indivíduos na investigação e a confiança para com os mesmos, Bueno (2016) citado por Rodrigues (2023), afirma que:

A pesquisa científica é uma atividade socialmente construída, e a confiança do público na sua integridade é fundamental para seu sucesso. Aqueles que se envolvem em pesquisa devem sempre ter em mente que suas ações têm consequências não apenas para a comunidade científica, mas para a sociedade como um todo (p. 129).

Assim sendo, o Instituto Universitário de Lisboa (2016), afirma que: “Ninguém pode ser obrigado ou coagido a participar num estudo” (p. 4). Para garantir este aspeto é pretendido a obtenção do consentimento informado, sendo o mesmo, segundo Rodrigues (2023):

um documento que diz respeito à autorização esclarecida assinada pelo informante e está previsto pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução 510/2016. Quem participa na investigação na qualidade de prestador de dados tem o direito de saber de forma simples, objetiva e clara os objetivos do estudo (p. 129).

O consentimento informado acaba por ser um contrato entre o investigador e a sua instituição de afiliação e o participante. Nele, no cometimento informado, deve constar a identificação do investigador, o título e o enquadramento do estudo. Deverá ainda fazer constar os objetivos, o método e as técnicas que serão utilizadas na recolha de dados (p. 129).

Ainda sobre o consentimento informado, o Instituto Universitário de Lisboa (2016), afirma que:

No âmbito do consentimento informado, os/as participantes devem receber informação que inclui: (1) objetivos gerais do estudo, tempo estimado e características gerais da sua participação; (2) direito a recusar participar no estudo, e a interromper a participação em qualquer momento; (3) eventuais riscos, desconfortos ou outros efeitos adversos associados à participação; (4) eventuais benefícios associados à participação; (5) eventuais limites à confidencialidade (ver Confidencialidade, parágrafo 3.15); (6) incentivos à participação, quando houver; (7) quem contactar no caso de desejar fazer perguntas ou comentários sobre o estudo (p. 4).

Nesta linha de pensamento, parte importante da investigação são os instrumentos de recolha de dados, sendo que pretende-se garantir o respeito pelo bem-estar e integridade dos participantes, não aceitando qualquer tipo de discriminação, seja esta

baseada em género, culturas, crenças, entre outras, garantindo e respeitando os direitos de todos os participantes. Quanto a isto, Bueno (2016), citado por Rodrigues (2023), afirma que:

O uso de técnicas de investigação deve ser guiado pelos mesmos princípios éticos que norteiam a pesquisa em si. Os pesquisadores devem ser sensíveis aos valores culturais e às normas sociais dos grupos que estão estudando, e devem garantir que os participantes da pesquisa sejam tratados com respeito e dignidade. Isso inclui o respeito pela privacidade, anonimato e confidencialidade dos participantes, bem como a obtenção de seu consentimento informado para participar da pesquisa (p. 131).

Por conseguinte, foram portanto identificados dois processos que garantem, durante a recolha de dados, a confidencialidade dos dados dos participantes: 1- “Efectuar a recolha dos dados da investigação de tal modo que ninguém, nem mesmo o investigador, consiga encontrar ligações entre os dados obtidos e cada um dos sujeitos que os produziram”; 2- “Usando um sistema de ligação. Por exemplo, (...) a substituição dos nomes por um código numérico que é apenas do conhecimento do investigador” (Sousa, 2005 citado por Rodrigues, 2023, p.132)

Ainda assim, no que concerne à recolha de dados, Rodrigues (2023), aborda um ponto crucial para o sucesso de investigações:

Seja onde for, o investigador deve garantir um documento escrito com parecer favorável da ou das entidades onde irá proceder à recolha de informação. Se a instituição onde se procederá a recolha de dados for tutelada por um governo regional, ou nacional, o investigador deve garantir esse parecer favorável por escrito (p.134).

É de evidenciar que gravações que possam ocorrer das entrevistas serão armazenadas corretamente, mantidas em segurança e apenas pelo período de tempo necessário (até findar a investigação), sendo destruídos de forma correta logo após, assim como refere o Instituto Universitário de Lisboa (2016): “Findo o período de armazenamento, a eventual eliminação ou destruição dos dados deve ser feita de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, com especial consideração pelos princípios gerais da confidencialidade, proteção e segurança dos/as participantes” (p. 8).

Por fim, quanto à publicação dos dados, os mesmos serão divulgados de forma “honesto, transparente e rigorosa”, sendo os resultados apresentados “com a maior brevidade possível, cumprindo-se o contributo original a que a investigação se presta” (Instituto Universitário de Lisboa, 2016, p. 8).

Logo, as questões éticas reforçam a legitimidade da Dissertação, assegurando que a investigação decorrerá com respeito pelos direitos humanos, pela confidencialidade e pelo consentimento informado, visto que os investigadores devem agir com integridade, garantindo a proteção e segurança dos participantes. Assim, as práticas adotadas visam preservar o anonimato e confidencialidade dos participantes, contribuindo para a transparência, rigor e honestidade na divulgação dos resultados.

Parte III – TRABALHO EMPÍRICO

Capítulo 5 – Tratamento e análise dos dados

Neste capítulo serão apresentados os dados recolhidos com o decorrer da investigação. Há que ter em conta que a investigadora procedeu ao pedido de autorização para recolha de todos os dados aqui apresentados na Instituição terceira à UMa (Apêndice C), e aos participantes desta IES também foi pedido para assinarem uma Declaração de Consentimento do Participante (Apêndice E) e foi-lhes apresentado um Consentimento Informado (Apêndice D).

No caso da IES X, além de ter sido solicitado consentimento à Reitoria para a utilização de dados institucionais, foi ainda pedido a cada participante do estudo que nos concedessem autorização de utilização dos seus dados a partir de um Consentimento Informado e de uma Declaração de Consentimento do Participante. Quanto aos dados dos inquéritos, aplicados através do Microsoft Forms, os participantes necessitaram de autorizar a sua participação no estudo a partir da aceitação do Consentimento Informado disponível na plataforma.

Quanto aos documentos analisados, os mesmos foram cedidos à investigadora com autorização dos Vice-Reitores e Reitores das respetivas IES.

Assim sendo, os dados aqui analisados são referentes às entrevistas semiestruturadas realizadas aos Vice-reitores da Área Académica de cada IES e aos Presidentes do Conselho Pedagógico (os guiões de entrevista estão presentes no apêndice F). Quanto aos dados dos inquéritos, os mesmos são referentes aos estudantes de 1.º Ciclo (Licenciaturas) de cada IES. Por fim, será feita a triangulação entre os dados recolhidos nas entrevistas, nos inquéritos, nos documentos e na revisão de literatura.

5.1. Análise do Conteúdo às Entrevistas Realizadas na IES X

Prosseguindo para a análise dos dados relativos aos Vice-Reitores da Área Académica, bem como os Presidentes dos Conselhos Pedagógicos.

O cargo de Vice-Reitor da Área Académica é de grande importância, sendo que o mesmo desempenha um papel crucial na definição e execução das políticas de ensino nas IES. Além do mais, de acordo com o Regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007) o vice-reitor deve apoiar o reitor no exercício das suas funções, em

especial no que concerne à orientação e supervisão da atividade pedagógica e científica da IES (República Portuguesa, 2007).

Quanto aos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos, os mesmos exercem uma função fundamental no acompanhamento e supervisão da qualidade pedagógica dos cursos. Além disso, conforme o Regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007) o conselho pedagógico é um dos órgãos fundamentais nas IES, sendo que o presidente do mesmo tem um papel determinante na mediação de conflitos pedagógicos e na resolução dos mesmos através de propostas inovadoras (República Portuguesa, 2007).

A investigadora recolheu os dados através de entrevistas semiestruturadas realizadas aos participantes, pelo que, quanto à Formação Académica, VR1 possui Licenciatura e Doutoramento, PCPP possui Doutoramento e PCPU Doutoramento e Pós-Doutoramento. Todos os participantes possuem formação em áreas distintas, o que permite ter em conta perspetivas distintas quanto ao fenómeno do Abandono Escolar no Ensino Superior.

O Abandono Escolar no Ensino Superior pode ser considerado, como vimos previamente, segundo Lopes, Pereira, e Vaz (2023), um fenómeno complexo com múltiplas causas, como por exemplo, problemas socioeconómicos, problemas vocacionais, problemas de integração e até mesmo problemas pessoais. Deste modo, tanto o participante VR1 como o PCPP reconhecem que o Abandono Escolar no Ensino Superior é um problema significativo, enquanto o PCPU afirma que não chamaria de um problema significativo, uma vez que acontece tanto na IES X como em muitas outras IES.

Contudo, o participante VR1 destaca mais esta problemática no primeiro ano, sendo associado a diversos fatores como dificuldades financeiras, problemas de saúde e (no caso dos Trabalhadores-Estudantes) dificuldade em conciliar a vida académica com a pessoal. O participante menciona ainda que a IES se preocupa imensamente com esta temática e com cada aluno que procede ao abandono dos seus estudos.

Por outro lado, o participante PCPP refere que este problema não varia muito consoante o curso, ano ou instituição, mas que existem outros fatores que podem divergir de acordo com o curso, ano ou IES, por outro lado, o PCPU acredita que existem diversas variáveis que contribuem para esta problemática, mas que em certos anos/cursos/IES pode haver fatores a pesar mais que outros. O participante PCPP ainda refere que as taxas

de Abandono Escolar no Ensino Superior na sua IES não são superiores à média nacional mas sim semelhantes, todavia realça sempre que cada desistência representa uma perda relevante.

Relativamente às causas em contexto universitário foram identificados diversos fatores, tanto institucionais quanto organizacionais que podem influenciar a decisão do estudante de Abandonar o Ensino Superior, entre eles, foram identificados a integração social e académica, o papel ativo que os diretores de curso devem adotar, a existência e importância dos programas de promoção de sucesso, bem como a oferta de apoio académico.

Quanto a isto, o participante VR1 mencionou que valoriza a proximidade dos professores e diretores de curso com os estudantes e mencionou ainda iniciativas com recurso a tutores e mentores que podem vir a ajudar os estudantes, mas que, infelizmente, não estão a ter aderência por parte dos estudantes.

Sob outra perspetiva, o participante PCPP enfatiza a importância que tem ter redes de apoio estáveis, bem como práticas pedagógicas adaptadas, visto que todos os estudantes são diferentes, e aborda ainda a necessidade de acompanhar os hábitos de estudo dos estudantes ao transitar do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

No que diz respeito às condições socioeconómicas é de destacar a necessidade que muitos estudantes têm de trabalhar para conseguirem pagar as suas despesas académicas, que surgiu como um fator transversal.

Foi mencionado pelos participantes VR1 e PCPP que para alguns estudantes, em especial Trabalhadores-Estudantes e Estudantes Internacionais, esta realidade acaba por comprometer o desempenho bem como prolonga a duração do curso, isto é, estes grupos de estudantes podem demorar mais tempo para conseguir concluir o curso. Todavia, na perspetiva do participante PCPU ser Trabalhador-Estudante pode não ser um fator de risco, uma vez que muitos têm sucesso e muitas vezes têm mais sucesso que os restantes estudantes, contudo o participante realça ainda que estes têm de fazer um esforço maior de gestão do tempo.

Ainda assim, foi também referido pelos participantes que as IES dispõem de diversos apoios, como bolsas, Fundo Social de Emergência e pagamento faseado das propinas, contudo, os entrevistados reconhecem que as condições socioeconómicas continuam a ser um fator importante para a permanência ou abandono do Ensino Superior.

Ao abordar a questão dos grupos em maior risco de abandonar o Ensino Superior, foram identificados diversos grupos mais vulneráveis.

VR1, identificou diversos grupos, entre os quais, estudantes deslocados, Estudantes Internacionais, Trabalhadores-Estudantes, estudantes com necessidades educativas especiais, estudantes com dificuldades de socialização e estudantes que têm boas notas no Ensino Secundário, uma vez que, este último grupo pode não conseguir lidar com a pressão do novo ciclo de estudos.

Além destes PCPP identificou estudantes oriundos de famílias menos estruturadas que não motivam os estudantes o suficiente, estudantes com condições socioeconómicas mais baixas, estudantes casados e com filhos, Trabalhadores-Estudantes e estudantes de primeira geração. Ainda assim, PCPU adicionou a este grupo os estudantes dos CTESP, uma vez que o abandono é superior nestes cursos do que nas Licenciaturas.

Quando questionado sobre os estudantes de primeira geração, VR1 afirmou que tanto pode ser um grupo vulnerável como pode não ser, visto que se o estudante tiver a motivação necessária e força de vontade, pode conseguir superar os seus objetivos.

VR1 e PCPP identificaram a influência da família como um fator positivo ou negativo, visto que, o apoio e o incentivo da família funcionam como fator de proteção e ajuda para com os estudantes, todavia, quando existe pressão excessiva ou até mesmo desvalorização por parte dos familiares do Ensino Superior, e pressão para a entrada no mercado de trabalho, pode fazer com que surjam sentimentos negativos nos estudantes, podendo levar ao abandono. Quanto a isto, PCPU afirma que não é somente no nível do Ensino Superior que o apoio/pressão familiar tem um papel fundamental, adicionando que, no Ensino Superior os estudantes é que devem intervir e não a família dos mesmos.

Quando perguntados sobre o envolvimento da família nas atividades académicas as respostas dos participantes foram distintas. Enquanto o VR1 afirmou que os familiares são bem-vindos para participar na receção do estudante no início de todos os anos letivos, e que realizam feiras onde estão em contacto com as famílias, o PCPP informou que não tinha conhecimento de atividades que envolvessem as famílias, mas que há muitos anos já existiu o dia aberto, onde as famílias e estudantes conviviam e o participante PCPU afirmou que não existem atividades em que as famílias são envolvidas.

Para terminar a análise de conteúdo destas entrevistas é importante mencionar as sugestões para mitigar o problema que os participantes acreditam ser adequadas.

Deste modo, as propostas incluem um reforço nos programas de tutoria por docentes e de mentoria entre pares. Além desta, foi mencionado de igual forma reuniões periódicas com os diretores de curso de forma a monitorizar continuamente o desempenho académico dos estudantes, além da integração de unidades curriculares focadas no bem-estar e desenvolvimento de competências no currículo dos estudantes.

Por fim, foi ainda reforçada a ideia que se encontram em desenvolvimento alguns programas que abordam a saúde mental e a integração dos estudantes visando reduzir o abandono escolar no Ensino Superior e consequentemente, melhorar a experiência académica dos estudantes.

5.2. Análise do Conteúdo à Entrevista Realizada na IES Y

O profissional entrevistado, VR2, tem como Formação Académica Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

Quanto ao Abandono Escolar no Ensino Superior, VR2 identifica tal fenómeno como sendo complexo e influenciado por diversos fatores, entre os quais, condições socioeconómicas, carências vocacionais, exigências académicas, questões de saúde mental e adaptação ao contexto universitário.

Além disto, o entrevistado realça ainda que o primeiro ano é o mais crítico devido à adaptação dos estudantes ao contexto académico que nem sempre é o ideal, mencionando ainda que é claro que em cursos mais exigentes o nível de abandono tende a ser mais elevado.

Porém, refere que na IES Y, a taxa de abandono é relativamente baixa (cerca de 2% segundo o participante), aludindo ao acompanhamento personalizado prestado pela IES e à proximidade dos docentes com os estudantes.

Ao abordarmos o tópico das causas em contexto universitário, o entrevistado referiu diversos fatores institucionais e organizacionais cruciais para o bom desempenho e permanência dos estudantes no Ensino Superior, como a qualidade do ensino e proximidade com os estudantes, a organização e flexibilidade curricular, a carga horária, o apoio institucional que deve ser eficaz e ainda a oferta de atividades extracurriculares que promovam o bem-estar e envolvimento dos estudantes na vida académica.

O participante VR2 destaca ainda que a integração social e acadêmica e a existência de gabinetes de apoio e acompanhamento são fundamentais para a prevenção do abandono.

Quando questionado sobre o fator das condições socioeconômicas foi exposto que certamente os estudantes que conciliam trabalho e estudo enfrentam maiores dificuldades, tanto no desempenho acadêmico como na integração social. Além disso, a pressão financeira pode levar ao abandono, agravada pelo estigma ainda existente com os Trabalhadores-Estudantes.

Assim sendo, o entrevistado realça a importância que tem o apoio financeiro por parte da instituição, através de bolsas, fundos de emergência, descontos e parcerias, sendo essencial para a mitigação da problemática.

No que diz respeito aos grupos mais vulneráveis, foram identificados diversos durante a entrevista, entre os quais, estudantes deslocados, estudantes com necessidades educativas especiais, Estudantes Internacionais, Trabalhadores-Estudantes, estudantes com responsabilidades familiares, estudantes com baixos recursos econômicos, e estudantes com problemas de saúde mental.

VR2 ainda referiu que a falta de experiência de estudo autônomo e a baixa resiliência são fatores adicionais que podem potencializar o risco de abandono.

Quanto ao papel da família o entrevistado refere que pode funcionar como um fator de apoio ou de risco, uma vez que, o suporte emocional, a valorização da educação e até mesmo a ajuda financeira favorecem a permanência do estudante no Ensino Superior.

Por outro lado, a pressão excessiva para seguir percursos acadêmicos que não correspondem ao desejado do estudante, bem como pressão para conseguir sempre resultados elevados pode gerar insatisfação e conseqüente abandono.

Nesta IES é promovido o envolvimento familiar desde o pré-ingresso, com sessões de esclarecimento e convites de participação em eventos acadêmicos.

Por fim, é essencial abordar as sugestões propostas pelo participante VR2 para prevenir o abandono escolar.

Assim sendo, o entrevistado referiu que as principais sugestões deveriam ser em torno do reforço das tutorias e mentorias personalizadas, da formação pedagógica para

docentes, da intensificação da integração social e académica dos estudantes, do aumento das bolsas de estudo e fundos de emergência, e de uma reforma nas infraestruturas de forma a modernizar as mesmas.

Ainda é de realçar que a aposta contínua nos Programas para a Saúde Mental dos estudantes é considerada um fator indispensável para responder aos desafios identificados que podem levar ao abandono escolar no Ensino Superior.

5.3. Conclusões dos Dados das Entrevistas Realizadas nas IES

Os quatro participantes apresentam níveis académicos elevados, todos com doutoramento em áreas distintas, sendo que, a experiência profissional e académica de todos os entrevistados está fortemente ligada ao Ensino Superior.

O abandono escolar no Ensino Superior é percecionado como um fenómeno multidimensional por todos os participantes. Entre as causas principais identificadas destacam-se as condições socioeconómicas desfavoráveis, a falta de adaptação ao Ensino Superior, problemas de saúde mental, dificuldades académicas e desmotivação. Os participantes VR1 e VR2 referem ainda que a pandemia é um fator que agravou as lacunas já existentes na preparação dos estudantes para o seu percurso no Ensino Superior.

Ainda assim, e apesar de na IES Y ser mencionado que a taxa de abandono é relativamente baixa, todos os entrevistados consideram que mesmo um único caso já merece atenção.

Os fatores institucionais identificados incluem, entre outros, a qualidade da relação pedagógica, organização curricular, apoio institucional e clima académico sentido nas IES. Além disso, a integração social é vista como crucial para o sentimento de pertença e para a permanência dos estudantes no Ensino Superior, ainda é destacado o apoio académico como crucial, sendo que este envolve os serviços académicos como gabinetes de saúde e bem-estar, bolsas de estudo, apoio psicológico, atividades extracurriculares e tutorias.

É de destacar, de igual forma, o papel dos diretores de curso que é consistentemente descrito pelos participantes como essencial na deteção precoce de problemas e no acompanhamento individual.

As dificuldades económicas são identificadas como uma causa recorrente para o abandono, levando muitos estudantes a ter de trabalhar durante o curso para pagar as

despesas, o que pode, na maioria dos casos prejudicar o desempenho do estudante devido à falta de tempo e dificuldade de conciliação da vida académica, com profissional e pessoal. Os apoios institucionais para apoiar os estudantes quanto a problemas socioeconómicos incluem fundos de emergência, faseamento de propinas, descontos em alimentação e alojamento, bolsas de estudo e parcerias comunitárias de forma a angariar recursos.

Nas quatro entrevistas foram identificados diversos grupos de estudantes que estão mais vulneráveis ao abandono escolar no Ensino Superior, entre os quais, estudantes economicamente desfavorecidos, estudantes deslocados, estudantes internacionais, estudantes com necessidades especiais, Trabalhadores-Estudantes e alunos com fraca preparação académica. Assim sendo, as ações de apoio para estes grupos e para todos os estudantes em geral vão desde sessões de acolhimento e integração, workshops de competências, programas de mentorias e tutorias, e até mesmo programas específicos de promoção da saúde mental.

Foi chegada à conclusão de que a família pode ser um fator protetor ou de risco, por um lado, o apoio emocional, motivacional e financeiro tende a prevenir o abandono, enquanto por outro lado a pressão excessiva ou a ausência de envolvimento podem contribuir para a desistência do estudante.

Quanto à família, a IES Y promove contacto direto com as famílias antes e após o ingresso, envolvendo-as em eventos académicos, todavia, a IES X mantém uma abordagem mais restrita, centrada na autonomia do estudante.

Por fim, as propostas para mitigação deste problema incluem reforço de tutorias e mentorias, formação pedagógica de docentes, maior apoio social e financeiro, e intensificação de atividades de integração.

Além disso, os entrevistados destacam ainda a importância de identificar precocemente os sinais de risco, através de acompanhamento regular e registo de presenças e aproveitamento.

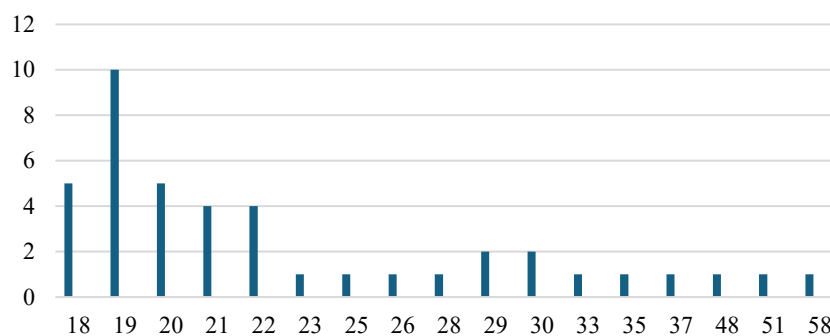
5.4. Análise do Inquérito aos Estudantes da IES X

Quanto à análise das respostas dos estudantes da IES X aos inquéritos, serão analisadas as questões principais, sendo que o guião dos inquéritos se encontra nos Apêndices.

Foram conseguidas um total de 42 respostas aos inquéritos, sendo que os inquiridos apresentam idades compreendidas entre 18 e 58 anos, sendo a predominância de idades de 19 anos como possível constatar no Gráfico seguinte:

Gráfico 11

Idades dos Inquiridos da IES X

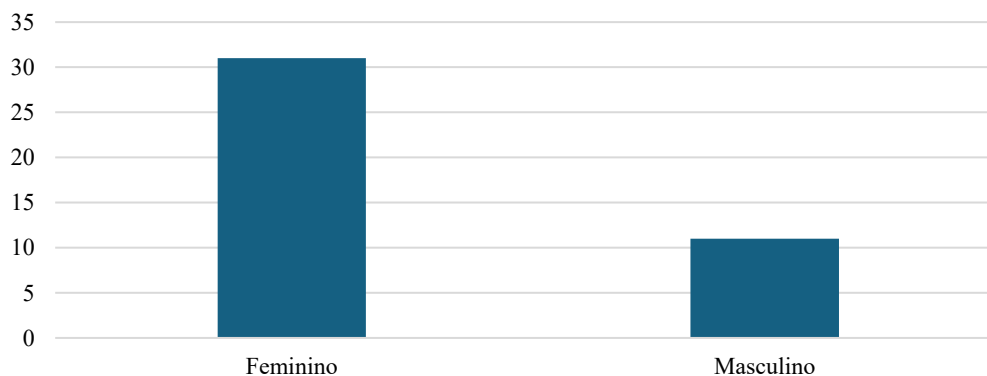


Nota: Autoria Própria.

Ainda é de mencionar que a maioria dos inquiridos são do género feminino, 31 inquiridos, enquanto 11 inquiridos são do género masculino.

Gráfico 12

Género dos Inquiridos da IES X



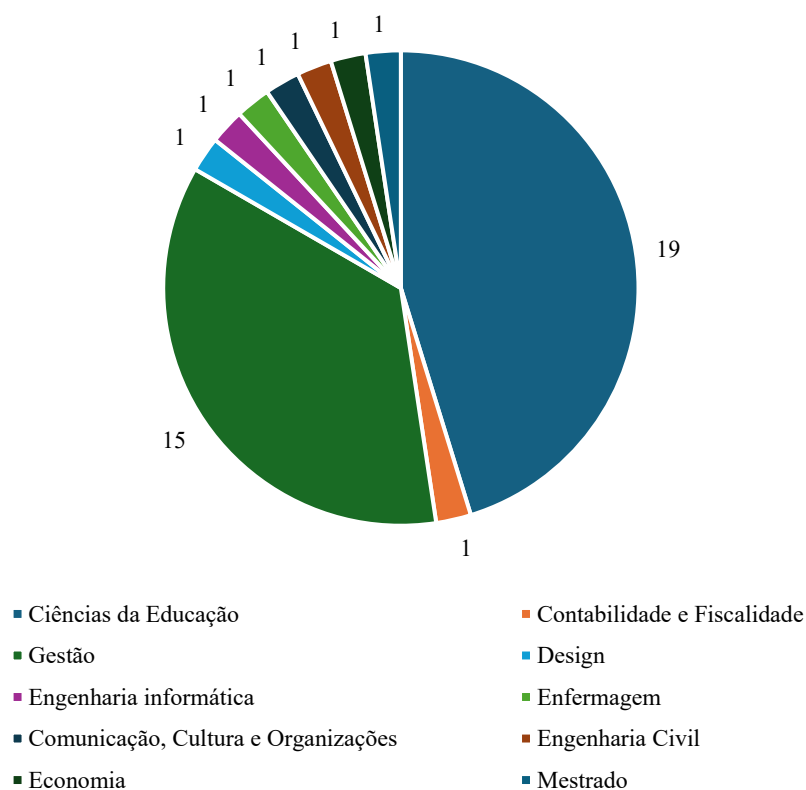
Nota: Autoria Própria.

Em relação aos cursos que os inquiridos frequentam, 19 inquiridos frequentam Ciências da Educação, 15 inquiridos estão inscritos em Gestão, 1 em Design, 1 pessoa em Engenharia informática, 1 estudante em Enfermagem, 1 participante em Comunicação, Cultura e Organizações, 1 em Engenharia Civil e 1 inquirido em Economia. Houve ainda 2 inquiridos que não pertenciam a Licenciaturas, ou seja, 1

inquirido do CTeSP de Contabilidade e Fiscalidade e 1 inquirido identificou “Mestrado” como sendo o curso que frequenta, como possível observar no gráfico seguinte.

Gráfico 13

Cursos que os participantes da IES X frequentam

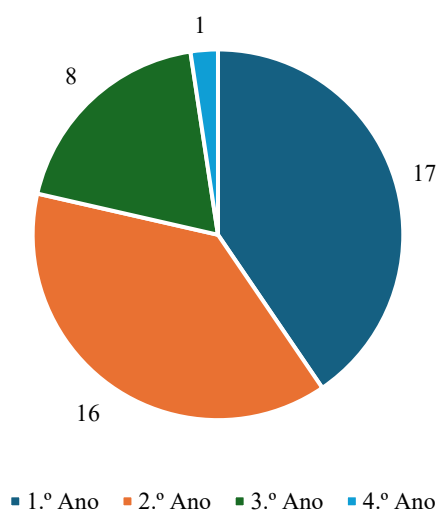


Nota: Autoria Própria.

Quanto ao ano que os participantes frequentam, 17 inquiridos frequentam o 1.º ano, 16 participantes frequentam o 2.º ano, 8 inquiridos frequentam o 3.º ano e por fim 1 participante frequenta o 4.º ano.

Gráfico 14

Anos em que os participantes da IES X se encontram inscritos

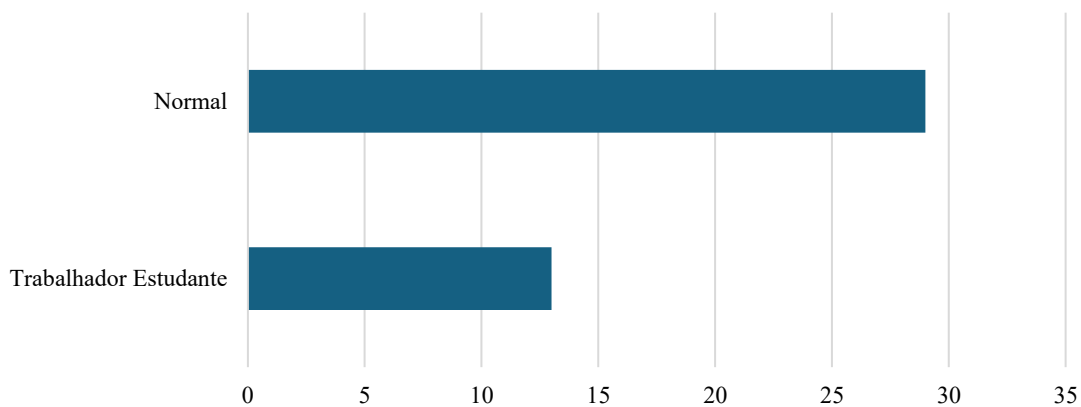


Nota: Autoria Própria.

No que toca aos Estatutos, a maioria dos estudantes tem Estatuto Normal, 29 estudantes, enquanto os restantes 13 detêm Estatuto de Trabalhador-Estudante.

Gráfico 15

Estatutos dos inquiridos da IES X



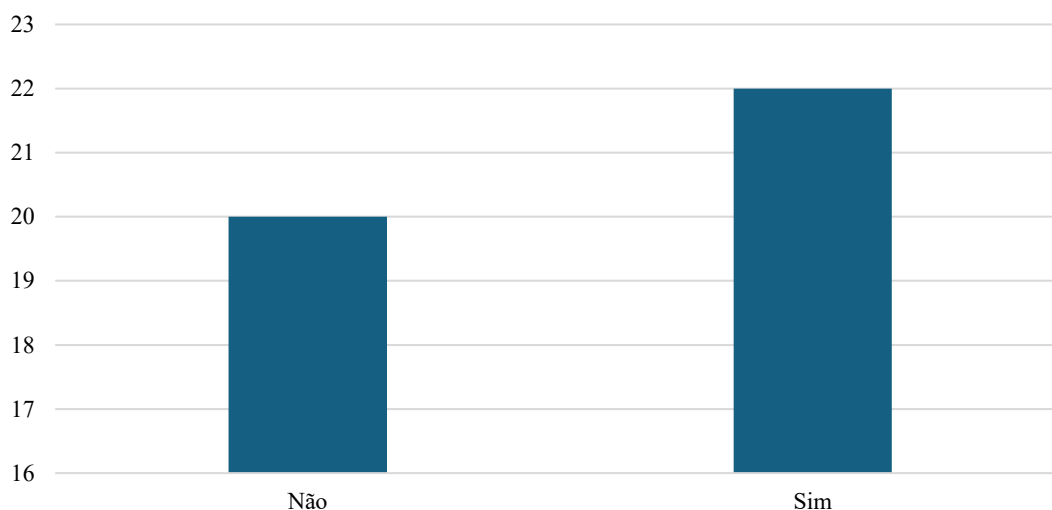
Nota: Autoria Própria.

Quanto à questão “É o primeiro elemento do seu agregado familiar a frequentar o Ensino Superior?” 22 estudantes afirmaram que sim, sendo, portanto, estudantes de

primeira geração, e 20 responderam que não são os primeiros do agregado a frequentar o Ensino Superior.

Gráfico 16

Resposta dos participantes da IES X à questão: "É o primeiro elemento do seu agregado familiar a frequentar o Ensino Superior?"



Nota: Autoria Própria.

No que diz respeito à escolaridade dos pais, é possível constatar que existe mais mães com Ensino Secundário e Ensino Superior e mais pais com o Ensino Básico, como é possível observar na tabela seguinte:

Tabela 8

Escolaridade dos Pais da IES X

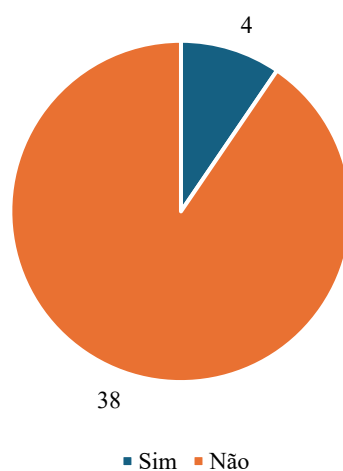
	Mãe	Pai
Ensino Básico (até ao 9.º ano)	20	27
Ensino Secundário	13	10
Ensino Superior	6	3
Outro	3	2

Nota: Autoria Própria.

Quando questionados se são estudantes deslocados, 4 inquiridos afirmaram que sim, enquanto os restantes 38 afirmaram que não.

Gráfico 17

Estudantes Deslocados da IES X

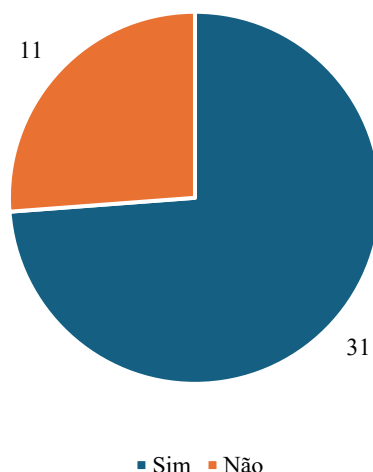


Nota: Autoria Própria.

Quanto à questão “O curso no qual se encontra matriculado foi a sua primeira opção?” 31 estudantes afirmaram que sim, enquanto 11 afirmaram que não, sendo que quando questionados qual a opção, 9 estudantes afirmaram que ficaram colocados na opção dois, 1 inquirido na opção três e um estudante na opção quatro.

