

Universidades Lusíada

Morgado, Helena Isabel Carrilho, 1975-

**O sistema de ação social no ensino superior :
medidas e estratégias para a promoção da
igualdade de oportunidades e dos direitos dos
estudantes**

<http://hdl.handle.net/11067/8418>

Metadados

Data de Publicação

2026-01-09

Resumo

A investigação intitulada "O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes" centrou-se no estudo das políticas de ação social no ensino superior, com o objetivo de sistematizar e analisar as medidas implementadas neste domínio. Esta tese pretende contribuir para o desenvolvimento de políticas e estratégias que promovam a inclusão social e os direitos dos estudantes, bem como fomentar a sua participação...

The research titled "The Social Assistance System in Higher Education: Measures and Strategies for Promoting Equal Opportunities and Student Rights" focused on the study of social assistance policies in higher education, aiming to systematize and analyze the measures implemented in this domain. This thesis seeks to contribute to the development of policies and strategies that foster social inclusion and student rights while also encouraging their participation in the construction of a more equit...

Palavras Chave

Ensino superior - Portugal, Estudantes universitários - Serviços para - Portugal, Estudantes universitários - Estatuto legal, leis, etc. - Portugal, Acção Social - Portugal, Serviço Social Escolar - Portugal, Direito à educação - Portugal

Tipo

doctoralThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULL-ISSSL] Teses

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-29T23:02:52Z com
informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA
INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA
Doutoramento em Serviço Social

**O sistema de ação social no ensino superior:
medidas e estratégias para a promoção da
igualdade de oportunidades e dos direitos
dos estudantes**

Realizado por:
Mestre Helena Isabel Carrilho Morgado

Orientado por:
Professora Doutora Inês Casquilho Duarte Martins

Constituição do Júri:

Presidente:	Professor Doutor Afonso Filipe Pereira d'Oliveira Martins
Orientadora:	Professora Doutora Inês Casquilho Duarte Martins
Arguente:	Professora Doutora Carla Marina da Cunha Ribeirinho
Arguente:	Professora Doutora Elsa Rocha de Sousa Justino
Vogal:	Professora Doutora Maria Isabel de Jesus Sousa
Vogal:	Professora Doutora Vanda Sofia Braz Ramalho

Tese aprovada em: 09 de janeiro de 2026

Lisboa

2025



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA

Doutoramento em Serviço Social

**O sistema de ação social no ensino superior:
medidas e estratégias para a promoção da
igualdade de oportunidades e dos direitos
dos estudantes**

Helena Isabel Carrilho Morgado

Lisboa

Maio 2025



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA

Doutoramento em Serviço Social

**O sistema de ação social no ensino superior:
medidas e estratégias para a promoção da
igualdade de oportunidades e dos direitos
dos estudantes**

Helena Isabel Carrilho Morgado

Lisboa

Maio 2025

Helena Isabel Carrilho Morgado

O sistema de ação social no ensino superior:
medidas e estratégias para a promoção da
igualdade de oportunidades e dos direitos
dos estudantes

Tese apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusfada para a obtenção do grau de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Professora Doutora Inês Casquilho Duarte Martins

Lisboa

Maio 2025

FICHA TÉCNICA

Autora Helena Isabel Carrilho Morgado
Orientadora Professora Doutora Inês Casquilho Duarte Martins
Título O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes
Local Lisboa
Ano 2025

CASA DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

MORGADO, Helena Isabel Carrilho, 1975-

O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes / Helena Isabel Carrilho Morgado ; orientado por Inês Casquilho Duarte Martins. – Lisboa : [s.n.], 2025. - Tese de Doutoramento em Serviço Social, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada.

I - MARTINS, Inês Casquilho, 1985-

LCSH

1. Ação social - Portugal
2. Serviço social escolar - Portugal
3. Ensino superior - Portugal
4. Direito à educação - Portugal
5. Estudantes universitários - Serviços para - Portugal
6. Estudantes universitários - Estatuto legal, leis, etc. - Portugal
7. Universidade Lusíada. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - Teses
8. Teses - Portugal - Lisboa

1. Social action - Portugal
2. School social work - Portugal
3. Education, higher - Portugal
4. Right to education - Portugal
5. College students - Services for - Portugal
6. College students - Legal status, laws, etc. - Portugal
7. Universidade Lusíada. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - Dissertations
8. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. LB3013.4.M67 2025

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Esta tese foi realizada com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através atribuição de uma bolsa de doutoramento (referência 2022.13721.BD).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de manifestar a minha profunda gratidão à Professora Doutora Inês Casquilho-Martins, orientadora desta tese, que com a sua sabedoria me guiou e inspirou durante este processo. O seu incentivo permanente e a confiança depositada em mim foram fundamentais para a concretização da presente investigação.

De seguida, quero deixar um agradecimento muito especial às Instituições de Ensino Superior por me abrirem as portas e me propiciarem as condições necessárias ao desenvolvimento deste estudo. Agradeço aos dirigentes e profissionais entrevistados pela sua simpatia, disponibilidade e partilha de conhecimentos e aos estudantes pelos seus contributos e opiniões. No decurso da presente investigação foram ainda entrevistados especialistas aos quais não posso deixar de expressar gratidão pela disponibilidade manifestada e pela valiosa contribuição. Sem a participação ativa e generosa de todos, esta investigação não teria sido possível.

Sinto-me muito grata pelo apoio incondicional da minha família que esteve sempre ao meu lado, encorajando-me e incentivando-me a prosseguir e a concluir esta jornada com sucesso. Ao meu marido, pais, irmã, sobrinhas e cunhado, agradeço por todo o apoio emocional.

Aos meus amigos, em especial à Fátima Veríssimo e à Cristina Pedro, obrigada pelas palavras de confiança e de motivação. Às minhas colegas de doutoramento Marisa, Tânia, Joana, Naci, Beta e Vera obrigada pelo companheirismo, troca de ideias e momentos de descontração que foram fundamentais para manter o foco ao longo deste percurso.

Por fim, gostaria de deixar o meu reconhecimento à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), pela possibilidade de atribuição de uma Bolsa de Investigação e ao Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) por ter acolhido este projeto.

APRESENTAÇÃO

A investigação intitulada "O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes" centrou-se no estudo das políticas de ação social no ensino superior, com o objetivo de sistematizar e analisar as medidas implementadas neste domínio. Esta tese pretende contribuir para o desenvolvimento de políticas e estratégias que promovam a inclusão social e os direitos dos estudantes, bem como fomentar a sua participação na construção de um sistema de ação social mais equitativo e integrador. Atendendo à diversidade de atores do contexto académico e das Instituições de Ensino Superior (IES), o campo empírico incidu sobre sete instituições públicas portuguesas, englobando Universidades e Politécnicos. Optou-se por uma metodologia de métodos mistos, articulando abordagens qualitativas e quantitativas com a realização de entrevistas a especialistas com experiência e conhecimento comprovados na área da ação social no ensino superior (n=4), a dirigentes e assistentes sociais dos Serviços de Ação Social das IES (n=14) e a aplicação de um questionário a estudantes de licenciatura (n=207) das instituições que colaboraram nesta investigação. Para a apresentação e discussão dos dados, procedeu-se, ainda, à sua triangulação, através do cruzamento de diversas fontes de informação, com o intuito de complementar e interpretar as diferentes perspetivas emergentes dos dados recolhidos. Os resultados obtidos evidenciam que as políticas de ação social desempenham um papel central na promoção da igualdade e equidade no acesso. Por outro lado, são também relevantes no percurso académico dos estudantes, contribuindo positivamente para a conclusão do curso no ensino superior. Os Serviços de Ação Social nas IES são espaços de proximidade que se demonstram fundamentais para que estudantes de diferentes contextos socioeconómicos tenham oportunidades equitativas. Contudo, apesar dos avanços registados nos últimos anos, subsiste a necessidade de reforçar e adequar estas políticas às reais necessidades dos estudantes e às transformações sociais. Assim, é proposta uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação superior, visando a consolidação de um sistema de ação social mais inclusivo e eficaz.

Palavras-chave: ação social; direitos; ensino superior; igualdade de oportunidades; políticas públicas.

PRESENTATION

The research titled "The Social Assistance System in Higher Education: Measures and Strategies for Promoting Equal Opportunities and Student Rights" focused on the study of social assistance policies in higher education, aiming to systematize and analyze the measures implemented in this domain. This thesis seeks to contribute to the development of policies and strategies that foster social inclusion and student rights while also encouraging their participation in the construction of a more equitable and inclusive social action system. Given the diversity of actors within the academic context and Higher Education Institutions (HEIs), the empirical fieldwork was conducted in seven Portuguese public institutions, encompassing both universities and polytechnic institutes. A mixed-methods approach was adopted, integrating qualitative and quantitative methodologies. The study involved conducting interviews with experts with proven experience and knowledge in the field of social action in higher education (n=4), as well as with administrators and social workers from the HEIs' Social Assistance Services (n=14). Additionally, a questionnaire was administered to undergraduate students (n=207) from the participating institutions. To ensure a comprehensive presentation and discussion of the data, triangulation was employed by cross-referencing multiple sources of information, enabling a more nuanced interpretation of the diverse perspectives emerging from the collected data. The findings highlight that social assistance policies play a central role in promoting equality and equity in access to higher education. Furthermore, they significantly influence students' academic trajectories, contributing positively to their successful degree completion. Social assistance services within HEIs function as key support structures, ensuring that students from diverse socio-economic backgrounds have equitable opportunities. However, despite the progress made in recent years, there remains a need to strengthen and adapt these policies to better align with students' actual needs and ongoing social transformations. In response to this, the study proposes a framework of integrative practices that promote the right to higher education, aiming to consolidate a more inclusive and effective social assistance system.

Keywords: social assistance; rights; higher education; equal opportunities; public policies.

Sumário

Agradecimentos.....	13
Apresentação.....	15
Presentation.....	17
Lista de siglas e abreviaturas	21
Índice de quadros, gráficos e figuras.....	23
Introdução.....	25
Capítulo 1. O Sistema de Ensino Superior Português.....	31
1.1. Breve resenha sobre o ensino superior português.....	31
1.2. Relevância das políticas públicas de ensino superior	43
1.3. A organização das instituições de ensino superior portuguesas	54
1.4. O direito à educação e o acesso ao ensino superior.....	69
Capítulo 2. A Ação Social nas Instituições de Ensino Superior.....	77
2.1. Os Serviços de Ação Social no ensino superior.....	77
2.2. Políticas de ação social: medidas para a igualdade de oportunidades	90
2.3. Principais problemáticas de intervenção no ensino superior.....	110
2.4. O Serviço Social nas instituições de ensino superior	118
Capítulo 3. Metodologia de Investigação.....	135
3.1. O campo empírico e a lógica de investigação	135
3.2. Métodos de investigação	139
3.3. Universo e amostra.....	143
3.3.1. Dirigentes e técnicos superiores dos Serviços de Ação Social	148
3.3.2. Estudantes que frequentam o ensino superior	150
3.3.3. Especialistas em matéria de ensino superior	153
3.4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados	153
3.4.1. Entrevista semiestruturada a dirigentes e profissionais dos Serviços de Ação Social	154
3.4.2. Inquérito por questionário a estudantes do ensino superior	156
3.4.3. Entrevista a especialistas em matéria de ação social no ensino superior	159
3.5. Técnicas e procedimentos de tratamento de dados.....	160
3.5.1. Análise de conteúdo das entrevistas	160
3.5.2. Análise dos dados do inquérito por questionário	163

3.6. Procedimentos éticos na investigação	164
3.7. Limitações da investigação.....	169
Capítulo 4. A Ação Social no Ensino Superior: Análise, Interpretação e Discussão dos Resultados.....	173
4.1. Os Serviços de Ação Social nas instituições de ensino superior	173
4.2. Apoios sociais a estudantes do ensino superior em Portugal	181
4.3. Perfis e necessidades dos estudantes no âmbito da ação social no ensino superior.....	196
4.4. Perspetivas sobre as políticas de ação social para o acesso, frequência e conclusão do ensino superior	211
Capítulo 5. Medidas e Estratégias Implementadas do Domínio da Ação Social nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas	223
5.1. Estratégias, mecanismos e procedimentos adotados pelas instituições de ensino superior para o combate e mitigação das desigualdades sociais	223
5.2. Os recursos dos serviços de ação social e respostas às necessidades dos estudantes do ensino superior.....	230
5.3. Contributos para a melhoria dos Serviços de Ação Social	239
5.4. Matriz de medidas e práticas integradoras e promotoras do direito à educação no ensino superior	247
Conclusões	261
Referências Bibliográficas	267
Apêndices e Anexos	295
Apêndice I – Modelo da carta convite à participação das IES.....	297
Apêndice II – Modelo de declaração de consentimento informado dirigida a participantes das IES	299
Apêndice III – Modelo de declaração de consentimento informado dirigida a especialistas em matéria de ação social no ensino superior.....	301
Apêndice IV – Guião de entrevista a dirigentes profissionais dos SAS.....	303
Apêndice V – Inquérito por questionário dirigido a estudantes	305
Apêndice VI – Guião de entrevista a especialistas.....	309
Apêndice VII – Grelha de análise entrevista semiestruturada.....	311
Apêndice VIII – Grelha de análise entrevista especialistas	313
Anexo I – Parecer da Comissão de Ética da Universidade Lusíada	315