Gráfico 18

Resposta dos participantes da IES X à questão: "O curso em que se encontra matriculado foi a sua primeira opção?"



Nota: Autoria Própria.

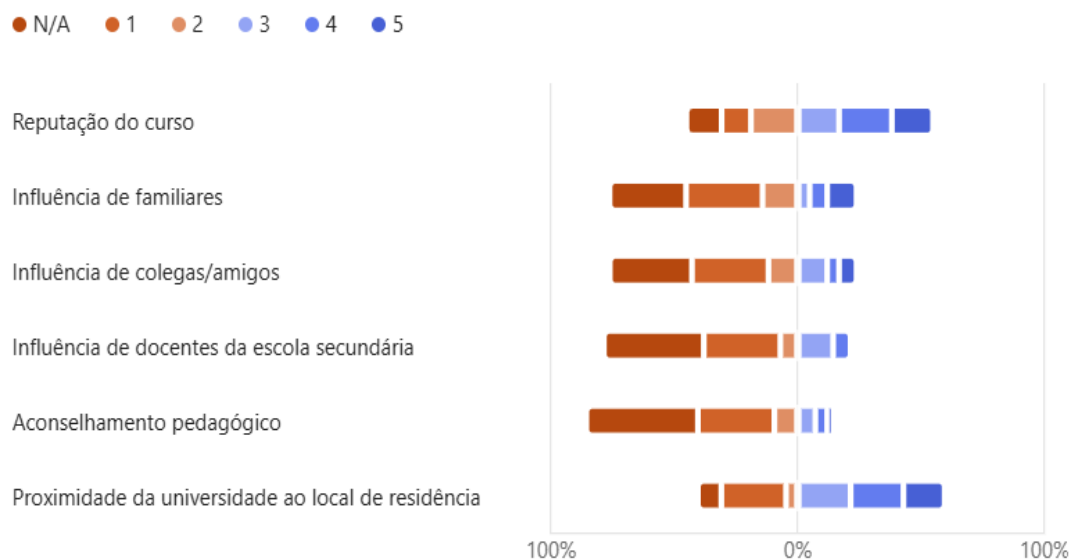
No que diz respeito à questão “Fatores que influenciaram a escolha/candidatura do curso em que se encontra matriculado.”, os inquiridos foram instruídos a assinalar as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo que N/A corresponde às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 5, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

Destacam-se positivamente, a proximidade da universidade ao local de residência com 21,4% das respostas no nível 3 e de igual forma 21,4% no nível 4, sendo que o nível 5 obteve 16,7% das respostas. Destaca-se também a reputação do curso, com 16,7% das respostas no nível 3, 21,4% no nível 4 e por fim, 16,7% das respostas no nível 5.

Por outro lado, destaca-se o aconselhamento pedagógico, com quase metade das respostas (45,2%) na opção N/A, o que significa que o mesmo foi inexistente.

Gráfico 19

Resposta dos participantes da IES X à questão: "Fatores que influenciaram a escolha/candidatura do curso em que se encontra matriculado"

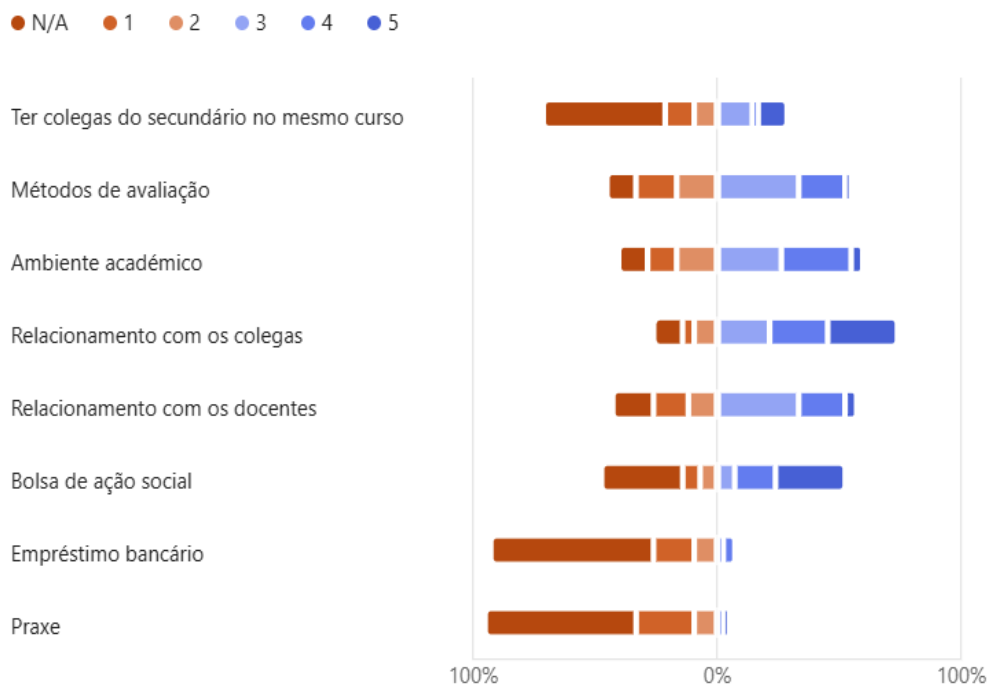


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Há semelhança da questão anterior, onde os estudantes foram instruídos a assinalar as questões que melhor se aplicam ao seu caso, na questão “Fatores cruciais para a sua adaptação ao Ensino Superior”, destacam-se pela positiva 5 tópicos, nomeadamente: métodos de avaliação (3- 33,3%; 4- 19%; 5- 2,4%), ambiente académico (3- 26,2%; 4- 28,6%; 5- 4,8%), relacionamento com os colegas (3- 21,4%; 4- 23,8%; 5- 28,6%), relacionamento com os docentes (3- 33,3%; 4- 19%; 5- 4,8%) e por fim, bolsa de ação social (3- 7,1%; 4- 16,7%; 5- 28,6%).

Gráfico 20

Resposta dos participantes da IES X à questão: "Fatores cruciais para a sua adaptação ao Ensino Superior"

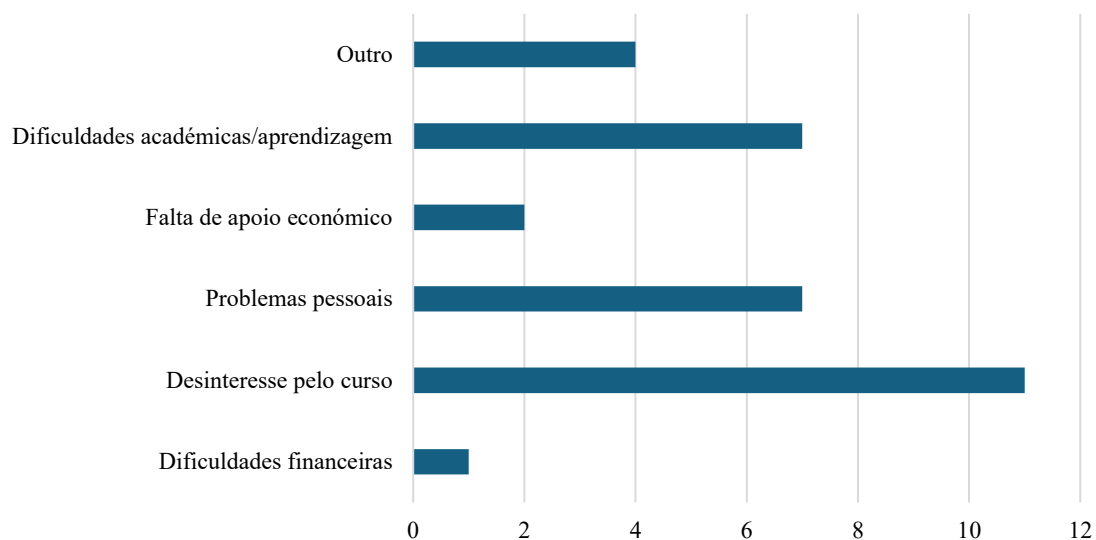


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Quando questionados se já consideraram abandonar o curso, 18 estudantes afirmaram que sim, enquanto 24 estudantes afirmaram que não. Os 18 estudantes que responderam afirmativamente identificaram os diferentes motivos pelos quais já consideraram abandonar o curso (podendo identificar mais do que um motivo), assim 11 estudantes identificaram desinteresse pelo curso, 7 dificuldades académicas/aprendizagem, 7 problemas pessoais, 2 falta de apoio económico, 1 dificuldades financeiras e 4 estudantes identificaram outro motivo.

Gráfico 21

Motivos pelos quais os estudantes da IES X já consideraram abandonar o curso

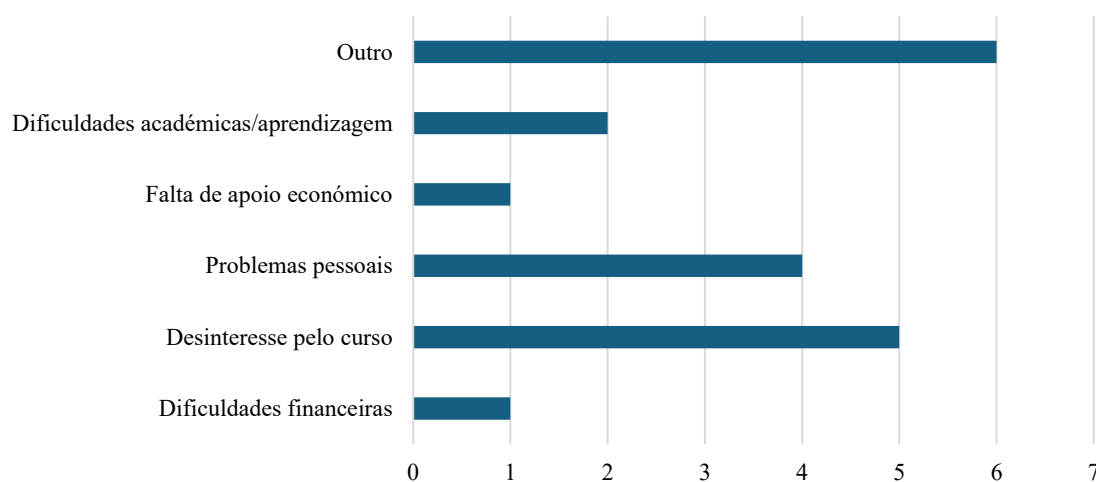


Nota: Autoria Própria.

Os estudantes também foram questionados se já consideraram proceder à mudança de curso, tendo 15 respondido afirmativamente, identificando os diferentes motivos pelos quais já consideraram proceder a essa mudança: 5 desinteresse pelo curso, 4 problemas pessoais, 2 dificuldades académicas/aprendizagem, 1 dificuldades financeiras, 1 falta de apoio económico e 6 estudantes identificaram outro.

Gráfico 22

Motivos pelos quais os estudantes da IES X já consideraram trocar de curso

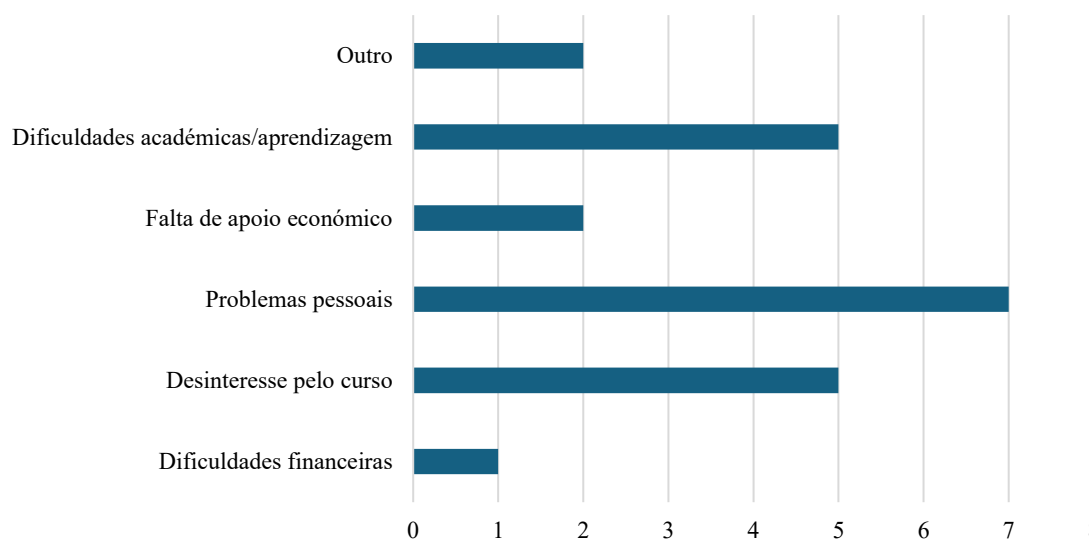


Nota: Autoria Própria.

Os inquiridos foram ainda questionados quanto a abandonar o Ensino Superior, 14 dos participantes responderam que sim, e como nas questões anteriores identificaram os motivos: 7 estudantes por problemas pessoais, 5 desinteresse pelo curso, 5 dificuldades académicas/aprendizagem, 2 falta de apoio económico, 1 dificuldades financeiras e 2 estudantes identificaram outro motivo.

Gráfico 23

Motivos pelos quais os estudantes da IES X já consideraram abandonar o Ensino Superior



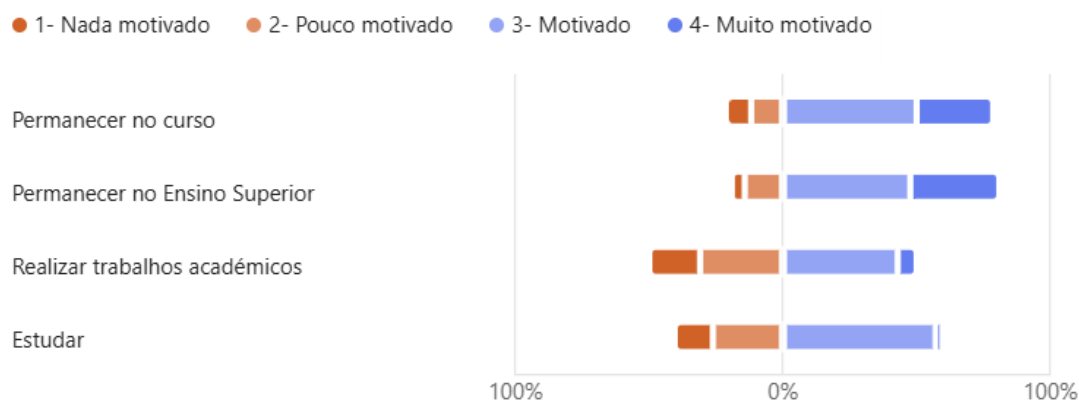
Nota: Autoria Própria.

Os estudantes foram questionados sobre a motivação dos mesmos para realizar certas tarefas e permanecer no Ensino Superior, foram instruídos para assinalar as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo 1 o menos importante e 4 o mais importante.

Assim sendo, os estudantes encontram-se em geral motivados, quanto a permanecer no curso 50% dos estudantes responderam que se encontravam motivados (na escala o número 3), no que diz respeito a permanecer no Ensino Superior 47,6% responderam que se encontravam motivados (na escala o número 3), quanto à motivação para realizar trabalhos académicos 42,9% dos inquiridos respondeu que se encontravam motivados (na escala o número 3) e por fim no que concerne à motivação para estudar 57,1% respondeu que se encontram motivados (na escala o número 3).

Gráfico 24

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Quão motivado se encontra para..."



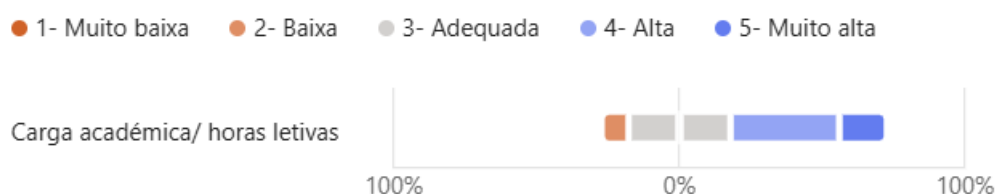
Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

No que diz respeito à questão "Já se sentiu sobrecarregado com as responsabilidades académicas/estudos?" a maioria dos estudantes, mais concretamente 39 estudantes respondeu Sim e apenas 3 estudantes respondeu Não.

Foi pedido para os estudantes avaliarem, numa escala de 1 a 5, a carga académica/horas letivas, 9,5% respondeu Baixa, 35,7% Adequada, 38,1% Alta e 16,7% Muito Alta, logo a maioria respondeu que a carga académica/horas letivas é Alta.

Gráfico 25

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Numa escala de 1 a 5, como avalia a carga académica/horas letivas?"

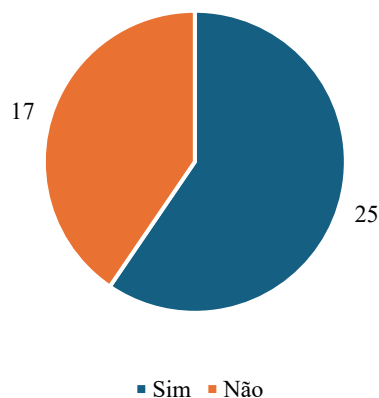


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Os estudantes foram também questionados se se sentem integrados na comunidade académica, 25 responderam que sim, contrariamente a 17 que responderam não.

Gráfico 26

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Sente-se integrado na comunidade académica?"

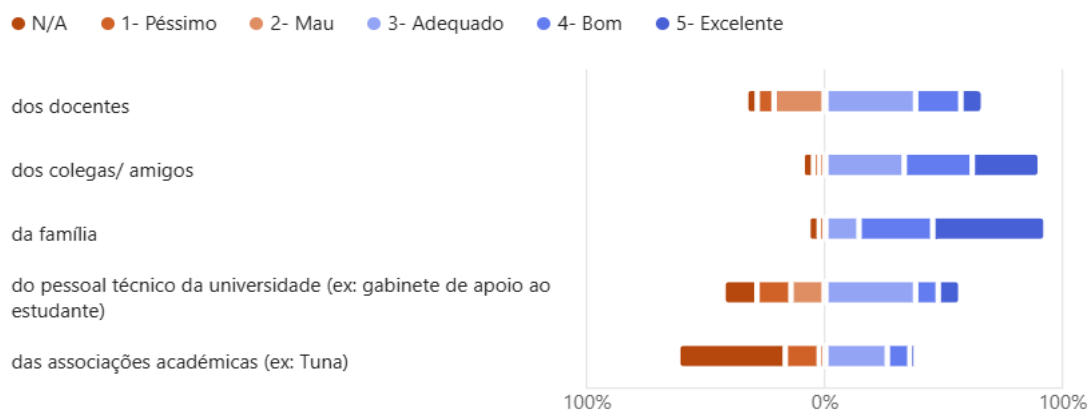


Nota: Autoria Própria.

Os participantes classificaram numa escala de 1 a 5 (sendo 1 o mais baixo e 5 o mais alto, N/A aos casos que não se aplicam) o apoio obtido para se manter no curso/Ensino Superior por parte de diversos órgãos/amigos/conhecidos, sendo que as respostas que se destacam pela positiva são o apoio obtido por parte dos colegas/amigos (Adequado: 33,3%; Bom: 28,6%; Excelente: 28,6%) e por parte da família (Adequado: 14,3%; Bom: 31%; Excelente: 47,6%). Pela negativa é destacado o apoio inexistente por parte das associações académicas com 45,2% dos inquiridos a responder N/A.

Gráfico 27

Apoio obtido por parte de diferentes pessoas/órgãos IES X

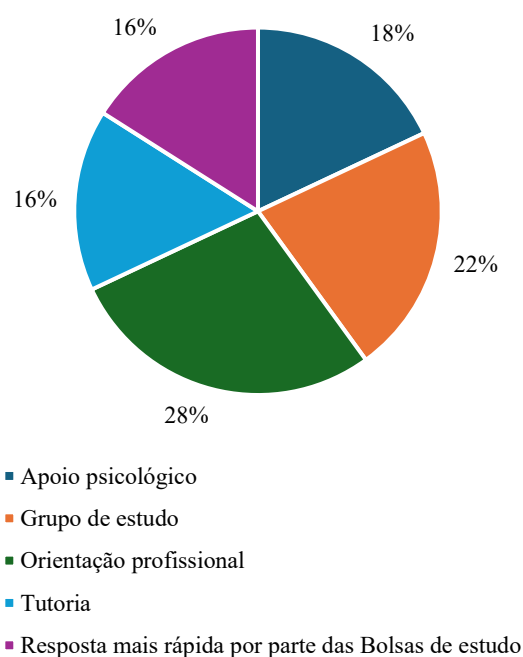


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

No que diz respeito à pergunta “Quais os recursos que considera que poderiam melhorar a sua experiência no Ensino Superior?” os estudantes podiam identificar mais do que um recurso: Orientação profissional, 25 estudantes; grupos de estudo, 19 estudantes; apoio psicológico, 16 estudantes; tutoria, 14 estudantes; resposta mais rápida por parte das bolsas de estudo, 14 estudantes.

Gráfico 28

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Quais os recursos que considera que poderiam melhorar a sua experiência no Ensino Superior?"

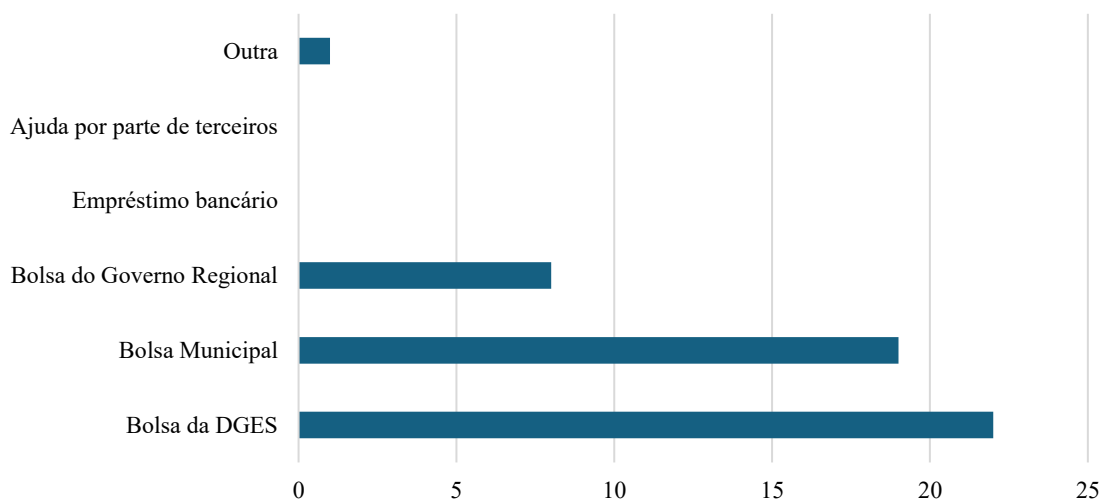


Nota: Autoria Própria.

Quanto às questões financeiras, os participantes foram questionados se recebem algum tipo de bolsa ou ajuda financeira, a qual 29 responderam Sim e 13 responderam Não. Os que responderam Sim, identificaram que tipo de bolsa ou ajuda financeira recebem, identificando: Bolsa da DGES (22 estudantes), Bolsa Municipal (19 estudantes), Bolsa do Governo Regional (8 estudantes) e outra ajuda (1 estudante).

Gráfico 29

Ajuda financeira que os participantes da IES X recebem

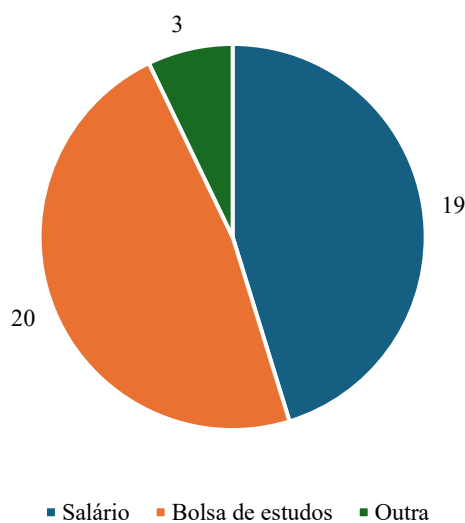


Nota: Autoria Própria.

Quando questionados “Qual a principal fonte de rendimentos que o permite continuar no Ensino Superior?”, 20 estudantes responderam bolsa de estudos, 19 responderam salário e 3 responderam outra fonte, identificando posteriormente o ordenado dos pais.

Gráfico 30

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Qual a principal fonte de rendimentos que o permite continuar no Ensino Superior?"

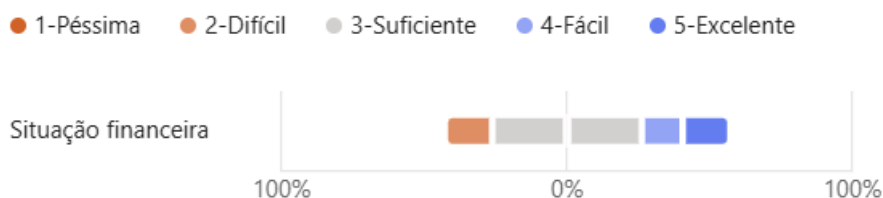


Nota: Autoria Própria.

Quando questionados sobre a sua situação financeira relativamente aos estudos a maioria dos participantes respondeu Suficiente (52,4%), seguida de Excelente (16,7%), Difícil (16,7%) e por fim, Fácil (14,3%).

Gráfico 31

Situação financeira dos participantes da IES X relativa aos estudos

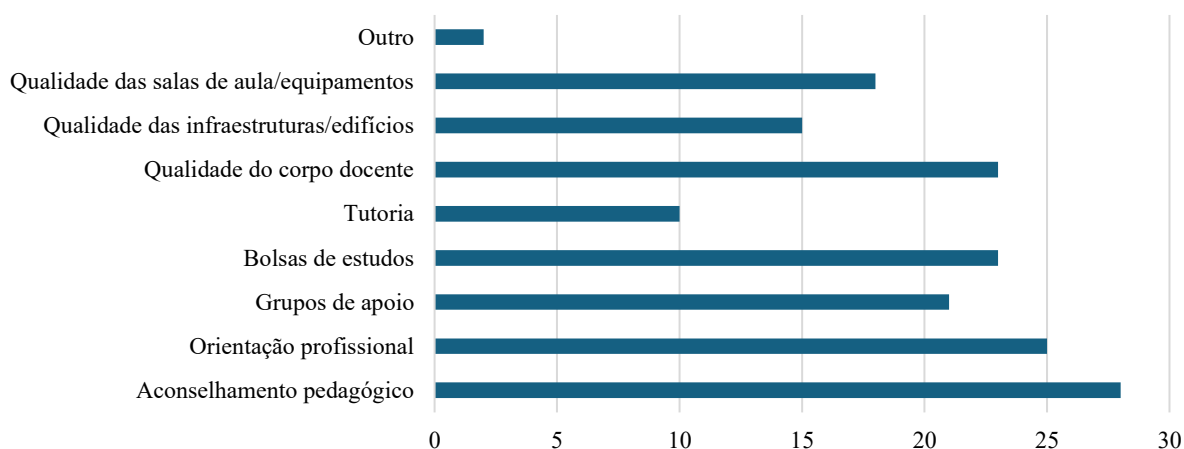


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Os participantes responderam a uma questão para identificarem os recursos que acreditam que podem ajudar na prevenção do abandono escolar no Ensino Superior, podendo identificar mais do que um recurso, sendo que identificaram: aconselhamento pedagógico, 28 estudantes; orientação profissional, 25 estudantes; bolsas de estudos, 23 estudantes; qualidade do corpo docente, 23 estudantes; grupos de apoio, 21 estudantes; qualidade das salas de aula/equipamentos, 18 estudantes; qualidade das infraestruturas/edifícios, 15 estudantes; tutoria, 10 estudantes; outro recurso, 2 estudantes.

Gráfico 32

Recursos que os participantes da IES X acreditam que podem ajudar na prevenção do abandono escolar no Ensino Superior

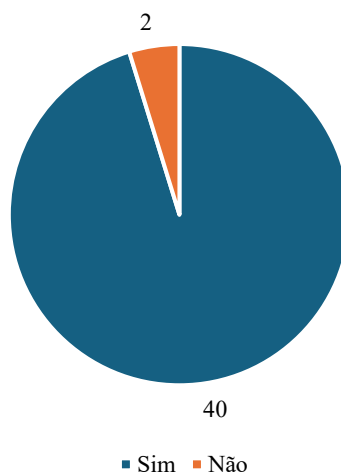


Nota: Autoria Própria.

Quanto à questão “A sua família apoia a decisão de continuar os estudos no Ensino Superior?”, 40 participantes afirmaram Sim e apenas 2 participantes responderam Não.

Gráfico 33

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "A sua família apoia a decisão de continuar os estudos no Ensino Superior"

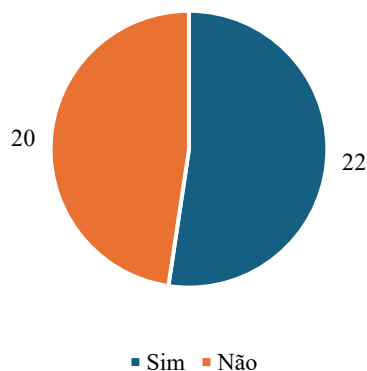


Nota: Autoria Própria.

Os participantes foram ainda questionados se as expectativas da família afetavam nas decisões académicas de cada um deles, ao que 22 responderam Sim, enquanto 20 inquiridos responderam Não.

Gráfico 34

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: "Considera que as expectativas da sua família afetam as suas decisões académicas?"

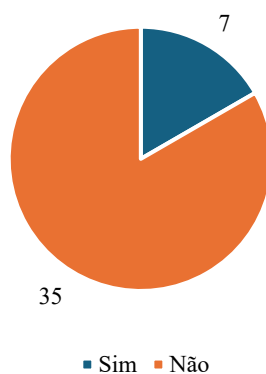


Nota: Autoria Própria.

No que diz respeito à questão “Alguém da sua família já abandonou o Ensino Superior?” 35 participantes responderam Não, sendo que apenas 7 participantes responderam Sim.

Gráfico 35

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: “Alguém da sua família já abandonou o Ensino Superior?”

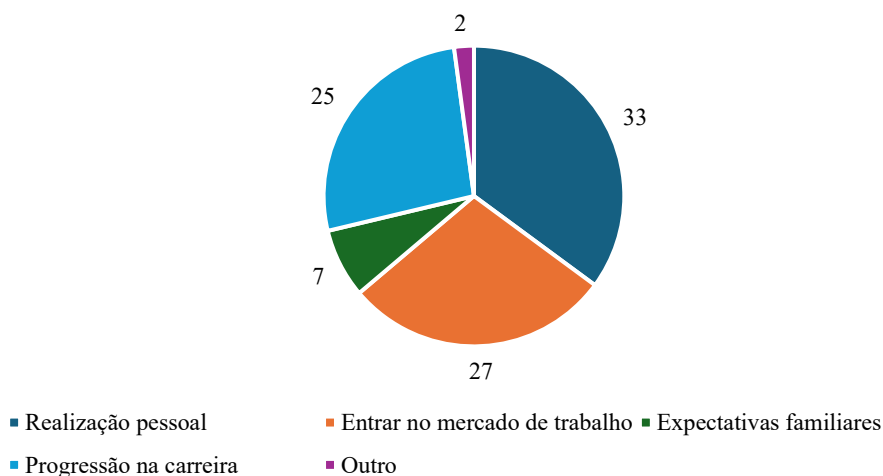


Nota: Autoria Própria.

Os participantes identificaram as suas principais motivações para continuar a estudar: realização pessoal, 33 estudantes; entrar no mercado de trabalho, 27 estudantes; progressão na carreira, 25 estudantes; expectativas familiares, 7 estudantes; outra motivação, 2 estudantes.

Gráfico 36

Principais motivações dos participantes da IES X para continuar a estudar

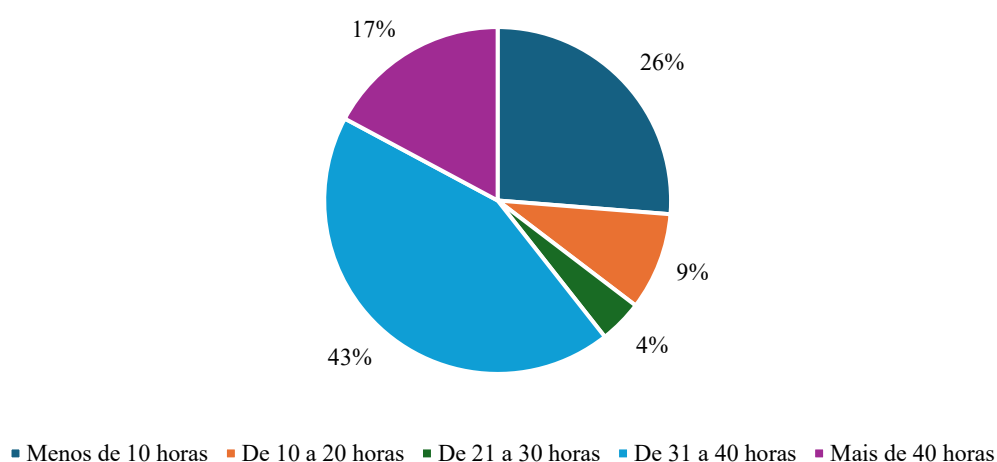


Nota: Autoria Própria.

As seguintes questões foram realizadas apenas para inquiridos com estatuto de Trabalhador-Estudante, sendo a primeira questão “Quantas horas, em média, trabalha por semana?”, à qual a maioria dos inquiridos, cerca de 43% dos Trabalhadores-Estudantes, responderam de 31 a 40 horas.

Gráfico 37

Resposta dos participantes da IES X à pergunta: “Quantas horas, em média, trabalha por semana?”



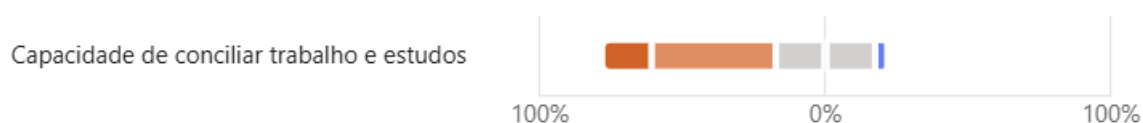
Nota: Autoria Própria.

Por fim, os Trabalhadores-Estudantes foram instruídos ainda a avaliar a capacidade de conciliar o trabalho com os estudos, onde a maioria, 43,5%, respondeu que era Difícil conciliar o trabalho com os estudos, seguido de 34,8% responderam que conseguiam conciliar moderadamente.

Gráfico 38

Capacidade dos Trabalhadores-Estudantes da IES X de conciliar o trabalho com os estudos

● 1- Muito difícil ● 2- Difícil ● 3- Moderado ● 4- Fácil ● 5- Muito Fácil



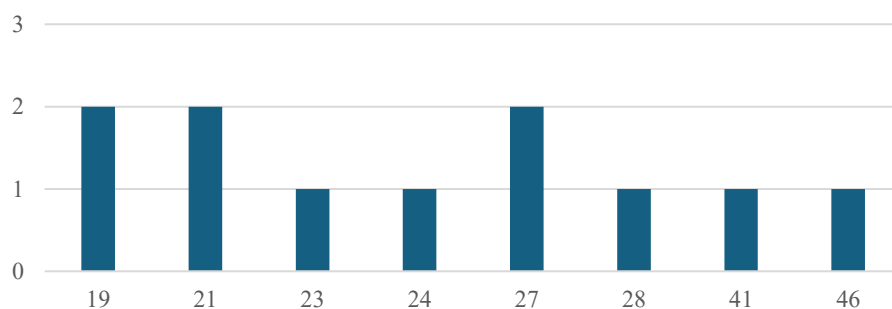
Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

5.5. Análise do Inquérito aos Estudantes da IES Y

Nos inquéritos aos estudantes da IES Y foram conseguidas 11 respostas, os inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 19 e os 46 anos, sendo a maioria (9 estudantes) do género feminino, como é possível observar nos gráficos abaixo:

Gráfico 39

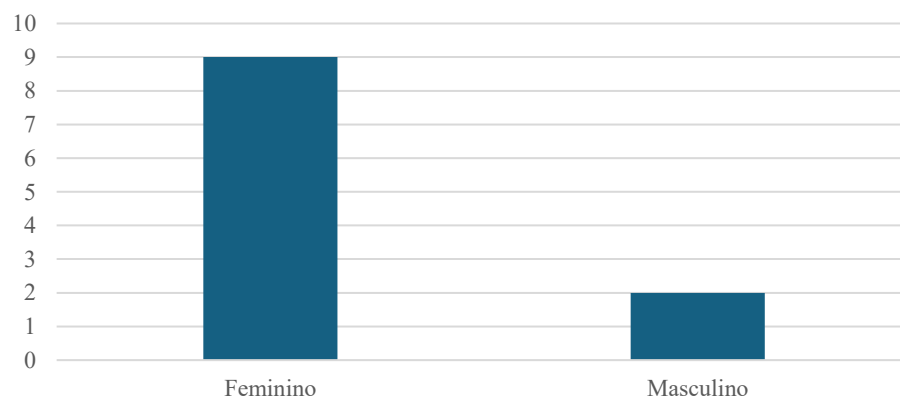
Idades dos Inquiridos da IES Y



Nota: Autoria Própria

Gráfico 40

Género dos Inquiridos da IES Y

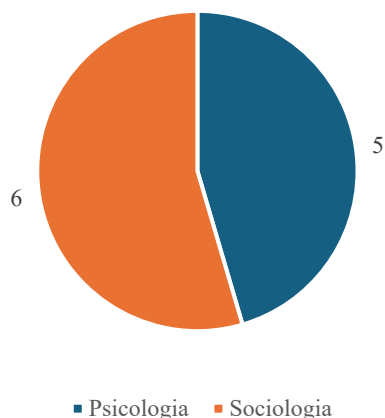


Nota: Autoria Própria

No que diz respeito aos cursos que os participantes frequentam, foram apenas apresentadas duas respostas distintas, nomeadamente, Psicologia (5 estudantes) e Sociologia (6 estudantes).

Gráfico 41

Cursos que os participantes da IES Y frequentam

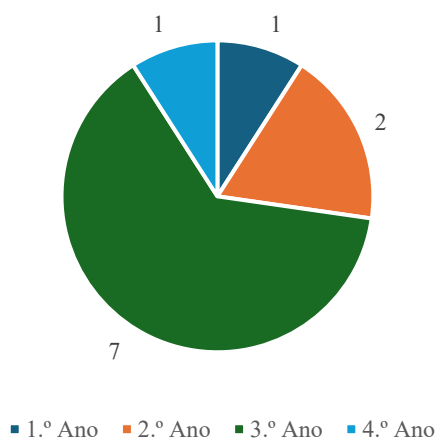


Nota: Autoria Própria

É importante referir que a maioria das respostas são de estudantes que frequentam o 3.º ano do curso (7 estudantes), as restantes respostas são alunos a frequentar o 2.º ano do curso (2 estudantes), 1 estudante a frequentar o 1.º ano e outro estudante a frequentar o 4.º ano.

Gráfico 42

Anos em que os participantes se encontram inscritos na IES Y

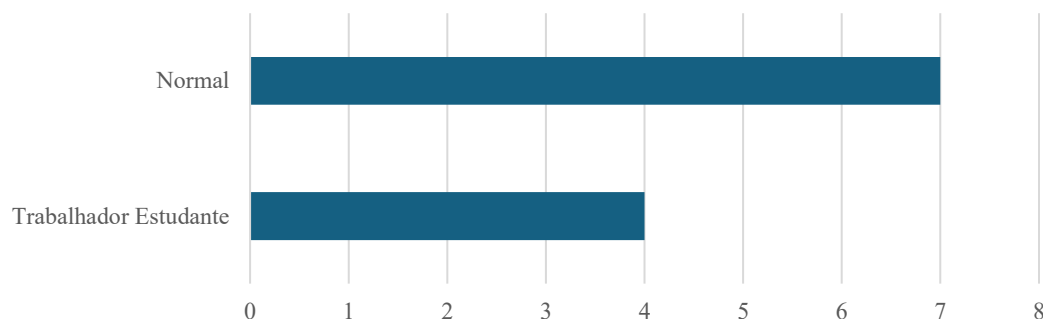


Nota: Autoria Própria

No que diz respeito ao Estatuto dos estudantes, 7 participantes são Estudante Normal, enquanto os restantes 4 participantes são detentores do Estatuto de Trabalhador-Estudante, como apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 43

Estatutos dos inquiridos da IES Y

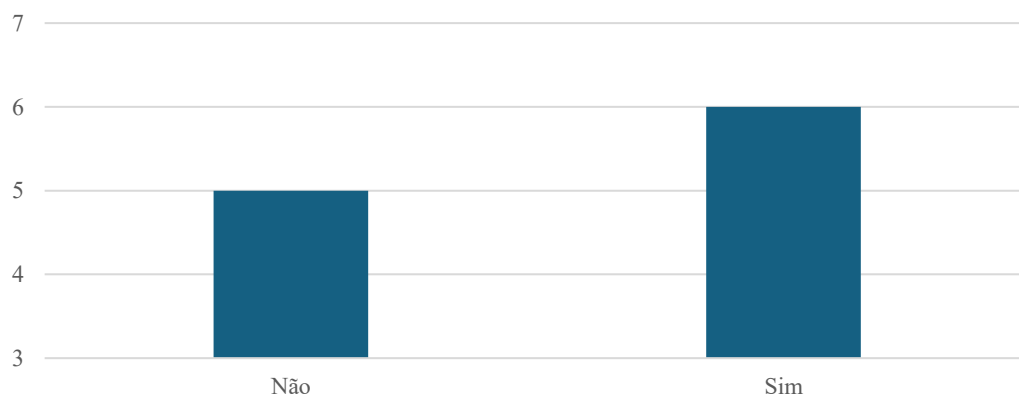


Nota: Autoria Própria.

Quando questionados “É o primeiro elemento do seu agregado familiar a frequentar o Ensino Superior?” 5 estudantes referiram não ser o primeiro do agregado a estar inscrito no Ensino Superior, todavia os restantes 6 inquiridos afirmaram ser estudantes de primeira geração.

Gráfico 44

Resposta dos participantes da IES Y à questão: "É o primeiro elemento do seu agregado familiar a frequentar o Ensino Superior?"



Nota: Autoria Própria.

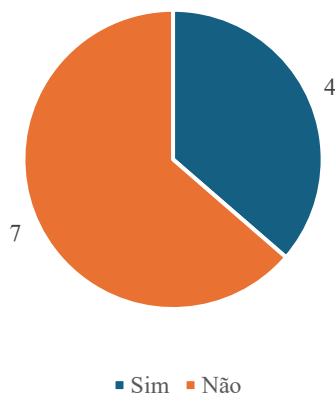
Quanto à escolaridade dos pais, é possível observar que existem mais mães com o Ensino Básico e Ensino Superior do que pais, enquanto o número de pais e mães com o Ensino Secundário é o mesmo. Existem ainda 2 situações em que não existem dados sobre a formação académica dos pais.

Tabela 9*Escolaridade dos Pais da IES Y*

	Mãe	Pai
Ensino Básico (até ao 9.º ano)	7	6
Ensino Secundário	2	2
Ensino Superior	2	1
Outro	0	2

Nota: Autoria Própria.

Quando questionados se são estudantes deslocados, 4 inquiridos afirmaram que sim, enquanto os restantes 7 afirmaram que não.

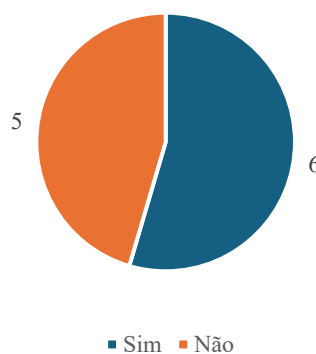
Gráfico 45*Estudantes Deslocados da IES Y*

Nota: Autoria Própria.

No que concerne à questão “O curso no qual se encontra matriculado foi a sua primeira opção?” 6 estudantes afirmaram que sim, enquanto 5 afirmaram que não, sendo que quando questionados qual a opção, 2 estudantes afirmaram que ficaram colocados na opção dois, 2 inquiridos na opção três e 1 estudante na opção cinco.

Gráfico 46

Resposta dos participantes da IES Y à questão: "O curso em que se encontra matriculado foi a sua primeira opção?"



Nota: Autoria Própria.

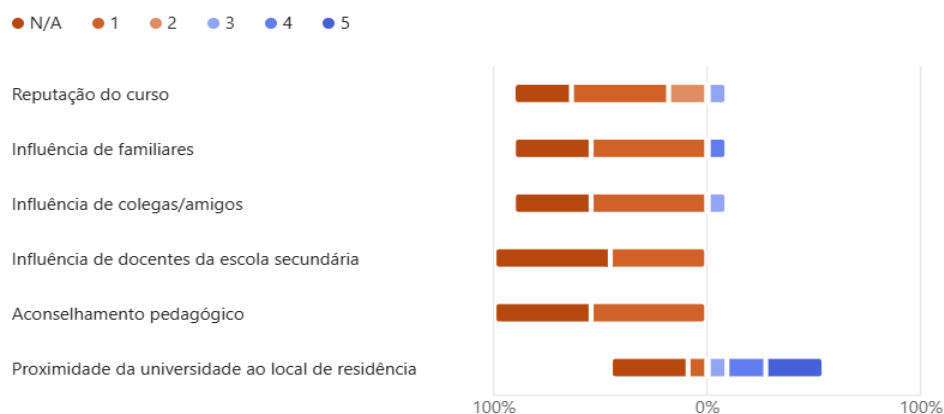
Em relação à questão “Fatores que influenciaram a escolha/candidatura do curso em que se encontra matriculado.”, os inquiridos foram instruídos a assinalar as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo que N/A corresponde às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 5, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

Nesta linha de pensamento, destacou-se pela positiva, com mais respostas do nível 3 para cima, o fator “Proximidade da universidade ao local de residência”, com 9,1% das respostas no nível 3, 18,2% das respostas no nível 4 e 27,3% das respostas no nível 5. Todavia este fator apresenta 36,4% das respostas no N/A.

É de referir que nos outros fatores grande parte das respostas está dividida pelos níveis N/A, 1 e 2.

Gráfico 47

Resposta dos participantes da IES Y à questão: "Fatores que influenciaram a escolha/candidatura do curso em que se encontra matriculado"

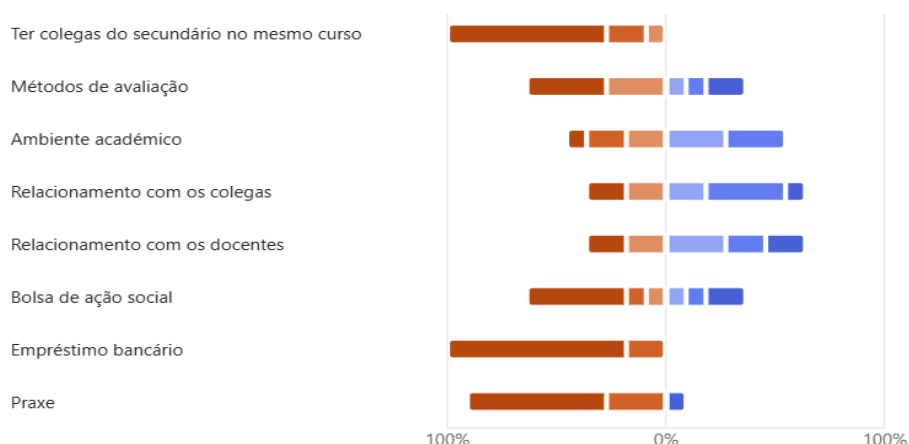


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Em conformidade à questão anterior, na questão “Fatores cruciais para a sua adaptação ao Ensino Superior”, os participantes foram instruídos a assinalar as questões que melhor se aplicam ao seu caso, destacando-se pela positiva 3 fatores: Ambiente académico (3- 27,3%; 4- 27,3%), relacionamento com os colegas (3- 18,2%; 4- 36,4%); 5- 9,1%) e relacionamento com os docentes (3- 27,3%; 4- 18,2%; 5- 18,2%).

Gráfico 48

Resposta dos participantes da IES Y à questão: "Fatores cruciais para a sua adaptação ao Ensino Superior"



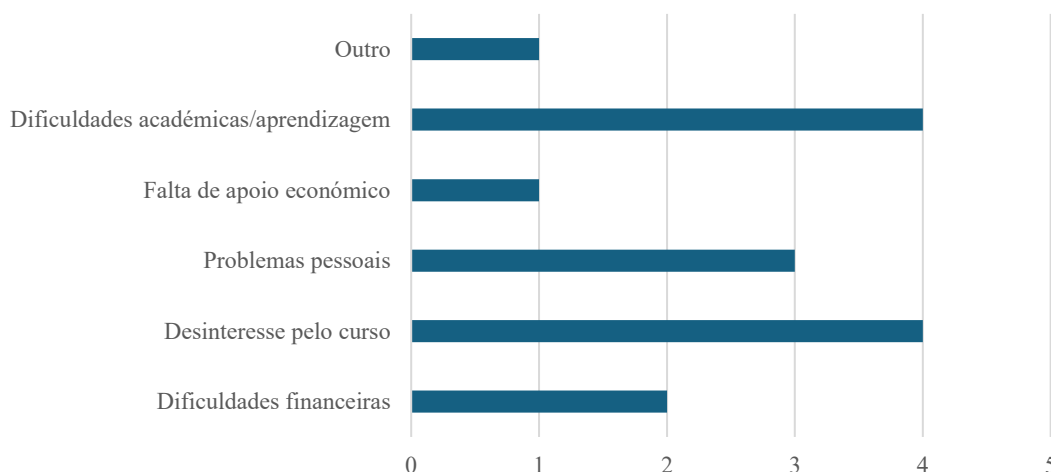
Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Ao serem questionados se já pensaram desistir do curso, 7 estudantes afirmaram que sim, enquanto 4 estudantes afirmaram que não. Os 7 estudantes que responderam

afirmativamente identificaram os diferentes motivos pelos quais já consideraram abandonar o curso (podendo identificar mais do que um motivo): Dificuldades académicas/aprendizagem- 4 estudantes; desinteresse pelo curso- 4 estudantes; problemas pessoais- 3 estudantes; dificuldades financeiras- 2 estudantes; falta de apoio económico- 1 estudante; outro motivo- 1 estudante.

Gráfico 49

Motivos pelos quais os estudantes da IES Y já consideraram abandonar o curso

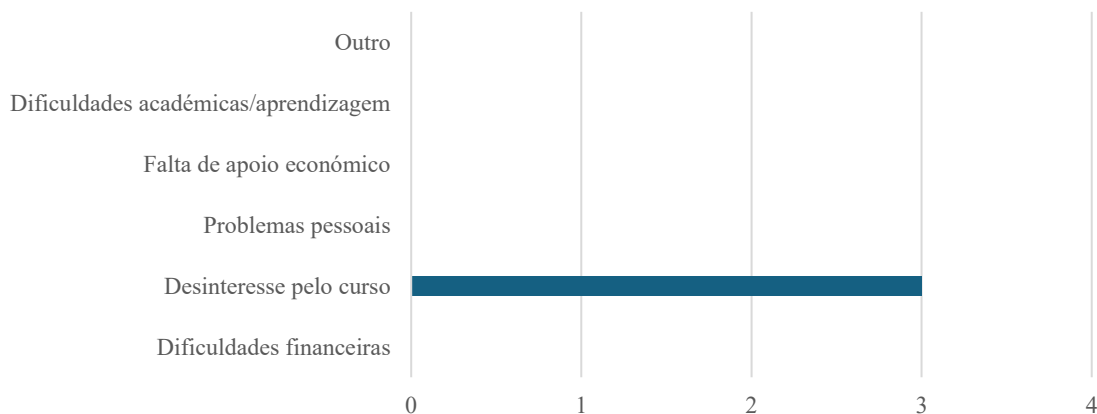


Nota: Autoria Própria.

De igual forma, os estudantes foram questionados se já consideraram mudar de curso, sendo que 3 estudantes afirmaram que sim, enquanto 8 afirmaram que não. Quanto aos motivos, os 3 estudantes responderam que se desinteressavam pelo curso.

Gráfico 50

Motivos pelos quais os estudantes da IES Y já consideraram trocar de curso

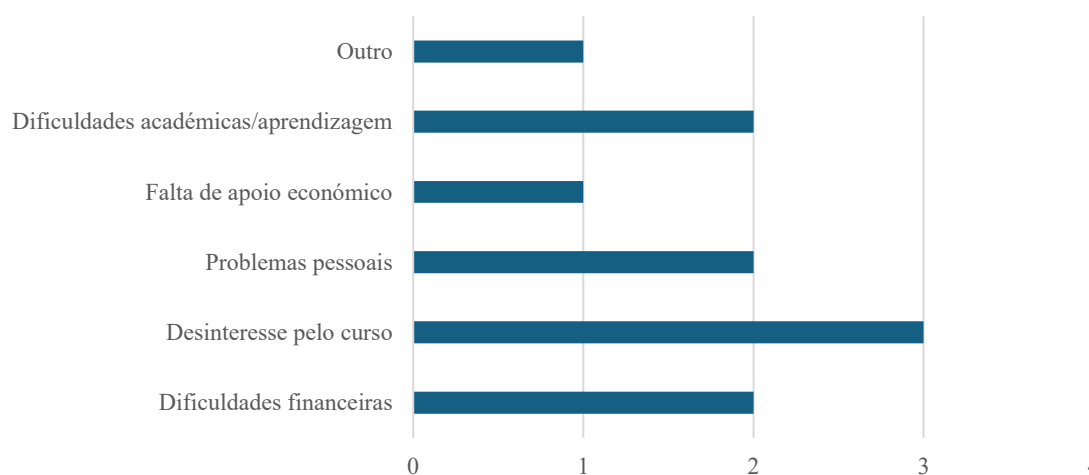


Nota: Autoria Própria.

Os participantes foram ainda questionados se já consideraram abandonar o Ensino Superior, sendo que 5 responderam que sim e 6 responderam que não. Os motivos são diversos: 3 estudantes por se desinteressarem pelo curso, 2 por problemas pessoais, 2 por dificuldades financeiras, 2 por dificuldades académicas/aprendizagem, 1 por falta de apoio económico e ainda 1 estudante por outro motivo.

Gráfico 51

Motivos pelos quais os estudantes da IES Y já consideraram abandonar o Ensino Superior



Nota: Autoria Própria.

No que diz respeito à pergunta sobre a motivação dos estudantes para realizar diversas tarefas e a permanência dos mesmos no Ensino Superior, os mesmos foram instruídos para assinalar as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo 1 o menos importante e 4 o mais importante.

Desta forma, foi possível constatar que, em geral, os estudantes encontram-se motivados. No que concerne à motivação para permanecer no curso 45,5% dos estudantes respondeu que se encontra Motivado (nível 3) e 36,4% respondeu que se encontra Muito Motivado (nível 4). Quanto à motivação para permanecer no Ensino Superior, 27,3% dos estudantes afirmou estar Motivado (nível 3) e 45,5% dos estudantes afirmou estar Muito Motivado. Em relação à motivação para realizar trabalhos académicos, 36,4% dos estudantes respondeu estar Motivado (nível 3) e 18,2% dos estudantes Muito Motivado

(nível 4). Por fim, no que diz respeito à motivação para estudar, 27,3% dos estudantes respondeu estar Motivado (nível 3) e 27,3% respondeu estar Muito Motivado (nível 4).

Gráfico 52

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Quão motivado se encontra para..."



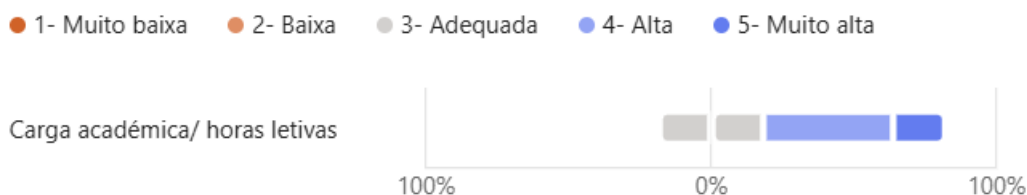
Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Relativamente à questão “Já se sentiu sobrecarregado com as responsabilidades académicas/estudos?” todos os estudantes responderam Sim.

Solicitou-se também aos estudantes para classificarem, de 1 a 5, sendo 1 Muito Baixa e 5 Muito Alta, a carga académica/horas letivas, pelo que 36,4% dos participantes considera as mesmas Adequadas, 45,5% dos participantes avaliou a carga académica/horas letivas Alta e 18,1% avaliou como sendo Muito Alta.

Gráfico 53

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Numa escala de 1 a 5, como avalia a carga académica/horas letivas?"

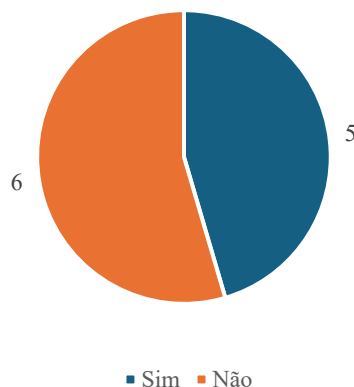


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Os estudantes foram ainda questionados se sentem-se integrados na comunidade académica, pelo que 5 estudantes afirmaram Sim e os restantes 6 responderam Não.

Gráfico 54

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Sente-se integrado na comunidade académica?"

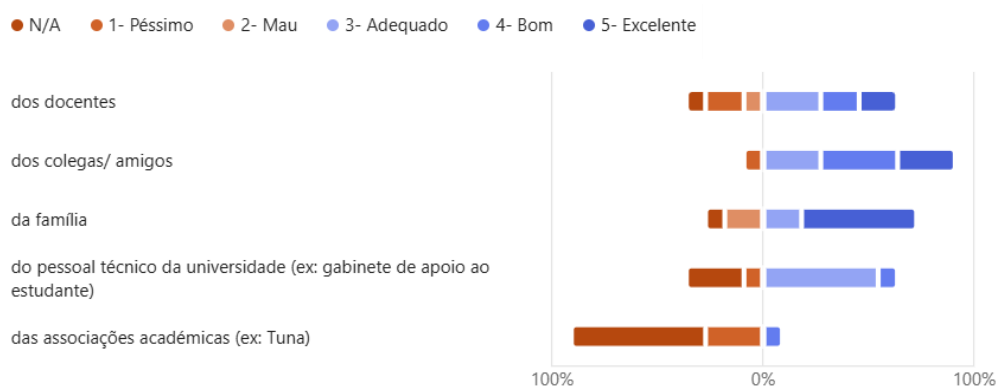


Nota: Autoria Própria.

Semelhante a questões anteriores, os participantes classificaram numa escala de 1 a 5 (sendo 1 o mais baixo e 5 o mais alto, N/A aos casos que não se aplicam) o apoio obtido para se manter no curso/Ensino Superior por parte de diversos órgãos/amigos/conhecidos, destacando-se 4 tópicos pela positiva: o apoio por parte dos docentes (Adequado: 27,3%; Bom: 18,2%; Excelente:18,2%), por parte dos colegas/amigos (Adequado: 27,3%; Bom: 36,4%; Excelente: 27,3%), por parte da família (Adequado: 18,2%; Excelente: 54,5%) e por parte do pessoal técnico da universidade (Adequado: 54,5%; Bom: 9,1%). Por outro lado, o apoio por parte das associações académicas tem resultados muito diferentes, 63,6% dos participantes respondeu N/A, 27,3% respondeu Péssimo e 9,1% respondeu Bom.

Gráfico 55

Apoio obtido por parte de diferentes pessoas/órgãos IES Y

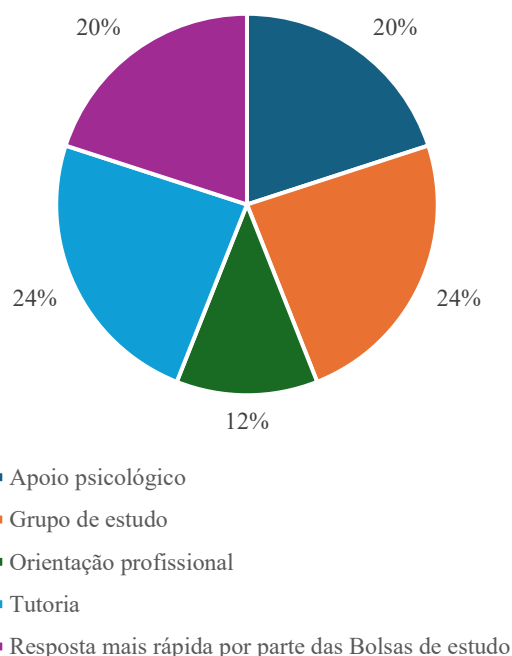


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Relativamente à pergunta “Quais os recursos que considera que poderiam melhorar a sua experiência no Ensino Superior?” os estudantes podiam identificar mais do que um recurso: Grupos de estudo, 6 estudantes; tutoria, 6 estudantes; apoio psicológico, 5 estudantes; resposta mais rápida por parte das bolsas de estudo, 5 estudantes; orientação profissional, 3 estudantes.

Gráfico 56

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Quais os recursos que considera que poderiam melhorar a sua experiência no Ensino Superior?"

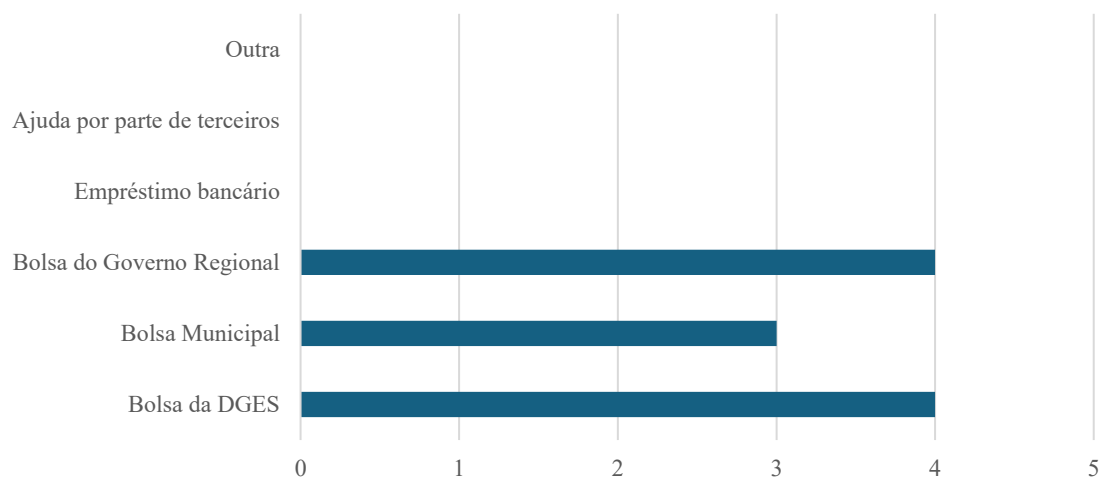


Nota: Autoria Própria.

No que diz respeito às questões financeiras, os participantes foram questionados se recebem algum tipo de bolsa ou ajuda financeira, a qual 5 responderam Sim e 6 responderam Não. Os que responderam Sim, identificaram que tipo de bolsa ou ajuda financeira recebem, identificando: Bolsa da DGES (4 estudantes), Bolsa Municipal (3 estudantes) e Bolsa do Governo Regional (4 estudantes).

Gráfico 57

Ajuda financeira que os participantes da IES Y recebem

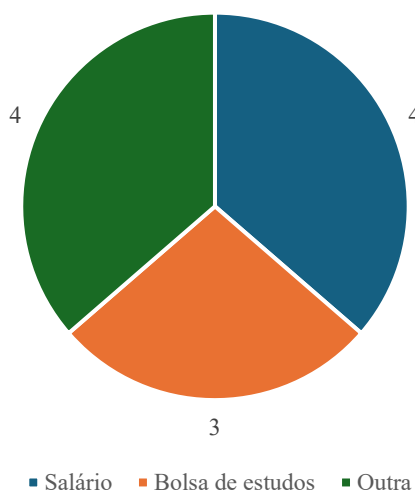


Nota: Autoria Própria.

No que concerne à questão “Qual a principal fonte de rendimentos que o permite continuar no Ensino Superior?”, 3 estudantes responderam bolsa de estudos, 4 responderam salário e 4 responderam outra fonte, identificando posteriormente o ordenado dos pais/apoio dos pais/mãe.

Gráfico 58

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Qual a principal fonte de rendimentos que o permite continuar no Ensino Superior?"

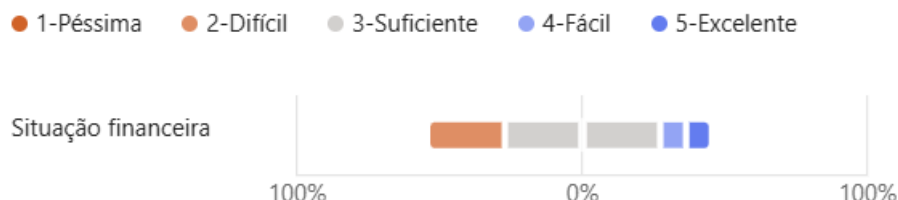


Nota: Autoria Própria.

Os participantes foram ainda questionados sobre a sua situação financeira relativamente aos estudos a maioria dos participantes respondeu Suficiente (54,5%), seguida de Difícil (27,3%), Fácil (9,1%), e por fim, Excelente (9,1%).

Gráfico 59

Situação financeira dos participantes da IES Y relativa aos estudos

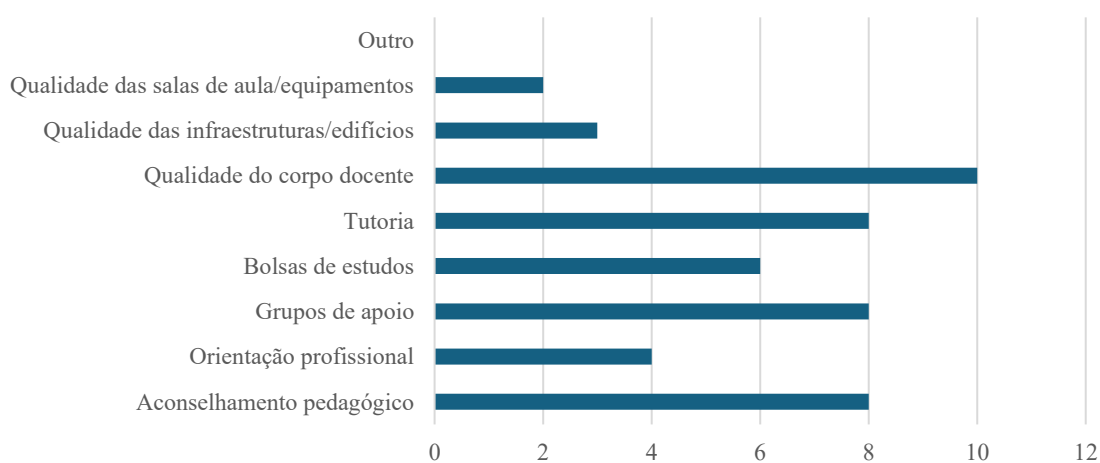


Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

Os participantes responderam a uma questão para identificarem os recursos que acreditam que podem ajudar na prevenção do abandono escolar no Ensino Superior, podendo identificar mais do que um recurso, sendo que identificaram: Qualidade do corpo docente, 10 estudantes; grupos de apoio, 8 estudantes; tutoria, 8 estudantes; aconselhamento pedagógico, 8 estudantes; bolsas de estudos, 6 estudantes; orientação profissional, 4 estudantes; qualidade das infraestruturas/edifícios, 3 estudantes; qualidade das salas de aula/equipamentos, 2 estudantes.

Gráfico 60

Recursos que os participantes da IES Y acreditam que podem ajudar na prevenção do abandono escolar no Ensino Superior

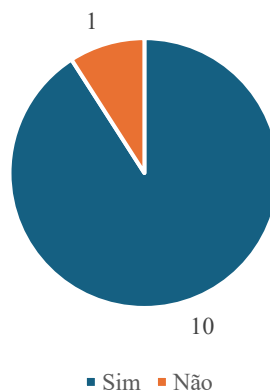


Nota: Autoria Própria.