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

APSS - Associação dos Profissionais de Serviço Social

CASES - Conselho de Ação Social do Ensino Superior

CET - Curso de Especialização Tecnológica

CNAES - Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior

CNASES - Conselho Nacional de Ação Social no Ensino Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CRP - Constituição da República Portuguesa

CTeSP - Curso Técnico Superior Profissional

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES - Direção-Geral do Ensino Superior

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia

IAS – Indexante dos Apoios Sociais

IASSW - *International Association of Schools of Social Work*

IES - Instituições de Ensino Superior

IFSW - *International Federation of Social Workers*

IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco

IPP - Instituto Politécnico de Portalegre

IPS - Instituto Politécnico de Setúbal

IPVC - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

IPV - Instituto Politécnico de Viseu

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OAS - Ordem dos Assistentes Sociais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PIDESC - Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais

PNAES - Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior

PNCT - Programa Nacional para a Coesão Territorial

PRR - Plano de Recuperação e Resiliência

RABEEES - Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior

RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SAS - Serviços de Ação Social

UL - Universidade de Lisboa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1 - Número de estudantes matriculados no ensino superior por sexo	40
Quadro 2 - Número de estudantes matriculados no ensino superior por subsistema e tipo de ensino	40
Quadro 3 - População com ensino superior na Europa em 2023 (%)	41
Quadro 4 - População entre os 25-34 anos com ensino superior na Europa, 2022 e 2023 (%)	42
Quadro 5 - Formas de ingresso e n.º de inscritos no 1.º ano 1.ª vez em 2021/2022	68
Quadro 6 - Número e percentagem de estudantes bolseiros no ensino superior por subsistema de ensino (1991-2022)	102
Quadro 7 - Número e percentagem de estudantes bolseiros por IES e NUTS II	145
Quadro 8 - IES portuguesas com maior percentagem de estudantes bolseiros por NUTS II (Portugal continental, 2022)	146
Quadro 9 - IES participantes no estudo por NUTSII	147
Quadro 10 – Amostra de entrevistados por IES	148
Quadro 11 - Habilitações académicas dos dirigentes e área de formação	149
Quadro 12 - Habilitações literárias dos técnicos entrevistados	150
Quadro 13 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes quanto ao género, país de origem e nacionalidade (N=207)	151
Quadro 14 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes quanto ao território de residência e situação de deslocação (N=207)	152
Quadro 15 - Opinião dos estudantes sobre os SAS	178
Quadro 16 - Bolsas e complementos disponíveis aos estudantes	187
Quadro 17 - Outros apoios sociais recebidos pelos estudantes	192
Quadro 18 - Caracterização do perfil escolar dos estudantes participantes neste estudo	197
Quadro 19 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes por IES (em %)	199
Quadro 20 - Caracterização do perfil escolar dos estudantes por IES (em %)	201
Quadro 21 - Caracterização dos perfis e necessidades dos estudantes	207
Quadro 22 - Apoios específicos das IES	228
Quadro 23 - Matriz de medidas e práticas integradoras e promotoras do direito à educação	255

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução dos estudantes inscritos por sexo em Portugal de 1978 a 2022	40
Gráfico 2 - Motivos de contacto dos estudantes com os SAS	177
Gráfico 3 - Motivos associados à não atribuição de bolsa de estudo	188
Gráfico 4 - Outros apoios recebidos	191
Gráfico 5 - Consequências pelo não recebimento de bolsa de estudo de acordo com a opinião dos estudantes	193
Gráfico 6 - Importância atribuída pelos estudantes aos apoios sociais disponibilizados pela IES	194
Gráfico 7 - Grau de satisfação geral com os apoios sociais disponíveis na IES	195

FIGURAS

Figura 1 - Bolsas atribuídas no primeiro ciclo do ensino superior em 2022/2023	94
Figura 2 - Apoio para alojamento, transporte e alimentação dos estudantes no primeiro ciclo em 2020/2021	106
Figura 3 - Esquematização do modelo de análise	138
Figura 4 - Esquema metodológico da investigação	143

INTRODUÇÃO

A investigação intitulada “*O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes*” foi realizada como requisito à obtenção do grau de Doutor em Serviço Social no âmbito do Programa de Doutoramento em Serviço Social da Universidade Lusíada (Lisboa). A tese aqui apresentada tem como objeto de estudo a ação social nas Instituições de Ensino Superior (IES), centrando-se no próprio sistema, nas políticas em vigor e na realidade das próprias instituições. Sendo o Serviço Social uma profissão e área disciplinar das Ciências Sociais, com uma importante dimensão política, que visa a promoção do bem-estar e desenvolvimento social (AMARO, 2015; CASQUILHO-MARTINS, 2021; SOUSA, 2017), a investigação desenvolvida centrou-se nos direitos e na igualdade de oportunidades, no contexto do sistema de ação social no ensino superior em Portugal.

As principais motivações para conduzir esta investigação surgiram da escassez de produção científica na área do Serviço Social sobre esta temática. Não obstante, destacam-se as teses realizadas por JUSTINO (2015) em que se analisam trajetórias escolares associadas ao sucesso dos estudantes de meios socialmente desfavorecidos no ensino superior, bem como de SANTOS (2017) que comparou a realidade da assistência estudantil brasileira e da ação social portuguesa nas universidades públicas, procurando contribuir para uma prática informada em Serviço Social. Por conseguinte, este projeto de investigação entendeu que a ação social no ensino superior carecia de maior visibilidade e conhecimento científico que contribuísse não apenas para o saber dentro da área em que se realizou o curso de doutoramento, mas que servisse a sociedade. A proposta foi positivamente acolhida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) que, em 2022, atribui ao projeto apresentado através do concurso geral uma Bolsa de Investigação. Por outro lado, a experiência profissional, enquanto assistente social, foi também um importante fator na decisão de avançar com o estudo deste tema. Ao acompanhar as inquietações e dificuldades sentidas por estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, mas também por compreender a importância dos Serviços de Ação Social (SAS) no ensino superior e nas trajetórias desses mesmos estudantes, a vontade de contribuir para a melhoria de práticas institucionais e profissionais foi importante para a delimitação do objeto de estudo. Neste sentido, a intencionalidade de realizar a investigação na área profissional em que a investigadora exerce funções contribui, como refere FERREIRA (2014), para desenvolver uma

intervenção do Serviço Social com a aplicação de abordagens teóricas e metodológicas, numa relação interativa entre conhecimentos teóricos, metodológicos e instrumentais e dos próprios conhecimentos empíricos. Por fim, é de referir que o próprio curso de doutoramento possibilitou aprofundar conhecimentos que consolidaram a vontade e fundamentação para o caminho de investigação escolhido.

Partindo de uma pesquisa exaustiva sobre a ação social no ensino superior, os estudos encontrados são unânimes em enfatizar a importância da ação social enquanto promotora da igualdade de oportunidades no acesso a este nível de ensino (CERDEIRA, 2008; DIAS, SARDINHA e PEREIRA, 2014; EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2012; EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015; JERÓNIMO, 2010; JUSTINO, 2015; OECD, 2015; ORSIES, 2018; PEREIRA, 2019; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2017; SARDINHA [et al.], 2015). No caso português, o sistema de ação social é apontado como o principal mecanismo para a concretização da garantia e equidade de acesso, por forma a que nenhum estudante seja excluído deste nível de ensino por incapacidade financeira (JUSTINO, 2015; PEREIRA, 2019; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2017). A literatura consultada demonstra-nos o papel decisivo da ação social escolar no ensino superior enquanto instrumento fundamental de política social que promove a justiça social, a transparência e a equidade nas políticas de acesso às instituições de ensino superior. Conforme referido pelos autores, a ação social permite que estudantes de origens socioeconómicas e educativas desfavoráveis não fiquem excluídos do ensino superior e, consequentemente, impossibilitados de usufruir das oportunidades pessoais e profissionais que a formação académica lhes pode conceder (DIAS, SARDINHA e PEREIRA, 2014; JUSTINO, 2015; PEREIRA, 2019). JUSTINO (2015) aponta que as políticas sociais instituídas ainda não conseguem garantir uma plenitude de direitos, ficando muitos estudantes dependentes do modelo gestor da própria instituição de ensino para se manterem e concluírem com sucesso o seu percurso académico. Assim, apesar dos apoios sociais disponibilizados pelo Estado e pelas IES, cabe aos estudantes e respetivas famílias custear parte das despesas inerentes à frequência do ensino superior. Podemos afirmar que neste modelo, o Estado financia diretamente as instituições públicas através de transferências do Orçamento de Estado e as famílias contribuem através do pagamento das propinas e de outras taxas administrativas pagas pelos estudantes, para além de outros encargos inerentes à frequência do curso (CERDEIRA, 2008).

Neste sentido, reforça-se a ideia da ação social como mecanismo de combate às desigualdades no acesso e permanência do ensino superior, assinalando-se que os apoios disponíveis nem sempre são suficientes para suprir as necessidades existentes e para garantir a permanência de estudantes com uma maior situação de vulnerabilidade no ensino superior (DIAS, SARDINHA e PEREIRA, 2014; PEREIRA, 2019; RODRIGUES, 2016). As conjunturas institucionais vivenciadas têm influenciado diretamente as abordagens à prática dos assistentes sociais que se deparam com uma acrescida dificuldade em afirmar a profissão, devido a enquadramentos funcionais dependentes de variadas políticas educativas (HEALY, 2014). Os assistentes sociais intervêm em contextos educativos, desenvolvendo ações que remetem para a atuação perante problemas estruturais, complexos e diversos e para atuarem na efetivação do direito à educação (ALMEIDA, MACHADO e MELO, 2021; CARVALHO, 2018). Segundo AMARO e PENA (2018), torna-se importante contribuir para a afirmação e visibilidade dos assistentes sociais enquanto atores presentes na intervenção em meio escolar. No contexto do ensino superior, JUSTINO (2015) posiciona o Serviço Social num campo de intervenção que requer conhecimentos, recursos e habilidades especializadas em contextos de multiproblemas, tendo como premissa da sua intervenção a defesa intransigente do direito à igualdade de oportunidades através de uma política de ação social (JUSTINO, 2015, 2018). Complementarmente, CASQUILHO-MARTINS (2021, p. 43) afirma que “O conhecimento e contacto privilegiado dos assistentes sociais com as populações, os territórios e as dinâmicas da realidade social tornam-nos agentes mais capacitados para uma leitura e análise dos modelos de proteção social”.

O quadro teórico de referência e o estado da arte sobre a temática conduziu à questão de partida: Que medidas e estratégias adotadas pelo Estado e pelas instituições de ensino superior portuguesas contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes? Foi com base nesta primeira abordagem que foram surgindo outras interpelações, nomeadamente: quais as principais necessidades e perfis dos estudantes que recorrem à ação social nas instituições de ensino superior no quadro das atuais transformações sociais?; de que forma as políticas de apoio social e as práticas das IES garantem, de forma efetiva, o direito ao acesso, frequência e conclusão do ensino superior?; que estratégias são implementadas pelas IES no combate às desigualdades sociais e vulnerabilidades socioeconómicas dos estudantes?; em que medida a ação social dispõe de recursos adequados para responder de forma eficaz às necessidades e prioridades dos estudantes do ensino superior? Este conjunto de questões orientaram o desenho da pesquisa e o caminho da

presente investigação. Os objetivos formulados refletem o que a investigação procura alcançar contribuindo para o conhecimento científico. Desta forma, o objetivo geral desta investigação é sistematizar e analisar políticas sociais implementadas no domínio da ação social nas IES, contribuindo para uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação. No que se refere aos objetivos específicos foram definidos os seguintes: i) caracterizar o sistema de ação social no ensino superior e analisar o seu papel nas instituições de ensino superior públicas portuguesas; ii) definir os perfis dos estudantes beneficiários de ação social; iii) analisar as políticas sociais em vigor no sentido de confirmar se estas promovem, de forma efetiva, o direito a este nível de ensino; iv) comparar estratégias e ações adotadas internamente pelas instituições de ensino superior no combate às desigualdades sociais; v) apurar a adequação dos recursos dos Serviços de Ação Social e a sua capacidade de resposta às necessidades e prioridades dos estudantes em situação socioeconómica desfavorável.

Considerando a problemática de investigação, em linha com os objetivos apresentados, este estudo tem uma natureza exploratória e descritiva, dado que se debruça sobre um tema pouco explorado, analisando dimensões e perspetivas diferentes de estudos anteriormente elaborados no domínio do Serviço Social. Desta forma, seguiu-se uma lógica de aplicação de métodos mistos (*mixed methods*), combinando metodologias qualitativas e quantitativas, para uma compreensão mais abrangente, aprofundada e multifacetada do objeto de estudo e concretização do estudo empírico. Esta opção foi também confirmada pela necessidade de articular a utilização de diferentes técnicas de recolha e análise de dados, promovendo uma maior variedade e diálogo entre os resultados e as diferentes fontes. Destaca-se que foram consideradas neste estudo sete (7) IES portuguesas que integram o ensino público, de acordo com critérios de seleção previamente estabelecidos e que permitissem uma abrangência regional. Com uma abordagem predominantemente qualitativa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a especialistas em matéria de ação social no ensino superior, bem como a dirigentes e profissionais, incluindo assistentes sociais, dos Serviços de Ação Social. Estas entrevistas procuraram explorar a perspetiva dos entrevistados com base nos seus conhecimentos e experiência, proporcionando um enquadramento analítico sobre as políticas de ação social, as dinâmicas institucionais e as necessidades dos estudantes, dos serviços e das próprias IES. Os dados das entrevistas, após tratados, foram analisados e enquadrados à luz de categorias previamente estabelecidas com base no referencial teórico e de categorias que surgiram no decurso do estudo empírico. Por sua vez, a abordagem quantitativa concretizou-se através da aplicação de um questionário

online dirigido a estudantes de licenciatura das IES que participaram neste estudo. Este instrumento de recolha de dados permitiu obter informação sistematizada sobre o perfil socioeconómico dos beneficiários, a perceção dos estudantes relativamente à eficácia dos apoios disponibilizados e os impactos das políticas de ação social no seu percurso académico. Embora não se possa afirmar uma inferência ou generalização dos resultados, os dados permitem uma caracterização sobre o perfil e o acesso dos apoios sociais, entre outras variáveis e categorias em análise. Para assegurar uma discussão dos dados mais sustentada, procedeu-se à sua triangulação, cruzando perspetivas de diferentes fontes e apresentando uma leitura mais integrada e crítica da realidade estudada com a sua discussão.

Em consonância com a literatura, os resultados apontam que nem todas as IES conseguem garantir recursos internos para um reforço adequado da ação social, uma vez que possuem diferentes especificidades e capacidades. Por exemplo, as IES de menor dimensão e inseridas em territórios de baixa densidade populacional possuem menos recursos que aquelas que se situam em meios urbanos de maior densidade populacional. Assim, este estudo aborda a temática numa ótica de promoção de igualdade de oportunidades no acesso, na prossecução de estudos e frequência do ensino superior, visando o sucesso escolar e bem-estar dos estudantes, observando como o próprio meio se relaciona com as problemáticas em evidência. Este olhar sobre os Serviços de Ação Social e sobre o próprio sistema que o integra, leva-nos a uma reflexão sobre as políticas vigentes. Esta é uma dimensão importante para a intervenção e investigação social, pois “os assistentes sociais atuam num campo marcado por transformações e regulações sociopolíticas que condicionam a própria ação social” (CASQUILHO-MARTINS, 2021, p. 45). Assim, a proposta deste estudo traz recomendações para o desenvolvimento de estratégias efetivadoras da promoção dos direitos e inclusão social dos estudantes, bem como para um maior envolvimento e participação dos próprios estudantes na construção de um sistema de ação social mais equitativo e integrador.

A tese encontra-se organizada em cinco capítulos que partem de uma estrutura concordante com o percurso de investigação, iniciando-se nos referenciais teórico-conceituais da investigação (Capítulos 1 e 2), na explanação da metodologia e procedimentos inerentes às opções metodológicas (Capítulo 3) e na apresentação, análise e discussão dos resultados, apresentando uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação no ensino superior (Capítulos 4 e 5). O primeiro

capítulo é dedicado ao sistema de ensino superior português, contemplando uma visão abrangente sobre a evolução do ensino superior em Portugal, desde a sua trajetória histórica até ao contexto contemporâneo. Neste capítulo são enquadradas as políticas no domínio do ensino superior, tendo como propósito a promoção de direitos relacionados com o acesso ao ensino superior e a sua relevância no próprio contexto organizacional das IES. No segundo capítulo explora-se o papel da ação social na promoção da igualdade de oportunidades, analisando-se as políticas de ação social, os serviços prestados e os apoios diretos e indiretos disponíveis para os estudantes. Além disso, analisa-se a jurisdição do Serviço Social no contexto do ensino superior. O processo metodológico desta investigação surge no capítulo três com a caracterização do campo empírico, os métodos de investigação utilizados, a caracterização da amostra e as técnicas de recolha e análise de dados aplicadas a diferentes participantes. Este capítulo também contempla os procedimentos éticos adotados e refere as limitações da investigação. O quarto capítulo é dedicado à análise, apresentação e discussão dos resultados, abordando os perfis e necessidades dos estudantes que recorrem aos SAS, os tipos de apoios disponíveis e a eficácia das políticas de ação social na garantia do acesso, frequência e conclusão do ensino superior. No quinto e último capítulo sistematizam-se os contributos deste estudo para a melhoria dos SAS à luz dos resultados obtidos, apresentando-se uma matriz que reúne um conjunto de recomendações que possam servir de orientação para práticas integradoras e promotoras no ensino superior, bem como contribuir no campo das políticas de ação social. Adicionalmente, analisam-se as estratégias e procedimentos institucionais para mitigar desigualdades sociais e a capacidade de resposta dos Serviços de Ação Social às necessidades e prioridades de intervenção em matéria de ação social. A tese termina com a apresentação das principais conclusões da investigação e com a proposta de perspetivas futuras de investigação.

CAPÍTULO 1. O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

O presente capítulo contextualiza o sistema de ensino superior português, enquanto espaço privilegiado para a concretização do direito à educação e da promoção da igualdade de oportunidades. Inicia-se com uma breve resenha histórica sobre a evolução do ensino superior em Portugal, identificando-se as suas principais reformas, marcos legislativos e dinâmicas estruturais que moldaram o seu desenvolvimento ao longo das últimas décadas. No seguimento desta análise e com base na revisão de literatura e da legislação, procede-se à relevância das políticas públicas de ensino superior de modo a refletir sobre o papel do Estado e das instituições de ensino superior (IES) na regulação, financiamento e democratização de um sistema mais inclusivo e equitativo. Neste contexto, é dada particular atenção à organização do ensino superior e ao acesso ao ensino superior, o que abre caminho para a compreensão crítica das políticas de ação social aprofundadas nos capítulos subsequentes.

1.1. BREVE RESENHA SOBRE O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

O ensino superior desempenha um papel fundamental na globalização e na economia do conhecimento, facilitando o fluxo de pessoas, ideias e conhecimentos entre países. Em todo o mundo, os países enfrentam desafios relacionados com as transformações económicas e sociais que emergem como resultado da globalização, da migração em massa, do envelhecimento das sociedades e do desenvolvimento tecnológico esperando-se, cada vez mais, que o ensino superior assuma um papel central na resposta a estes desafios (OECD, 2019c). A globalização, o processo de Bolonha, a mobilidade nacional e internacional, a disparidade de qualificação e custo da mão-de-obra nas diversas regiões do globo, a importância das tecnologias de informação, entre outras, estão a alterar velozmente os paradigmas das sociedades, assumindo as IES um importante papel no seu desenvolvimento (MARQUES, 2014; OECD, 2019c; OECD, 2022a; REGO, ABREU e CACHAPA, 2013; SARAVANAMUTHU e TINKER, 2002; TEODORO, 2014). O ensino superior tem vindo a passar por profundas exigências e transformações à escala europeia e mundial, tais como a crescente procura por este nível de ensino, o aumento e diversidade de estudantes, o decréscimo do financiamento público e privado, a importância crescente da investigação e da inovação na economia

mundial baseada no conhecimento e uma maior competição entre as instituições de ensino superior.

Em Portugal, em linha com o que tem ocorrido um pouco por toda a Europa, o ensino superior tem sido objeto de profundas alterações revelando-se atualmente como um produto da modernidade e de desenvolvimento que reflete as mudanças sociais ocorridas na sociedade (ARROTEIA, 2003; MAGALHÃES, 2004). Historicamente, o surgimento do ensino superior português remete-nos para os finais do século XIII, tendo acompanhado o movimento de criação de outras instituições de ensino superior na Europa. A primeira Universidade, designada inicialmente por Estudos Gerais, é fundada em Lisboa em março de 1290 e surge por iniciativa de D. Dinis, com cursos de Direito Canónico, Direito Civil, Medicina e Artes, sendo em finais do século XIV introduzido o ensino da Teologia. Entre 1308 e 1537 a Universidade oscila entre as Cidades de Lisboa e Coimbra: em 1308 é decidida a sua transferência para Coimbra, verificando-se nova mudança para Lisboa 30 anos depois. Em 1354 dá-se um novo regresso a Coimbra e em 1377 volta novamente a Lisboa, só retornando a Coimbra definitivamente no ano de 1537, por decisão de D. João III (CARVALHO, 2001; MARQUES, 2014; PEDRO, 2008). Posteriormente, a universidade portuguesa manteve-se quase inalterável durante um longo período, dispondo de um corpo docente reduzido e promovendo uma produção cultural irrelevante, incapaz de atrair professores ou estudantes estrangeiros e de evitar a saída dos estudantes portugueses para outras universidades europeias (GOMES, FERNANDES e GRÁCIO, 1988 apud PEDRO, 2008). A saída dos estudantes, sobretudo clérigos, mereceu o apoio da Igreja e dos monarcas, sendo-lhes concedidas bolsas de estudo, principalmente para apoiar estudos em áreas ainda não abrangidas em território nacional como, por exemplo, as bolsas destinadas ao estudo em Teologia no Colégio de Santa Bárbara em Paris (PEDRO, 2008). No século XVI é criado o Colégio das Artes, em Coimbra, onde funcionavam os Estudos Superiores e as Escolas Menores. No mesmo século, a Companhia de Jesus instala-se em Portugal e, com o apoio da família real, bem como de outros benfeitores, dedica-se, maioritariamente, à expansão do ensino em todo o território português. Os Jesuítas fundaram diversos estabelecimentos de ensino, com especial destaque para o Colégio de Jesus, em Coimbra (1542), o Colégio do Espírito Santo, em Évora (1551) e a Casa Professa de S. Roque, em Lisboa (1553). Nestes colégios o ensino era gratuito, ministrando-se desde o ensino básico até ao ensino superior (PEDRO, 2008). Em 1559 é fundada a Universidade de Évora, a segunda do país, sendo entregue à Companhia de Jesus. Sem permissão para lecionar Direito e Medicina, é mais tarde encerrada (1759) com a

chegada do iluminismo a Portugal (MARQUES, 2014). Em agosto de 1772, com a Reforma Pombalina, regista-se uma profunda renovação no funcionamento da Universidade através da criação de novas estruturas de administração e gestão, do acolhimento de professores estrangeiros e da ida de professores portugueses para lecionar no estrangeiro. Em 1837, no reinado de D. Maria I são criadas as Escolas Politécnicas em Lisboa e no Porto e as Escolas Médico-Cirúrgicas também nas mesmas cidades (CARVALHO, 2001; PEDRO, 2008).

No ano letivo de transição de século (1899-1900), dos cerca de 5.400.000 portugueses residentes no país, apenas 2.736 frequentavam o ensino superior. Destes, 1.118 estavam inscritos na Universidade de Coimbra e os restantes 1.618 frequentavam outros estabelecimentos de ensino superior (TEODORO, 2001 apud PEDRO, 2008), conservando a Universidade de Coimbra o monopólio como universidade pública. Em 1911 são criadas duas universidades em Portugal, uma com sede em Lisboa e outra com sede no Porto, passando o país a dispor de três universidades. Cerca de duas décadas depois, em 1930, foi criada a Universidade Técnica de Lisboa, por integração de vários institutos já existentes, tendo o ensino superior dado um salto qualitativo com a República, abrangendo novas áreas do conhecimento e aumentando o número de instituições (LOURTIE, 2013).

Durante o Estado-Novo o país continuava a registar níveis de alfabetização e de escolarização muito inferiores à maioria dos países da Europa e, até ao início dos anos 70, o ensino superior manteve-se “cientificamente desvalorizado, caracterizando-se por uma dimensão diminuta e pelo seu desajustamento face às necessidades de desenvolvimento económico e social do País” (PEDRO, 2008 p. 87). Nessa altura Portugal possuía apenas quatro universidades públicas: a de Coimbra, a de Lisboa, a do Porto e a Universidade Técnica de Lisboa; e uma universidade privada (Universidade Católica Portuguesa) existindo ainda, para além destas, o ensino superior militar (incluindo o ensino náutico). Neste período e nestas quatro universidades frequentavam o ensino superior cerca de 49.000 estudantes que passaram por um apertado escrutínio de natureza económica e social, com um sistema educativo desenhado para um universo limitado de privilegiados, que era seletivo e elitista (CASTANHEIRA, 2010).