Relativamente à questão “A sua família apoia a decisão de continuar os estudos no Ensino Superior?”, 10 participantes afirmaram Sim e apenas 1 inquirido respondeu Não.

Gráfico 61

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "A sua família apoia a decisão de continuar os estudos no Ensino Superior"

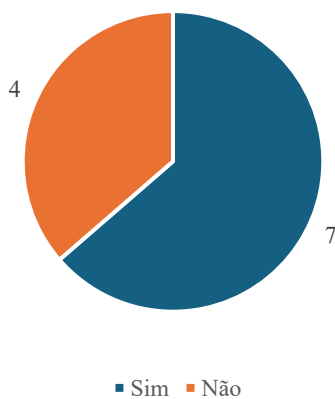


Nota: Autoria Própria.

Os inquiridos foram também questionados sobre as expectativas da família e se as mesmas afetavam nas decisões académicas de cada um deles, ao que 7 responderam Sim, enquanto 4 inquiridos responderam Não.

Gráfico 62

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Considera que as expectativas da sua família afetam as suas decisões académicas?"

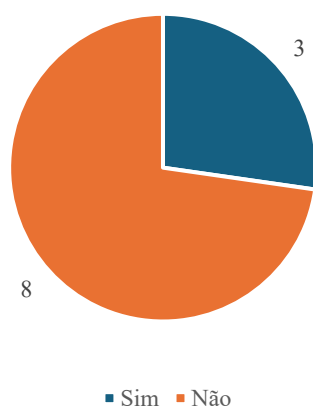


Nota: Autoria Própria.

No que concerne à questão “Alguém da sua família já abandonou o Ensino Superior?” 8 participantes responderam Não, sendo que apenas 3 participantes responderam Sim.

Gráfico 63

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: "Alguém da sua família já abandonou o Ensino Superior?"

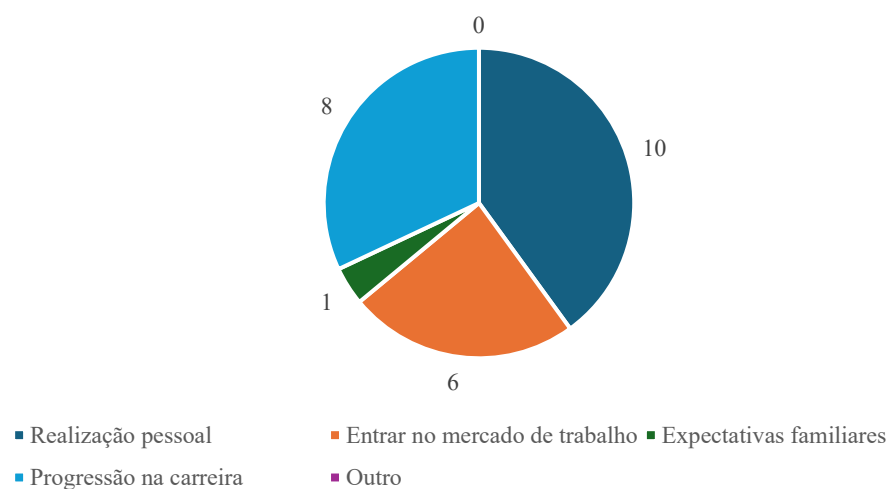


Nota: Autoria Própria.

Os inquiridos identificaram as suas principais motivações para continuar a estudar: realização pessoal, 10 estudantes; progressão na carreira, 8 estudantes; entrar no mercado de trabalho, 6 estudantes; expectativas familiares, 1 estudante.

Gráfico 64

Principais motivações dos participantes da IES Y para continuar a estudar

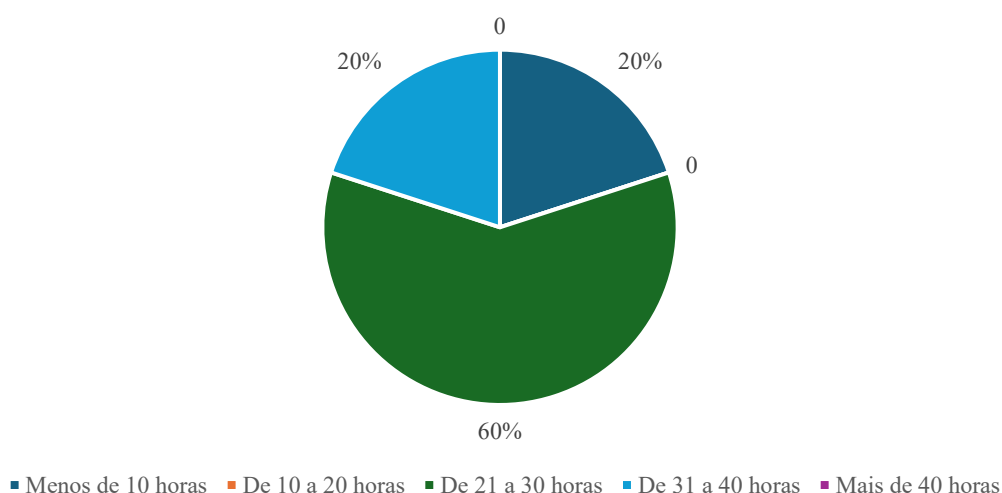


Nota: Autoria Própria.

As seguintes questões do inquérito foram realizadas apenas para inquiridos com estatuto de Trabalhador-Estudante, sendo a primeira questão “Quantas horas, em média, trabalha por semana?”, à qual a maioria dos inquiridos, 60%, responderam de 21 a 30 horas.

Gráfico 65

Resposta dos participantes da IES Y à pergunta: “Quantas horas, em média, trabalha por semana?”



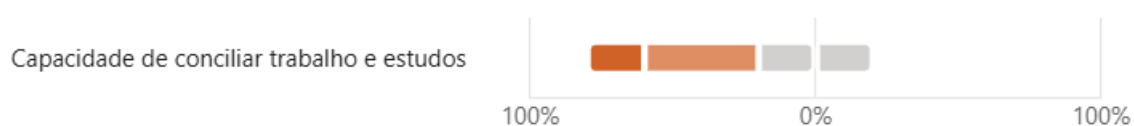
Nota: Autoria Própria.

Por fim, os Trabalhadores-Estudantes foram instruídos a avaliar a capacidade de conciliar o trabalho com os estudos, onde a 40% respondeu que era Difícil conciliar o trabalho com os estudos, 40% respondeu que conseguiam conciliar o trabalho com os estudos moderadamente e 20% respondeu que era Muito Difícil.

Gráfico 66

Capacidade dos Trabalhadores-Estudantes da IES Y de conciliar o trabalho com os estudos

● 1- Muito difícil ● 2- Difícil ● 3- Moderado ● 4- Fácil ● 5- Muito Fácil



Nota: Gráfico retirado do Microsoft Forms.

5.6. Comparação dos Dados dos Inquiridos das IES X e IES Y

A IES X contou com 42 respostas, enquanto a IES Y obteve apenas 11 respostas, refletindo uma diferença significativa na dimensão da amostra. Em ambas as instituições, predominam estudantes do género feminino (IES X: 74%; IES Y: 82%).

Na IES X há uma grande diversidade de cursos, ao que na IES Y apenas foram registados dois cursos (Psicologia e Sociologia). Enquanto a maioria dos estudantes da IES X está inscrita no 1.º e 2.º ano, na IES Y a maioria dos inquiridos frequenta o 3.º ano. Relativamente ao estatuto dos mesmos, o número de Trabalhadores-Estudantes é semelhante em termos de percentagem (IES X: 31%; IES Y: 36%), sendo que acontece o mesmo com o número de estudantes de primeira geração (IES X: 52%; IES Y: 55%).

Quanto ao ingresso no Ensino Superior, na IES X, 74% dos estudantes estão no curso que foi a sua primeira opção, enquanto na IES Y essa percentagem cai para 55%. Quando questionados acerca dos fatores mais relevantes para a escolha do curso em ambas as IES é destacada a proximidade geográfica e a reputação do curso, todavia, a IES X evidencia uma maior importância atribuída à reputação e proximidade, enquanto na IES Y há maior dispersão de respostas e mais casos de N/A.

No que diz respeito ao abandono potencial, este é um fenómeno presente nas duas IES, enquanto na IES X, 43% dos estudantes já consideraram abandonar o curso, na IES Y essa percentagem sobe para 64%, sendo os principais motivos identificados semelhantes: desinteresse pelo curso, dificuldades académicas e problemas pessoais.

A motivação média para permanecer no curso e no Ensino Superior é ligeiramente superior na IES Y, embora em ambas a maioria se situe nos níveis 3 e 4. No que diz respeito à sobrecarga académica, praticamente todos os inquiridos das duas IES afirmam sentir-se sobrecarregados.

Relativamente aos fatores financeiros, na IES X, 69% dos participantes recebem algum tipo de bolsa ou ajuda financeira, enquanto na IES Y esse valor é de 45%, sendo que em ambas as IES, os inquiridos identificaram como principal fonte de rendimento a bolsa de estudos ou o salário próprio, identificando ainda o apoio familiar como crucial, sendo que quando questionados sobre a sua situação financeira relativamente aos estudos a maioria classificou a mesma como “Suficiente”.

Ainda há que destacar que em ambas as IES os participantes identificam como fatores relevantes para prevenir o abandono o aconselhamento pedagógico, a orientação profissional, as bolsas de estudo, a qualidade do corpo docente e os grupos de apoio. Ainda assim, a IES X apresentou uma maior diversidade nas respostas destacando a importância das bolsas de estudo e da orientação profissional, enquanto a IES Y destacou fortemente a qualidade do corpo docente e a tutoria.

No que diz respeito a fatores pessoais e profissionais, em ambas as IES, a maioria dos estudantes indica ter apoio familiar para continuar os estudos (IES X: 95%; IES Y: 91%), contudo, a influência das expectativas familiares nas decisões acadêmicas é ligeiramente maior na IES Y (64%) do que na IES X (52%). Quanto ao histórico familiar de abandono do Ensino Superior, este é menos frequente na IES X (17%) do que na IES Y (27%).

No que concerne às principais motivações para continuar a estudar, estas são semelhantes nas duas IES, com destaque para a realização pessoal, progressão na carreira e entrada no mercado de trabalho, todavia, para os participantes da IES X as expectativas familiares apresentam um peso ligeiramente maior (7%) do que para os inquiridos da IES Y (4%).

Relativamente ao grupo dos Trabalhadores-Estudantes, na IES X, a maioria deles (43%) trabalha entre 31 e 40 horas por semana, enquanto na IES Y a maioria (60%) trabalha entre 21 e 30 horas. Ainda assim, a conciliação entre trabalho e estudos é vista como “Difícil” por uma parte significativa dos respondentes, 43,5% na IES X e 40% na IES Y, adicionalmente, na IES Y há 20% que consideram a conciliação “Muito Difícil”, essa percentagem na IES X baixa para 17,4%.

Com base na análise dos resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos estudantes das IES X e IES Y, é possível concluir que, embora existam pontos em comum entre as duas instituições, as diferenças estruturais, contextuais e de perfil estudantil influenciam significativamente a experiência acadêmica, a motivação e o risco de abandono.

Nesta linha de pensamento, na IES X está presente uma amostra mais ampla e diversificada em termos de cursos e anos de frequência. Esta diversidade é acompanhada por uma maior variedade de apoios financeiros de que os estudantes estão a usufruir, nomeadamente diferentes bolsas de estudo, o que contribui para uma maior estabilidade

económica e, potencialmente, para a redução da pressão financeira e consequente abandono.

Por outro lado, temos a IES Y, que apresenta participantes mais homogêneos, concentrado em apenas dois cursos e com mais inscritos no 3.º ano. Esta IES evidencia níveis ligeiramente mais elevados de motivação declarada para a permanência no curso e no Ensino Superior. No entanto, este indicador faz frente a uma percentagem significativamente mais alta de estudantes que já consideraram abandonar os estudos, sugerindo que a motivação, por si só, não é suficiente para contrariar os efeitos de fatores estruturais, como menor variedade de bolsas e apoio institucional, bem como uma maior incidência de histórico familiar de abandono.

Em ambas as instituições, a sobrecarga académica é um fenómeno transversal e amplamente reportado. Os fatores pessoais e familiares assumem igualmente um papel relevante, destacando-se o elevado apoio familiar como elemento positivo, mas também a influência das expectativas familiares, que é mais acentuada na IES Y e pode representar tanto um ponto positivo ou como uma fonte de pressão adicional, tornando-se um fator negativo que pode ser um fator de abandono.

Quanto aos Trabalhadores-Estudantes, a conciliação entre trabalho e estudos apresenta-se como um desafio significativo nas duas IES, sendo particularmente notória na IES Y a perceção de “Muito Difícil” nessa conciliação, fator que poderá ter repercussões diretas no desempenho académico e na permanência ou abandono no ensino superior.

Deste modo, em qualquer um dos contextos, será essencial investir em políticas integradas que articulem dimensões académicas, financeiras, pessoais e institucionais, garantindo não só a permanência, mas também a qualidade e a equidade da experiência no Ensino Superior.

Capítulo 6 – Triangulação de Dados

Como mencionado anteriormente a triangulação articula três fontes de dados distintas: entrevistas aos Vice-Reitores da Área Académica e aos Presidentes do Conselho Pedagógico, inquéritos aos estudantes de ambas as IES e análise de conteúdo dos relatórios institucionais. Estes dados serão triangulados com a informação presente na revisão da literatura, de forma a validar a informação recolhida. Há que referir que a triangulação vai de encontro aos Objetivos desta Dissertação.

De acordo com a informação recolhida nos inquéritos aos estudantes, foram destacadas três causas principais que levaram os inquiridos a considerar abandonar os estudos, nomeadamente: desinteresse pelo curso, dificuldades académicas/aprendizagem e problemas pessoais. Há que ter em atenção que a intenção de abandono do Ensino Superior é superior na IES Y (45% estudantes já pensaram desistir) face à IES X (33% dos participantes), o que, de acordo com as entrevistas pode ter a ver com a uma má integração académica e social dos estudantes. Quanto a isto, o Modelo de Integração do Estudante de Tinto realça que a permanência dos estudantes no Ensino Superior decorre da qualidade das interações do estudante com os sistemas académico e social da instituição, sendo que quando essa integração é fraca, aumenta a probabilidade de abandono (Tinto, 1975; 1993, citado por Niemba, 2021).

Quanto às perspetivas dos entrevistados relativamente às principais causas, os mesmos relatam padrões semelhantes aos inquéritos: desajustes de expectativas ou até mesmo expectativas irrealistas, sobrecarga académica, dificuldades de integração e problemas de saúde mental. Assim sendo, a perceção dos mesmos é que estes fatores se acumulam e se tornam críticos, principalmente no 1.º ano e em momentos de avaliação.

Nesta linha de pensamento, estudos prévios identificam as mesmas razões: dificuldades económicas (propinas, alojamento, transporte, alimentação, material), conciliação estudo trabalho, identificação insuficiente com o curso, dificuldades de integração social e académica.

Ainda assim, além do Modelo de Tinto, o Modelo de Envolvimento de Alexander Astin realça a importância de os estudantes participarem em atividades académicas e de integração, sendo que estas podem ser elementos cruciais para a permanência dos estudantes no curso e no Ensino Superior (Astin, 1984, citado por Casanova, 2018, p. 11).

É de destacar que os inquéritos mostram que a orientação profissional, a tutoria e grupos de estudo são percebidos como recursos com potencial preventivo.

Quanto às condições socioeconómicas, a proporção de estudantes que recebem apoios financeiros é mais elevada na IES X (69% dos estudantes) do que na IES Y (45%), todavia, em ambas as IES, quando questionados sobre a situação financeira dos participantes, as respostas pendem para “Suficiente”. Em ambas as IES, o tipo de bolsa/ajuda financeira que se destaca é a bolsa da DGES, e a principal fonte de rendimentos que mantém os estudantes no Ensino Superior é, na IES X, a bolsa de estudos, na IES Y, o salário e o apoio dos pais. Entre Trabalhadores-Estudantes, quando questionados sobre a conciliação, a mesma foi frequentemente classificada como “Difícil” na IES X com 43,5% e, na IES Y, 20% consideram-na “Muito Difícil”.

De acordo com a análise documental (Apêndice L), os mesmos indicaram que existe grande número de estudantes bolseiros, bem como uma certa quantidade de estudantes a aguardar decisão de bolsa no início do ano letivo, situação que de certo modo fragiliza a permanência (fator ainda mais decisivo para estudantes provenientes de famílias desfavorecidas). Há que realçar o trabalho realizado através do Programa de Promoção do Sucesso e Redução do Abandono, da DGES, que prioriza os programas de mentoria, integração inicial e bem-estar, reconhecendo também o papel dos apoios económicos e psicossociais, muito destacados ao longo das entrevistas realizadas a VR1 e VR2.

Quanto a isto, os estudantes que participaram nos inquéritos tiveram de indicar recursos que poderiam melhorar a experiência dos mesmos no Ensino Superior, ao qual, na IES X, 14 estudantes identificaram “resposta mais rápida por parte das bolsas de estudos” e na IES 5 estudantes identificaram o mesmo fator.

No decorrer das entrevistas foram identificados diversos grupos em maior risco, entre eles: Trabalhadores-Estudantes, estudantes cujo curso matriculado não foi a primeira opção, estudantes com fraca integração académica e os estudantes de primeira geração, sendo que este último grupo, foi visto por 2 entrevistados (VR2 e PCPP) como sendo, enquanto o entrevistado VR1 afirmou que com a motivação certa os mesmos poderiam não ser estudantes em maior risco. PCPU identificou também como grupo em maior risco de abandono os estudantes matriculados em CTeSP.

Quanto ao grupo dos Trabalhadores-Estudantes, na IES X a maioria trabalha entre 31 a 40 horas por semana, enquanto na IES Y a maioria dos Trabalhadores-Estudantes exerce entre 21 a 30 horas semanais. A conciliação entre trabalho e estudos é identificada frequentemente como “Difícil”, na IES Y existe ainda um grupo de estudantes que considera a conciliação como “Muito Difícil”. Nas entrevistas é ainda mencionado como estes estudantes podem ser deixados de parte por ser mais difícil a conciliação dos mesmos quanto a atividades académicas, logo o menor envolvimento em atividades e uma maior probabilidade de absentismo em sala de aula pode levar à exclusão dos mesmos e consequente possibilidade de abandono.

Nesta linha de pensamento, na análise documental (Apêndice L) foi possível observar os números de Trabalhadores-Estudantes matriculados na IES X no 1.º Ano pela 1.ª vez, sendo que, através dos dados da plataforma institucional existiam, em 2023/24, 77 Trabalhadores-Estudantes e, em 2024/25, 61 Trabalhadores-Estudantes. Quanto aos dados apresentados no relatório que foram recolhidos junto dos estudantes pelos responsáveis do documento, dos estudantes abordados, em ambos os anos letivos, 39 tinham estatuto de Trabalhador-Estudante.

Ainda referente a este grupo, na IES X, dos 13 Trabalhadores-Estudantes, 8 eram estudantes de 1.ª geração, nenhum é estudante deslocado, 2 não estão na primeira opção, 6 consideraram abandonar o curso (2 não estão na primeira opção e 4 Trabalhadores-Estudantes são estudantes de 1.ª geração), 3 consideraram mudar de curso (1 destes é estudante de 1.ª geração e 2 estudantes inscritos na primeira opção, estes 3 participantes identificaram que já pensaram abandonar o curso) e por fim, 5 Trabalhadores-Estudantes consideraram abandonar o Ensino Superior (4 destes estudantes de 1.ª geração e 4 inscritos na 1.ª opção).

Quanto à IES Y, do grupo de 4 Trabalhadores-Estudantes, 2 eram de 1.ª geração, 3 estavam inscritos na 1.ª opção, 1 Trabalhador-Estudante considerou: abandonar o curso, mudar de curso e abandonar o Ensino Superior (este estudante é de 1.ª geração e estava inscrito na 1.ª opção).

No que concerne aos estudantes que não ficaram colocados na primeira opção, na IES X, apenas 26% dos inquiridos não se encontrava matriculado na 1.ª opção, enquanto na IES Y 45% dos inquiridos não se encontrava matriculado na 1.ª opção. Nas entrevistas, o VR2 mencionou o facto de que estudantes com fraca vocação/motivação revelam uma

maior probabilidade de intenção de abandono, sobretudo se a estes fatores se juntarem dificuldades académicas.

Em ambas as IES, a maioria dos inquiridos, quando questionados sobre a carga académica, afirmou que a carga é “Alta” (IES X: 38,1%; IES Y: 45,5%), quanto à integração dos mesmos, parte dos estudantes revelou não se sentir integrada na comunidade académica (IES X: 40%; IES Y: 55%). Quanto a isto Niemba (2021, p. 203) afirma que as interações sociais são cruciais para a integração do estudante que por sua vez, protege os estudantes contra o abandono, uma vez que “Se as interações geradas com os docentes e funcionários forem positivas, o estudante terá a sua integração académica facilitada, enquanto as interações positivas geradas com os colegas e amigos acentuará a sua integração social”.

No que diz respeito aos estudantes de primeira geração, em ambas as IES rondam metade dos inquiridos (IES X: 52%; IES Y: 55%). Na IES X, do grupo de 22 estudantes de primeira geração, apenas 6 estão em opções secundárias, 10 estudantes consideraram abandonar o curso, 7 consideraram proceder à mudança do curso (dos quais 5 consideraram abandonar o curso), 8 consideraram abandonar o Ensino Superior (dos quais 3 consideraram mudar de curso) e por fim, 6 estudantes de primeira geração sentem dificuldade académicas. No caso da IES Y, do grupo de 6 estudantes de primeira geração, 2 identificaram-se como estudantes deslocados, 3 destes estudantes estão inscritos em cursos de 1.^a opção, 4 consideraram abandonar o curso, 3 consideraram proceder à mudança de curso (os mesmos que responderam que consideraram abandonar o curso), os mesmos 3 estudantes afirmaram que já consideraram abandonar o Ensino Superior e 4 estudantes de primeira geração não sentem dificuldades académicas.

Nas entrevistas, o participante VR1 afirmou que um estudante de primeira geração pode não ser um estudante em maior risco de abandono, devido à motivação do mesmo, todavia para os participantes PCPP e VR2, estes fazem parte de um grupo vulnerável, sendo que o último entrevistado mencionou que os próprios pais podem não ter conhecimentos das exigências e rotinas que ser estudante de Ensino Superior acarreta.

Quanto ao papel da família, a maioria dos inquiridos classifica apoio familiar para continuar os estudos como “Excelente” (IES X: 47,6%; IES Y: 54,5%), sendo que a maioria dos participantes tem apoio da família para continuar os estudos (IES X: 95%; IES Y: 91%). Quanto às expectativas familiares, na IES X, os 52% dos inquiridos (22 estudantes) afirmam que as expectativas das famílias afetam as decisões académicas dos

mesmos, enquanto na IES Y esta percentagem é mais elevada com 64% dos inquiridos (7 estudantes). Entre motivações para persistir surgem as expectativas familiares na IES X com 7% dos participantes e na IES Y com 4%.

No modelo de Tinto, o background familiar (nível socioeconómico e cultural, valores, expectativas e apoio) influencia as vivências e as metas educacionais dos estudantes, sendo que, em contextos de menor capital escolar familiar, programas de mentoria/tutoria e orientação ganham relevância.

Nesta linha de pensamento, nas entrevistas a VR1, VR2, PCPP é destacado que a mesma tem um papel relevante e crucial, até por muitas vezes determinante na permanência ou abandono dos estudantes, isto é, quando a família apoia o estudante e lhe dá força a continuar é uma mais-valia para o percurso do estudante, todavia, quando a pressão é excessiva pode se tornar um fator determinante no abandono. PCPU refere que não é apenas neste nível de ensino que tal fator é fundamental.

Em síntese, o abandono escolar no Ensino Superior é multidimensional e resulta de uma interação entre diversos fatores, como pessoais (motivação, saúde mental), académicos (sobrecarga, dificuldades de aprendizagem), sociais (integração, apoio), e económicos (apoios financeiros, conciliação trabalho estudo), sendo que os grupos mais vulneráveis (como Trabalhadores-Estudantes, estudantes de primeira geração e matriculados fora da primeira opção) requerem estratégias específicas de acompanhamento, que combinem apoios económicos, programas de integração e orientação pré-ingresso personalizada.

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abandono escolar no Ensino Superior representa um desafio significativo tanto para as instituições de ensino quanto para a sociedade em geral, sendo que, como discutido ao longo desta investigação, esta problemática não pode ser reduzida a uma questão individual de decisão ou de falta de persistência por parte dos estudantes, mas sim de um fenómeno multidimensional que pode ser afetado por diversos fenómenos, os dados reunidos nesta investigação realçam essa perspetiva.

É de voltar a lembrar que esta investigação focou-se em duas IES situadas nas Regiões Autónomas Portuguesas (RAM e RAA) sendo que incidiu sobre os estudantes de 1.º Ciclo do Ensino Superior, incidiu ainda sobre os Presidentes do Conselho Pedagógico e os Vice-Reitores responsáveis pela área académica.

Foram portanto, realizadas entrevistas aos Presidentes do Conselho Pedagógico da IES X e aos Vice-Reitores responsáveis pela área académica de ambas as IES, foram também aplicados inquéritos aos estudantes do 1.º Ciclo das duas IES e foram também analisados relatórios cedidos pela IES X.

Assim sendo, através das entrevistas aos Vice-Reitores da Área Académica da IES X e Y e aos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos da IES X, foi possível recolher informações relevantes que evidenciam a multidimensionalidade de fatores ligados ao abandono escolar no Ensino Superior. Nesta linha de pensamento, através da conversa com os entrevistados ficou claro que este fenómeno não está associado apenas a dificuldades financeiras, mas também à falta de motivação presente em alguns estudantes, à ausência de orientação vocacional, o que gera dúvidas nos estudantes e ao impacto das condições familiares e socioeconómicas. Em ambas as IES, foi destacada a importância das iniciativas já desenvolvidas, mas também a importância de reforçar as mesmas, dando continuidade e aperfeiçoando as mesmas.

No que diz respeito aos inquéritos aplicados aos estudantes, estes vieram confirmar e complementar as perspetivas dos entrevistados. A análise revelou que diversos estudantes já ponderaram desistir do Ensino Superior, identificando os motivos, sendo que os que se destacaram foram: desinteresse pelo curso, problemas pessoais e dificuldades académicas/aprendizagem. Além disto, existem diversos fatores identificados ao longo do inquérito que podem agravar a decisão do estudante de abandonar, como o caso da carga horária e os custos/situação financeira relativa aos

estudos. Quanto ao grupo dos Trabalhadores-Estudantes, em ambas as IES, grande parte deste grupo destacou a dificuldade dos mesmos para conciliar a vida académica com o trabalho.

Nesta linha de pensamento, quanto à triangulação de dados provenientes das entrevistas, inquéritos e da análise documental, verificou-se uma interligação entre todos estes fatores. Por exemplo, a análise aos relatórios da IES X veio comprovar que existem padrões no que diz respeito aos testemunhos dos participantes, sobretudo quando falamos no abandono no 1.º ano do curso e a maior vulnerabilidade dos estudantes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos.

Assim sendo, com todos os dados recolhidos é possível responder à questão de investigação proposta no início da investigação: “Que fatores influenciam o abandono escolar no Ensino Superior?”. Os dados provam que o abandono escolar é influenciado por diversos fatores que podem ou não estar interligados, como é o caso das dificuldades económicas, ausência de orientação vocacional adequada, desmotivação, problemas familiares, responsabilidades profissionais, questões emocionais e psicológicas, bem como falta de apoio académico e social por parte da IES.

No que diz respeito aos objetivos propostos, este estudo permitiu:

- i. Identificar as principais causas do abandono escolar em contexto universitário: foi confirmado que os fatores mais destacados foram o desinteresse pelo curso, dificuldades de aprendizagem/académicas e problemas pessoais, contudo, foram também realçadas as dificuldades financeiras.
- ii. Analisar o impacto das condições socioeconómicas no abandono escolar: verificou-se que os estudantes de contextos socioeconómicos mais desfavoráveis apresentam maior propensão ao abandono, sobretudo devido às dificuldades financeiras e muitos sentem necessidade de trabalhar, sendo difícil para os mesmos conciliar trabalho e estudo.
- iii. Identificar grupos de estudantes em maior risco de abandono escolar: entre todos os grupos abordados, foram evidenciados como mais vulneráveis os estudantes deslocados, os Trabalhadores-Estudantes, dois entrevistados identificaram também os estudantes de primeira geração.

- iv. Avaliar o papel da família no abandono escolar: é possível afirmar que a falta de apoio familiar, quer seja este emocional ou económico, aumenta a probabilidade dos estudantes considerarem abandonar o Ensino Superior.
- v. Comparar o abandono escolar em ambas as IES públicas da RAA e da RAM: embora ambas as instituições revelem dados semelhantes, ambas as IES têm especificidades.

Deste modo, esta investigação contribui de duas formas para a perceção do fenómeno do abandono escolar no Ensino Superior: por um lado, através dos dados recolhidos aos participantes das IES X e Y, veio confirmar que esta problemática é complexa e multidimensional; por outro lado, aponta para a necessidade de criação e reforço de medidas de prevenção, que combinem três dimensões, isto é, políticas públicas, estratégias institucionais e apoio familiar e comunitário. Temos como exemplo de medidas: o reforço dos apoios financeiros, a criação de programas de tutoria e mentoria (e reforço dos já existentes), a disponibilização de serviços de apoio psicológico e pedagógico (este último numa fase pré-Ensino Superior), e o desenvolvimento de práticas institucionais (e reforço das já existentes) que promovam a integração académica e social desde o primeiro ano de curso.

Assim sendo, o desafio que agora se coloca é transformar estas conclusões em ação concreta, uma vez que só assim é que será possível reduzir de forma significativa o abandono escolar no Ensino Superior.

Esta dissertação apresenta também como contributo o facto de ter incidido sobre duas Regiões Autónomas Portuguesas, visto que nestas, os estudos sobre a problemática do abandono escolar no Ensino Superior são ainda escassos, permitindo, portanto, uma visão mais aprofundada da realidade insular. Além disso, o uso de diferentes técnicas de recolha de dados (inquéritos, entrevistas e análise documental) e a triangulação dos dados reforçam a validade das conclusões.

Contudo, apesar da riqueza dos dados recolhidos, reconhecem-se algumas limitações, como por exemplo, o estudo incidiu apenas em duas IES, o que limita a possibilidade de generalizar os resultados a outras IES ou até mesmo regiões do país, além disso, as respostas dos participantes refletem as suas perceções individuais e contextuais, pelo que seria importante para investigações futuras a incidência em diferentes grupos, como é o caso dos estudantes internacionais.