Portugal inicia o processo de expansão e organização de um sistema binário em 1973, de modo algo atrasado em relação a outros países, particularmente do Norte e Centro da Europa (MOREIRA, 2017). Nesse mesmo ano são criadas a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho e o Instituto Universitário de

Évora, bem como alguns Institutos Politécnicos como o da Covilhã, o de Vila Real, o de Faro, o de Leiria e o de Tomar que passaram também a constituir a rede pública de ensino superior. O ensino superior politécnico, apesar de criado nos anos 70, só na década de 80 entrou em funcionamento e iniciou o seu processo de expansão (ARROTEIA, 1996). Hoje o país possui uma vasta rede de institutos politécnicos públicos e privados distribuídos por todo o território continental.

Após o 25 de Abril, a educação em Portugal sofreu uma profunda mudança, tendo a reforma levada a cabo nos anos 70 contribuído para a expansão e para uma maior autonomia das instituições de ensino superior (MARQUES, 2014). No entanto, “No final do longo período ditatorial (...) o ensino superior em Portugal reflecte ainda a estrutura elitista da sociedade, com fortes restrições no acesso à universidade e um reduzido número de estudantes a frequentar este nível de ensino” (PEDRO, 2008, p. 88), se comparado com o número total de população do país. Em 1977 foi criada a Universidade Livre, estabelecimento de ensino superior, tendo resultado da sua cisão o nascimento da Universidade Autónoma, da Universidade Lusíada e da Universidade Portucalense a par de outros projetos, nomeadamente, a Universidade Internacional, a Universidade Moderna, a Universidade Lusófona, a Universidade Independente, a Universidade Fernando Pessoa ou a Universidade Atlântica. A nível estatal também se alargou a oferta universitária para acompanhar a procura crescente que se fazia sentir neste período, tendo-se fundado as Universidades da Madeira e a dos Açores, a do Algarve, a da Beira Interior e a de Trás-os-Montes e Alto Douro. Surgiu também a Universidade Aberta com o objetivo de disponibilizar ensino a distância (MARQUES, 2014). Nas décadas de 80 e 90 o alargamento da rede do ensino superior ficou marcado pela criação de novas instituições de ensino e investigação sediadas nos centros urbanos, especialmente nas capitais de distrito, contribuindo para alterar a situação anterior dominada pela formação de elites (ARROTEIA, 2011).

Esta expansão da rede pública de estabelecimentos de ensino superior, iniciada nos princípios da década de 70 do século XX, conheceu um forte desenvolvimento até ao ano de 2000 (ALMEIDA, 2014). Em 1994 existiam em Portugal 13 universidades públicas com 44 faculdades. Existiam ainda 14 institutos politécnicos com 47 escolas superiores neles integradas, a Universidade do Algarve com seis escolas do ensino politécnico e 31 escolas não integradas das quais 22 eram escolas superiores de enfermagem. Nessa data, no setor privado estavam em funcionamento oito universidades (pertencentes a cinco entidades diferentes) e ainda 97 outros

estabelecimentos. Em 2001/2002 a rede pública de ensino superior atingiu as 14 universidades às quais correspondiam 112 unidades funcionais com denominação de faculdade instituto ou escola, um instituto universitário não integrado, quatro escolas militares ou policiais e 4 polos universitários. Em relação ao ensino politécnico passou-se para 15 institutos politécnicos, 78 escolas superiores, 11 escolas superiores de enfermagem não integradas, 10 escolas superiores integradas em universidades e 3 polos politécnicos. No ensino privado havia 16 universidades, 16 unidades funcionais de ensino, dois institutos politécnicos, 34 escolas universitárias não integradas, duas escolas superiores politécnicas integradas em universidades e 61 unidades funcionais. Verifica-se assim que em 1994 o número de estabelecimentos públicos de ensino superior subiu de 132 para 208 e o privado de 104 para 138 representando no conjunto de ensino superior público e privado um aumento de 236 para 346 (DGES, 1994, 2005 apud ALMEIDA, 2014). Entre 2002 e 2005 apenas foi criada uma escola politécnica e a partir de então não foi permitido o alargamento da rede pública de instituições de ensino superior em Portugal (ALMEIDA, 2014).

A expansão do sistema de ensino superior demonstra nitidamente que em Portugal se desenvolveu um processo de massificação, traduzido na passagem de uma frequência de cerca de 70 mil estudantes em 1974, para cerca de 400 mil em 2001 (VEIGA SIMÃO, SANTOS e COSTA, 2003 apud MARQUES, 2014). Em 2003 atingiu-se um pico de estudantes no ensino superior (JUSTINO e BORGES; 2018), tendo-se assistido, entre 2011 e 2014 a uma diminuição do número de matriculados (SILVA e SERRANO, 2015).

A massificação, democratização e internacionalização da educação superior verificadas nas últimas décadas, levaram o ensino superior a adquirir uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e económicos (TEODORO e GUILHERME, 2017), sendo as políticas de promoção da educação superior fundamentais ao amplo desenvolvimento das regiões (MAURITTI [et al.], 2023). A expansão verificada no ensino superior caracterizou-se por um aumento significativo do número de estudantes e por uma diversificação das estruturas e tipologias das instituições de ensino superior que apresentam múltiplas definições legais ao nível regional, nacional, social e cultural, assim como diferenças nas missões institucionais, dimensão das instituições, entre outras (ALMEIDA, 2014; VUGHT [et al.], 2010). A diversidade é relevante para compreender a dinâmica dos sistemas de ensino superior, sendo considerada como um dos principais fatores associados aos seus desempenhos positivos. Alguns argumentos são apresentados em favor da diversidade institucional

(BIRNBAUM, 1983; HUISMAN, 1995 apud VUGHT [et al.], 2010), como o aumento da diversidade no ensino superior enquanto estratégia importante para atender as necessidades dos estudantes e o facto de um sistema mais diversificado estar mais capacitado para promover o acesso ao ensino superior aos estudantes com diferentes formações educacionais e com variadas histórias de desempenho académico. Esta diversidade advém da diferença em termos da origem, valores culturais e sociais subjacentes a cada país (REGO, ABREU e CACHAPA, 2013) e reflete-se em diferentes modelos institucionais de instituições de ensino superior, incluindo instituições públicas, instituições privadas dependentes do Governo, privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos, dependendo do contexto nacional. O ensino superior também atende a populações estudantis cada vez mais diversificadas. O tradicional grupo de jovens diplomados do ensino secundário, que tendem a estudar a tempo inteiro, tem sido cada vez mais acompanhado por estudantes em regime de tempo parcial e por estudantes mais velhos que podem ser trabalhadores. O aumento da mobilidade estudantil resultou também num maior número de estudantes internacionais em muitas instituições de ensino superior. Esses grupos têm diferentes motivações e necessidades de aprendizagem, criando a necessidade de um ensino superior mais diversificado e flexível (OECD, 2019c).

Na Europa, durante a primeira década do século XXI, assistiram-se a mudanças principalmente ligadas à implementação do Processo de Bolonha. O propósito era o de criar um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) que favorecesse o aumento da competitividade social, cultural e económica, a atratividade e a comparabilidade da educação superior europeia. Nesse sentido foram definidos objetivos como a criação de um sistema de fácil comparação e leitura dos graus dos sistemas de ensino; o estabelecimento de um sistema transferível de créditos; a promoção da mobilidade de estudantes, professores e investigadores; e a construção de sistemas de garantia de qualidade de acordo com recomendações e orientações europeias. Estas alterações foram fortalecidas pela Estratégia de Lisboa e pela agenda europeia de modernização das universidades (TEODORO, 2014). O Processo de Bolonha e a criação do EEES resultaram numa ênfase crescente na equidade e na inclusão de todos os grupos da sociedade (CURAJ, DECA e PRICOPIE, 2018), enfatizando-se a importância da dimensão social das IES ao nível das políticas educativas para a educação superior (TEODORO e GUILHERME, 2017). A dimensão social das instituições de ensino superior faz parte do Processo de Bolonha desde o seu início, visando a igualdade de oportunidades no acesso, participação e conclusão dos estudos. No entanto, nos

primeiros anos, estava longe de ser clara a dimensão social do ensino superior e só em 2007 foi acordada e delineada a sua definição no “Comunicado de Londres”. Em Comunicado, os ministros concordaram com a seguinte definição da dimensão social:

We share the societal aspiration that the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations. We reaffirm the importance of students being able to complete their studies without obstacles related to their social and economic background. We therefore continue our efforts to provide adequate student services, create more flexible learning pathways into and within higher education, and to widen participation at all levels on the basis of equal opportunity. (LONDON COMMUNIQUÉ, 2007, p. 5)

Esta definição, em vigor atualmente, foi ampliada para abranger explicitamente “the creation of an inclusive environment in higher education that fosters equity, diversity, and is responsive to the needs of local communities” (BFUG, 2020, p. 1). A definição de dimensão social no Processo de Bolonha inclui duas componentes: uma que remete para os resultados, ou seja, para a representação da diversidade da população num ambiente de ensino superior inclusivo; e uma componente de processo, ou seja, as políticas e práticas em vigor para alcançar o resultado desejado. A expressão “dimensão social” é usada para se referir a fatores como a origem social dos estudantes e as condições de vida e de estudo antes, durante e depois de sua experiência educacional superior. Desta forma, o conceito de dimensão social está subjacente a outros temas abordados no Processo de Bolonha, como, por exemplo, aprendizagem ao longo da vida, percursos de aprendizagem flexíveis, ensino superior inclusivo e empregabilidade. Inerente a todos estes usos do termo “dimensão social” pretende-se, em última análise, alcançar a equidade no ensino superior (USHER, 2015). Têm sido apresentados três tipos de argumentos para a relevância da dimensão social: considera-se que se trata de uma questão de igualdade de oportunidades, abordando assim questões de equidade e justiça; o reforço da dimensão social terá efeitos positivos no desenvolvimento da sociedade; tem potencial para aumentar a qualidade e, por sua vez, a competitividade, de sistemas educativos (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2020b).

O alargamento da participação é um dos principais objetivos da dimensão social no ensino superior. Segundo as estatísticas, a participação de grupos sub-representados, especialmente os migrantes, permanece baixa em todos os países do EEES. Também os antecedentes dos pais ainda são um forte indicador na tomada de decisão de frequentar o ensino superior. Em quase todos os países, as mulheres estão em maioria entre os matriculados, ainda que a situação varie significativamente dependendo da área de estudo. O número de estudantes adultos (maduros) aumentou

significativamente desde 2000, sugerindo que as pessoas iniciam a educação superior mais tarde (EUROPEAN COMMISSION/ECEA/EURYDICE, 2020b). O corpo discente deve refletir a diversidade da população e a origem dos estudantes não deve ter impacto na sua participação no ensino superior. Dada a diversidade das realidades socioeconómicas e culturais em todo o EEES, cabe a cada país decidir quais as características a ter em conta ao comparar a composição do corpo discente com a população total. Os grupos sociais que são então identificados como sub-representados no ensino superior também diferem de país para país, ainda que havendo temas comuns entre os países. Por exemplo, o contexto socioeconómico baixo (sob a forma de baixos rendimentos ou baixa escolaridade dos pais), o género, o estatuto de imigrante e a deficiência são frequentemente consideradas como principais aspetos de desvantagem. Além disso, os estudantes adultos (maduros) são especificamente visados em muitos países, enquanto estudantes de grupos sub-representados por ingressarem no ensino superior tardiamente (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2020b).

O Relatório “Resourcing Higher Education in Portugal” (OECD, 2022a) alerta para os problemas do ensino superior português que resultam, essencialmente, de uma evolução demográfica extremamente negativa. Após um declínio substancial nas matrículas após a crise financeira de 2008, o número de estudantes aumentou 15% entre 2014/2015 e 2020/2021. Em 2020/2021 os ingressos no ensino superior em Portugal atingiram o seu nível mais alto até então, com quase 412 mil estudantes inscritos no total das 106 IES do país¹. Destes, mais de 80% ingressaram numa universidade (50%) ou politécnico (30%) públicos. Dos cerca de 19% de estudantes matriculados em IES privadas, a maioria está matriculada em cursos universitários. Também a média de pessoas entre os 30 e os 34 anos que concluiu o ensino superior aumentou 16 pontos percentuais entre 2012 (28%) e 2021 (44%), encontrando-se este valor acima da média dos países da União Europeia. Os estudantes entre os 20 e os 29 anos, que atualmente constituem a maioria da procura atual pelo ensino superior, deverão diminuir em Portugal cerca de 13% entre 2020 e 2035, com as maiores quebras (até um terço) no Alentejo, Norte e Madeira, dados que vêm contrastar com um

¹ Em 2020/2021 existiam em Portugal um total de 106 instituições de ensino superior, nomeadamente 36 IES públicas e 70 privadas. Das 36 públicas, sete são universidades, outras sete são universidades com unidades orgânicas politécnicas, 20 são institutos politécnicos ou escolas e duas são institutos de formação militar e policial (Instituto Universitário Militar e o Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna).

crescimento esperado de 10% nesta faixa etária na Área Metropolitana de Lisboa em período homólogo. Embora as universidades públicas preencham, de um modo geral, mais do que o número básico de vagas regulamentadas de que dispõem, a procura de estudantes por vagas nos politécnicos públicos é mais variável, com algumas instituições, sobretudo no Alentejo e na região Centro já a terem dificuldades em captar novos estudantes. Grande parte da expansão das matrículas na última década concentrou-se na região Norte, enquanto as matrículas diminuíram em termos absolutos e relativos nas regiões do Alentejo, Algarve e Açores. Cerca de dois terços dos estudantes do ensino superior público em Portugal estudam em instituições próximas de casa, com o terço restante a mudar-se para outra localidade para estudar. Mais de metade (54%) de todos os estudantes que se deslocam de concelho para frequentar o ensino superior vão para instituições dos concelhos de Lisboa, Porto e Coimbra. No entanto, a maioria dos estudantes (três quartos) que frequentam o ensino superior na área urbana funcional de Lisboa são aí residentes (OECD, 2022a).

Considerando o ano letivo de 2022, de acordo com informação disponibilizada pela Base de Dados PORDATA², verifica-se que este é o ano com maior número de estudantes inscritos até à data no ensino superior, ultrapassando os inscritos no ano letivo anterior. O gráfico seguinte (Gráfico 1) mostra o aumento exponencial da população inscrita nos últimos mais de 40 anos, ainda que este não se apresente de forma linear. A leitura do gráfico demonstra que o processo de massificação do ensino superior português se deu sobretudo a partir de finais da década de 80. Desde 1978 até 2003 a evolução apresenta uma rota ascendente em que se passa de 81.582 estudantes inscritos para 400.831, o maior número de inscritos até 2021. A partir de 2003 começa a descer, ainda que de forma subtil a partir desse ano, atingindo o valor mais baixo de inscritos em 2007 (366.729). A partir desse ano volta a crescer até ao ano de 2011, ainda que com uma ligeira redução de inscritos em 2009. A partir de 2012 verifica-se uma nova tendência de descida até 2015. Desde 2016 e até 2022 a variação apresenta uma rota de crescimento que culmina nos 433.217 inscritos em 2022. Relativamente ao número de homens e mulheres no ensino superior, a partir de 1986, o número de mulheres a frequentar este nível de ensino ultrapassou o número de homens, tendo-se registado a maior diferença em 2002, com mais 55.625 mulheres do que homens.

² Informação disponível em: <https://www.pordata.pt/pt>.

Gráfico 1 - Evolução dos estudantes inscritos por sexo em Portugal de 1978 a 2022



Fonte: DGEEC/ME-MCTES, PORDATA.

Os dados a seguir apresentados dizem respeito aos anos de 2021 e 2022 e indicam o número de estudantes inscritos por sexo (Quadro 1) e por subsistema e tipo de ensino (Quadro 2).

Quadro 1 – Número de estudantes matriculados no ensino superior por sexo

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2021	411 995	191 144	220 851
2022	433 217	199 470	233 747

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PORDATA (DGEEC/ME-MCTES-DIMAS/RAIDES).

Quadro 2 – Número de estudantes matriculados no ensino superior por subsistema e tipo de ensino

Anos	Subsistema e tipo de ensino						
	Total	Público			Privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
2021	411 995	335 139	208 227	126 912	76 856	53 072	23 784
2022	433 217	351 195	218 399	132 796	82 022	56 195	25 827

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PORDATA (DGEEC/ME-MCTES-DIMAS/RAIDES).

Em 2023, 29,9% da população portuguesa tinha o ensino superior (Quadro 3), sendo a média da Europa (27) de 35,1%.

Quadro 3 - População com ensino superior na Europa em 2023 (%)

País	% população
Alemanha	33,3
Áustria	36,6
Bélgica	44,8
Bulgária	30,5
Chipre	51,1
Croácia	28,5
Dinamarca	42,9
Eslováquia	28,8
Eslovénia	33,8
Espanha	41,4
Estónia	41,6
Finlândia	42,6
França	42,4
Grécia	34,3
Hungria	29,8
Irlanda	54,4
Itália	21,6
Letónia	39,2
Lituânia	46,4
Luxemburgo	51,9
Malta	32,9
Países Baixos	44,3
Polónia	37,9
Portugal	29,9
República Checa	27,0
Roménia	18,6
Suécia	49,4
Islândia	44,0
Noruega	48,7
Reino Unido	x
Suíça	46,2

(Simbologia – x: valor não disponível)

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis no PORDATA.

A percentagem de indivíduos europeus com idades entre os 25 e os 34 anos com ensino superior aumentou em 2023 comparativamente ao ano de 2022, passando de 42% para cerca de 43% e aproximando-se da meta definida para o final da década, que pretende que 45% da população da UE com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos tenha ensino superior (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2021). Portugal ambiciona

ultrapassar essas metas de qualificação, propondo-se “alcançar um nível de 60% dos jovens com 20 anos que frequentem o ensino superior, com 50% dos graduados de educação terciária na faixa etária dos 30-34 anos até 2030” (MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, 2020, p. 9). No nosso país, a população jovem com formação superior em 2022 foi de 42,5% e em 2023 de 40,9%, registando-se neste último ano menos 2,1 pontos percentuais em relação à média da UE (Quadro 4).

Quadro 4 - População entre os 25-34 anos com ensino superior na Europa, 2022 e 2023 (%)

País	2022	2023
	% 25-34	% 25-34
Alemanha	37,1	38,4
Áustria	43,1	43,5
Bélgica	51,4	50,0
Bulgária	34,0	35,8
Chipre	59,2	61,6
Croácia	35,5	38,7
Dinamarca	49,0	49,0
Eslováquia	39,1	39,8
Eslovénia	47,3	40,7
Espanha	50,2	52,0
Estónia	43,9	43,5
Finlândia	40,7	39,2
França	50,4	51,9
Grécia	45,2	44,5
Hungria	31,9	29,4
Irlanda	63,0	62,7
Itália	29,2	30,6
Letónia	45,9	45,1
Lituânia	58,2	57,4
Luxemburgo	61,0	60,2
Malta	42,5	46,3
Média UE	42,0	43,1
Países Baixos	56,4	54,5
Polónia	41,7	46,3
Portugal	42,5	40,9
República Checa	34,6	33,7
Roménia	24,7	22,5
Suécia	52,4	54,1
Islândia	40,2	43,4
Noruega	55,6	56,6
Reino Unido	x	x
Suíça	51,3	52,1

(Simbologia – x: valor não disponível)

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis no PORDATA.

A meta definida para 2030, foi cumprida por 13 países da União Europeia em 2023, nomeadamente Irlanda (63%), Chipre (62%), Luxemburgo (60%), Lituânia (57%), Países Baixos (55 %), Suécia (54%), Espanha e França (52%), Bélgica (50%), Dinamarca (49%), Malta e Polónia (46%) e Letónia (45%). As percentagens mais baixas de formação superior nos jovens dizem respeito à Roménia (23%), Hungria (29%) e Itália (31%). A média europeia de pessoas com ensino superior com idades entre os 55 e 64 anos era de 24,4% em 2022 e de 25,0% em 2023 e em Portugal de 16,1% e de 17,6% respetivamente, o que comparando com os dados de 2023 comprova a indiscutível evolução e expansão do sistema de ensino superior português.

1.2. RELEVÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

As políticas públicas educativas têm passado por grandes mudanças e adaptações no que diz respeito ao ensino e ao contexto sociopolítico que se vive em Portugal, assistindo-se, principalmente durante a segunda metade do século XX, a um desenvolvimento do ensino superior que acompanhou os distintos acontecimentos sociais e políticos que marcaram a evolução da sociedade portuguesa. A par com estes acontecimentos, as políticas públicas e as decisões tomadas nas últimas décadas têm tido como objetivo “expandir, dimensionar e diversificar o modelo de ensino existente por forma a responder à procura crescente” (RODRIGUES, 2015, p. 25). Este desenvolvimento das políticas públicas no ensino superior repercutiu-se num período de grande expansão no que tange ao aumento e diversidade do número de estudantes, das instituições de ensino superior e dos cursos disponibilizados (ARROTEIA, 2003).

Tendo por base uma análise cronológica, RODRIGUES (2015, 2017) identifica seis fases de desenvolvimento das políticas públicas no ensino superior, em que se evidenciam a expansão, o redimensionamento e a diversificação do ensino superior como objetivos orientadores das políticas públicas no mesmo período. A primeira fase que designa como “Os antecedentes”, compreende o período da 1.^a República e prolonga-se até aos últimos anos do Estado Novo; a segunda fase, “A procura do modelo”, vai dos últimos anos do Estado Novo a meados dos anos 80, incluindo o 25 de Abril; a terceira, “O arranque tardio”, inicia-se após 1985 e prolonga-se até 1995; a quarta, “Mudança de rumo”, abarca os anos entre 1995 e 2005; a quinta fase, “Consolidação”, vai desde 2005 a 2011; e a sexta fase “Crise económica”, tem início em 2011.

Em 1910, aquando da implantação da República Portuguesa, existia apenas a Universidade de Coimbra “E apesar dos esforços dos governos republicanos na esfera educativa (...) o panorama do país em termos de educação ao longo da I República continuou a evidenciar uma grande debilidade” (CERDEIRA, 2008, p. 198). A instauração da República traz alterações profundas na política de ensino. Coimbra perde o monopólio que mantinha desde o encerramento da Universidade de Évora, com a criação de duas novas universidades em Lisboa e no Porto (MARQUES, 2014), tendo sido criadas outras instituições de ensino superior ainda durante a Primeira República, como por exemplo o Instituto Superior Técnico (inserido na Universidade Técnica de Lisboa criada na década de 30), possuidor de um estatuto de autonomia pedagógica e administrativa pioneiro no país. Apesar do progresso alcançado até então, o regime do Estado Novo, entre 1928 e meados dos 70, conduziu o ensino superior a uma estagnação progressiva, caracterizada pela sua reduzida dimensão, fechamento e uniformidade (RODRIGUES, 2015), sendo que as medidas alteradas, em vez de levarem à expansão e democratização do ensino superior, mantiveram um regime de acesso seletivo (ARROTEIA, 1996). Durante este período a Igreja mantinha-se como um dos pilares da estabilidade do sistema, tendo sido criada em 1967 a Universidade Católica Portuguesa (MARQUES, 2014). Quanto à população estudantil, principalmente na primeira metade do século XX, registou-se um acréscimo de estudantes bastante lento, sendo que em 1910/1911 a população que frequentava o ensino superior universitário português rondava os 1.2 milhares; em 1940/1941 ascendeu a 8.7 milhares e em 1960/1961 atingiu os 19.5 milhares (ARROTEIA, 2003).

A segunda fase inicia-se com profundas alterações introduzidas pelo Ministro da Educação Veiga Simão, no que diz respeito à dimensão e estruturação do sistema de ensino superior com a criação, em 1973, de novas universidades (Nova de Lisboa, Minho, Aveiro e Évora) e instituições de ensino superior politécnico e com alterações no recrutamento e formação dos docentes. Procura-se um modelo de expansão capaz de acolher um contingente crescente de candidatos ao ensino superior, sobretudo no imediato após a Revolução de 1974, sendo que esse fluxo se confronta com a incapacidade estrutural e funcional de resposta do sistema. A Reforma de Veiga Simão, consagrada através da Lei n.º 5/73, de 25 de julho³, teve como princípio a diversidade, seja de instituições, de cursos ou programas, com o objetivo de alargar o acesso ao ensino superior e de o tornar mais competitivo entre as diversas instituições existentes

³ Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

e a criação de novas instituições de ensino superior (ARROTEIA, 1996). A presente Lei expressa o direito à educação a todos os portugueses e a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e a liberdade de ensino em todas as suas modalidades, caminhando-se em direção à modernização do país. Tentava garantir-se uma maior eficiência no ensino através do desenvolvimento de medidas como a expansão e diversificação do ensino superior, asseguradas pela criação de novas universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e outros estabelecimentos equiparados. Foram criadas universidades e instituições de ensino politécnico em novas regiões e áreas disciplinares, terminando-se com o monopólio das cidades de Lisboa, Porto e Coimbra (Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto⁴). É com a publicação deste diploma que se dá o alargamento da rede de ensino superior, tendo sido criadas a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho e o Instituto Universitário de Évora, bem como alguns institutos politécnicos como o da Covilhã, o de Vila Real, o de Faro, o de Leiria e o de Tomar que passam também a constituir a rede pública de ensino superior (CERDEIRA, 1999 apud CERDEIRA, 2008).