Referências

- AcoresPro. (2012). *Região Autónoma da Madeira*. Obtido de RUP | Regiões Ultraperiféricas: <https://www.cp-omr.eu/pt/regioes-ultraperifericas/madeira/>
- Albuquerque, T. (setembro/dezembro de 2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*(7), 19-28. Obtido de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/115/189>
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. (2016). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42103/1/EBOOK-Ser-Estudante-Ensino-Superior-2016.pdf>
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O Abandono dos Estudantes no Ensino Superior: Um Estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16, 111-119. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/61901584.pdf>
- Alves, L., Saramago, G., Valente, L., & Sousa, A. (2021). Análise Documental e a sua Contribuição no Desenvolvimento da Pesquisa Científica. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), 51-63. Obtido de <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>
- Andrade, C., Rhijn, T. v., & Coimbra, S. (março de 2017). Gender differences in school-family conflict and school-family enrichment in nontraditional Portuguese students. *The Journal of Continuing Higher Education*, pp. 13-24. doi:<https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1272439>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111. doi:[10.17979/reipe.2016.3.2.1846](https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846)
- Assembleia da República. (10 de setembro de 2007). Lei n.º 62/2007 (Regime jurídico das instituições de ensino superior). *Diário da República, Série I*(174/2007),

6358-6389. Portugal. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/62-2007-640339>

Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira. (2024). *O Parlamento e o seu funcionamento*. Obtido de Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira: <https://www.alam.pt/pt/artigos/assembleia/o-parlamento-e-o-seu-funcionamento/>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Obtido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf

Barreto, Z. L. (2013). *A política de coesão da União Europeia para o período 2014-2020 e as regiões ultraperiféricas o caso da Região Autónoma da Madeira*. [Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Gestão e Políticas Públicas; Universidade de Lisboa]. Obtido de <https://www.proquest.com/openview/3926ea9b891a3d36cae25fbfa4b78d1c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (outubro de 2011). How individual characteristics affect university students drop-out: a semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, pp. 1-15. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/227618012_How_individual_characteristics_affect_university_students_drop-out_A_semiparametric_mixed-effects_model_for_an_Italian_case_study

Bento, A. V., & Mendes, G. R. (2007). A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 245-251. Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/50/1/BentoAdapta%20o%20dos%20alunos%20Universidade.pdf>

Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (18 de outubro de 2016). *Frontiers in Psychology. Comparison of Personal, Social and*

Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence, pp. 1-9. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Campos, C. (setembro/outubro de 2004). MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 611-614. Obtido de <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>
- Cardoso, M. R., Oliveira, G. S., & Ghelli, K. G. (2021). Análise de Conteúdo: uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, pp. 98-111. Obtido de <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no Ensino Superior: Modelos Teóricos, Evidências Empíricas e Medidas de Intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 5-22. doi: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Cellard, A. (2008). A análise documental. Em J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & Á. Pires, *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Obtido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf
- Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (13 de abril de 2023). Portaria n.º 104/2023 (Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2023-2024). *Diário da República, Série I(73/2023)*, 3-31. Portugal. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/104-2023-211711524>
- Comissão Europeia. (2017). *AS REGIÕES ULTRAPERIFÉRICAS: TERRAS DA EUROPA NO MUNDO*. Obtido de <https://www.adcoesao.pt/wp-content/uploads/5.pdf>
- Comissão Europeia. (2023). *EU on track to reach targets for higher education graduates and early leavers*. Obtido de Science for policy: <https://joint-research->

centre.ec.europa.eu/jrc-news-and-updates/eu-track-reach-targets-higher-education-graduates-and-early-leavers-2023-12-21_en?prefLang=pt

Comissão Europeia. (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*. Obtido de Eurydice: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_1_European_Higher_Education_Area_key_data_0.pdf

Comissão Europeia. (s.d.). *Access2Markets: Países e territórios ultramarinos (PTU)*. Obtido de Comissão Europeia: <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/pt/content/paises-e-territorios-ultramarinos-ptu>

Comissão Europeia. (s.d.). *Iniciativas no domínio do ensino superior*. Obtido de European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/about-higher-education>

Comissão Europeia. (s.d.). *National reforms in higher education*. Obtido de Comissão Europeia: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/national-reforms-higher-education>

Comissão Europeia. (s.d.). *O que é o FSE+?* Obtido de Fundo Social Europeu Mais: <https://european-social-fund-plus.ec.europa.eu/pt/o-que-e-o-fse>

Conferência de Presidentes. (8 de novembro de 2023). *Declaração Final: XXVII CONFERÊNCIA DOS PRESIDENTES DAS REGIÕES ULTRAPERIFÉRICAS DA UNIÃO EUROPEIA*. Obtido de RUP: Conferência de Presidentes: <https://cp-rup.com/wp-content/uploads/2023/11/Declaracao-Final-XXVIII-CPRUP-1.pdf>

Conselho Europeu. (setembro de 2023). *Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e das Pescas pós-2020*. Obtido de Conselho Europeu: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/maritime-fisheries-fund/>

Conselho Europeu. (2024). *Objetivo 55*. Obtido de Conselho Europeu: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/fit-for-55/#what>

Conselho Nacional de Educação. (2017). *Parecer: Acesso ao Ensino Superior*. Obtido de https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/ParecerAcessoEnsinoSuperior_FINAL.pdf

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX*. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Dewey, J. (Novembro de 1893). Self-Realization as the Moral Ideal. *The Philosophical Review*, 2(6), 652-664. doi:<https://doi.org/10.2307/2176020>
- Diário da República. (s.d.). *Regiões ultraperiféricas da União Europeia*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/lexionario/termo/regioes-ultraperifericas-uniao-europeia>
- Direção Regional de Estatística da Madeira. (11 de dezembro de 2023). *Em Foco. Inquérito às Condições de Vida e Rendimento 2023*. Obtido de <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/popcondsoc-pt/rendcondsoc-pt/em-foco-rend-cond-sociais/send/415-rendimento-e-condicoes-sociais-em-foco/16765-em-foco-estatisticas-do-rendimento-da-ram-2023.html>
- Direção Regional de Estatística da Madeira. (6 de junho de 2024). *Barómetro das RUP: Em Foco*. Obtido de Direção Regional de Estatística da Madeira: Portal de Estatísticas Oficiais: <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/multitematicas-pt/barometro-das-rup/multitematicas-barometro-das-rup-em-foco/send/723-barometro-das-rup-em-foco/17462-em-foco-barometro-das-regioes-ultraperifericas24.html>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (2024). *Documentos*. Obtido de Direção-Geral do Ensino Superior: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/contrato_completo_unlisboa_centrosex_compressed.pdf

- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d.). *Índice por Distrito e Instituição: R. A. Açores*. Obtido de Direção-Geral do Ensino Superior: Guia de Candidatura: <https://www.dges.gov.pt/guias/inddist.asp?dist=19>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d.). *Índice por Distrito e Instituição: R. A. Madeira*. Obtido de Direção-Geral do Ensino Superior: Guia de Candidatura: <https://www.dges.gov.pt/guias/inddist.asp?dist=22>
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER. Obtido de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf
- EDUSTAT. (11 de setembro de 2025). *Escolaridade da população residente em Portugal por nível de escolaridade completo mais elevado*. Obtido de EDUSTAT - Fundação Belmiro de Azevedo: <https://www.edustat.pt/indicador?id=484>
- Eurostat. (2018). *Work beats study for 25% of university drop-outs*. Obtido de Eurostat: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20180404-1?etrans=pt>
- Eurostat. (2024). *Tertiary education statistics*. Obtido de Eurostat: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics
- Ferreira, F. (2014). *Entre o Abandono e o Risco do Abandono: um estudo de caso no ensino superior*. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação; Universidade do Porto]. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87282/2/166191.pdf>
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). FATORES QUE INFLUENCIAM O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR E INICIATIVAS PARA A SUA PREVENÇÃO: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*(45), pp. 177-197. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82680/2/117607.pdf>
- Fialho, N. H., Santos, M. C., & Vivas, M. I. (junho-dezembro de 2012). Equidade e Coesão Social na Perspetiva da Educação e Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, pp. 184-200. Obtido de

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1173/970>

- Figaro, R. (2014). A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras*, pp. 124-131. Obtido de <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06/4196>
- Fonseca, H. (2022). As Regiões Ultraperiféricas e a presença da União Europeia no Mundo. *Debater a Europa*(26/27), pp. 183-193. Obtido de <https://impactum-journals.uc.pt/debatereuropa/article/view/13814>
- Fonseca, H. C. (2018). *Política de Vizinhança para o Atlântico: As Regiões Ultraperiféricas e a Ação Externa Europeia*. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Relações Internacionais: o Espaço Euro-Atlântico; Universidade dos Açores]. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5078/1/DissertMestradoHenriqueCordeiroFonseca2018.pdf>
- Fraga, N., Fernandes, I., Rodrigues, L., & Lopes, S. (2023). *Pobreza no contexto do ensino superior: um estudo exploratório na Universidade da Madeira*. Obtido de https://www.aidglobal.org/site/uploads/ckeditor/Estudo_Pobreza_no_contexto_do_Ensino_Superior.pdf
- Gomes, R. (2010). Capítulo 4: Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. Em M. Minayo, S. Deslandes, & R. Gomes, *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Obtido de <https://bibliocetas.fct.unesp.br/Arquivos%20P%C3%BAblicos/Pesquisa%20Qualitativa%20Pesquisa%20Social%20-%20Teoria%2C%20M%C3%A9todo%20e%20Criatividade%20-%20minayo.pdf>
- Gómez, J. A., Freitas, O. M., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade* (Vol. 1ª Edição). PROFEDIÇÕES, Lda/ Jornal a Página.
- Gonçalves, I. (s.d.). *TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O SUPERIOR*. Universidade de Lisboa, Núcleo de Apoio Psicológico, IST. Obtido de

https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Transicao_do_ensino_secundario.pdf

Governo da República Portuguesa. (19 de setembro de 2023). *Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior*. Obtido de PORTUGAL.GOV.PT:

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/comunicado?i=programa-de-promocao-de-sucesso-e-reducao-de-abandono-no-ensino-superior>

Governo dos Açores. (4 de junho de 2021). “*Declaração dos Açores*” reforça centralidade da Região na discussão sobre o Atlântico, diz Presidente do Governo. Obtido de Governo dos Açores: <https://portal.azores.gov.pt/web/comunicacao/-/gacs-1821>

Governo dos Açores. (2022). *Os Açores*. Obtido de Açores- Visit Azores: <https://www.visitazores.com/os-acoeres>

Günther, H. (maio-agosto de 2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210. Obtido de <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo, Lda.

Instituto de Estudos Sociais e Económicos. (2012). *Pequeno Guia de Inquérito por Questionário*. Obtido de https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2015/12/IESE_PequenoGuia.pdf

Instituto Nacional de Estatística. (28 de junho de 2024). *CENSOS 2021: Proporção da população residente com ensino superior completo (%) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013) e Sexo*. Obtido de Instituto Nacional de Estatística: <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011649>

Instituto Nacional de Estatística de Portugal. (27 de novembro de 2023). *Destaque. Rendimento e Condições de Vida*.

Instituto Universitário de Lisboa. (2016). *Ética na Investigação: Melhores práticas, melhor Ciência*. Obtido de <https://www.iscte->

iul.pt/assets/files/2018/10/11/1539270104878_codigo_conduta_etica_na_investigacao_iscte_iul.pdf

- Júnior, A., & Morais, R. (janeiro-abril de 2018). Estudo de Caso como Estratégia de Investigação Qualitativa em Educação. *Ensaaios Pedagógicos*, 2(1), 26-33. Obtido de <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/59/85>
- Leite, L. R., Verde, A. P., Oliveira, F. d., & Nunes, J. B. (2021). Educação e Pesquisa. *Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell*, pp. 1-20. doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147243789>
- Lima, J. Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7-29. Obtido de https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1/1143
- Lima, M. (2016). O uso da entrevista na pesquisa empírica. Em Sesc, & CEBRAP, *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. Obtido de https://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf
- Lopes, M. I., Pereira, A. P., & Vaz, P. M. (2023). *Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes*. Obtido de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/236/194>
- Lopes, N. S. (2022). O estatuto de Região Ultraperiférica e a sua importância na União Europeia: o caso açoriano. *Revista Portuguesa de Ciência Política*(18), 105-120. doi:10.59071/2795-4765.RPCP2022.18/pp.105-120
- Madeira 2030. (2023). *Conheça o Madeira 2030*. Obtido de O Madeira 2030: <https://madeira.portugal2030.pt/o-madeira-2030/>
- Madeira 2030. (2023). *SFC2021 Programa apoiado pelo FEDER (objetivo de Investimento no Emprego e no Crescimento), pelo FSE+, pelo Fundo de Coesão, pelo FTJ e pelo FEAMP — artigo 21.º, n.º 3*. Obtido de Madeira 2030: https://madeira.portugal2030.pt/wp-content/uploads/sites/17/2023/06/Texto_integral_sfc2021-PRG-2021PT16FFPR001-1.2_PRMADEIRA.pdf

- Manzini, E. J. (1990/1991). Didática. *A Entrevista na Pesquisa Social*, pp. 149-158. Obtido de <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinisaopaulo1990.pdf>
- Manzini, E. J. (2004). Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. *Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros*, pp. 1-10. Obtido de https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf
- Mazzotti, A. (setembro-dezembro de 2006). Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129). Obtido de <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65. Obtido de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/%20article/view/24>
- Melo, A. C. (12 de fevereiro de 2024). *UAc arranca com projeto de prevenção do abandono escolar*. Obtido de Açoriano Oriental: <https://www.acorianooriental.pt/noticia/uac-arranca-com-projeto-de-prevencao-do-abandono-escolar-357732>
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(17). Obtido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO/Cortez Editora. Obtido de https://cepedgarmorin.com/wp-content/uploads/2022/04/Sete_Saberes_EdgarMorin.pdf
- Niamba, A. (janeiro-junho de 2021). Revista AMazônica. *O ABANDONO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: O MODELO DE VICENT TINTO*, XIII(1), pp. 195-211. Obtido de <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8317/5929>
- Observatório Internacional Sebrae. (s.d.). *PNUB - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Obtido de Observatório Internacional Sebrae:

<https://ois.sebrae.com.br/comunidades/pnud-programa-das-nacoes-unidas-para-o-desenvolvimento/>

Organização das Nações Unidas. (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Obtido de Nações Unidas | Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Ozdagli, A., & Trachter, N. (2014). The Dropout Option in a Simple Model of College Education. *Economic Quarterly*, 100(4), 279-295. Obtido de https://www.richmondfed.org/-/media/RichmondFedOrg/publications/research/economic_quarterly/2014/q4/pdf/trachter.pdf

Parlamento Europeu. (outubro de 2023). *Coesão económica, social e territorial*. Obtido de Fichas temáticas sobre a União Europeia | Parlamento Europeu: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/93/coesao-economica-social-e-territorial>

Parlamento Europeu. (2023). *Textos Aprovados*. Obtido de Parlamento Europeu: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2023-0228_PT.html

Parlamento Europeu. (abril de 2024). *Fundo de Coesão*. Obtido de Fichas Temáticas sobre a União Europeia | Parlamento Europeu: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/96/fundo-de-coesao>

Parlamento Europeu. (abril de 2024). *Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER)*. Obtido de Fichas temáticas sobre a União Europeia | Parlamento Europeu: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/95/el-fondo-europeo-de-desarrollo-regional-feder->

Parlamento Europeu. (março de 2024). *Fundo para uma Transição Justa*. Obtido de Fichas temáticas sobre a União Europeia | Parlamento Europeu: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/214/fundo-para-uma-transicao-justa>

Parlamento Europeu. (março de 2024). *Regiões ultraperiféricas (RUP)*. Obtido de Fichas temáticas sobre a União Europeia | Parlamento Europeu: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/100/regioes-ultraperifericas-rup->

- Piedade, B. d. (dezembro de 2017). A educação e o desenvolvimento comunitário como alavanca crucial para a coesão. *Revista Ciências da Educação*, XIX(39), pp. 35-52.
- Pimentel, C. (30 de outubro de 2024). *UAc aposta em programas que visam sucesso académico*. Obtido de Açoriano Oriental: <https://www.acorianooriental.pt/noticia/uac-aposta-em-programas-que-visam-sucesso-academico-365066>
- PORDATA. (15 de setembro de 2025). *Alunos inscritos no ensino superior por sexo, ciclo de estudos e área de educação e formação*. Obtido de PORDATA: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/ensino-superior/alunos-inscritos-no-ensino-superior-por-sexo-ciclo-de-estudos>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (s.d.). *Sobre o PNUD*. Obtido de Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: <https://www.undp.org/pt/brazil/sobre-o-pnud>
- República Portuguesa. (2007). *Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro*. Diário da República, Lisboa. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/62-2007-640339>
- República Portuguesa. (2025). *Dados e Estatística de Cursos Superiores - Edição 2025*. Obtido de Dados e Estatística de Cursos Superiores - Edição 2025: <https://infocursos.medu.pt/>
- Rodrigues, L. (2023). Ética e a Investigação Científica. *RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, VII(2), 126-139. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/5752>
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se Pessoa: Um psicoterapeuta descobre o seu modo de ser*. Martins Fontes.
- RUP: Conferência de Presidentes. (2023). *XXVIII Conferencia de Presidentes de las RUP*. Obtido de RUP: Conferência de Presidentes: <https://cprup.com/conferencia-anual/xxviii-cprup/>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. doi: <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (julho de 2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*(1). Obtido de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>
- Secretaria Regional da Economia, Turismo e da Cultura. (2016). *Plano Integrado Estratégico de Transportes da Região Autónoma da Madeira (PIETRAM) - 2014/2020*. Obtido de https://civitas.eu/sites/default/files/pietram_f3_rel_vol_i_01_vfinal.pdf
- Shiroma, E., Campos, R., & Garcia, R. (julho-dezembro de 2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *PERSPECTIVA*, 23(2), 427-446. Obtido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>
- Silva, A. R. (2010). *Um Olhar sobre o Abandono Escolar: Da Compreensão à Prevenção e Intervenção*. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social; Universidade Fernando Pessoa]. Obtido de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4914/1/DM_AnaRitaSilva.pdf
- Silva, G. (janeiro-junho de 2015). Regiões Ultraperiféricas (Açores e Madeira): Mais-valia de Portugal na Europa. *Debater a Europa*, pp. 93-101. Obtido de <http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debatereuropa/>
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (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), 15-27. Obtido de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/150/pdf>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética*. Obtido de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, J. M. (2023). O Papel da Educação no Empoderamento da Pessoa. Em L. Rodrigues, & J. M. Sousa, *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (1.ª ed., pp. 18-30). Imprensa Académica. doi:<https://doi.org/10.34640/universidademadeira2023rodriguesousa>

- Souza, D. V., & Zioni, F. (julho-dezembro de 2003). Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saúde e Sociedade*, 12(2), pp. 76-85. Obtido de <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/TW7cWXFJprGmPxdYqvbLmJS/?format=pdf&lang=pt>
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (junho de 2005). A Multinomial Logit Model of College Stopout and Dropout Behavior. *IZA Discussion Papers*(1634), pp. 1-40. Obtido de <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/33345/1/490417612.pdf>
- Tinto, V. (abril de 2010). From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp. 51-89. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/226786194_From_Theory_to_Action_Exploring_the_Institutional_Conditions_for_Student_Retention
- Touraine, A. (2006). *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Vozes. Universidade da Madeira. (12 de novembro de 2024). *Apresentação Pública do SAPIEN - South and Atlantic Pedagogical Innovation & Excellence Network*. Obtido de Universidade da Madeira: <https://www.uma.pt/noticias/apresentacao-publica-do-sapien-south-and-atlantic-pedagogical-innovation-excellence-network/850/>
- Universidade da Madeira. (s.d.). *Faculdades e Escolas*. Obtido de Universidade da Madeira: <https://www.uma.pt/sobre/faculdades-e-escolas/>
- Universidade da Madeira. (s.d.). *Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior*. Obtido de Universidade da Madeira: <https://www.uma.pt/ensino/projetos-de-ensino/programa-de-promocao-de-sucesso-e-reducao-de-abandono-no-ensino-superior/?projectid=192603>
- Universidade dos Açores. (2024). *Cursos*. Obtido de Universidade dos Açores: <https://uac.pt/ensino/>
- Universidade dos Açores. (s.d.). *Organograma*. Obtido de Universidade dos Açores: <https://uac.pt/sites/default/files/organograma.pdf>

- Valente, I. M. (2009). *As Regiões Ultraperiféricas Portuguesas: Uma Perspectiva Histórica*. Obtido de <https://infoeuropa.mne.gov.pt/Nyron/Library/Catalog/winlibimg.aspx?doc=37974&img=4031>
- Valente, I. M., Leitão, F. M., & Barros, A. R. (2022). Factores de Crescimento nas Regiões Ultraperiféricas. Uma Visão Global na Madeira (2013-2017). *Olhares Cruzados sobre as Regiões Ultraperiféricas da União Europeia*. doi:<https://doi.org/10.29327/557930>
- Veronese, M., & Lacerda, L. (julho-dezembro de 2011). O sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Touraine. *Sociedade e Cultura*, 14(2), 419-426. doi:10.5216/sec.v14i2.17616
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Obtido de <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Basic%20Content%20Analysis,%201990,%20Sage%20Publications.pdf>
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso, Planejamento e Métodos*. ARTMED EDITORA.
- Youth 4 Outermost Regions. (2024). *POIAR UMA NOVA GERAÇÃO DE JOVENS AGENTES DE MUDANÇA PARA UM DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO E SUSTENTÁVEL*. Obtido de YOUTH 4 OUTERMOST REGIONS: <https://youth4outermostregions.eu/pt-pt/>

Apêndices

Apêndice A

Parecer por parte do Encarregado de Proteção de Dados da UMa



PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, e após análise pela equipa de proteção de dados desta instituição, do Projeto de Investigação ***“O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um estudo de caso múltiplo”*** é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Funchal, 13 de janeiro de 2025

Encarregado de Proteção de Dados

Assinado por: **Filipa Isabel Sousa Mota**
Num. de Identificação: 10993715
Data: 2025.01.13 09:18:43+00'00'

Apêndice B

Parecer por parte da Comissão de Ética da UMa



PARECER N.º 186/CEUMA/2025, DE 20 DE MARÇO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMa do projeto de investigação: “O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um Estudo de Caso Múltiplo”.

A - RELATÓRIO

O pedido de apreciação do documento n.º 186 de 2025 diz respeito ao projeto de investigação intitulado: “**O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um Estudo de Caso Múltiplo**”, a ser desenvolvido no âmbito de um Mestrado, tendo como Principal Investigador a Licenciada **Vera Lúcia Caires Gonçalves**, aluna n.º 2042319, do curso de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário da Universidade da Madeira.

O pedido em análise é constituído pelos documentos dirigidos à Prof.ª Doutora Lílina Rodrigues de Góis, Presidente da CEUMA, enviados por correio eletrónico no dia 18 de março de 2025, que integram o formulário do pedido, a saber:

- a) Formulário para Pedido de Parecer à CEUMA (formato word);
- b) Formulário para Pedido de Parecer à CEUMA (formato pdf);
- c) Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação (formato word);
- d) Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação (formato pdf);
- e) Consentimento Informado Questionários Online (formato word);
- f) Consentimento Informado Questionários Online (formato pdf);
- g) Declaração de Aceitação da Orientação (assinada pelo orientador científico);
- h) Declaração de Autorização (datada de 07/ 03/ 2025, assinada por Adolfo Fernando da Fonte Fialho, Vice-reitor para os Estudantes, Bem-Estar e Comunicação Institucional da Universidade dos Açores);
- i) Inquérito “O abandono Escolar no Ensino Superior”;
- j) Guião de Entrevistas;
- k) O Abandono Escolar no Ensino Superior – Um Estudo de Caso Múltiplo (Projeto de Mestrado de Vera Lúcia Caires Gonçalves, datado de outubro de 2024);
- l) Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira favorável à realização do estudo (datado de 13/ 01/2025);
- m) Compromisso de Honra (datado de 23/ 12/ 2024, assinado pelo Principal Investigador e pelo Orientador Científico).

Nos documentos a) e b) Pedido de Parecer à CEUMA, consta explicitamente informação relativa a: identificação do projeto ou estudo (título “O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um Estudo de Caso Múltiplo”, âmbito “Mestrado”, data prevista de início (01/04/2025), data prevista de fim (15/09/2025), local onde decorrerá o estudo e a recolha de informação (“Universidade da Madeira e Universidade dos Açores”) e a indicação de que a investigação envolve instituições externas à UMA (com a seguinte ressalva: “Na Universidade dos Açores serão aplicados inquéritos aos estudantes de 1.º Ciclo e será realizada uma entrevista ao Vice-Reitor responsável pela área académica e ao Presidente do Conselho Pedagógico”). Igualmente se explicita a equipa de investigação (com a indicação do Principal Investigador: Vera Lúcia Caires Gonçalves; a Faculdade/ Instituição: Faculdade de Ciências Sociais/ Universidade da Madeira; o Ciência ID: 481F-6B79-7A1F; E-mail e Telefone, bem como do Orientador: Nuno Miguel da Silva Fraga, Professor Auxiliar com Agregação da Faculdade de Ciências Sociais; o Ciência ID: B71C-B6FF-CB6B; E-mail e Telefone).

Explicita-se o tipo de estudo (“Estudo de Caso Múltiplo, sendo o seu público-alvo um grupo de estudantes universitários que se encontram a frequentar o 1.º Ciclo de estudos do Ensino Superior (1.º ano, 2.º ano e 3.º ano de Licenciatura) em duas Instituições de Ensino Superior (IES) das Regiões Autónomas Portuguesas, ou seja, da RAM e RAA e os respetivos Vice-reitores da Área Académica, bem como os Presidentes dos Conselhos Pedagógicos”), a recolha de dados (em Seres Humanos), a descrição do protocolo (a. fundamentação teórica e justificação científica da investigação e b. objetivos e propósitos do estudo: “A organização desta investigação assenta sobre a formulação do problema, que se encontra sintetizada na questão da investigação: Que fatores influenciam o abandono escolar no Ensino Superior? [...]), a metodologia (“As técnicas de recolha de dados baseiam-se na análise documental, em inquéritos aos estudantes de 1º. Ciclo de estudos (Licenciatura), e as entrevistas serão aplicadas aos vice-reitores responsáveis pela área dos assuntos académicos de cada IES, bem como aos respetivos presidentes dos conselhos pedagógicos”), os instrumentos de recolha de dados (“Entrevista semiestruturada gravada [...] aos Vice-reitores da área académica e aos presidentes do Conselho Pedagógico de cada IES; Inquéritos por questionário online [...] aos estudantes de Licenciatura (1.º Ciclo) de ambas as IES; Análise Documental aos resultados do Programa de Promoção do Sucesso e Redução do Abandono, que ambas as IES participaram [sic], entre outros documentos, de forma a recolher informações adicionais relacionadas com o abandono escolar no Ensino Superior”). Explicitam-se a não aplicabilidade da fundamentação da eventual utilização de estratégias de deceção/engano e descrição de como será realizado o debriefing pós-experimental.

Explicitam-se os participantes (sendo população alvo os “Estudantes universitários que se encontram a frequentar o 1.º Ciclo de estudos do Ensino Superior (1.º ano, 2.º ano e 3.º ano de Licenciatura) em duas Instituições de Ensino Superior (IES) das duas Regiões

Autónomas Portuguesas; Vice-reitores da área académica de ambas as IES; Presidentes do Conselho Pedagógico de ambas as IES”). Indica-se que o projeto não envolve a recolha de dados de pessoas vulneráveis, indicam-se os critérios de inclusão e de exclusão (“No caso dos estudantes o critério de inclusão é estar matriculado em um curso de Licenciatura numa das IES das Regiões Autónomas Portuguesas. No caso do desempenho de cargos, o critério de inclusão é estar a desempenhar o cargo de vice-reitor para a área académica e presidir ao conselho pedagógico”) e a não aplicabilidade do tamanho da amostra e como este foi determinado, bem como dos critérios de recrutamento e triagem.

Refere-se a não aplicabilidade de riscos e de benefícios diretos para os participantes, de riscos ou incómodos (com a seguinte ressalva: “Se o estudo prevê intervenção clínica que implique a existência de um seguro específico para os participantes, deverá anexar-se cópia da respetiva Apólice de Seguro”) e menciona-se a não aplicabilidade de compensação e custos. Como forma de retorno aos participantes dos resultados, referem-se a “Defesa pública da Dissertação (provas de mestrado)” e a “Dissertação disponibilizada em *open access* na biblioteca online da UMa”.

Discrimina-se a segurança e destruição de dados (“As informações recolhidas serão estritamente protegidas para garantir a confidencialidade dos participantes, utilizando códigos de identificação em todos os instrumentos e documentos para garantir o anonimato dos mesmos. O registo das entrevistas semiestruturadas será efetuado com acesso a um gravador de áudio, que vão ser [sic] posteriormente transcritas para um documento digital formato Word. Relativamente aos inquéritos por questionário, será utilizado [sic] a plataforma Microsoft Forms [...]. Após a aplicação dos questionários, proceder-se-á à exportação das respostas, seguida de um processo de destruição de dados da plataforma Microsoft Forms. Os dados vão ser guardados em formato digital numa pasta encriptada no computador da investigadora, sendo apenas acedida pela investigadora e pelo supervisor científico. Os dados registados em suporte físico (papel), nomeadamente consentimentos informados, serão guardados em envelope lacrado e fechados em lugar seguro em casa da investigadora. Terminada a investigação e defesa pública da dissertação, os dados serão destruídos”) e a divulgação e disseminação dos resultados (“Defesa pública da Dissertação (provas de mestrado); Dissertação disponibilizada em *open access* na biblioteca online da UMa; publicação de um artigo e/ou comunicação em um evento ou revista científica”). O consentimento informado apresenta-se sob o formato de “Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em estudos de investigação, seguindo a minuta da Universidade da Madeira ou de entidades creditadas” e, por fim, sobrevém o termo de responsabilidade, assinado pelo Principal Investigador (datado de 13 de março de 2025).

O projeto em análise apresenta o seguinte quadro de objetivos: “A organização desta investigação assenta sobre a formulação do problema, que se encontra sintetizada na

questão da investigação: Que fatores influenciam o abandono escolar no Ensino Superior? De modo a responder à questão da investigação, delineou-se o objetivo principal de compreender as causas do abandono escolar no Ensino Superior e objetivos específicos:

- Identificar as principais causas do abandono escolar em contexto universitário;
- Analisar o impacto das condições socioeconómicas no abandono escolar;
- Identificar grupos de estudantes em maior risco de abandono escolar;
- Avaliar o papel da família no abandono escolar;
- Comparar o abandono escolar em ambas as IES públicas da RAA e da RAM”.

B - CONCLUSÃO

A CEUMa deliberou emitir um parecer favorável à realização deste estudo, com a recomendação de que seja solicitada autorização à Reitoria da Universidade da Madeira.

Relator: Prof. Doutor Telmo Corujo dos Reis

Aprovado por unanimidade, em reunião do dia 20 de março de 2025

A Presidente da CEUMa

Assinado por: **Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis**
Num. de Identificação: 10084399
Data: 2025.03.20 18:34:07+00'00'

Profes  **CHAVE MÓVEL** Rodrigues de Góis

Apêndice C*Pedido de Autorização à Instituição*

Eu, _____,

(cargo),
do(a) _____ (entidade), apresento
parecer favorável à realização do projeto de investigação “O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um Estudo de Caso Múltiplo”, no âmbito do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, a cargo da investigadora Vera Lúcia Caires Gonçalves, sob a orientação do Prof. Doutor Nuno Fraga.

Autorizo a realização do estudo nesta instituição, com a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista realizada ao Presidente do Conselho Pedagógico e ao Sr. Vice-Reitor para os Estudantes, Bem-Estar e Comunicação Institucional; inquéritos por questionário aplicados aos estudantes de 1.º Ciclo através do Microsoft Forms.

É igualmente autorizada a gravação das entrevistas, com a garantia de que o conteúdo recolhido será utilizado exclusivamente para fins académicos, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos participantes e dos dados obtidos, bem como a sua eliminação após provas públicas.

Este parecer refere-se apenas à recolha de dados na nossa instituição, estando assegurada a colaboração necessária para a concretização deste estudo.

_____, _____ de _____ de 2025

(Assinatura e Nome do Responsável)

Apêndice D

Consentimento Informado



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação

Identificação do Investigador: Vera Lúcia Caires Gonçalves

Título do estudo: O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um Estudo de Caso Múltiplo

Enquadramento:

Atualmente, presenciamos um contexto em que o Ensino Superior enfrenta desafios cada vez mais complexos, refletindo as mudanças sociais, económicas e culturais que marcam a sociedade atual. As Instituições de Ensino Superior (IES) estão inseridas em realidades cada vez mais dinâmicas, e a sua missão já não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também ao papel que desempenham na inclusão e, conseqüente sucesso dos estudantes de ensino superior.

O fenómeno do Abandono Escolar no Ensino Superior tornou-se uma questão central neste tópico, uma vez que evidencia as fragilidades que vão além do desempenho académico. Fatores como a condição socioeconómica, o ambiente familiar, a adaptação ao contexto universitário e a própria organização institucional são elementos que, muitas vezes, influenciam a decisão dos estudantes de abandonar os estudos. A crescente diversidade de perfis estudantis e a massificação do acesso ao ensino superior exigem soluções mais inclusivas, que reconheçam a complexidade destes fatores e procurem minimizar o impacto dos fenómenos que levam ao Abandono Escolar no Ensino Superior.

Nesta linha de pensamento, surge a necessidade de uma abordagem distinta, capaz de responder às diversas necessidades dos estudantes. O Ensino Superior é, portanto, um elemento crucial no que toca à promoção dos princípios de equidade e de inclusão, ou seja, o Ensino Superior necessita de promover não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso de

todos os seus estudantes. Assim, o propósito principal desta investigação é compreender as causas do abandono escolar no Ensino Superior

Explicação do estudo:

A organização desta investigação assenta sobre a formulação do problema, que se encontra sintetizada na questão da investigação: Que fatores influenciam o abandono escolar no Ensino Superior?

De modo a responder à questão da investigação, delineou-se o objetivo principal de compreender as causas do abandono escolar no Ensino Superior e objetivos específicos:

- Identificar as principais causas do abandono escolar em contexto universitário;
- Analisar o impacto das condições socioeconómicas no abandono escolar;
- Identificar grupos de estudantes em maior risco de abandono escolar;
- Avaliar o papel da família no abandono escolar;
- Comparar o abandono escolar em ambas as IES públicas da RAA e da RAM.

Deste modo, as técnicas de recolha de dados baseiam-se na análise documental, em inquéritos aos estudantes de 1º. Ciclo de estudos (Licenciatura) de duas Instituições de Ensino Superior (IES), e as entrevistas serão aplicadas aos vice-reitores responsáveis pela área dos assuntos académicos de cada IES e aos presidentes do Conselho Pedagógico. Os inquéritos serão anónimos, e as entrevistas de cariz semiestruturado, mantendo os dados pessoais confidenciais.

Na entrevista semiestruturada, serão recolhidos dados que refletem as perceções, opiniões e experiências dos vice-reitores e dos presidentes do Conselho Pedagógico em relação ao abandono escolar no Ensino Superior. Estes dados têm como objetivo identificar os fatores e contextos que influenciam o abandono e serão obtidos a partir das respostas abertas aos entrevistados, o que permite uma análise mais profunda e detalhada do fenómeno. Nos inquéritos pretende-se que sejam recolhidos os mesmos tipos de dados, mas através da perceção dos estudantes.

A análise documental terá em consideração os documentos fornecidos por ambas as IES, nomeadamente relatórios e outros registos que decorram da sua participação no Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior financiado pela Direção Geral do Ensino Superior.

Condições e financiamento:

Este estudo não tem financiamento externo. A sua participação nesta investigação é inteiramente voluntária, como tal, tem a possibilidade de negar a participação ou de se retirar da investigação a qualquer momento, sem consequências, se assim o entender. Não irá receber nenhum benefício imediato, no entanto, a informação recolhida é fundamental para os resultados desta investigação.

Este estudo está devidamente aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira e é supervisionado cientificamente pelo Professor Nuno Miguel da Silva Fraga, como exigido neste tipo de estudos. Tem parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade da Madeira, assim como a declaração do Encarregado de Proteção de Dados da UMA.

Anonimato e confidencialidade:

O tratamento dos dados pessoais constantes neste documento são aplicáveis as disposições previstas em sede de legislação, nomeadamente, as disposições previstas nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Todos os dados recolhidos (notas, gravações de áudio e transcrições) serão armazenados em sistemas protegidos por senha, sendo que, quando as gravações não forem mais necessárias, eliminarei as mesmas. Ainda é de destacar que apenas eu e o meu orientador teremos acesso aos dados gravados. Quando divulgar os resultados na minha dissertação, apresentarei os dados de forma agregada, focando-me nas tendências e padrões gerais identificados, evitando assim atribuir informações detalhadas a participantes específicos. Não serão divulgados nomes, sendo utilizados códigos, no caso das entrevistas. Quanto aos inquéritos, os mesmos serão de preenchimento anónimo, não questionando nomes, apenas idades e a que curso pertencem.

Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento:

Apêndice E*Declaração de Consentimento do Participante***Declaração de Consentimento do Participante**

Eu, _____
declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Assinatura legível e manuscrita: _____

Data: ___ / ___ / _____

Apêndice F

Inquérito por Questionário Aplicado aos Estudantes de Licenciatura

O Abandono Escolar no Ensino Superior

O Abandono Escolar no Ensino Superior

As respostas são anónimas. Desde já agradeço a colaboração nesta investigação

Este inquérito insere-se numa investigação que está a ser realizada no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário da Universidade da Madeira e que tem por objetivo compreender as causas que levam ao abandono escolar no Ensino Superior. Avance, por favor, para o consentimento informado!

§

* Obrigatória

Consentimento de Informação

O Abandono Escolar no Ensino Superior

1. Esta investigação intitulada "O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um Estudo de Caso Múltiplo" faz parte do mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário na Universidade da Madeira e tem como objetivo explorar o fenómeno do abandono escolar em duas instituições de Ensino Superior. O estudo procura identificar as principais causas do abandono escolar em contexto universitário, analisando, entre outros fatores, as condições socioeconómicas e o impacto que estas têm na decisão de abandonar os estudos, considerando os estudantes que frequentam o 1.º Ciclo (Licenciatura). Além disso, visa identificar grupos de estudantes mais vulneráveis a este fenómeno e avaliar o papel da família na permanência ou abandono do percurso académico. Uma parte importante do estudo é a comparação entre os padrões de abandono escolar em duas universidades nas Regiões Autónomas de Portugal, o que permitirá compreender as semelhanças e diferenças entre estas regiões insulares em matéria de abandono escolar no Ensino Superior. Deste modo, vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário (o preenchimento poderá demorar cerca de 15 minutos). Caso aceite participar, solicitamos que responda a todas as perguntas, sabendo que não existem respostas corretas ou erradas. A sua participação é totalmente voluntária, ou seja, não resultará em qualquer prejuízo para si se decidir não participar. A informação recolhida é confidencial e anónima e, além disso será analisada e divulgada em conjunto com as respostas de outros participantes. Os dados serão recolhidos e analisados exclusivamente no âmbito desta investigação.- Declaro que li e aceito as condições da minha participação neste estudo. *

Sim, vou participar.

Não vou participar.

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Dados Sociodemográficos

2. Idade *

3. Género *

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não identificar

4. Estado Civil *

5. Nacionalidade *

6. Curso que frequenta *

7. Ano do curso (1.º Ciclo/Licenciatura) que frequenta *

- 1.º Ano
- 2.º Ano
- 3.º Ano
- 4.º Ano

8. Estatuto de estudante: *

- Normal
- Trabalhador Estudante
- Outro

O Abandono Escolar no Ensino Superior

9. Identifique o seu estatuto: *

10. É o primeiro elemento do seu agregado familiar a frequentar o Ensino Superior? *

- Sim
 Não

11. Quem do seu agregado já frequentou ou encontra-se a frequentar o Ensino Superior? *

- Mãe
 Pai
 Irmão/ã
 Outro

12. Nível de escolaridade da mãe: *

- Ensino Básico (até ao 9.º ano)
 Ensino Secundário
 Ensino Superior
 Outro

13. Identifique: *

14. Nível de escolaridade do pai: *

- Ensino Básico (até ao 9.º ano)
 Ensino Secundário
 Ensino Superior
 Outro

15. Identifique: *

O Abandono Escolar no Ensino Superior

16. Atualmente, a sua mãe: *

- Tem um trabalho renumerado
- Está desempregada
- Está reformada
- Opta por não trabalhar
- Outra

17. Identifique a situação da sua mãe: *

18. Atualmente, o seu pai: *

- Tem um trabalho renumerado
- Está desempregado
- Está reformado
- Opta por não trabalhar
- Outra

19. Identifique a situação do seu pai: *

20. É estudante deslocado? *

- Sim
- Não

21. Na residência no tempo de aulas... *

- Partilha casa/quarto alugado
- Vive em casa de familiares
- Vive em casa própria
- Habita na residência dos Serviços de Ação Social
- Outra

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Ingresso no Ensino Superior

22. Qual o ano letivo em que se inscreveu pela primeira vez no Ensino Superior? *

23. O curso no qual se encontra matriculado foi a sua primeira opção? *

Sim

Não

24. O curso em que se encontra matriculado foi a opção número... *

dois

três

quatro

cinco

seis

25. Fatores que influenciaram a escolha/candidatura do curso em que se encontra matriculado. *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo que N/A corresponde às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 5, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

	N/A	1	2	3	4	5
Reputação do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influência de familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influência de colegas/amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influência de docentes da escola secundária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aconselhamento pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proximidade da universidade ao local de residência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O Abandono Escolar no Ensino Superior

26. Fatores cruciais para a sua adaptação ao Ensino Superior. *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo que N/A corresponde às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 5, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

	N/A	1	2	3	4	5
Ter colegas do secundário no mesmo curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métodos de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento com os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolsa de ação social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empréstimo bancário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Abandono Escolar no Ensino Superior

27. Já considerou abandonar o curso? *

Sim

Não

28. Qual o principal motivo? *

Dificuldades financeiras

Desinteresse pelo curso

Problemas pessoais

Falta de apoio económico

Dificuldades académicas/aprendizagem

Outro

29. Já considerou proceder à mudança de curso? *

Sim

Não

30. Qual o principal motivo? *

Dificuldades financeiras

Desinteresse pelo curso

Problemas pessoais

Falta de apoio económico

Dificuldades académicas/aprendizagem

Outro

31. Já considerou abandonar o ensino superior? *

Sim

Não

O Abandono Escolar no Ensino Superior

32. Qual o principal motivo?

- Dificuldades financeiras
- Desinteresse pelo curso
- Problemas pessoais
- Falta de apoio económico
- Dificuldades académicas/aprendizagem
- Outro

33. Sente dificuldades académicas/aprendizagem? *

- Sim
- Não

34. Sente que o currículo do seu curso é desinteressante? *

- Sim
- Não

35. Quão motivado se encontra para... *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo 1 o menos importante e 4 o mais importante.

	1- Nada motivado	2- Pouco motivado	3- Motivado	4- Muito motivado
Permanecer no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permanecer no Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar trabalhos académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Já se sentiu sobrecarregado com as responsabilidades académicas/estudos? *

- Sim
- Não

O Abandono Escolar no Ensino Superior

37. Numa escala de 1 a 5, como avalia a carga académica/horas letivas? *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

	1- Muito baixa	2- Baixa	3- Adequada	4- Alta	5- Muito alta
Carga académica/horas letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Sente-se integrado na comunidade académica? *

- Sim
- Não

39. Numa escala de 1 a 5, como classificaria o apoio obtido, para se manter no curso/ Ensino Superior por parte... *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo que N/A corresponde às situações não aplicáveis e os valores de 1 a 5, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

	N/A	1- Péssimo	2- Mau	3- Adequado	4- Bom	5- Excelente
dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dos colegas/amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
da família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
do pessoal técnico da universidade (ex: gabinete de apoio ao estudante)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das associações académicas (ex: Tuna)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Quais os recursos que considera que poderiam melhorar a sua experiência no Ensino Superior? *

- Apoio psicológico
- Grupos de estudo
- Orientação profissional
- Tutoria
- Resposta mais rápida por parte das Bolsas de estudo

O Abandono Escolar no Ensino Superior

41. Já participou em atividades extracurriculares? *

Sim

Não

42. Em que atividades extracurriculares já participou? *

Tuna

Grupos de Teatro

Ações de Voluntariado

Outra

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Fatores Financeiros

43. Recebe algum tipo de bolsa de estudo ou ajuda financeira? *

Sim

Não

44. Que tipo de bolsa/ajuda financeira recebe? *

Bolsa da DGES

Bolsa Municipal

Bolsa do Governo Regional

Empréstimo bancário

Ajuda por parte de terceiros

Outra

45. Sente ou já sentiu dificuldades financeiras que o impedisse de continuar os estudos? *

Sinto

Já senti

Nunca senti

46. Qual a principal fonte de rendimentos que o permite continuar no Ensino Superior? *

Salário

Bolsa de estudos

Outra

47. Identifique: *

O Abandono Escolar no Ensino Superior

48. Numa escala de 1 a 5, como avalia a sua situação financeira relativamente aos estudos? *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

	1-Péssima	2-Difícil	3-Suficiente	4-Fácil	5-Excelente
Situação financeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Instituição de ensino

49. Sente que a sua instituição oferece suporte académico/aprendizagem adequado aos estudantes? *

Sim

Não

50. Quais os recursos que acredita que poderiam ajudar a prevenir o abandono escolar do Ensino Superior? *

Aconselhamento pedagógico

Orientação profissional

Grupos de apoio

Bolsas de estudos

Tutoria

Qualidade do corpo docente

Qualidade das infraestruturas/edifícios

Qualidade das salas de aula/equipamentos

Outro

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Fatores Pessoais e Profissionais

51. Já teve problemas de saúde que o afastassem dos estudos? *

Sim

Não

52. Numa escala de 1 a 5, como avalia a sua saúde mental atualmente? *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

	1- Péssima	2- Má	3- Normal	4- Boa	5- Excelente
Saúde mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Numa escala de 1 a 5, como avalia o seu nível de stress relativo aos estudos? *

Assinale as opções que melhor se adequam à sua situação, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

	1- Muito baixo	2- Baixo	3- Médio	4- Alto	5- Muito alto
Stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. A sua família apoia a decisão de continuar os estudos no Ensino Superior? *

Sim

Não

55. Considera que as expectativas da sua família afetam as suas decisões académicas? *

Sim

Não

56. Alguém da sua família já abandonou o Ensino Superior? *

Sim

Não

O Abandono Escolar no Ensino Superior

57. Quais as suas principais motivações para continuar a estudar? *

- Realização pessoal
- Entrar no mercado de trabalho
- Expectativas familiares
- Progressão na carreira
- Outro

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Trabalhos e Estudos

Responde apenas a esta secção se fores trabalhador estudante. Se não fores trabalhador estudante passa à secção seguinte.

58. Quantas horas, em média, trabalha por semana?

- Menos de 10 horas
- De 10 a 20 horas
- De 21 a 30 horas
- De 31 a 40 horas
- Mais de 40 horas

59. Numa escala de 1 a 5, como avalia a sua capacidade de conciliar o trabalho com os estudos?

- | | 1- Muito difícil | 2- Difícil | 3- Moderado | 4- Fácil | 5- Moderado |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Capacidade de conciliar trabalho e estudos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

60. O seu trabalho está relacionado com a área do curso que se encontra atualmente a frequentar?

- Sim
- Não

O Abandono Escolar no Ensino Superior

Comentário Final

61. Gostaria de adicionar algum comentário sobre a sua experiência no Ensino Superior que pudesse enriquecer o nosso estudo?

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Apêndice G

Guião de Entrevista Semiestruturada

Tema: “O Abandono Escolar no Ensino Superior. Um Estudo de Caso Múltiplo”.

Enquadramento:

Atualmente, presenciamos um contexto em que o Ensino Superior enfrenta desafios cada vez mais complexos, refletindo as mudanças sociais, económicas e culturais que marcam a sociedade atual. As Instituições de Ensino Superior (IES) estão inseridas em realidades cada vez mais dinâmicas, e a sua missão já não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também ao papel que desempenham na inclusão e, conseqüente sucesso dos estudantes de ensino superior.

O fenómeno do Abandono Escolar no Ensino Superior tornou-se uma questão central neste tópico, uma vez que evidencia as fragilidades que vão além do desempenho académico. Fatores como a condição socioeconómica, o ambiente familiar, a adaptação ao contexto universitário e a própria organização institucional são elementos que, muitas vezes, influenciam a decisão dos estudantes de abandonar os estudos. A crescente diversidade de perfis estudantis e a massificação do acesso ao ensino superior exigem soluções mais inclusivas, que reconheçam a complexidade destes fatores e procurem minimizar o impacto dos fenómenos que levam ao Abandono Escolar no Ensino Superior.

Nesta linha de pensamento, surge a necessidade de uma abordagem distinta, capaz de responder às diversas necessidades dos estudantes. O Ensino Superior é, portanto, um elemento crucial no que toca à promoção dos princípios de equidade e de inclusão, ou seja, o Ensino Superior necessita de promover não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os seus estudantes.

A presente entrevista semiestruturada tem como objetivo recolher dados que ajudem a compreender as causas do Abandono Escolar no Ensino Superior em duas IES públicas da Região Autónoma dos Açores (RAA) e da Região Autónoma da Madeira (RAM). Através da perspetiva dos vice-reitores da área académica e dos presidentes dos conselhos pedagógicos, esta investigação pretende identificar os principais fatores que levam ao Abandono Escolar no Ensino Superior, explorar o impacto das condições socioeconómicas e do contexto familiar, e identificar grupos de estudantes em maior risco de abandono, comparando por fim a situação das duas IES em estudo.

Com este estudo, procura-se responder à principal questão:

– Que fatores influenciam o abandono escolar no Ensino Superior?

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
I - Caracterização do Entrevistado	1.1. Quais são as suas habilitações académicas?	Recolher dados académicos do entrevistado que permitam a sua caracterização.
II – Contextualização Geral sobre o Abandono Escolar no Ensino Superior	<p>2.1. Na sua opinião, quais são as principais causas do abandono escolar no Ensino Superior?</p> <p>2.1.1. Essas causas variam dependendo do curso, ano de estudo ou instituição?</p> <p>2.2. Na sua experiência, o abandono escolar é um problema significativo nesta instituição?</p> <p>2.3. A ultraperiferia poderá ser um factor que impacta no sucesso e no abandono na sua IES, ou pelo contrário, uma mais-valia?</p> <p>2.4. A sua instituição beneficia do Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior. Que balanço faz deste Programa e da sua operacionalização na instituição?</p>	Fornecer uma visão geral e inicial sobre o abandono escolar do ponto de vista dos vice-reitores e dos presidentes dos conselhos pedagógicos, permitindo que expressem suas perceções gerais antes de abordar questões mais específicas.

<p style="text-align: center;">III- Causas Específicas do Abandono Escolar em Contexto Universitário e lógicas organizacionais</p>	<p>3.1. Que fatores específicos do ambiente universitário é que acredita que contribuem para a decisão de abandono?</p> <p>3.2. Acredita que a integração social/acadêmica dos estudantes tem impacto na sua permanência no Ensino Superior?</p> <p>3.3. Qual o papel do apoio acadêmico oferecido pela instituição na prevenção do abandono?</p> <p>3.3.1. Esses serviços e ou projetos são muito procurados pelos estudantes?</p> <p>3.4. Qual o papel desempenhado pelos diretores de curso na promoção do sucesso acadêmico e no combate ao abandono escolar?</p> <p>3.5. Que órgãos no interior da IES contribuem para a promoção do sucesso e combate ao abandono escolar (ex.: Gabinete de Apoio ao Estudante, Serviço Psicologia, Serviços de Ação Social, Associação Acadêmica e Núcleos de Estudantes, entre outros) e de que modo a sua ação é concretizada?</p> <p>3.6. Existem grupos de estudantes mais vulneráveis ao abandono no ensino superior? Se sim, quais e porquê? (Exemplos de grupos mais vulneráveis: estudantes com necessidades específicas; estudantes internacionais; estudantes deslocados, entre outros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais causas do abandono escolar em contexto universitário • Interpretar algumas lógicas organizacionais da IES em prol do sucesso acadêmico e do combate ao abandono escolar.
--	---	---

<p>IV – Impacto das Condições Socioeconómicas no Abandono Escolar</p>	<p>4.1. Na sua opinião, em que medida é que as condições socioeconómicas dos estudantes influenciam o Abandono Escolar nesta instituição?</p> <p>4.1.1. Existem diversos estudantes que necessitam trabalhar para sustentar os estudos?</p> <p>4.1.2. Isso afeta o desempenho e a continuidade no Ensino Superior?</p> <p>4.2. Quais os mecanismos que a universidade oferece para apoiar estudantes em dificuldades financeiras?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o impacto das condições socioeconómicas no abandono escolar;
<p>V – Grupos de Estudantes em Maior Risco de Abandono</p>	<p>5.1. Existem grupos específicos de estudantes, que a seu ver, estão em maior risco de abandonar o Ensino Superior?</p> <p>5.2. Esta instituição de ensino superior realiza alguma ação específica de forma a apoiar esses grupos mais vulneráveis de estudantes? Se sim, qual e como se desenvolve/operacionaliza?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar grupos de estudantes em maior risco de abandono escolar
<p>VI – Papel da Família no Abandono Escolar</p>	<p>6.1. Na sua opinião, qual o papel da família no Abandono Escolar no Ensino Superior?</p> <p>6.1.1. Acredita que a falta de apoio familiar ou a pressão familiar desempenha um papel significativo na decisão de abandono?</p> <p>6.2. Na sua instituição, existe alguma iniciativa ou algum programa que envolva as famílias no processo educativo, de forma a apoiar a retenção dos estudantes? Se sim, qual e como se desenvolve/operacionaliza?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o papel da família no abandono escolar

<p>VII – Sugestões para a Mitigação do Abandono Escolar no Ensino Superior</p>	<p>7.1. Que medidas é que sugeriria para reduzir as taxas de abandono escolar nesta instituição de ensino?</p> <p>7.1.1. Existem iniciativas em andamento ou planeadas para o futuro?</p>	<p>Compreender as causas para o Abandono Escolar no Ensino Superior e, indiretamente, propor soluções para o mesmo.</p>
--	---	---

Apêndice H

Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante VRI

Categoria	Subcategorias	Contexto de Análise	Observações
1. Caracterização do Entrevistado	Habilitações académicas	“Doutoramento”	
2. Perceções Gerais sobre o Abandono Escolar	Causas principais	“São múltiplas (...) têm a ver com condições financeiras , tem a ver também alguns casos com falta de saúde , quer do próprio ou de situações de pessoas da família, do agregado familiar, também tem situações de ter a ver com dificuldades de conciliar a vida familiar ou pessoal com o ensino, nomeadamente se forem Trabalhadores-Estudantes, de terem filhos muito pequenos e por vezes também tem a ver com as expectativas em relação ao curso”	Fatores: Económicos; de saúde; dificuldades de conciliar a vida pessoal com académica; expectativas irrealistas.
	Variação por curso/ano/instituição	“O primeiro ano é de facto o ano onde o número de abandonos é superior. E de facto existem curso onde o abandono é superior , esses dados são conhecidos da nossa universidade”	Primeiro ano; Alguns cursos.
	Significância do problema	“Sim, é de facto. É muito preocupante para nós, aliás, bastava um caso para nos ocupar,	

		mas não é assim infelizmente, são muitos mais, nós temos essa grande preocupação”	
	Ultrapерифeria	“ Pode ser , não lhe sei dizer ao certo, isso não está de facto estudado. Seria preciso conhecer muito da realidade de fora da região para poder comparar, mas acredito que tenha um peso bastante significativo”	
	Avaliação de programas de promoção de sucesso	de de de “Já estamos no segundo Programa de Promoção. Tem sido um apoio muito muito importante para a instituição a vários níveis.”	Apoio essencial
3. Causas em Contexto Universitário	Fatores institucionais e organizacionais	“Eu penso que a direção de curso e os professores têm um papel muito importante aqui. (...) Depois temos estas atividades com estudantes de anos mais avançados, acreditamos também... Pedimos também a colaboração da associação de estudantes ”	Fatores que são cruciais à adaptação
	Impacto da integração social e académica	“Sim acredito, acredito a vários níveis, porque quando nós nos sentimos bem num sítio , e aqui se os alunos acreditarem que de facto a instituição, e fazemos por isso (...) e que essa socialização também nos prepara para a vida. Na nossa formação não é só habilitações e é por isso que nós	O que é feito para integração ou adaptação dos estudantes

		<p>temos este conjunto de atividades que é integrar os alunos, fazer com que... há um conjunto de atividades que eu acabei por não referir que são os Workshops (...)que são dinamizados em pequenos grupos em que os alunos também vão partilhando informações e vão sendo apoiados no seu desenvolvimento e isso faz parte da nossa formação, da formação dos estudantes, que ultrapassa a habilitação e que tem a ver com a socialização, com o ganho de competências”</p>	
	Apoio académico	<p>“Este Programa da promoção de sucesso (...)tem várias componentes, algumas das quais já referi e tem esta componente agora que me falou que foi o apoio académico. Ela contempla uma possibilidade de reforçarmos o apoio académico aos estudantes através, por exemplo, da contratação de monitores.”</p>	Estudantes mais velhos a apoiarem os mais novos.
	Papel dos diretores de curso	<p>“nós temos Diretores de Curso que são muito empreendedores, que procuram ter uma aproximação muito grande com os estudantes e isso é uma mais-valia e acho que isso é fundamental. Um diretor de curso,</p>	Têm de ter aproximação aos alunos para ajudarem os mesmos antes dos mesmos

		<p>na minha perspetiva tem de ser assim. Tem de ir sempre à procura, ao encontro do estudante, mesmo que não dêem aulas ao primeiro ano. E foi por isso que no Projeto nós colocamos os Diretores de Curso como tutores, para que eles vissem que era uma obrigação como diretor de curso estar sempre próximo dos estudantes. (...) Mas o objetivo aqui é ir ao encontro do aluno antes de o aluno... não termos conhecimento só depois de o aluno ter feito... aquele formulário e mesmo até o caso de anulação de matrícula.”</p>	<p>abandonarem o Ensino Superior.</p>
	<p>Ações dos serviços de apoio</p>	<p>“Temos, logo que o aluno se inscreve, os assuntos académicos (...) Também os serviços de ação social oferecem um serviço fundamental porque os alunos desde o principio quando pretendem fazer a sua matricula e concorrer a uma bolsa são apoiados desde o inicio (...) Este Projeto, em que durante 2 anos aumentou este fundo de apoio de emergência em mais 20 mil euros para apoiar alunos do primeiro ano, inscritos pela primeira vez no primeiro ano e nós estamos a utilizar isto. Mas para além dessa</p>	<p>Serviços e apoios que ajudam o estudante</p>

		<p>verba a universidade já tem 40 mil euros que guarda para esse fundo e mais alguns apoios de outras instituições (...) Portanto, existe a nível dos serviços de ação social, mas depois também temos se for estudante internacional, temos um gabinete que recebe o aluno e acompanha, temos os assuntos académicos que depois na integração vão apoiando o estudante, temos o serviço de psicologia que tem em conjunto algumas atividades e que faz com que o aluno também seja integrado. Temos a associação de estudantes, que não a podemos esquecer, que tem um conjunto de Programas e temos as direções de curso.”</p>	
	<p>Grupos vulneráveis identificados</p>	<p>“como falamos os estudantes deslocados, é preciso dar bastante atenção aos estudantes deslocados. Estamos aqui a incluir não só os estudantes internacionais (...) Temos também os estudantes deslocados que vêm do Continente, dos Açores, da RAM, quer seja que venham do Porto Santo ou de outras cidades da RAM (...) Os estudantes com dificuldades, os estudantes que se sente que estão</p>	

		bastante introversos , com dificuldades de socialização (...) grupo de estudantes que estão habituado a ter tudo bom, ou seja, boas notas no secundário , é um grupo que também preocupa (...) Trabalhador-Estudante (...) é um grupo também vulnerável.”	
4. Condições Socioeconómicas	Necessidade de trabalhar	“Existem vários por diversas razões específicas da família, pessoas que já são trabalhadores e que voltaram aos estudos já como Trabalhadores-Estudantes e que têm as suas famílias para sustentar (...) Outros casos são por exemplo os estudantes internacionais (...) , também podemos ter residentes que optaram ser Trabalhadores-Estudantes por necessidade ou por opção ”	Tipos de Trabalhadores-Estudantes
	Impacto no desempenho	“Sim. Porque há varias situações (...) por exemplo nos mestrados nós vemos que os alunos trabalhadores, como é normal, demoram mais a concluir a dissertação (...) é muito difícil conciliar com os estudos e têm um aproveitamento às vezes, ou nenhum ou muito baixo”	Dificuldades destes estudantes

	Apoio financeiro institucional	“é o tal caso das bolsas (...) fundo de apoio de emergência ”	
5. Grupos em Maior Risco	Identificação de grupos vulneráveis	“há o grupo dos deslocados, (...) os internacionais (...) os estudantes com necessidades especiais também. (...) Os estudos apontam como sendo, mas eu acho que também depende muito da motivação dos estudantes (...) um aluno que é de primeira geração que tem ambições, <u>pode ir mais longe do que um outro estudante</u> ”	
	Ações específicas de apoio	“ Workshops de desenvolvimento de competências (...) um evento onde os alunos eram convidados a participarem e que tinha a ver com os grupos minoritários e portanto era uma formação (...) atividades em prol de apoiar, no sentido do voluntariado”	
6. A Família	Papel da Família	“É fundamental , aliás a chegada do aluno ao Ensino Superior, o papel da família é fundamental. (...) a família tem um peso muito grande no sucesso dos estudantes”	
	Apoio ou pressão familiar	“quando os pais apoiam à partida e querem que os seus filhos continuem obviamente isso também é um apoio muito	A reação dos pais e apoio é crucial para os alunos

		<p>grande aos alunos. (...) a reação dos pais a isso, o apoio que dão... é tudo muito fundamental. (...) Sim, pode ser decisivo. Acredito que sim que possa ser decisivo.”</p>	<p>permanecerem no Ensino Superior.</p>
	<p>Envolvimento da família em iniciativas</p>	<p>“no principio do ano fizemos, que foi a recepção (...) o aluno que está no Ensino Superior se não é adulto, em pouco tempo será adulto, e nós não podemos chamar as famílias, nem podemos dar informação à família nem a ninguém a não ser ao estudante sobre o percurso do aluno ou informações do estudante (...) temos algumas atividades de aproximação às famílias, são na recepção, às vezes fazemos um evento em que as famílias são convidadas (...) Outras ações ligadas às famílias são as feiras”</p>	<p>As famílias não são muito envolvidas, são apenas convidadas para certo tipo de eventos.</p>
<p>7. Sugestões para Mitigação do Abandono</p>	<p>Propostas de medidas</p>	<p>“Nós temos este processo da tutoria por docentes, que queríamos alargar (...) Temos as mentorias por pares ou entre pares, os serviços de ação social que fazem um excelente trabalho de acompanhamento (...) temos também a comissão dos residentes tem tido um trabalho muito meritório, porque têm feito atividades de inserção (...) tem os</p>	<p>Tutoria: professores para alunos; Mentoria: alunos para alunos.</p>

		conselhos de curso, que eu acredito que também façam algum trabalho de monitorização do funcionamento”	
	Iniciativas em curso ou futuras	“Eu gostava de dizer que isto pudesse ser uma medida (...) Promoção de Sucesso em que está dentro do Impulso + Digital numa rubrica chamada Programa de Promoção de Sucesso e Redução do Abandono no Ensino Superior (...) também já está a decorrer um Programa financiado pela DGES de Promoção de Saúde Mental no Ensino Superior ”	

Apêndice I

Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante VR2

Categoria	Subcategorias	Contexto de Análise	Observações
1. Caracterização do Entrevistado	Habilitações académicas	“Doutoramento”	
2. Percepções Gerais sobre o Abandono Escolar	Causas principais	<p>“o abandono escolar é um fenómeno bastante complexo (...) desde o contexto socioeconómico, questões ligadas à própria instituição do ensino superior, ou até mesmo causas individuais que passem pelas características do próprio estudante (...) dificuldades em suportar os custos das propinas, alimentação, transportes e alojamento (...) muitos alunos também chegam à universidade com alguma falta de valorização vocacional (...) Até mesmo por pressão social, familiar (...) entrada dos alunos que tiveram aqui o ensino secundário durante a pandemia, de alguma falta de preparação académica. (...) Depois, há bocadinho falava da pandemia, e há realmente aqui um fenómeno crescente na nossa universidade, parece que é geral, tem particularmente a ver com o bem-estar dos estudantes e com as questões ligadas à saúde mental dos estudantes. Temos tido muitos casos de ansiedade, alguma depressão, stress, portanto em momentos cruciais da vida académica</p>	<p>Diversos fatores. Abandono é um fenómeno complexo.</p>

		<p>dos estudantes, e, portanto, se não forem, na verdade, identificados e atacados a tempo, isso pode, na verdade, levar a um afastamento da vida acadêmica. (...) questões ligadas à proteção mental, portanto, a falta de adaptação ao ensino superior, o fato do estudante na entrada no ensino superior não se sentir, portanto, adaptado, não ter aquele sentimento de pertença, portanto, à comunidade, se não tiver uma rede de apoio (...) Ou então mesmo questões ligadas ao próprio curso, portanto, à exigência do curso, à rigidez das disciplinas, por exemplo, podem ser menos flexíveis, às vezes com alguma dificuldade aqui em conciliar com a vida profissional. (...) Enfim, de maneira geral, as próprias expectativas, portanto, que os estudantes têm na entrada no ensino superior podem ser frustradas.”</p>	
	<p>Variação por curso/ano/instituição</p>	<p>“Sim, eu acho que qualquer um desses três fatores terá aqui alguma influência. Desde já o curso, como sabemos, há cursos mais exigentes do que outros (...) o ano de estudo, naturalmente, sabemos que o primeiro ano é aquele, o ano mais crítico, porque os alunos enfrentam grandes problemas aqui de adaptação ao novo contexto, o novo nível de ensino também com mais exigências, as tais dúvidas vocacionais, que às vezes surgem ainda no primeiro ano (...)”</p>	<p>São três fatores que têm influências diferentes.</p>

		<p>Portanto, também sabemos que à medida que o aluno vai avançando no curso, também há questões como o próprio cansaço que se vai acumulando, a própria desilusão, portanto, que eles vão encontrando ao longo do curso quando percebem que, na verdade, não era bem aquilo que queriam (...) no caso particular da instituição, naturalmente que parece-me também que pode haver aqui algumas questões associadas, para já as características e as condições da instituição de ensino superior. O nível de proximidade, a forma como integram os seus estudantes, até mesmo do ponto de vista da localização geográfica (...) E depois, toda a questão, todas as questões que passam pela própria cultura institucional que se vive nas universidades”</p>	
	Significância do problema	<p>“nós não temos um abandono escolar muito significativo. E, portanto, até quando terminámos as métricas para calcular, na verdade, aquele que seria o impacto desse projeto na universidade, a nossa margem foi uma margem de 2% (...) também na forma como eles encaram o ensino superior e são acompanhados no ensino superior, e isso acho que tem sido determinante, na verdade, para essa taxa de abandono muito reduzida que nós temos na nossa</p>	

		universidade. Não é, na verdade, muito significativo. ”	
	Ultrapерифeria	<p>“Eu acho que pode ser mais-valia, mas também pode impactar negativamente. Para já, o facto de estarmos, portanto, mais afastados dos principais centros urbanos, pode haver aqui alguma dificuldade do ponto de vista logístico, dos transportes (...) No entanto, aquilo que dizia há bocadinho, que me parece que é muito relevante, essa proximidade, esse apoio personalizado que nós damos aos nossos estudantes, o facto de termos, de sermos das universidades mais pequenas, portanto, do país (...) mas temos uma grande proximidade, portanto, com os estudantes, e eu acho que isso é decisivo (...) Depois, o facto de sermos privilegiados, na verdade, do ponto de vista do nosso ambiente natural, nós funcionamos aqui como laboratório natural a céu aberto, em algumas áreas, como a área da biologia, a área do mar, por exemplo, e isso, de certa forma, funciona aqui como uma motivação extra também para os estudantes, e isso pode ser útil também a esse nível (...) E, portanto, parece-me que, no geral, são mais as coisas positivas do que propriamente as coisas negativas”</p>	Tanto pode ser uma mais-valia como pelo contrário.
	Avaliação de programas de	“Em termos mais ou menos gerais, aquilo que fizemos foi, na verdade, do ponto de	Focaram-se em reforçar

	<p>promoção de sucesso</p>	<p>vista financeiro, reforçar aqui algumas daquelas que eram já as nossas iniciativas (...) O primeiro eixo ligado aos elementos de metodologias promotoras de aprendizagens ativas (...) Tínhamos aqui a formação de docentes, portanto, também nesta área (...) terceiro eixo, que era de promoção da saúde e bem-estar dos estudantes (...) e tivemos aqui um conjunto muito significativo de iniciativas ligadas à promoção da saúde mental, com uma aposta muito grande nas nossas residências universitárias, que é o local onde nós conseguimos, de forma mais rápida, mais flagrante, identificar algumas situações de risco (...) e foi possível desenvolver muitas atividades, portanto, nas próprias residências universitárias, aqui próximo desses estudantes deslocados (...) com sessões de acolhimento, sessões de boas-vindas, e depois todo um conjunto de sessões (...) Depois fizemos aqui uma aposta grande na área da atividade física, a promoção da atividade física nesse sentido, montámos aqui com a parceria com algumas entidades locais, montámos um ginásio na própria residência para os alunos poderem treinar, fizemos aqui protocolos com ginásios locais para que eles pudessem, na verdade, usufruir desses treinos a um preço mais simpático, também</p>	<p>algumas medidas já implementadas.</p>
--	----------------------------	---	--

		<p>trabalhámos muito, portanto, nesse sentido, desenvolvemos aqui um conjunto enorme de competições dentro da própria universidade (...) depois da pandemia que nós tivemos por parte dos estudantes de secundário que entraram na universidade nestes últimos anos, percebemos que, do ponto de vista da saúde mental, da gestão da ansiedade e assim, havia aqui alguns problemas que tínhamos, na verdade, que contrariar (...) Também tínhamos aqui, portanto, o objetivo de aumentar o número de cadeiras feitas, portanto, durante o ano do projeto, e foi mais uma métrica também que conseguimos, até ultrapassámos aquela conhecida métrica prevista e houve muito mais sucesso, mais ECTS feitos, mais disciplinas feitas ao longo deste período.”</p>	
<p>3. Causas em Contexto Universitário</p>	<p>Fatores institucionais e organizacionais</p>	<p>“qualidade, portanto, do ensino e da relação pedagógica que nós temos e de proximidade que nós temos na universidade. Eu acho que esse é um fator determinante, a relação pedagógica que se estabelece e a qualidade do próprio ensino (...) o distanciamento entre os docentes e o ponto de vista relacional entre os docentes e os alunos pode ser aqui, do ponto de vista da relação pedagógica, um entrave que eu acho que é decisivo neste contexto. A organização do próprio curso, como dizia há</p>	