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho definiu como objetivos fundamentais do ensino superior:

- a) Desenvolver o espírito científico, crítico e criador e proporcionar uma preparação cultural, científica e técnica que permita a inserção na vida profissional;
- b) Continuar a formação integral dos indivíduos, pela promoção de estudos em domínios do conhecimento diferentes do correspondente ao curso escolhido, de modo a ampliar a sua cultura e a integrá-los melhor na sociedade;
- c) Suscitar um permanente desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional e facultar a sua concretização mediante formas adequadas de educação permanente;
- d) Incentivar o gosto pela investigação nos diversos ramos do saber, visando o desenvolvimento da ciência e a criação e difusão da cultura;
- e) Estimular o interesse pelos assuntos nacionais e regionais e o estudo de problemas da comunidade;
- f) Contribuir para a compreensão mútua entre os povos

(Lei n.º 5/73, de 25 de julho). Também a atribuição de bolsas de doutoramento no estrangeiro ganhou novo impulso e foi regulamentado o reconhecimento dos doutoramentos obtidos no estrangeiro (RODRIGUES, 2015).

Depois do 25 de Abril, o ensino superior passa a estar integrado no Ministério da Educação. A rutura trazida pela revolução faz crescer a procura pelo ensino superior o

⁴ Estabelece a rede de ensino superior: cria Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adota providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respetivas atividades.

que exige alteração das regras de acesso, bem como alteração e normalização dos modelos de gestão das IES que deixam de ter capacidade de resposta para absorver todos os estudantes. Também a falta de corpo docente tem expressão na dispensa da exigência de doutoramento para acesso e progressão na carreira. É com o 25 de Abril que o acesso ao ensino superior passa a ser tema na agenda política da educação, mantendo-se como problema político até 1996 (RODRIGUES, 2015). Em 1977 retoma-se o processo de diversificação do ensino superior, criando-se o ensino superior de curta duração, destinado à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação de nível superior e intermédio. São reconvertidas em escolas superiores de educação as escolas normais de educadores de infância e as escolas do magistério primário. A partir de 1979, inicia-se a definição da autonomia universitária e do estatuto da carreira docente do ensino superior.

Na terceira fase, a partir de 1986, as políticas de ensino superior são marcadas por medidas que visam a diversificação das instituições de ensino, a expansão e dimensionamento do sistema, a abertura do acesso e a regulação da procura. Durante este período e até 1995, não se verificam grandes alterações, aumentando sempre o número de candidatos, de vagas, de estudantes, de cursos e de instituições. Nesta fase é estabilizado o sistema binário do ensino superior português, tendo sido criadas instituições públicas de ensino para responder à procura crescente pelo ensino superior. Foram também regulamentadas as condições para a criação de novas instituições de ensino superior privadas, através da Lei n.º 65/79, de 4 de outubro, iniciando-se nos anos 80 um movimento de criação destas instituições, que se intensifica a partir de 1987 (RODRIGUES, 2015).

Em 1988 é aprovado o regime de autonomia das universidades (Decreto-Lei n.º 108/88, de 24 de setembro), alargado posteriormente também aos politécnicos, o que vai alterar de forma profunda a relação entre as IES e o Governo. A maioria dos diplomas aprovados nesta fase é de aprovação de leis orgânicas e de quadros de pessoal, de planos de estudo, de fixação de número de vagas e de criação de ciclos de estudos nas IES públicas. Também no ensino superior privado e cooperativo são criadas variadas portarias de autorização de funcionamento de instituições e de cursos. Estas instituições captam os candidatos que não conseguem aceder ao ensino público condicionado pelo regime de *numerus clausus*. Neste período há lugar à criação de cursos de mestrado e à organização dos primeiros cursos de doutoramento. É também nesta fase que se criam centros e unidades de investigação nas universidades. No sentido de controlar o

acesso e a crescente procura, foram criados dois mecanismos de controlo: as propinas e as provas de acesso, sendo a criação de propinas objeto de contestação por parte dos estudantes e associações estudantis e a prova geral de acesso ao ensino superior por estudantes, sindicatos e instituições de ensino superior (RODRIGUES, 2015).

Na quarta fase as políticas de ensino sofrem profundas alterações, no sentido de darem resposta ao decréscimo progressivo da procura e do consequente número de estudantes inscritos, efeito da quebra demográfica e efeito tardio das medidas antes tomadas sobre o regime de acesso, não acompanhadas de reformas no ensino secundário, o que resultou em aumento das taxas de insucesso nesse nível de ensino. A partir de 2002 verifica-se um decréscimo progressivo no número de estudantes inscritos no ensino superior em consequência da alteração do regime de acesso, com a exigência de exames nacionais para conclusão do ensino secundário e simultânea seriação de candidatos ao ensino superior. A introdução de exames nacionais, as taxas de reprovação, insucesso e abandono no ensino secundário e a fixação da nota mínima de 9,5 valores para acesso ao ensino superior (Decreto-Lei n.º 26/2003, de 7 de fevereiro) vieram reforçar os obstáculos de acesso. A política de ensino superior passou a centrar-se na preocupação de ajustar a oferta aos novos níveis de procura, passando pela primeira vez a constar da agenda política essa questão e as questões da gestão e reorganização da rede de instituições de ensino superior, da regulação da oferta formativa e da avaliação das instituições e dos ciclos de estudos. A partir de 2002, o ensino superior passa a ser tutelado pelo Ministério da Ciência e do Ensino Superior (RODRIGUES, 2015).

Na quinta fase, marcada pelo reforço da avaliação e da autonomia das instituições, tomaram-se duas decisões estruturantes na política de ensino superior: a implementação plena do Processo de Bolonha e a revisão do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES - Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), acompanhada da institucionalização de avaliação externa às instituições de ensino superior. A Declaração de Bolonha, firmada em 1999 por 29 ministros da educação europeus veio regulamentar o objetivo da criação de um futuro espaço europeu de ensino superior em 2010, obrigando a mudanças e reformas dos sistemas nacionais. A adequação e organização deste processo em Portugal ficou marcada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. A primeira

promove a alteração necessária à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE⁵) para promover a base legal à implementação do processo de Bolonha e o segundo institui o novo regime jurídico dos graus e diplomas, introduz os três ciclos de estudos e o sistema de transferência e acumulação de créditos curriculares (ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*). No referido Decreto estabeleceu-se como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março). A Lei 49/2005, de 30 de agosto consagrou a criação de condições para que todos os cidadãos pudessem ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional; a adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos; a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; a adoção do sistema europeu de créditos curriculares baseado no trabalho dos estudantes (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Estas mudanças tinham como objetivo central a promoção da empregabilidade dos cidadãos europeus e da competitividade internacional do sistema de ensino superior na União Europeia. As novas regras vêm, assim, introduzir alterações que afetam diretamente a mobilidade dos diplomados na Europa, bem como as condições de acesso ao ensino superior (RODRIGUES, 2015).

A Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regula a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia (n.º 1 do art.º 1.º da Lei n.º

⁵ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema de ensino. Aprovada em 1986, sofreu alterações em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), em 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) e em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). A primeira alteração incidiu sobre a formação inicial de educadores e professores; a segunda sobre a inclusão no ensino superior do Processo de Bolonha e primeira alteração à Lei de Bases do financiamento do ensino superior; a terceira estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

62/2007, de 10 de setembro). É também criada uma instituição independente de avaliação de cursos e IES, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) (Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro), com o propósito de assegurar a qualidade do ensino superior de acordo com as práticas internacionais (RODRIGUES, 2015).

Neste período foram também tomadas medidas com o objetivo de melhorar as condições de acesso e frequência no ensino superior: foram criados os cursos pós-secundários de especialização tecnológica (CET) (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio), com o intuito de aumentar a disponibilidade do ensino técnico e vocacional e de responder a necessidades e expectativas de novos públicos; foram estabelecidas condições de acesso ao ensino superior a adultos maiores de 23 anos (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março), o que se consubstanciou no alargamento de vagas em todas as IES portuguesas. Também se verificou o alargamento da ação social, implementando-se um sistema de empréstimos a estudantes bolseiros em 2007 e mais tarde a estudantes com mérito escolar, em 2009. O Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho vem estabelecer novas regras no estabelecimento de atribuição de bolsas de estudo relativamente ao cálculo do rendimento dos estudantes (RODRIGUES, 2015).

Na sexta fase, a instalação de uma crise financeira internacional em 2008, a crise da dívida soberana do país em 2010, a interrupção do ciclo governativo que teve início em 2009 e que é interrompido com eleições legislativas das quais sai um novo Governo em 2011 e a contínua redução do número de candidatos, acentuam riscos de perda de progressiva de autonomia, de financiamento e de sustentabilidade das instituições e obrigam a ponderar novos desafios e a racionalização da oferta formativa (RODRIGUES, 2015).

Nos últimos anos, as novas políticas públicas de ensino superior têm tentado alcançar novos públicos a partir do prolongamento dos estudos ou do retorno daqueles que abandonaram o sistema de ensino precocemente (MARTINS e CONCEIÇÃO, 2015). Garantidoras da construção de um sistema democrático, mais aberto, estendido a todo o território, estas políticas trouxeram mais oportunidades para as mulheres e para os jovens de famílias com menores rendimentos, tendo-se recuperado o atraso e a regressão do período do Estado Novo o que aproximou o país da média dos países da União Europeia. Contudo, muitos dos jovens portugueses continuam a não chegar ao ensino superior, persistindo na nossa sociedade um nível elevado de desigualdade na preparação dos jovens, nas condições de acesso e de sucesso no ensino superior,

muito porque as políticas de ensino superior continuam a centrar-se no controlo da procura e do acesso, sendo exemplos paradigmáticos a instituição do *numerus clausus* e do pagamento de propinas (RODRIGUES, 2017). No sentido de contrariar estas tendências e de poder alcançar as metas aprovadas pela União Europeia é necessário adotar novas políticas públicas baseadas no estímulo da procura e do acesso ao ensino superior. Para tal

Precisamos de políticas que melhorem as condições para que mais jovens possam chegar ao ensino superior e ter percursos bem sucedidos; para que mais adultos possam chegar ou regressar ao ensino superior e atualizar as suas qualificações. Tal obrigará a repensar alguns dos principais instrumentos de política como a ação social escolar, as propinas, o *numerus clausus*, a mobilidade dos estudantes, o acesso de adultos e de alunos estrangeiros. (RODRIGUES, 2017, p. 17)

Ainda assim, na última década Portugal conseguiu aumentar consideravelmente a percentagem de população com qualificação de nível superior. Em 2021, 44% dos portugueses com idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos⁶ possuíam uma qualificação do ensino superior, em comparação com apenas 28% na década anterior e uma média de 42% relativamente à União Europeia (EUROSTAT, 2022 apud OECD, 2022a). O “Contrato de Legislatura” para o período 2020-23 estabeleceu metas ambiciosas para alargar ainda mais a participação no ensino superior, nomeadamente instituindo como meta que 60% dos jovens de 20 anos estejam matriculados no ensino superior e 50% dos 30-34 anos possuam uma qualificação superior em 2030 (GOVERNO DE PORTUGAL, 2019).

A Tutela tem tido um papel decisivo na conceção e implementação de políticas públicas, sendo a ação social escolar o principal mecanismo que procura garantir, por parte do Estado, a equidade de acesso ao ensino superior, implementando uma política de discriminação positiva dos estudantes em situações de vulnerabilidade económica, por forma a que nenhum estudante seja excluído do ensino superior por incapacidade financeira (art.º 18.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto; n.ºs 1 e 2 do artigo 20.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). No quadro das políticas públicas, a ação social assume um papel significativo como oportunidade de cidadania democrática (ORSIES, 2018; RODRIGUES, 2016), revelando-se uma preocupação de diversos atores e decisores políticos. A sua efetivação permite democratizar o acesso e frequência ao ensino superior, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento económico e

⁶ Faixa etária utilizada para as referências da União Europeia.

social ao apostar na qualificação de alto nível dos portugueses (n.º 1 do art.º 76.º da CRP). CABRITO e CERDEIRA (2018) afirmam que

nas últimas décadas ocorreram mudanças significativas e muito positivas na educação, em Portugal sendo, no entanto, evidente a necessidade de maior investimento público quer para responder à procura social de educação, quer para elevar os níveis de equidade do sistema, quer para dotar o país do capital humano qualificado de que necessita para se continuar a desenvolver e se aproximar dos países mais desenvolvidos da OCDE e da EU. (CABRITO e CERDEIRA, 2018, p. 18)

De acordo com o documento de enquadramento estratégico “Portugal 2030” (MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, 2020), no âmbito do aumento do número de jovens no ensino superior e da promoção do sucesso e conclusão deste nível de ensino, as intervenções previstas incluíam: o reforço da ação social, com especial atenção à discriminação positiva de estudantes que pretendam frequentar instituições em regiões com menor procura e pressão demográfica; a construção, adaptação e requalificação de residências estudantis, com o objetivo de reduzir os custos de frequência e facilitar o acesso; o alargamento da oferta de cursos de curta duração, nomeadamente através de ensino a distância, direcionado especialmente a públicos adultos; o apoio à internacionalização do ensino superior português, promovendo a sua atratividade junto de estudantes estrangeiros.

O Programa do XXIII Governo Constitucional (2022), no sentido de estimular a entrada e combater o abandono no ensino superior determinou que iria continuar a aumentar os apoios sociais aos estudantes do ensino superior, em especial no âmbito das bolsas, das residências e do programa Erasmus; continuar a incentivar o acesso ao ensino superior dos estudantes do ensino secundário profissional; aumentar o investimento do ensino superior nos adultos, diversificando e adequando ofertas; concretizar o aumento do valor da bolsa de estudo para estudantes inscritos em ciclos de estudo de mestrado, até ao limite do valor máximo do subsídio de propina atribuído para obtenção do grau de doutor em Portugal; garantir o acesso automático às bolsas de ação social do ensino superior quando o estudante tenha beneficiado de uma bolsa de ação social no ensino secundário, dispensando o processamento administrativo por parte da respetiva IES; reforçar os incentivos e apoios para a frequência do ensino superior, em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica, por estudantes economicamente carenciados que residem habitualmente noutras regiões; concretizar o reforço do financiamento do Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior (PNAES), garantindo a construção e a reabilitação de 15 mil camas até 2026, com investimento previsto no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR); lançar um programa de combate

ao insucesso e ao abandono, assente na figura do tutor e do mentor; estimular a diversificação do acesso ao ensino superior, tendo em conta os diferentes perfis dos candidatos, e aprofundando em particular, num quadro de autonomia das diferentes instituições, o acesso dos estudantes oriundos de trajetórias profissionais de nível secundário, de ofertas profissionais de pós-secundário, incluindo os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) e os cursos de especialização tecnológica (CET), e de adultos, de modo a reforçar a equidade e a justiça social no acesso e a aposta na recuperação de gerações em que as oportunidades de acesso eram menores; incentivar o alargamento do número de vagas em horário pós-laboral nas universidades e politécnicos, diferenciando positivamente as instituições do ensino superior que apostem nesta estratégia; continuar a promover, em articulação com as IES, o aumento da frequência de estudantes com deficiência, mediante apoios sociais, a melhoria das respetivas condições de acolhimento e o devido apetrechamento físico e tecnológico, através da criação de estruturas de apoio a estes estudantes (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2022). Foi também objetivo da política pública continuar a democratizar o acesso ao ensino superior e reforçar a sua diversidade e expansão regional, incluindo: estimular a modernização gradual da oferta e da sua qualidade, designadamente através da concretização e consolidação do Programa Impulso Jovens STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática) no quadro da implementação do PRR; garantir a formação de adultos e processos de formação ao longo da vida, designadamente através do apoio a atividades e a escolas de pós-graduação, incluindo a concretização e consolidação do Programa Impulso Adultos no quadro da implementação do PRR; continuar a reforçar o ensino superior de proximidade e a importância das formações curtas de âmbito superior, alargando o movimento dos últimos anos com a sua expansão para a formação de adultos e a pós-graduação; estimular as ofertas internacionais e a entrada de estudantes não nacionais, com a possibilidade de trabalhar legalmente em Portugal, incentivando a frequência do ensino superior em Portugal, essencialmente para estudantes oriundos dos países de língua oficial portuguesa; fomentar o trabalho colaborativo em rede entre IES; aperfeiçoar o modelo de avaliação das IES, tendo em conta a sua diversidade e garantindo a estabilidade dos recursos humanos; promover a contratualização por objetivos, como já iniciada no quadro da implementação dos Programas Impulso Jovens STEAM e Impulso Adultos do PRR, e incentivando sinergias entre atividades de educação, investigação e inovação, protegendo a diferenciação das suas dimensões e promovendo a circulação entre carreiras; reforçar a ação social escolar no ensino superior, incluindo o aumento do valor da bolsa de estudo para estudantes inscritos em ciclos de estudo de mestrado

até ao limite do valor máximo do subsídio de propina atribuído para obtenção do grau de doutor em Portugal, reforçando ainda os incentivos e apoios para a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica por estudantes economicamente carenciados que residem habitualmente noutras regiões, duplicando o número de novas bolsas até 2026; concretizar o reforço do financiamento do PNAES, garantindo a construção e reabilitação de 15 mil camas até 2026, duplicando a oferta pública atual a preços regulados, conforme previsto no PRR; potenciar a capacidade de qualificação dos portugueses, através de um novo “Contrato de Legislatura 2022-2026”, para além do lançamento dos Programas Impulso Jovem STEAM e Impulso Adultos através do PRR; fortalecer a ligação da academia com a sociedade, fomentando a internacionalização das IES e apoiando a sua integração em redes de cooperação internacional, incluindo as “Redes de Universidades Europeias”, promovendo a abertura das IES à sociedade civil e aos agentes do mercado de trabalho, continuando a promover a contratação de doutorados pelas empresas, estimulando a ligação das instituições de ensino superior aos laboratórios do Estado, laboratórios associados, laboratórios colaborativos e centros de tecnologia e inovação, e fortalecendo a cooperação entre as universidades e politécnicos e o sistema de formação profissional (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2022).

O XXIV Governo Constitucional tomou posse a 2 de abril de 2024, definindo a sua estrutura e funcionamento através da aprovação da Lei Orgânica do Governo (Decreto-Lei n.º 32/2024, de 10 de maio). Na introdução deste diploma é sublinhada a importância de uma abordagem integrada e de longo prazo no desenvolvimento das políticas públicas educativas, orientada para o acompanhamento contínuo do percurso de cada criança e jovem (desde a creche até aos níveis mais avançados de qualificação). Esta visão estratégica concretiza-se na agregação de todos os níveis de ensino numa única pasta governamental: o Ministério da Educação, Ciência e Inovação. Relativamente ao ensino superior, as principais prioridades apresentadas no programa do Governo eram: generalizar o acesso às formações superiores através do alargamento e diversificação da base de captação de candidatos, com ênfase na população adulta sem diploma, promovendo a justiça social e tendo em conta os princípios da integração e da igualdade de oportunidades; garantir a cobertura nacional do ensino superior, através do alargamento da abrangência social e da extensão territorial; encorajar as IES a desenvolverem uma cultura de mérito em todas as suas atividades de educação, investigação e inovação; estimular a atratividade das IES para os estudantes internacionais, criando-se melhores condições de acesso às IES portuguesas por

estudantes estrangeiros, em especial os oriundos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; promover o sucesso escolar e a qualidade de vida do estudante, dando especial atenção aos problemas da saúde mental; articular a diversidade da oferta curricular das IES, promovendo simultaneamente a qualidade e a atratividade e reforçando a internacionalização; adequar a oferta formativa aos novos desafios e às necessidades da sociedade e da economia e estimular a ligação entre as IES e as empresas; aumentar a exposição de estudantes e recém-diplomados à aprendizagem em contexto laboral; criar condições de bom desempenho para os docentes do ensino superior e os investigadores e investir nas infraestruturas; reforçar a autonomia das IES e diversificar as fontes de financiamento do sistema de ensino superior; reforçar a sinergia entre o ensino superior, a investigação e a inovação, promovendo uma cultura de mérito e de excelência, assente no conhecimento, na inovação e nas qualificações; e garantindo um sistema mais coeso, dinâmico e competitivo (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2024a). O programa defende de forma ampla que a inclusão e a promoção da igualdade devem estar no centro das políticas públicas, devendo ser dada prioridade ao combate às discriminações em razão do género, da etnia, da raça, da religião ou da orientação sexual (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2024a). Propõe-se para o ensino superior uma abordagem abrangente e integrada, que visa não apenas alargar o acesso e a inclusão social, mas também promover a excelência, a inovação e a internacionalização das instituições de ensino superior. Ao articular a equidade com a qualidade, e a formação com as necessidades da sociedade e da economia, procura-se construir um sistema de ensino superior mais justo, competitivo e alinhado com os desafios contemporâneos, assegurando a sua coesão territorial, a valorização dos seus profissionais e o sucesso dos seus estudantes.

1.3. A ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

As instituições de ensino superior vêm dar continuidade ao ensino secundário, compreendendo o ensino superior o nível de ensino mais elevado consagrado na Constituição da República Portuguesa (CRP) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Sob a alçada do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior⁷, estas

⁷ Designação do Ministério no XXIII Governo (período de governação: 2022-03-30 até 2024-04-02).

instituições apresentam diferentes estruturas organizacionais e natureza jurídica, encontrando-se a rede de ensino superior português organizada num sistema binário que integra dois subsistemas: o ensino universitário e o ensino politécnico (n.º 1 do art.º 3.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro⁸). O primeiro inclui as universidades, os institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário e o segundo compreende os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico (art.º 5.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Neste sistema de ensino estão compreendidas as instituições de ensino superior públicas e privadas. O ensino superior público é composto pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações por ele instituídas nos termos da presente lei; o ensino superior privado é composto pelas instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas (alíneas a) e b) do art.º 4.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). As IES públicas são criadas por Decreto-Lei, obedecendo a sua criação ao ordenamento nacional da rede do ensino superior público e tendo-se em consideração a sua necessidade e sustentabilidade (n.º 1 e 2 do art.º 31.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Os estabelecimentos de ensino superior privados podem ser criados por entidades que revistam a forma jurídica de fundação, associação ou cooperativa, constituídas especificamente para esse efeito, bem como por entidades de natureza cultural e social sem fins lucrativos que incluam o ensino superior entre os seus fins e podem também ser criados por entidades que revistam a forma jurídica de sociedade por quotas ou de sociedade anónima (n.º 1 e 2 do art.º 32.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). As IES públicas são pessoas coletivas de direito público, podendo também revestir a forma de fundações públicas com regime de direito privado, estando sujeitas ao regime aplicável às demais pessoas coletivas de direito público de natureza administrativa, designadamente à lei-quadro dos institutos públicos (n.º 1 e 2 do art.º 9.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). As IES privadas regem-se pelo direito privado, sem prejuízo da sua sujeição aos princípios da imparcialidade e da justiça nas relações das instituições com os professores e estudantes, especialmente no que respeita aos procedimentos de progressão na carreira dos primeiros e de acesso, ingresso e avaliação dos segundos (n.º 4 do art.º 9.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

⁸ A Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES), vem regular a constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos órgãos das instituições de ensino superior e a tutela e fiscalização exercidas pelo Estado, no quadro da sua autonomia.

Conforme expresso na LBSE, o ensino politécnico está orientado para a investigação aplicada e de desenvolvimento e dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visando proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais, concentrando-se também em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas (n.º 4 do artigo 11.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro); o ensino universitário, orientado para a promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação e formação científica e cultural, bem como proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomentar o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação (n.º 3 do artigo 11.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Com o Processo de Bolonha, estabelecido para facilitar a mobilidade dos estudantes, tornar o ensino superior europeu mais inclusivo e acessível e torná-lo mais atrativo e competitivo a nível mundial, os países aderentes comprometeram-se sistematizar o sistema de ensino superior em três ciclos; garantir o reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de aprendizagem no estrangeiro concluídos noutras instituições de ensino superior; e utilizar um sistema de garantia da qualidade, com o objetivo de fortalecer a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999⁹; Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro; JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA, 2014). As IES passaram, assim, a disponibilizar oferta formativa superior vocacional e profissional avançada não conferente de grau (CTeSP) e oferta formativa conferente de grau (licenciatura, mestrado e doutoramento), oferecendo atividades de aprendizagem em áreas de estudo com um elevado nível de complexidade e de especialização. A organização de três ciclos de estudo conferentes de grau foi implementada a partir do ano letivo de 2009/2010. Tanto os politécnicos como as universidades podem disponibilizar licenciaturas e mestrados, mas apenas as universidades dispõem de mestrados integrados e doutoramentos, conferindo ambos graus de licenciado e de mestre, mas apenas as universidades o grau de doutor (art.º 6.º e 7.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Os CTeSP foram criados em 2014 e apenas podem ser ministrados em

⁹ Disponível em: <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.

escolas do ensino politécnico, que definem as áreas de formação tendo em conta as necessidades de formação da região em que estão inseridas. Os detentores destes cursos podem inscrever-se nas licenciaturas das respetivas instituições de ensino que frequentaram, beneficiando de planos curriculares de transição, sendo que muitos optam por seguir esta via.

A adoção de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, em particular o sistema de créditos ECTS e o suplemento ao diploma, foi estabelecida com a publicação do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, entretanto alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, estando vigente na LBSE que a organização da formação administrada pelos estabelecimentos de ensino superior adota o sistema europeu de créditos (n.º 1 do art.º 13.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto¹⁰), sendo estes a unidade de medida do trabalho do estudante (n.º 2 do art.º 13.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Relativamente à internacionalização e mobilidade, a LBSE, determina que a mobilidade dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais, bem como entre estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e nacionais, é assegurada através do sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas (n.º 4 do art.º 13 da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Em 2007, o novo Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto) e o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), introduziram profundas alterações ao modelo de organização e gestão das IES, públicas e privadas e universitárias e politécnicas, anteriormente em vigor. O RJIES estabeleceu os princípios organizacionais do sistema de ensino superior, reforçou a autonomia e a responsabilização das instituições, introduziu estruturas de governação novas ou revistas com um aumento significativo da participação externa, previu uma maior diversidade da forma organizacional e do estatuto jurídico das instituições públicas.