		<p>bocadinho, se os planos de estudos não forem ajustados à realidade (...) se a carga horária for muito excessiva, se os horários em si forem incompatíveis com a vida pessoal ou mesmo profissional (...) Depois, talvez o apoio, e isso como eu dizia há bocadinho, o apoio que a própria universidade tem para oferecer, e o suporte que dá aos estudantes. (...) se o apoio institucional e os serviços de suporte da própria universidade não forem adequados, isso pode ser também aqui um entrave aos estudantes (...) Há bocadinho falava das tunas académicas, portanto, se houver atividades extracurriculares, culturais, ligadas à música, ao desporto, por exemplo, que, de certa forma, reforcem aqui o envolvimento do estudante na vida universitária, eu acho que isso vai ser muito mais benéfico para ele (...) depois a própria vida universitária, a forma, o clima institucional que se vive, portanto, se for um clima agradável, motivador, onde o aluno se sinta bem, tem aqui algum sentido de pertença, se sinta ouvido, se sinta envolvido nas decisões (...) acaba por atenuar, na verdade, essa dificuldade de adaptação e ajuda bastante no sucesso do estudante e, eventualmente, na prevenção do seu abandono”</p>	
--	--	---	--

	<p>Impacto da integração social e acadêmica</p>	<p>“Sim, eu acho que isso é decisivo. Falámos aqui das questões ligadas ao curso, à dificuldade do curso, aos vários anos do curso, mas a integração que se faz dos estudantes eu acho que é fundamental, portanto, eles sentirem-se parte do ambiente académico, na verdade, terem aqui um conjunto, uma rede de suporte, um conjunto de relações que sejam construtivas com os docentes, com os funcionários, com os colegas, eu acho que isso reforça aqui o sentido de pertença à própria Universidade.”</p>	
	<p>Apoio académico</p>	<p>“Eu acho que é decisivo (...) o Gabinete de Saúde e Bem-Estar, que está sediado nos serviços de ação social (...) fundo social de emergência que é utilizado para acudir situações imediatas de um aluno que tenha dificuldade (...) iniciativa do cheque psicólogo e do cheque nutricionista (...) bolsas de estudo, em prémios de mérito (...) Comissão de Veteranos, que faz a integração e a praxe dos estudantes, desenvolve um conjunto de iniciativas ao longo do ano, e com as verbas, os fundos que eles ganhariam dessas iniciativas, fazem com a Reitoria um protocolo, que eles chamaram a Bolsa Caloiro, e eles oferecem todos os anos uma bolsa a um colega, que tenha dificuldades financeiras (...) baile do Caloiro, em que o ingresso é feito não com bilhete, não é</p>	<p>Vários gabinetes e atividades para apoiar os estudantes mais necessitados</p>

		<p>monetário, todos os caloiros e todos os participantes desse baile trazem um género alimentar, portanto, e da última vez que fizeram, eles conseguiram 25 cabases de alimentos, e ofereceram, portanto, desses 25 cabases, 20 foram entregues a colegas, a uns da residência, outros de fora da residência, que já estavam sinalizados pelos serviços de ação social (...) e 5 cabases, lá está, também é interessante essa vertente, foram entregues a famílias carenciadas aqui da Junta de Freguesia (...) No último ano, tivemos um aumento exponencial da procura”</p>	
	<p>Papel dos diretores de curso</p>	<p>“desde já, o diretor de curso, talvez do conjunto dos docentes do curso, é aquele que está mais diretamente ligado aos estudantes, portanto, tem ali uma maior proximidade (...) Há muitas situações em que as fragilidades dos estudantes são identificadas pelos próprios diretores de curso (...) É muito importante, também, porque acaba por orientar aqui, clarificar os próprios estudantes no percurso académico, seja na escolha de lugares de estágio, seja na escolha de opções, disciplinas de opção, que sejam mais adequadas às motivações dos estudantes (...) Eu acho que são, acima de tudo, um elo de ligação muito importante entre os estudantes e os docentes, entre os estudantes e a própria</p>	<p>Papel crucial de proximidade.</p>

		instituição. Muitas vezes são eles próprios que pedem ajuda aos serviços e encaminham os alunos para os serviços, às vezes até para o apoio psicológico”	
Ações dos serviços de apoio	<p>“serviços de ação social estão articulados diretamente com o serviço de gestão académica (...) serviços das tecnologias de informação e comunicação. Já tivemos situações em que alunos estavam com dificuldades, portanto, na aquisição de computadores e assim, já tivemos situações de empréstimos (...) o serviço de ação social e o gabinete de saúde e bem-estar, eu acho que é, talvez, uma estrutura fulcral, portanto, nesse acompanhamento, e depois todos os grupos. Parece-me que aqui os grupos, como dizia há bocadinho, são fundamentais nesse contexto. Nós temos, como dizia, 11 grupos musicais, 11 tunas académicas, dois grupos fados e nove tunas académicas (...) associações (...) o governo regional tem o prémio de entrada no ensino superior de 750 euros para todos os alunos de cá que entram no ensino superior”</p>	Novamente, vários gabinetes/serviços e grupos de forma a facilitar a integração.	
Grupos vulneráveis identificados	<p>“estudantes com necessidades educativas especiais (...) nós temos uma comissão específica que faz o acompanhamento desses estudantes, portanto, que os sinaliza à entrada, se eles pedirem ajuda naturalmente, e depois que</p>		

		<p>os acompanha ao longo de todo o processo (...) estudantes internacionais, temos alunos que chegam à nossa universidade com situações sociais e até económicas muito fragilizadas (...) estudantes de licenciatura, mas também temos estudantes de mestrado e até de doutoramento. Tivemos aqui o caso de estudantes de doutoramento que vieram, portanto, com bolsas em atraso (...) há alunos deslocados e alunos internacionais ou outros que vêm de outra ilha (...) Muitos deles têm que trabalhar e estudar ao mesmo tempo (...) as próprias responsabilidades familiares, porque são ao mesmo tempo pais e mães de família (...) estudantes que vêm de contextos socioeconómicos que sejam desfavorecidos (...) Há bocadinho falava das questões ligadas à saúde mental (...) A ansiedade, questões ligadas à depressão, que acabam por ser aqui causas que vão, portanto, aumentando aqui esse abandono silencioso em que o aluno se vai desmotivando cada vez mais e que se vai desligando (...) os primeiros a estudar na família, os próprios pais podem não ter conhecimento das exigências, portanto, nem das rotinas de estudar no ensino superior”</p>	
--	--	--	--

4. Condições Socioeconômicas	Necessidade de trabalhar	“o fato de muitos deles precisarem de trabalhar ao mesmo tempo que estudam, pode ser aqui uma condicionante que leve ao menor sucesso , portanto, no seu percurso acadêmico, há uma certa pressão para o abandono escolar, porque, naturalmente, que aluno não se pode dedicar de forma tão acentuada”	Pode ser um obstáculo ao sucesso.
	Impacto no desempenho	“ nunca conseguem estar a 100% no contexto das aulas (...) bocadinho ingrato esse contexto, porque os colegas tendem a juntar-se entre si e a deixar de fora o Trabalhadores-Estudantes , porque têm horários diferentes (...) Trabalhadores-Estudantes tenham dificuldades acrescidas, porque precisam de garantir o sustento da família, em alguns casos (...) há sempre aqui o próprio estigma do Trabalhador-Estudante , que muitas vezes é notado como menos empenhado ou como tendo menos sucesso”	
	Apoio financeiro institucional	“ Serviço de Ação Social , naturalmente, que têm os processos de pedidos dos bolsas de estudo (...) o Fundo Social de Emergência (...) há tunas e grupos que fazem jantares solidários (...) aquela ligação à comunidade que é importante nessas dinâmicas, portanto, uma percentagem dos lucros vai para o Fundo Social de Emergência (...) gabinete de saúde e bem-estar , e aí é outro tipo de	Gabinetes e atividades de angariação.

		ajuda, ajuda com consultas de medicina geral e familiar (...) os nossos estudantes têm um suplemento de alojamento também, portanto, para cobrir essas necessidades, e isso ajuda bastante, também tem desconto na alimentação e desconto na mensalidade (...) muitos particulares, que oferecem bolsas , não apenas bolsas de mérito (...) a Reitoria desenvolve ao longo do ano todo um conjunto de atividades , portanto, de apoio direto a esses estudantes, quer na universidade, nas nossas instalações, quer nas próprias residências, que eu acho que é determinante, portanto, para o sucesso dos estudantes e para o seu bem-estar, portanto, na própria academia”	
5. Grupos em Maior Risco	Identificação de grupos vulneráveis	“aqueles que tenham menor capacidade económica , que enfrentam essas dificuldades de pagar as propinas, alojamentos, transportes, alimentação, os materiais (...) os estudantes que estão deslocados (...) estudantes considerados com necessidades especiais (...) estudantes internacionais (...) Há os estudantes trabalhadores , naturalmente, que têm menos tempo disponível para o estudo e para o envolvimento, portanto, nas atividades académicas (...) Falou-se há bocadinho também das questões da saúde mental (...) dificuldades em lidar com a pressão , tendem a ser menos resilientes,	

		<p>fizeram o percurso escolar até aqui muito acompanhado pelos pais e agora ficando desprotegidos e ficando sozinhos, portanto, têm muita dificuldade, eles próprios, em assumir as rédeas do seu estudo e do seu percurso sozinhos (...) Aqueles que venham já do ensino secundário com pouco acompanhamento (...) dedicavam muito menos tempo ao seu estudo e agora percebem que o tempo que dedicavam não é suficiente e, portanto, têm que criar aqui novas rotinas”</p>	
Ações específicas de apoio		<p>“todas aquelas que já falei há pouco passam diretamente pelas iniciativas ligadas aos serviços de ação social, à reitoria e também às iniciativas dos núcleos da associação académica, das tunas académicas e, portanto, há todo um conjunto, desde o início do ano (...) fazemos visitas guiadas na universidade, visitas guiadas à cidade, sessões de acolhimento nas residências universitárias, ou seja, há todo um conjunto de iniciativas que se fazem logo no ingresso dos estudantes. Depois, as tunas académicas, as associações dos estudantes, os núcleos dos estudantes, ao longo de todo o ano, desenvolvem um conjunto enorme de atividades (...) Nós temos um gabinete, eu ainda não tinha falado sobre esse gabinete, que é o Career Lab, que é um gabinete que dá</p>	<p>Gabinetes e atividades, feiras, modernização de espaços e formação do pessoal.</p>

		<p>apoio direto aos estudantes que no final do curso, portanto, quando estão prestes a serem diplomados, ajuda na procura do primeiro emprego, faz formação específica, portanto, para cartas de apresentação, para entrevistas de emprego, temos aqui uma bolsa, uma espécie de bolsa de estágios (...) Nós fazemos também feiras de emprego, em que trazemos cá as empresas à universidade (...) na área da saúde mental, estou-me a lembrar especificamente de um conjunto de formações que fizemos na área da saúde mental para sinalização de situações de emergência, portanto, situações eventualmente mais frágeis por parte dos estudantes, enfim, todo um conjunto de dinâmicas que podem, na verdade, criar aqui um suporte extra aos estudantes (...) todos os programas que surgiram de apoio agora ao ensino superior, seja através da Direção Geral do Ensino Superior e o nosso de promoção do sucesso e redução do abandono, também o da saúde mental, promoção da saúde mental, foram projetos da DGES, mas temos também aqui três ou quatro projetos da PRR (...) estamos a modernizar as nossas salas de aula, a fazer formação aos docentes, fazer formação aos funcionários, e isso ajuda, na verdade, indiretamente a dar aqui um</p>	
--	--	---	--

		suporte diferente e a melhorar as condições que nós temos para oferecer aos estudantes”	
6. A Família	Papel da Família	<p>“Eu acho que a família tem aqui um papel relevante e muitas vezes até determinante na permanência dos estudantes na universidade (...) consoante o contexto familiar e a forma como a família se relaciona com a universidade, com o estudante, com o seu percurso académico, há quantidade de exemplos de como é que a família pode pressionar de forma negativa o estudante (...) Eu acho que pode ser aqui determinante. O apoio para já, o apoio emocional, a motivação, o apoio financeiro da família que é decisivo para que os alunos se possam manter (...) Eu acho que as famílias que valorizam a educação tendem a incentivar mais a continuidade dos estudos, portanto, famílias cujos pais já têm um curso superior, famílias que valorizam, portanto, o que têm na família (...) se a família não estiver próxima e não acompanhar esse percurso académico do estudante, ele pode sentir-se isolado, desmotivado”</p>	
	Apoio ou pressão familiar	<p>“pode contribuir como um fator negativo nesse contexto, a pressão pelos resultados, por escolhas específicas, tens de ser médico, tens de ser advogado, tens de ser... que muitas vezes não tem nada</p>	<p>Dependendo do apoio ou da pressão podem ser</p>

		<p>a ver com aquela que era a escolha motivacional do estudante, ele vai para fazer a vontade dos pais, e isso pode ser contraproducente, e aí os estudantes podem sentir que não estão a corresponder às expectativas da família (...) eu acho que a família pode ser aqui um dos pilares de sucesso académico (...) mas também pode ser aqui um fator de risco quando está ausente ou então tem aquela pressão desajustada”</p>	<p>um fator de risco.</p>
	<p>Envolvimento da família em iniciativas</p>	<p>“nós começamos a interagir com as famílias ainda antes dos nossos alunos entrarem na universidade (...) nós vamos a todas as escolas secundárias da região (...) falamos com os alunos, mas também ao fim do dia falamos com os pais. Os auditórios da escola, portanto, são emprestados pelas escolas e nós falamos com os pais (...) vamos ao encontro dessas famílias e falamos, acho que isso é decisivo, não parece que seja uma prática comum nas universidades grandes (...) Portanto, isso é, eu acho que deve ser talvez inédito, mas tem sido profundamente impactante, porque há situações em que nós percebemos que isso faz toda a diferença (...) E depois, portanto, todas as nossas cerimónias de entrega de prémios, as próprias cerimónias da praxe, do acolhimento, a receção, o caloiro, o batismo do caloiro, o julgamento do caloiro, são nos nossos</p>	<p>Falam com as famílias antes do ingresso no Ensino Superior e após o ingresso as mesmas são convidadas para todo o tipo de eventos realizados.</p>

		jardins da universidade, as portas, os portões das universidades abrem-se, em algumas universidades isso acontece em privado, ninguém sabe o que é que lá acontece, cá não. Portanto, as famílias vêm, tiram fotografias, envolvem-se (...) a família aqui tem um papel crucial na promoção do sucesso e na redução do abandono dos estudantes”	
7. Sugestões para Mitigação do Abandono	Propostas de medidas	“Nós falamos do apoio geral dos colegas da própria Reitoria, mas talvez com mais tutorias, mentorias individuais em pequenos grupos do próprio curso, para dar esse acompanhamento mais próximo aos estudantes (...) Portanto, medidas que passem pela formação pedagógica dos docentes também são muito bem-vindas nesse contexto. E depois todo o trabalho que deve fazer-se intensificar-se na parte da integração social e académica dos estudantes (...) o reforço no apoio social nas bolsas de estudo, o reforço no Fundo Social de Emergência, que vai ser aqui também muito importante para acudir a algumas necessidades mais imediatas”	Reforçar e intensificar os apoios já existentes.
	Iniciativas em curso ou futuras	“o reforço em todas as iniciativas que temos vindo a desenvolver até agora (...) nós temos aqui pacotes de incentivos e apoios à atividade das tunas (...) o programa de promoção da saúde mental no ensino superior , com muitas atividades a decorrer (...) as atividades,	Reforçar as existentes e criação de outras.

		portanto, que depois contribuem para reforçar o fundo social de emergência , para acudir àqueles casos de mais fragilidade (...) portanto, aqui a nossa ideia é ir aprofundando no fundo essas medidas , e ir criando outras ”	
--	--	---	--

Apêndice J

Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante PCPP

Categoria	Subcategorias	Contexto de Análise	Observações
1. Caracterização do Entrevistado	Habilitações académicas	“Doutoramento”	
2. Percepções Gerais sobre o Abandono Escolar	Causas principais	“em geral, daquilo que eu penso do abandono, essencialmente do factor económico (...) depois há as especificidades”	
	Variação por curso/ano/instituição	“O factor económico não (...) O abandono em determinadas licenciaturas já tem outras causas de abandono escolar, julgo eu. (...) as causas do abandono podem ser, não estou a dizer que sejam diferentes, mas podem ser ligeiramente diferentes pelos estudantes do primeiro ano ou os estudantes de anos mais avançados”	As causas diferem dependendo do ano, curso ou mesmo instituição.
	Significância do problema	“percentagens do abandono escolar aqui (...) são semelhantes a outras instituições de ensino superior do país.(...) Obviamente, não deixa de ser uma preocupação . Até se a percentagem for mais baixa, é sempre alguém a desistir dos seus estudos.”	Apesar das percentagens é sempre uma preocupação.
	Ultraperiferia	“Eu penso que talvez uma mais-valia , inclusive. Eu não vejo isso como um fator perturbador ou que interfira no	Novamente o fator da proximidade.

		abandono. (...) a própria universidade mais pequena, a maior proximidade ”	
	Avaliação de programas de promoção de sucesso	de “Foi, foi sustentável , até porque, isto agora dito de uma forma geral, programaram-se vários encontros com diretores de curso, sugeriram estratégias (...) Fizeram-se várias ações de formação, reuniões, sugestões ”	Em geral foi um ótimo programa de onde resultaram várias estratégias.
3. Causas em Contexto Universitário	Fatores institucionais e organizacionais	“os hábitos de estudo do secundário que depois não são os mesmos no ensino superior (...) o próprio meio familiar , quando são meios familiares com mais dificuldades, que não valorizam suficientemente a formação dos filhos”	O participante mencionou mais fatores que levam ao abandono.
	Impacto da integração social e académica	“Obviamente que se tiverem aqui uma rede de amigos , uma rede de apoio , pronto, obviamente que ajuda”	
	Apoio académico	“a integração dos estudantes na universidade, a receção dos estudantes , algumas situações de encontros , de convívio , entre os estudantes (...) o pagamento das propinas em 10 meses (...) os diretores de curso (...) Nós professores temos o nosso horário de atendimento aos estudante”	Conjunto de medidas de apoio e de integração.
	Papel dos diretores de curso	“Eu julgo que é importante o papel dos diretores de curso (...) é uma preocupação para os diretores de curso o abandono escolar.”	

	Ações dos serviços de apoio	“órgãos das várias faculdades e escolas (...) conselhos de curso , os conselhos pedagógicos (...) Gabinete de Apoio ao Estudante”	
	Grupos vulneráveis identificados	“estudantes que têm, muitas vezes, famílias menos estruturadas, com dificuldades económicas (...) já têm responsabilidades a nível da família, que são casados com filhos , ou que são Trabalhadores-Estudantes (...) estudantes internacionais (...) estudante primeira geração ”	
4. Condições Socioeconómicas	Necessidade de trabalhar	“Às vezes trabalham os meses que estão de férias para pagar todas as propinas durante o ano. E outros que trabalham nas lojas, fazem part-time para poder pagar as propinas, sim, sem dúvida”	Alguns precisam trabalhar para conseguir sustentar os gastos.
	Impacto no desempenho	“se calhar afete em parte , mas não totalmente. Porque muitas vezes os estudantes trabalhadores e os estudantes têm outras responsabilidades são os que se envolvem mais e participam mais nas aulas e têm mais presença nas aulas”	Não é regra geral, muitas vezes estes são os que participam mais nas aulas.
	Apoio financeiro institucional	“ Fundo Social de Emergência (...) pagamento das propinas faseado (...) Associação Académica (...) Pastoral ”	

5. Grupos em Maior Risco	Identificação de grupos vulneráveis	“Famílias menos estruturadas (...) com nível socioeconómico mais baixo (...) não motiva suficientemente os estudantes”	Mesmos grupos identificados no ponto 3.6.
	Ações específicas de apoio	“Assim, especificamente estes grupos... são as ações em geral na universidade, assim especificamente não . Também não é fácil, identificar estes grupos e depois tratá-los de uma forma específica relativamente aos outros”	
6. A Família	Papel da Família	“O papel da família no abandono escolar pode ser tanto pela positiva como pela negativa. (...) positiva , quando motiva (...) negativa (...) Não valorizam o ensino superior”	
	Apoio ou pressão familiar	“uma pressão para ter boas notas , para ser um bom aluno, obviamente que muitas vezes o estudante... é um factor de risco para o abandono (...) se houver apoio da família , e quando digo apoio é compreensão em determinados aspetos, incentivo... Ou seja, previne o abandono ”	O apoio previne o abandono mas a pressão pode levar ao abandono.
	Envolvimento da família em iniciativas	“Eu não tenho conhecimento . Se existe, eu não tenho. Já existiu. Existiu o dia aberto”	
7. Sugestões para Mitigação do Abandono	Propostas de medidas	“ Reuniões , se calhar, periódicas com os diretores de curso no sentido de incentivar a apreciação do abandono dos estudantes.”	

	Iniciativas em curso ou futuras	“O registro das avaliações parciais , no sentido de os professores se aperceberem (...) Se o estudante vai ter aproveitamento ou não. As presenças, conferências e várias formações (...) Existem os projetos da Universidade relacionados com a saúde mental dos estudantes”	
--	---------------------------------	---	--

Apêndice K

Categorias e Subcategorias de Análise da Entrevista Semiestruturada ao participante PCPU

Categoria	Subcategorias	Contexto de Análise	Observações
1. Caracterização do Entrevistado	Habilitações académicas	“Doutoramento”	
2. Perceções Gerais sobre o Abandono Escolar	Causas principais	“Bem, isso, há várias causas (...) Não há só uma causa (...) Nós temos desde fatores mais individuais relacionados com os estudantes e depois fatores assim mais contextuais relacionados com a própria economia do país”	
	Variação por curso/ano/instituição	“É assim, colocar isso só assim na tónica, não há só um motivo (...) Portanto, há aqui uma conjugação daquilo que é o estudante, da sua família e do momento em que está no curso (...) Nós sabemos que de uma forma geral há várias variáveis a contribuir para esta problemática, mas depois o peso em cada um dos casos pode ser um bocadinho diferente (...) mas depois quando vamos ver casos mais específicos, podemos ter uns a pesar mais que outros, sim. ”	Pode variar.
	Significância do problema	“É um fenómeno que acontece aqui como acontece noutras instituições e, portanto, por aí eu não chamaria significativo (...) Não temos aqui assim um fenómeno raro, estranho”	Acontece nesta IES como em outras.

	Ultrapериферіа		<p>“depende um bocadinho das características do que é essa ultrapериферіа (...) Se estamos a falar de um contexto em que o estudante ficou aqui, porque não tinha condições, podem ser económicas, podem ser de índole mais familiar, ou que seja, para ir para outra universidade e não ficou no seu curso de eleição, isto à partida pode ser um fator que pode conduzir a maior risco de abandono”</p>	
	Avaliação de programas de promoção de sucesso	de de de	<p>“eu não era a coordenadora do projeto e então, nesse sentido, eu prefiro não comentar”</p>	
3. Causas em Contexto Universitário	Fatores institucionais e organizacionais	e	<p>“aqui eu acho que vai depender um bocadinho também do curso e da preparação. Mas, outra vez, temos aqui vários fatores (...) Estudantes deslocados, às vezes, podem estar em maior risco porque há mais mudanças que têm de gerir (...) a própria mudança do ensino, portanto, um nível diferente, requer mais autonomia e autorregulação dos estudantes. A capacidade do aluno também reagir e responder às novas exigências. (...)as universidades têm cada vez mais que pensar em acolher os estudantes e facilitar, quando eu digo facilitar, não é o facilitismo, é criar condições, para que eles se adaptem e possam concluir</p>	

		com sucesso, porque não interessa só entrar, interessa ficar também e terminar o curso com sucesso e fazer a formação com sucesso.”	
	Impacto da integração social e acadêmica	“Sim, sim”	Participante acredita que a integração social, bem como acadêmica tem impacto na sua permanência.
	Apoio acadêmico	“(…) atividades de mentoria e tutoria (…) a possibilidade de haver em disciplinas mais difíceis, ou melhor, com resultados mais baixos, a possibilidade de haver a contratação de pessoas para ajudar os estudantes nessas dificuldades (…) é importante esse papel da instituição, mas é importante o papel dos estudantes também (…) A instituição pode até desencadear muitos mecanismos, mas se depois os alunos não fazem a parte deles, é difícil.”	
	Papel dos diretores de curso	“os diretores de curso têm aqui um papel importante , porque como no nome diz o diretor de curso, seria alguém que estaria atento ao curso (…) haver aqui uma alerta e uma maior proximidade entre o diretor de curso e	

		os estudantes (...) nesta lógica das mentorias, até o ponto de partida seria o diretor de curso ser mentor”	
	Ações dos serviços de apoio	“cada um com a sua especificidade deve contribuir (...) se o gabinete do estudante compete sinalizar, então é essa a sua função, não tem que fazer mais nada (...) Perceba agora, o circuito é que tem que estar a funcionar ”	Todos os serviços devem contribuir
	Grupos vulneráveis identificados	“Os estudantes deslocados , os estudantes que podem estar, do ponto de vista socioeconómico, mais fragilizado , ainda que esse possa não ser um motivo, porque assim, depois as bolsas podem compensar (...) os estudantes de primeira geração , ou seja, aqueles estudantes que são na família de origem, são os primeiros a frequentar o ensino superior (...) estudantes que não sentem que têm rede social (...) pode ser um grupo mais vulnerável se os professores não são sensíveis à realidade dos Trabalhadores-Estudantes ”	
4. Condições Socioeconómicas	Necessidade de trabalhar	“Eu não tenho assim essa estimativa (...) Eu não sei se é para sustentar os seus estudos ou para ajudar”	
	Impacto no desempenho	“o ser Trabalhador-Estudante eles têm sucesso e muitas vezes têm mais sucesso que os outros estudantes (...) mas assim de uma forma geral, os	

		Trabalhadores-Estudantes, sim, têm que fazer um esforço maior de gestão do tempo”	
	Apoio financeiro institucional	“a universidade tem as bolsas (...) tem vários tipos de bolsas e, portanto, os estudantes podem recorrer a esses mecanismos de apoio”	
5. Grupos em Maior Risco	Identificação de grupos vulneráveis	“estudantes deslocados (...) os grupos dos estudantes nos cursos técnico profissionais ”	
	Ações específicas de apoio	“Algumas ações já estão a decorrer no âmbito dos projetos . Depois, quando terminarem os projetos, não sei. Ainda estamos na fase deles estarem a decorrer. (...) o mapeamento (...) E depois também as ações que estão previstas nos projetos de intervenção ”	Projetos de combate ao abandono
6. A Família	Papel da Família	“o papel da família, pois vai depende um bocadinho destas condições económicas da família e também como a família suporta esta decisão do estudante (...) E a própria dinâmica familiar (...) E depois também a própria expectativa , quer da família, quer do estudante”	
	Apoio ou pressão familiar	“isso não é só no ensino superior (...) Agora, aqui nós estamos com estudantes em que já não é a família que intervém, não devia ser”	

	Envolvimento da família em iniciativas	da em	“ Não (...) A família nos níveis mais inferiores, sim, agora nós estamos aqui a falar pessoas do ponto de vista legal, já são maiores de idade”	
7. Sugestões para Mitigação do Abandono	Propostas de medidas	de	“eu acho que tínhamos que olhar para grupos mais específicos (...) Formação aos professores (...) depois outras práticas também ao nível de outras competências , quer mais académicas, quer depois mais pessoais, porque muito do bem-estar também no ensino superior decorre do sucesso que o estudante está a ter no contexto”	
	Iniciativas em curso ou futuras		“a tutoria , outras iniciativas, por exemplo, iniciativas de voluntariado , desenvolver-se a questão do voluntariado, formação aos professores , esta dinâmica dos diretores de curso também com os principais tutores, este levantamento e dar este feedback dos números também à instituição”	

Apêndice L

Análise Documental Referente à IES X

No que se refere à análise documental, a mesma foi realizada aos Relatórios do projeto financiado pela DGES ao abrigo do Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono do Ensino Superior. Há que ter em atenção que o foco desta análise serão os dados dos cursos de Licenciatura.

Nos relatórios referentes ao 1.º e 2.º Semestres do ano 2023/2024, os dados apresentados foram recolhidos de duas formas distintas: através da plataforma institucional da IES X (recolhidos em dois momentos distintos, na 3.ª semana de janeiro e na última semana de junho²²) e presencialmente junto dos estudantes (de igual forma em dois momentos distintos, em outubro e novembro de 2023 e em março, abril e maio de 2024).

Quanto ao ano letivo de 2024/2025, os dados disponíveis remetem apenas ao 1.º Semestre, sendo que estes foram recolhidos igualmente através da plataforma institucional (último dia de outubro de 2024) e presencialmente com os estudantes (nos meses de outubro e novembro de 2024).

1. Relatórios referentes ao 1.º e 2.º Semestres de 2023/24 da IES X

1.1. Informação Recolhida da Plataforma Institucional

Assim sendo e começando a análise com os Relatórios referentes ao 1.º e 2.º Semestres de 2023/2024 e à informação recolhida da plataforma da IES X, totalizavam-se 1141²³ estudantes inscritos pela primeira vez no 1.º Ano no ES, divididos em 21 cursos de Licenciatura (833 estudantes) e 12 CTeSP²⁴ (308 estudantes).

No que concerne às idades, as mesmas variavam entre os 17 e os 62 anos nas Licenciaturas, sendo que dos 833 estudantes matriculados 467 eram mulheres (56,1%) e 366 eram homens (43,9%). Há ainda que referir que destes 833 estudantes, em junho de

²² Os dados recolhidos a esta data serão os que terão mais peso nesta análise.

²³ No relatório do 1.º Semestre informavam-nos um total de 1206 estudantes, todavia este valor foi corrigido no relatório do 2.º Semestre.

²⁴ Poderiam ser 13 CTeSP todavia o curso de Cozinha e Produção Alimentar não abriu por insuficiência de matrículas (7 estudantes).

2024, 391 eram bolseiros (46,9%), 72 (8,6%) tiveram o seu pedido a bolsa recusado e 23 (2,8%) estudantes ainda aguardavam resposta ao pedido para bolsa da DGES.

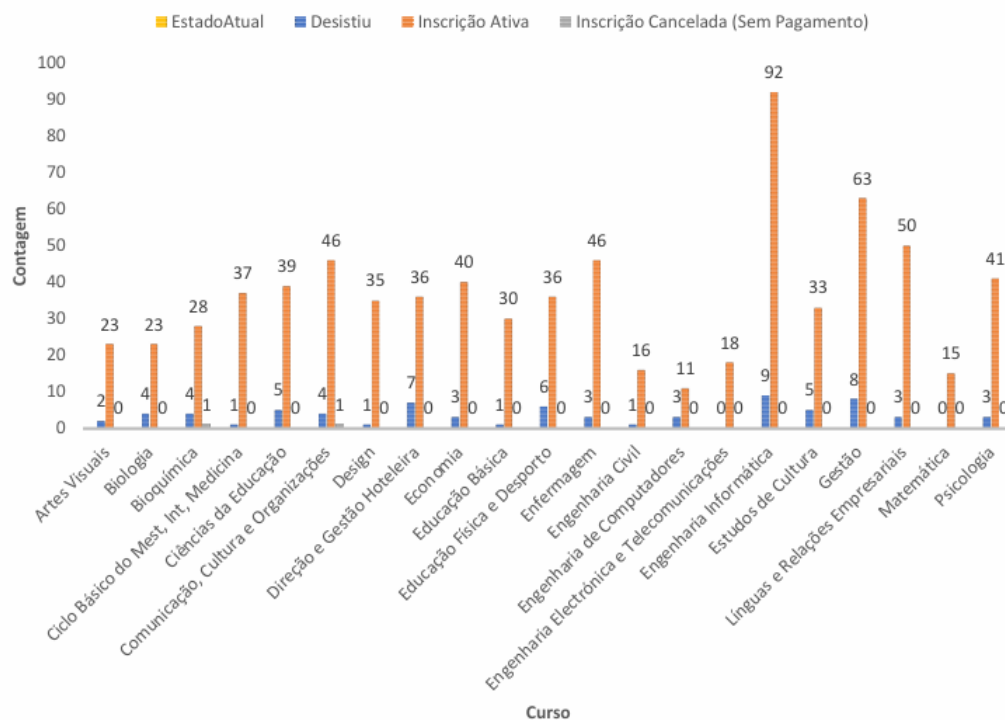
Quanto aos abandonos, dos 1141 estudantes inscritos, 131 (11,5%) estudantes abandonaram a IES X e 3 (0,3%) estudantes não concluíram a inscrição, isto é, um total de 134 abandonos.

No que concerne aos dados sobre os abandonos dos estudantes matriculados no 1.º ano na IES X em Licenciaturas, verificou-se que, em junho de 2024, 73 (8,8%) estudantes formalizaram por requerimento a sua desistência e 2 (0,3%) estudantes cancelaram a matrícula (por não concluírem a inscrição). Todavia, estes dados podem ter sofrido ligeiras alterações, uma vez que o ano letivo ainda não teria terminado à data da recolha dos dados (última semana de junho de 2024).

No Gráfico 67, estão presentes dados relativos ao número de estudantes com inscrições ativas, ao número de desistências e ao número de inscrições canceladas nas Licenciaturas.

Gráfico 67

Dados em junho de 2024, da desistência (abandono) dos estudantes matriculados na IES X



Nota: Relatórios da IES X.

Na Tabela 10 encontram-se os dados relativos aos abandonos em janeiro e os abandonos cumulativos em junho, bem como a percentagem de abandonos de forma a perceber a evolução desta problemática.

Nesta linha de pensamento, entre janeiro e junho, 2 estudantes (em cada curso) decidiram abandonar os cursos de Direção e Gestão Hoteleira, Economia, totalizando 7 e 3 estudantes a abandonarem estes cursos respetivamente. No que toca aos cursos de Educação Básica, Educação Física e Desporto, Enfermagem, Engenharia Informática, Estudos de Cultura e Gestão, 1 estudante decidiu abandonar cada um destes cursos.

Ainda assim, na figura, é possível evidenciar que existe uma maior percentagem de abandonos no curso de Engenharia de Computadores (21,43%) e cursos em que não existe uma percentagem, nomeadamente Engenharia Eletrónica e Telecomunicações e Matemática (0%). Todavia, quando se fala em número de abandonos, o curso que se destaca com um maior número é Engenharia Informática (9 estudantes).

Por fim, em janeiro existia um total de 65 estudantes que abandonaram a sua Licenciatura, durante os meses que se seguiram registaram-se mais abandonos, sendo que, em junho existia um total de 75 estudantes que abandonaram os seus estudos no 1.º Ciclo do ES.

Tabela 10

Percentagem de abandono dos estudantes nas Licenciaturas em 2023/24 na IES X nos 1.º e 2.º Semestres

Curso	Inscritos/as^a (n)	Abandono até janeiro^b (n)	Abandono cumulativo até junho (n)	% em relação aos inscritos/as
Artes Visuais	25	2	2	8.00
Biologia	27	4	4	14.81
Bioquímica	33	5*	5*	15.15
Ciclo Básico do Mest. Int. Medicina	38	1	1	2.63
Ciências da Educação	44	5	5	13.36
Comunicação, Cultura e Organizações	51	5*	5*	9.80
Design	36	1	1	2.78
Direção e Gestão Hoteleira	43	5	7	16.28
Economia	43	1	3	6.98
Educação Básica	31	0	1	3.23
Educação Física e Desporto	42	5	6	14.29
Enfermagem	49	2	3	6.12
Engenharia Civil	17	1	1	5.88
Engenharia de Computadores	14	3	3	21.43
Engenharia Eletrónica e Telecomunicações	18	0	0	0.00
Engenharia Informática	101	8	9	8.91
Estudos de Cultura	38	4	5	13.16
Gestão	71	7	8	11.27
Línguas e Relações Empresariais	53	3	3	5.66
Matemática	15	0	0	0.00
Psicologia	44	3	3	6.82
Total	833	65**	75**	9.00

Nota: ^a Número de inscritos/as pela primeira vez no primeiro ano, retificado em relação ao relatório do 1.º semestre; ^b Número de abandonos até janeiro; *Neste caso o abandono inclui 1 cancelamento de matrícula (por não conclusão da inscrição através do respetivo pagamento). **Neste caso o abandono inclui 2 cancelamentos de matrícula (por não conclusão da inscrição através do respetivo pagamento), ou seja, o número de estudantes que desistiu efetivamente da frequência do curso após a matrícula é de 63 até janeiro e 73 cumulativamente até junho.

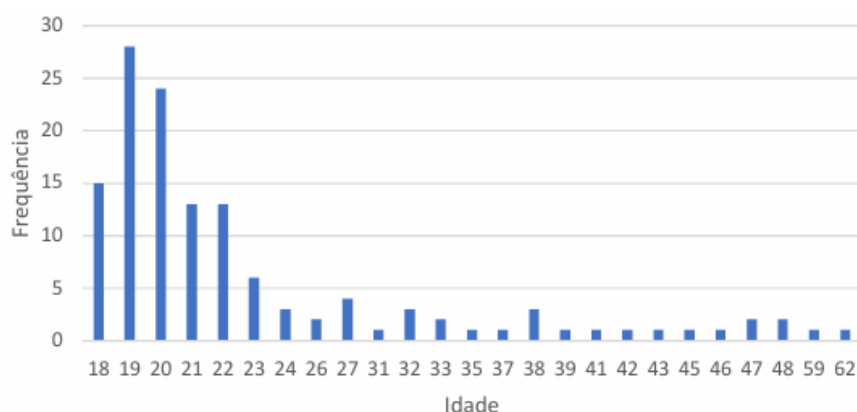
Nota: Relatórios da IES X.

O grupo de 131 estudantes que abandonaram o ES apresenta uma média de idades de 24,10 anos. Assim sendo, com foco no grupo de estudantes que abandonou as Licenciaturas, este apresenta uma média de idade de 23,93 anos, variando entre os 18 e os 62 anos, deste grupo 35 (47,9%) estudantes eram mulheres e 38 (52,1%) eram homens.

No Gráfico seguinte é possível observar a frequência de idades dos estudantes que decidiram abandonar o ES, sendo que a faixa etária dos 19 anos apresenta um maior número de abandonos, com 28 estudantes a abandonar os estudos, seguida da faixa etária 20 anos com 24 estudantes a abandonar os estudos.

Gráfico 68

Frequência de idade dos estudantes que abandonaram o curso em 2023/24



Nota: Relatórios da IES X.

A Tabela 11 mostra a forma como os estudantes que abandonaram o curso em 2023/24 ingressaram no ES. É possível constatar que o maior número de desistências está presente nos estudantes que ingressaram através do concurso para Titulares de curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (para CTeSP), com 53 desistências (40,5%), seguindo-se o CNA- 1.ª Fase, com 38 abandonos (29%).

Tabela 11

Formas de ingresso dos estudantes que abandonaram o curso em 2023/24

Forma de ingresso*	n	%
Titulares de curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (para acesso ao curso técnico superior profissional)	53	40.5
Concurso Nacional de Acesso- 1ª Fase	38	29.0
Concurso especial de acesso e ingresso para estudantes internacionais	10	7.6
Concurso Especial - Titulares de Cursos Superiores e Médios	7	5.3
Concurso Especial - Tit,Ex,Esp,Aval,Cap,Acesso ao Ens,Sup, p/ Maiores de 23	6	4.6
Mudança de Par Instituição/Curso	4	3.1
Concurso Especial - Titulares de Curso Técnico Superior Profissional	2	1.5
Titulares de cursos médios e superiores	2	1.5
Concurso Nacional de Acesso- 3ªFase	1	.8
Regime Especial - Atletas de Alta Competição	1	.8
Regime Especial - Bolseiros nacionais de países Africanos de expressão Portuguesa	1	.8
Titulares de diploma de curso técnico superior profissional	1	.8
Total	131	100.0

Nota: Relatórios da IES X.

Ainda é importante abordar o estatuto dos estudantes que decidiram abandonar o ES, tendo a maioria dos estudantes estatuto de Estudante Normal, esses dados encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 12

Estatuto dos estudantes que abandonaram o ES em 2023/24

Estatuto		Abandonos
Estudante Normal		115
Estatutos que podem ser cumulativos (16 estudantes)	Trabalhador-Estudante	12
	Estudante Internacional	10
	Tempo Parcial	6
	Maternidade/Paternidade	2
	Necessidades Especiais	1

Nota: Autoria Própria.

Por fim, é essencial realçar que destes 131 estudantes que abandonaram o ES, 14 eram bolseiros, 5 tiveram o pedido a bolsa recusado e 15 estudantes ainda aguardavam resposta.

1.2. Informação Recolhida pela IES

É crucial ter em mente o abordado anteriormente, isto é, o total de estudantes matriculados pela primeira vez no 1.º ano no ano letivo 2023/24 foi de 1141 estudantes. Contudo, o número de estudantes presentes nas aulas no momento da recolha de dados, bem como os que decidiram não participar e os questionários validados não é a totalidade de estudantes inscritos (1141 estudantes), em vez disso, são 614, ou seja, o número total de questionários validados dos 687 estudantes que responderam. Destes 614 participantes, 459 (74,8%) frequentavam uma Licenciatura e 455 (25,2%) encontravam-se matriculados num CTeSP.

Desta forma, existiram cursos com mais participantes que noutros cursos, essa informação encontra-se refletida na Tabela 13, onde é possível observar o número total de inscritos no curso, o número de respondentes e a percentagem de participação perante o número de inscritos em cada curso.

Assim sendo, os cursos com mais respondentes foram Ciclo Básico do Mestrado Integrado em Medicina, Enfermagem e o CTeSP em Marketing Digital no Turismo, ao contrário destes, os cursos com menos respondentes foram as Licenciaturas de Economia e Engenharia de Computadores e os CTeSP de Contabilidade e Fiscalidade bem como o de Tecnologias Agroalimentares.

Tabela 13

Percentagem de participação face ao número de estudantes de cada curso

Curso	Estudantes inscritos/as^a	R N (%)	RP (%)
Artes Visuais	25 (2.2)	16 (2.6)	64.00
Biologia	27 (2.4)	13 (2.1)	48.15
Bioquímica	33 (2.9)	13 (2.1)	39.39
Ciclo Básico do Mest. Int. Medicina	38 (3.3)	35 (5.7)	92.11
Ciências da Educação	44 (3.9)	30 (4.9)	68.18
Comunicação, Cultura e Organizações	51 (4.5)	29 (4.7)	56.86
Construção Civil	21 (1.8)	11 (1.8)	52.38
Contabilidade e Fiscalidade	28 (2.5)	6 (1.0)	21.43
Design	36 (3.2)	25 (4.1)	69.44
Direção e Gestão Hoteleira	43 (3.8)	27 (4.4)	62.79
Economia	43 (3.8)	6 (1.0)	13.95
Educação Básica	31 (2.7)	22 (3.6)	70.97
Educação Física e Desporto	42 (3.7)	24 (3.9)	51.14
Enfermagem	49 (4.3)	37 (6.0)	75.51
Engenharia Civil	17 (1.5)	6 (1.0)	35.29
Engenharia de Computadores	14 (1.2)	2 (.3)	14.29
Engenharia Eletrónica e Telecomunicações	18 (1.6)	10 (1.6)	55.56
Engenharia Informática	101 (8.9)	39 (6.4)	38.61
Estudos de Cultura	38 (3.3)	22 (3.6)	57.89
Gestão	71 (6.2)	49 (8.0)	69.01
Gestão do Alojamento	21 (1.8)	11 (1.8)	52.38
Guias da Natureza	19 (1.7)	10 (1.6)	52.63
Línguas e Relações Empresariais	53 (4.6)	25 (4.1)	47.17
Marketing Digital no Turismo	25 (2.2)	22 (3.6)	88.00
Matemática	15 (1.3)	11 (1.8)	73.33
Promoção da Qualidade de Vida e Bem Estar da Pessoa Idosa	20 (1.8)	10 (1.6)	50.00
Proteção Civil	24 (2.1)	10 (1.6)	41.67
Psicologia	44 (3.9)	19 (3.1)	43.18
Redes e Sistemas Informáticos	25 (2.2)	13 (2.1)	52.00
Sistemas Eletrónicos e Instalações Elétricas	20 (1.8)	11 (1.8)	55.00
Tecnologias Agroalimentares	17 (1.5)	2 (.3)	11.76
Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	48 (4.2)	25 (4.1)	52.08
Treino Desportivo	40 (3.5)	23 (3.7)	57.50
Total	1141 (100.0)	614 (100)	53.81

Nota: Relatórios da IES X.

Deste modo, no que diz respeito ao gênero, dos 614 participantes, 268 eram do gênero masculino, 337 do gênero feminino, e de outro gênero e 4 preferiram não identificar. Quanto às Licenciaturas, 295 estudantes eram do gênero feminino, 162 eram do gênero masculino, 1 de outro gênero e 1 preferiu não identificar.

Destes participantes, existiam 83 estudantes deslocados, sendo que para 43 estudantes essa deslocação foi dentro da região, enquanto que para os restantes 40 essa mudança de residência implicou uma mudança para a região.

No que concerne à escolaridade dos pais, existe um maior número de mães com o Ensino Secundário e Ensino Superior do que pais, assim como é possível observar na Tabela seguinte:

Tabela 14

Escolaridade dos pais

Escolaridade	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
Ensino Básico	262	42.7	334	54.4
Ensino Secundário	178	29.0	159	25.9
Ensino Superior	162	26.4	101	16.4
Omisso	12	2.0	20	3.3

Nota: Relatórios da IES X.

Quanto às bolsas de estudo nas Licenciaturas, 310 (67,4%) estudantes eram bolsheiros, 144 (31,3%) estudantes não eram bolsheiros e 1 (0,2%) estudante aguardava resposta quanto à candidatura a bolsa.

No que diz respeito às formas de ingresso no ES, a maioria ingressou via CNA (378 participantes), sendo que estes referiram ainda qual a opção em que ficaram colocados, logo é possível constatar que 279 participantes ingressaram na primeira opção. Ainda quando questionados se eram estudantes de primeira geração, 195 estudantes referiram que sim (148 estudantes de Licenciatura e 47 de CTeSP).

No que concerne ao estatuto dos estudantes, nas Licenciaturas estão presentes 4 estatutos²⁵ distintos, nomeadamente: Estudante Normal (402 estudantes), Trabalhador-Estudante (39 estudantes), Estudante Atleta (10 estudantes) e Necessidades Especiais (5 estudantes).

2. Relatório referente ao 1.º Semestre 2024/25 da IES X

É de relembrar que os dados aqui analisados foram recolhidos de duas formas distintas, isto é da plataforma da IES X (dados de 31 de outubro de 2024) e recolhidos junto dos estudantes entre os meses de outubro e novembro de 2024.

2.1. Informação Recolhida da Plataforma Institucional da IES X

No ano letivo 2024/25, no 1.º Semestre, foram inscritos pela primeira vez no 1.º ano 981 estudantes, 790 (80,5%) destes frequentavam cursos de Licenciatura e 191 (19,5%) estudantes encontravam-se matriculados e divididos por 8 cursos de CTeSP.

Quanto às idades dos inscritos, existia uma média de idade de 20,56 anos, sendo que nas Licenciaturas esta média era ligeiramente mais baixa, de 20,19 anos, sendo que as idades dos estudantes variavam entre os 17 e os 57 anos. No que concerne ao género, 478 (48,7%) participantes são do género feminino e os restantes 503 (51,3%) participantes do género masculino. Focando-se nas Licenciaturas, encontravam-se matriculadas 403 (51%) mulheres e 387 (49%) homens.

Relativamente à bolsa de estudos, nas Licenciaturas encontravam-se inscritos 202 (25,6%) bolseiros, 35 (4,4%) estudantes viram o seu pedido a bolsa recusado e 185 (23,4%) estudantes ainda aguardavam resposta ao pedido a bolsa.

No que diz respeito às formas de ingresso, a maioria dos estudantes (643) ingressaram pelo CNA. Nas Licenciaturas, foram colocados 643 (81,4%) estudantes pelo CNA e 147 (18,6%) por outro tipo de concurso, nomeadamente, o Concurso para Mudança de Par Instituição/Curso (5,9%), o Concurso Especial para Maiores de 23 (3,9%) e Concurso Especial para Estudantes Internacionais (3,9%).

²⁵ 4 estudantes omitiram informação quanto ao estatuto.

Até 31 de outubro de 2024, dentro dos 981 estudantes, existiam 8 tipos de estatuto de estudantes, especificamente, Estudante Normal (881), Trabalhador-Estudante (61), Estudante Internacional (36), Estudante a Tempo Parcial (16), Estudante Atleta (7), Estudante com Necessidades Educativas Especiais (5), Estudante Atleta de Alta Competição (2) e Militar (1).

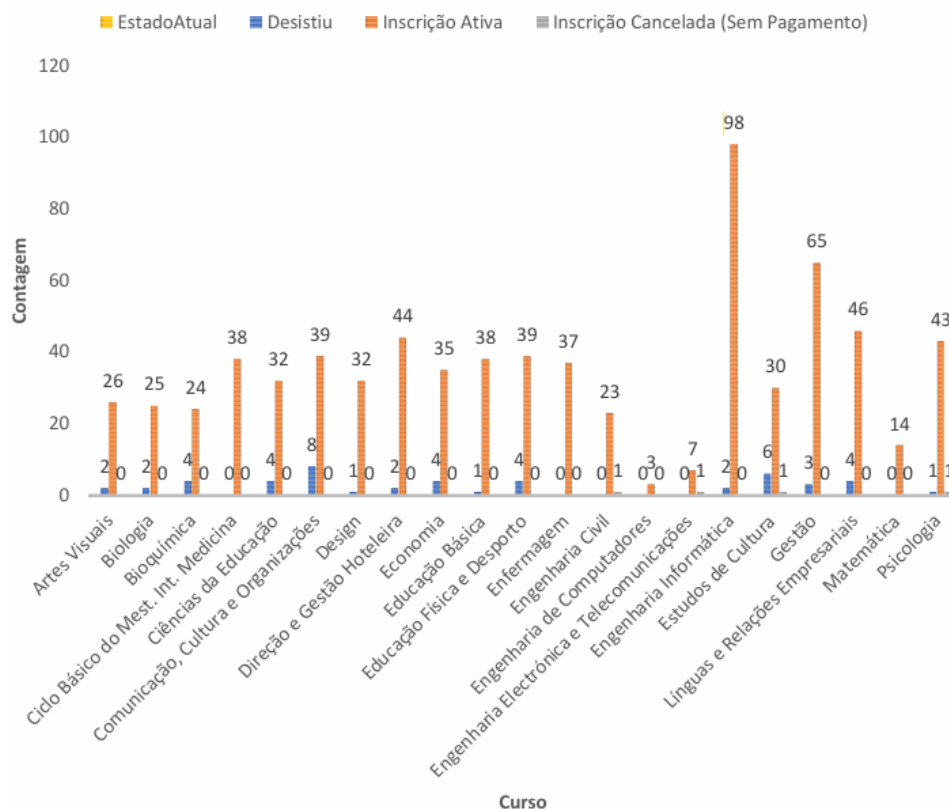
Quanto aos abandonos, há data da recolha de dados, já haviam abandonado o curso 58 (5,9%) estudantes e 7 (0,7%) estudantes não terminaram a inscrição, tendo sido a mesma cancelada.²⁶

No que toca a abandonos nas Licenciaturas, 48 (6,1%) estudantes abandonaram o curso e 4 (0,5%) estudantes não concluíram a inscrição no curso. No Gráfico seguinte é possível observar os cursos de Licenciaturas onde houve desistências, bem como inscrições canceladas e ativas.

²⁶ Há que ter em conta que estes dados podem ter sofrido alterações durante o 2.º Semestre do ano letivo 2024/25.

Gráfico 69

Dados em outubro de 2024, da desistência (abandono) dos estudantes matriculados na IES X



Nota: Relatórios da IES X.

Nesta linha de pensamento, na Tabela seguinte, encontram-se os dados sobre os abandonos nas Licenciaturas, onde é possível constatar o número de inscritos, o número de abandonos e a percentagem de abandonos em relação ao curso.

Assim sendo, é notório que o curso com um maior número de abandonos é Comunicação, Cultura e Organizações, com 8 abandonos, seguido de Estudos de Cultura com 6 abandonos. A nível de percentagem de abandonos em relação ao curso, as mesmas Licenciaturas destacam-se com 17,02% e 16,23% respetivamente.

Ainda é de destacar em até 31 de outubro de 2024, existiam 6 cursos de Licenciatura sem abandonos, mais concretamente, Ciclo Básico de Medicina, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Computadores, Engenharia Electrónica e Telecomunicações e Matemática.

Tabela 15

Percentagem de abandono dos estudantes nas Licenciaturas em outubro de 2024 na IES X

Curso	Inscritos (n)	Abandono (n)	% em relação ao curso
Artes Visuais	28	2	7.14
Biologia	27	2	7.40
Bioquímica	28	4	14.29
Ciclo Básico do Mest. Int. Medicina	38	-	-
Ciências da Educação	36	4	11.11
Comunicação, Cultura e Organizações	47	8	17.02
Design	33	1	3.03
Direção e Gestão Hoteleira	46	2	4.35
Economia	39	4	10.27
Educação Básica	39	1	2.56
Educação Física e Desporto	43	4	9.30
Enfermagem	37	-	-
Engenharia Civil	24	-	-
Engenharia de Computadores	3	-	-
Engenharia Electrónica e Telecomunicações	8	-	-
Engenharia Informática	100	2	2
Estudos de Cultura	37	6	16.23
Gestão	68	3	4.41
Línguas e Relações Empresariais	50	4	8
Matemática	14	-	-
Psicologia	45	1	2.22
Total	790	48	6.07

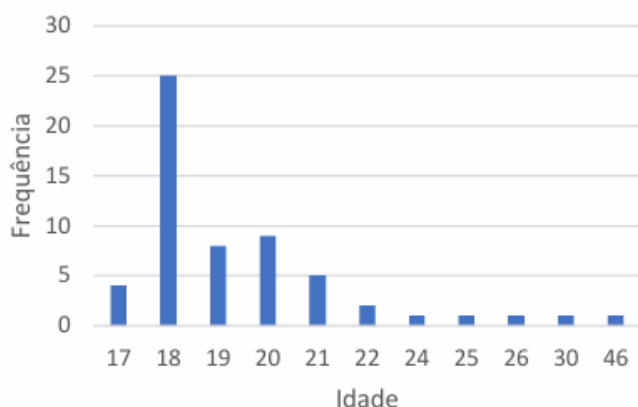
Nota: Relatórios da IES X.

Como mencionado anteriormente, dos 981 estudantes inscritos, 58 estudantes já haviam abandonado o curso, sendo 28 (48,3%) do sexo feminino e 30 (51,7%) do sexo masculino. Quando às idades destes, as mesmas variavam entre os 17 e os 46 anos, apresentando portanto uma média de idades de 19.83 anos.

No Gráfico seguinte é possível observar as idades dos estudantes que abandonaram o curso de Ensino Superior até outubro de 2024, sendo realçada a faixa etária de 18 anos onde houve um maior número de abandonos, mais especificamente 25 estudantes.

Gráfico 70

Frequência de idade dos estudantes que abandonaram o curso até 31 de outubro de 2024



Nota: Relatórios da IES X.

No que diz respeito às Licenciaturas, a média de idades dos abandonos é de 19,8 anos, variando entre os 17 e os 46 anos, em relação ao género dos estudantes que abandonaram o 1.º Ciclo, 25 (52,1%) estudantes eram do sexo feminino e os restantes 23 (47,9%) estudantes do sexo masculino.

A Tabela seguinte mostra como os estudantes que abandonaram o curso até outubro de 2024 ingressaram no ES, destacando-se que ocorreu um maior número de abandonos no grupo de estudantes que ingressou pelo CNA- 1ª Fase (67,2%), seguido do Concurso para Titulares de curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (para acesso ao curso técnico superior profissional) (17,2%).

Tabela 16

Formas de ingresso dos estudantes que abandonaram o curso até outubro de 2024

Formas de ingresso*	n	%
Concurso Nacional de Acesso- 1ª Fase	39	67.2
Titulares de curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (para acesso ao curso técnico superior profissional)	10	17.2
Concurso Nacional de Acesso- 2ª Fase	4	6.9
Concurso Especial - Tit.Ex.Esp.Aval.Cap.Acesso ao Ens.Sup. p/ Maiores de 23	2	3.4
Concurso Nacional de Acesso- 3ª Fase	2	3.4
Concurso Especial - Titulares de Cursos Superiores e Médios	1	1.7
Total	58	100.0

Nota: Relatórios da IES X.

Ainda é importante abordar o estatuto dos estudantes que decidiram abandonar o ES até outubro de 2024, tendo 56 (96,6%) estudantes estatuto de Estudante Normal e os restantes 2 (3,4%) eram estudantes a Tempo Parcial. Quanto a estudantes bolsheiros, nenhum havia desistido até à data, todavia, 5 (8,6%) estudantes aguardavam resposta à bolsa e 1 (1,7%) havia visto a sua candidatura a bolsa recusada. Contudo, e destaque mais uma vez que estes dados podem ter mudado durante o restante 1.º Semestre e 2.º Semestre.

2.2. Informação recolhida presencialmente

É importante relembrar que o número de estudantes inscritos no 1.º ano pela primeira vez é de 981 estudantes, contudo foram validados apenas 589 questionários, isto é, uma participação de 60,04% dos estudantes. Destes 589 questionários, 452 participantes frequentavam uma Licenciatura e 137 um CTeSP.

Na Tabela 17 é possível observar o número de participantes em cada curso, sendo que se destacam os cursos de Gestão (7,6%), Psicologia (5,6%), Educação Básica (5,6%), Educação Física e Desporto (5,6%) e Ciclo Básico de Medicina (5,6%) como os cursos com uma maior percentagem de participantes. Por outro lado, é possível constatar que os cursos com menos participantes são Artes Visuais e Matemática (1,9% cada), Engenharia Civil (1,4%), Gestão do Alojamento (CTeSP com 1%) e Engenharia Eletrónica e Telecomunicações (0,2%).

Tabela 17*Percentagem e número de participação em cada curso*

Curso	N	%
Artes Visuais	11	1.9
Comunicação, Cultura e Organizações (CCO)	28	4.8
Design	19	3.2
Estudos da Cultura	21	3.6
Línguas e Relações Empresariais (LERE)	22	3.7
Psicologia	33	5.6
Bioquímica	18	3.1
Engenharia Civil	8	1.4
Engenharia Eletrônica e Telecomunicações	1	.2
Engenharia Informática	22	3.7
Matemática	11	1.9
Ciências da Educação	27	4.6
Economia	17	2.9
Educação Básica	33	5.6
Educação Física e Desporto	33	5.6
Gestão	45	7.6
Ciclo Básico Medicina	33	5.6
Biologia	17	2.9
Direção e Gestão Hoteleira	27	4.6
Enfermagem	26	4.4
Marketing Digital no Turismo - CTeSP	16	2.7
Contabilidade e Fiscalidade - CTeSP	22	3.7
Gestão do Alojamento - CTeSP	6	1.0
Construção Civil - CTeSP	14	2.4
Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação - CTeSP	20	3.4
Treino Desportivo - CTeSP	27	4.6
Promoção da Qualidade de Vida e Bem Estar da Pessoa Idosa - CTeSP	16	2.7
Redes e Sistemas Informáticos - CTeSP	16	2.7
Total	589	100.0

Nota: Relatórios da IES X.

Nesta linha de pensamento, dos 589 participantes, 267 (45,3%) estudantes eram do sexo masculino e 313 (53,1) do sexo feminino, 2 (0,3%) estudantes eram de outro género e 5 (0,8%) preferiram não identificar o género. No que diz respeito aos participantes das Licenciaturas, 260 (57,5%) eram do sexo feminino, 187 (41,4%) do sexo masculino, 2 (0,4%) de outro género e 2 (0,4%) preferiram não identificar.

Ainda é de destacar que da totalidade de participantes, 64 eram estudantes deslocados, sendo que 40 desses foram uma mudança interna na Região, e os restantes 26 tiveram de viajar para a Região da IES X.

No que diz respeito à escolaridade dos pais, é possível constatar que na Tabela 18, como no relatório anterior existe um valor superior de mães com o Ensino Secundário e Ensino Superior, enquanto existem mais pais com o Ensino Básico.

Tabela 18

Escolaridade dos pais

Escolaridade	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
Ensino Básico	224	38.0	327	55.5
Ensino Secundário	195	33.1	154	26.1
Ensino Superior	160	27.2	88.0	14.9
Omisso	10	1.7	20	3.4

Nota: Relatórios da IES X.

Por fim, quanto a Bolsas de Estudos, e com foco nas Licenciaturas, havia 161 estudantes bolseiros, 106 estudantes aguardavam resposta à candidatura para bolsa de estudos e 127 estudantes não bolseiros.

Quanto à forma de ingresso dos estudantes de Licenciatura, 391 estudantes ingressaram no ES pelo CNA, sendo que destes, 365 estudantes ficaram colocados na primeira opção.

Por fim, no que concerne aos estatutos dos estudantes de Licenciatura, foi possível identificar 3 grupos, mais especificamente, 406 Estudantes Normal, 39 Trabalhadores-Estudantes, 5 Estudantes Atleta e 2 estudantes omitiram a informação.

3. Comparação dos Dados dos Relatórios

De forma a facilitar a comparação dos dados foram criadas duas tabelas resumo (uma para a informação recolhida da plataforma da IES e outra com a informação recolhida presencialmente) com a informação chave, sendo apenas destacados e discutidos os tópicos cruciais para a investigação, as tabelas encontram-se em apêndice (Apêndice K, Apêndice L).

Assim sendo, a comparação dos dois relatórios analisados permite concluir que a IES X registou, em 2024/2025, uma diminuição do número de novos inscritos e uma redução da percentagem de bolseiros, apesar da existência dos mesmos cursos.

Quanto ao perfil dos estudantes, este mantém características semelhantes em ambos os relatórios, com grande presença de estudantes de primeira geração, contudo, a menor proporção de estudantes bolseiros em 2024/2025 poderá representar um risco acrescido de desistências, sobretudo para os estudantes economicamente desfavorecidos.

Nesta linha de pensamento, a análise mostra também que determinados cursos apresentam maior propensão ao abandono, apesar de se verificarem melhorias pontuais, como a existência de cursos sem abandonos²⁷, continua a ser essencial reforçar medidas de prevenção, especialmente junto dos estudantes do 1.º ano.

Assim sendo, conclui-se que os relatórios evidenciam que, apesar da redução da taxa inicial de abandono em 2024/2025, persistem desafios ligados à adaptação académica e à retenção de estudantes em cursos com maior incidência de desistências.

²⁷ Há que ter sempre em atenção que até ao final daquele ano letivo (2024/25) estes valores poderão ter sofrido alterações, todavia não existem dados dos mesmos.

Apêndice M

Comparação dos Dados Recolhidos da Plataforma Institucional da IES X

	Relatório 2023/24	Relatório 2024/25
Número de Estudantes	1141	981
Estudantes Licenciatura	833	790
Estudantes CTeSP	308	191
Idades Estudantes Licenciatura	Entre 17 e 62 anos	Entre 17 e 57 anos
Género Matrículas Licenciaturas	467 género feminino (56,1%) 366 género masculino (43,9%)	478 género feminino (48,7%) 503 género masculino (51,3%)
Bolseiros Confirmados Licenciatura	391 estudantes (46,9%)	202 estudantes (25,6%)
Bolseiros a Confirmar Licenciatura	23 estudantes (2,8%)	185 estudantes (23,4%)
Bolseiros Recusados Licenciatura	72 estudantes (8,5%)	35 estudantes (4,4%)
Forma de Ingresso Licenciaturas	635 estudantes CNA (70,7%) [1ª. Fase do CNA é a que colocou mais estudantes, mais especificamente 573 estudantes] 263 estudantes outro concurso de acesso (29,3%)	643 estudantes CNA (81,4%) 147 estudantes por outro tipo de concurso (18,6%)
Estatuto Licenciatura	723 Estudante Normal 77 Trabalhador-Estudante	881 Estudante Normal 61 Trabalhador-Estudante

	<p>82 Estudante Internacional</p> <p>25 Tempo Parcial</p> <p>5 Maternidade/Paternidade</p> <p>5 Atleta Alta Competição</p> <p>9 Atleta</p> <p>12 Necessidades Especiais (Definitivas)</p>	<p>36 Estudante Internacional</p> <p>16 Estudante a Tempo Parcial</p> <p>2 Atleta de Alta Competição</p> <p>7 Atleta</p> <p>5 Estudante com Necessidades Educativas Especiais</p> <p>1 Militar</p>
Abandonos Totais	<p>Desistência por requerimento 131 estudantes (11,5%)</p> <p>Não conclusão/cancelamento da matrícula 3 estudantes (0,3%)</p>	<p>Desistência por requerimento 58 estudantes (5,9%)</p> <p>Não conclusão/cancelamento da matrícula 7 estudantes (0,7%)</p>
Abandonos Licenciatura	<p>Desistência por requerimento 73 estudantes (8,8%)</p> <p>Não conclusão/cancelamento da matrícula 2 estudantes (0,3%)</p>	<p>Desistência por requerimento 48 estudantes (6,1%)</p> <p>Não conclusão/cancelamento da matrícula 4 estudantes (0,5%)</p>
Licenciatura com maior % de Abandonos	Engenharia de Computadores (21,43%)	Comunicação, Cultura e Organizações (17,02%)

Licenciatura com maior número de Abandonos	Engenharia Informática (9 estudantes)	Comunicação, Cultura e Organizações (8 estudantes)
Licenciatura com menor % de Abandonos	Matemática (0%) Engenharia Eletrónica e de Comunicações (0%) Medicina (2,63%)	Ciclo Básico de Medicina (0%) Enfermagem (0%) Engenharia Civil (0%) Engenharia de Computadores (0%) Engenharia Eletrónica e Telecomunicações (0%) Matemática (0%)
Licenciatura com menor número de Abandonos	Matemática (0 estudantes) Engenharia Eletrónica e de Comunicações (0 estudantes) Medicina, Design, Educação Básica, Engenharia Civil (1 estudante)	Ciclo Básico de Medicina (0 estudantes) Enfermagem (0 estudantes) Engenharia Civil (0 estudantes) Engenharia de Computadores (0 estudantes) Engenharia Eletrónica e Telecomunicações (0 estudantes) Matemática (0 estudantes)

Apêndice N*Informação Recolhida pela IES X*

	Relatórios 2023/24		Relatório 2024/25	
Participantes Totais	614 estudantes		589 estudantes	
Participantes Licenciatura	459 estudantes		452 estudantes	
Género Licenciaturas	295 sexo feminino 162 sexo masculino 1 outro género 1 preferiram não identificar		260 sexo feminino 187 sexo masculino 2 outro género 2 preferiram não identificar	
Estudantes Deslocados Totais	83 estudantes		64 estudantes	
Estudantes Deslocados Totais por Tipo	43 estudantes deslocados locais 40 estudantes tiveram de se deslocar para a Região		40 estudantes deslocados locais 26 estudantes tiveram de se deslocar para a Região	
Escolaridade dos Pais	Mãe	Pai	Mãe	Pai
EB	262	334	224	327
ESec	178	159	195	154
ES	162	101	160	88
Omisso	12	20	10	20
Bolseiros Confirmados Licenciatura	310 estudantes		161 estudantes	
Bolseiros a Confirmar Licenciatura	1 estudante		106 estudantes	
Não Bolseiros Licenciatura	144 estudantes		127 estudantes	
Estudantes de 1ª. Geração Totais	195 estudantes		Sem Informação	

Estudantes de 1ª. Geração Licenciaturas	148 estudantes	Sem Informação
Estatuto Estudantes nas Licenciaturas	Estudante Normal:402 Trabalhador-Estudante: 39 Estudante Atleta: 10 Necessidades Especiais: 5 Omitiram Informação: 4	Estudante Normal: 406 Trabalhador-Estudante: 39 Estudante Atleta: 5 Omitiram Informação: 2