Logo no artigo n.º 1 do artigo 2.º do RJIES estabelece-se que o ensino superior tem como missão qualificar os portugueses a um alto nível, produzir e difundir o conhecimento, promover a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes num quadro de referência internacional. Conforme regulamentado neste

¹⁰ Procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e à primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

normativo as universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental (n.º 1 do art.º 6.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental (n.º 1 do art.º 7.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

De acordo com o n.º 1 do artigo 8.º são atribuições das IES, no âmbito da vocação própria de cada subsistema: a) A realização de ciclos de estudos visando a atribuição de graus académicos, bem como de outros cursos pós-secundários, de cursos de formação pós-graduada e outros, nos termos da lei; b) A criação do ambiente educativo apropriado às suas finalidades; c) A realização de investigação e o apoio e participação em instituições científicas; d) A transferência e valorização económica do conhecimento científico e tecnológico; e) A realização de ações de formação profissional e de atualização de conhecimentos; f) A prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento; g) A cooperação e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras; h) A contribuição, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus; i) A produção e difusão do conhecimento e da cultura. Compete, ainda às IES, nos termos da lei, a concessão de equivalências e o reconhecimento de graus e habilitações académicos (n.º 2 do art.º 8.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

Conforme preceituado no n.º 5 do art.º 9, são objeto de regulação genérica por lei especial as seguintes matérias: a) O acesso ao ensino superior; b) O sistema de graus académicos; c) As condições de atribuição do título académico de agregado; d) As condições de atribuição do título de especialista; e) O regime de equivalência e de reconhecimento de graus académicos e outras habilitações; f) A criação, modificação, suspensão e extinção de ciclos de estudos; g) A acreditação e avaliação das instituições e dos ciclos de estudos; h) O financiamento das instituições de ensino superior públicas pelo Orçamento do Estado, bem como o modo de fixação das propinas de frequência das mesmas instituições; i) O regime e carreiras do pessoal docente e de investigação das instituições públicas; j) O regime do pessoal docente das instituições privadas; l) A

ação social escolar; m) Os organismos oficiais de representação das instituições de ensino superior públicas. As IES podem, ainda, para além das normas legais e estatutárias e demais regulamentos a que estão sujeitas, definir códigos de boas práticas em matéria pedagógica e de boa governação e gestão (n.º 7 do art.º 9.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

Todas as instituições de ensino superior públicas gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado, com a diferenciação adequada à sua natureza (n.º 1 do art.º 11.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). A autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira das universidades encontra-se reconhecida pelo n.º 2 do artigo 76.º da Constituição (n.º 2 do art.º 11.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). As instituições de ensino superior privadas gozam, face à respetiva entidade instituidora e ao Estado, de autonomia pedagógica, científica e cultural (n.º 3 do art.º 11.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Enquadram-se nas supracitadas autonomias a capacidade das IES para definir, programar e executar a investigação e demais atividades científicas; para definir as condições específicas de ingresso e condições de funcionamento dos ciclos de estudos; para definir planos de estudos e das unidades curriculares; para definir os métodos de ensino, afetar os recursos e escolher os processos de avaliação de conhecimentos; para definir o programa de formação e de iniciativas culturais; para emitir regulamentos e celebrar contratos administrativos; para elaborar os seus planos plurianuais e executar os seus orçamentos; para administrar bens do domínio público ou privado do Estado e para adquirir e arrendar terrenos ou edifícios indispensáveis ao seu funcionamento; para punir, nos termos da lei e dos estatutos, as infrações disciplinares praticadas por docentes, investigadores e demais funcionários, bem como estudantes, entre outras (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

As IES possuem estatutos próprios que, no respeito da lei, enunciam a sua missão, os seus objetivos pedagógicos e científicos, concretizam a sua autonomia e definem a sua estrutura orgânica (n.º 4 do art.º 11.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Os estatutos devem conter as normas fundamentais da organização interna e funcionamento da IES, regulando as atribuições da instituição; a estrutura dos órgãos de governo e de gestão, a composição e os modos de eleição ou designação dos seus membros, a duração dos mandatos e os modos da sua cessação; a competência dos vários órgãos; e o regime de autonomia das unidades orgânicas e os respetivos órgãos.

As IES organizam-se, de acordo com o seu grau de autonomia e nos termos da lei, de forma livre e que considerem mais apropriada à execução da sua missão, bem como à especificidade do contexto em que se inserem (n.º 2 do art.º 12.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), podendo abranger unidades orgânicas autónomas, com órgãos e pessoal próprios, nomeadamente: unidades de ensino (escolas) ou de ensino e investigação; unidades de investigação (centros, laboratórios, institutos); bibliotecas, museus e outras. As escolas e as unidades de investigação podem dispor de órgãos de autogoverno e de autonomia de gestão, nos termos da presente lei e dos estatutos da instituição. As unidades orgânicas, por sua iniciativa ou por determinação dos órgãos de governo da instituição, podem partilhar meios materiais e humanos, bem como organizar iniciativas conjuntas, incluindo ciclos de estudos e projetos de investigação (n.º 1, 2 e 3 do art.º 13.º e n.º 1 do art.º 14.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

As IES públicas dispõem de órgãos de governo próprio, nos termos da lei e dos estatutos. São órgãos de governo das universidades e dos institutos universitários: o Conselho Geral; o Reitor e o Conselho de Gestão, sendo que os estatutos podem prever a criação de um senado académico constituído por representantes das unidades orgânicas, como órgão de consulta obrigatória do Reitor nas matérias definidas nos próprios estatutos (art.º 77.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). São órgãos de governo dos institutos politécnicos: o Conselho Geral; o Presidente e o Conselho de Gestão. Os estatutos podem prever a existência de outros órgãos, de natureza consultiva (art.º 78.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). O governo das restantes instituições é exercido pelo Conselho Geral; Diretor ou Presidente; e Conselho de Gestão, sendo que os estatutos podem prever a existência de outros órgãos, de natureza consultiva (art.º 79.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

No domínio do ensino superior, apesar da autonomia das IES, incumbe ao Estado desempenhar as tarefas previstas na Constituição e na lei, designadamente: a) Criar e manter a rede de instituições de ensino superior públicas e garantir a sua autonomia; b) Assegurar a liberdade de criação e de funcionamento de estabelecimentos de ensino superior privados; c) Estimular a abertura à modernização e internacionalização das instituições de ensino superior; d) Garantir o elevado nível pedagógico, científico, tecnológico e cultural dos estabelecimentos de ensino superior; e) Incentivar a investigação científica e a inovação tecnológica; f) Assegurar a participação dos professores e investigadores e dos estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior; g) Assegurar a divulgação pública da informação relativa aos projetos

educativos, às instituições de ensino superior e aos seus ciclos de estudos; h) Avaliar a qualidade científica, pedagógica e cultural do ensino; i) Nos termos da lei, financiar as instituições de ensino superior públicas e apoiar as instituições de ensino superior privadas; j) Apoiar os investimentos e iniciativas que promovam a melhoria da qualidade do ensino (n.º 1 do art.º 26.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

Na prossecução das tarefas acima enunciadas, são competências do Governo: a) Criar, modificar, fundir, cindir e extinguir instituições de ensino superior públicas; b) Atribuir e revogar o reconhecimento de interesse público aos estabelecimentos de ensino superior privados (n.º 1 do art.º 27.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro) competindo, em especial ao ministro da tutela: a) Verificar a satisfação dos requisitos exigidos para a criação e funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior; b) Registrar a denominação dos estabelecimentos de ensino superior; c) Homologar ou registar, conforme o caso, os estatutos das instituições de ensino superior e suas alterações; d) Homologar a eleição do reitor ou presidente das instituições de ensino superior públicas; e) Intervir no processo de fixação do número máximo de novas admissões e de inscrições nos termos do artigo 64.º; f) Promover a difusão de informação acerca dos estabelecimentos de ensino e seus ciclos de estudos; g) Fiscalizar o cumprimento da lei e aplicar as sanções nela previstas em caso de infração (n.º 2 do art.º 27.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

As IES e os seus ciclos de estudos são avaliadas e acreditadas pela A3ES, entidade independente estabelecida no âmbito do sistema de garantia da qualidade do ensino superior. Criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, o regime jurídico da avaliação do ensino superior, a aplicar pela A3ES nos seus procedimentos encontra-se aprovado pela Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. A implementação de ciclos de estudos referentes de grau académico necessita, para além da de acreditação pela A3ES, de subsequente registo junto da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), implicando este registo, o reconhecimento com validade geral, do grau ou graus conferidos.

As IES públicas encontram-se distribuídas por todo o território nacional, disponibilizando oferta formativa em todas as cidades sedes de distrito, ainda que o número de instituições, ciclos de estudos, vagas e estudantes, seja mais expressivo nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. Há também uma maior oferta nas cidades intermédias relativamente às pequenas cidades das regiões mais periféricas. As universidades apresentam geralmente uma dimensão superior à dos institutos politécnicos, estando as IES de natureza jurídica privada, concentradas nas áreas

metropolitanas de Lisboa e do Porto e nas regiões com maior densidade populacional. As IES de algumas regiões periféricas assumem um grande protagonismo regional em termos de procura e integração dos estudantes (CORREIA, AMARAL e MAGALHÃES, 2002; FONSECA e ENCARNÇÃO, 2012). A ampla cobertura geográfica das IES portuguesas tem facilitado o acesso de um número crescente de estudantes ao ensino superior, contribuindo para a democratização do conhecimento e para o aumento da qualificação da população. A sua existência, sobretudo no interior do país, tem assumido um papel central na promoção do desenvolvimento local e na redução das assimetrias regionais, através da garantia de oportunidades justas de acesso à educação em todo o país (REGO [et al.], 2012). Contudo, as IES localizadas nas áreas periféricas têm enfrentado dificuldades nos últimos anos devido à reduzida procura e à concorrência das universidades maiores e mais prestigiadas das principais cidades (FONSECA, ENCARNÇÃO e JUSTINO, 2014). GOLDSTEIN, MAIER e LUGER (1995) apud DRUCKER e GOLDSTEIN (2007) identificaram oito diferentes funções que podem ser associadas às IES e fomentar processos de desenvolvimento económico, nomeadamente: criação de conhecimento; criação de capital humano; transferência de “know-how”; inovação tecnológica; investimento em capital; liderança regional; infraestruturas de conhecimento; influência no meio envolvente. As IES assumem, assim, um papel estratégico e multifacetado no desenvolvimento económico, não só enquanto centros de ensino e de investigação, mas também como atores de transformação social, inovação e dinamização territorial.

Como tal, ainda que tradicionalmente sejam reconhecidas às IES duas missões: a transmissão de conhecimento científico e o desenvolvimento de investigação (artigo 2.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), estas já não lhes são suficientes, passando a estar-lhes reservada a função de colaborar com os territórios em que se inserem direcionando a sua atuação também para o domínio da sustentabilidade, responsabilidade, justiça e coesão social (ORSIES, 2018). Neste contexto, as IES são fundamentais ao desenvolvimento social e económico das sociedades, estando o compromisso social inicialmente dirigido ao setor corporativo presente nas IES que atualmente mobilizam esforços e intervenções colaborativas em prol dos seus territórios (ORSIES, 2018). Este compromisso, apelidado de “terceira missão” (ZOMER e BENNEWORTH, 2011), atribui às IES uma abordagem com foco social, empreendedor e inovador (MONTESINOS [et al.], 2008), passando estas a desenvolver estratégias e políticas que as tornam agentes de transformação da realidade social. As IES assumem-se, assim, instituições socialmente responsáveis que devem desenvolver estratégias e

políticas sociais de apoio à comunidade académica e ao território em que se inserem (VALLAEYS, CRUZ e SASIA, 2009).

Considerando a evolução do normativo respeitante ao acesso ao ensino superior, importa mencionar o Decreto-Lei n.º 270/75, de 30 de maio, primeiro diploma legal a regular o acesso ao ensino superior após o 25 de abril de 1974 em que se instituiu um serviço de âmbito nacional denominado Serviço Cívico Estudantil a ser prestado por estudantes de ambos os sexos em regime de inscrição voluntária. A partir dos anos 70 do século XX o número de cidadãos que passaram a candidatar-se e a frequentar o ensino superior aumentou e o facto de serem oriundos de contextos sociais diversos, trouxe preocupações com as perspetivas de emprego adequado à formação obtida (CNE, 2019). Até à segunda metade dessa década, o acesso ao ensino superior tinha poucas restrições, sendo condicionado à realização do curso complementar ao ensino secundário. Podiam ingressar ainda os indivíduos maiores de 25 anos sem as qualificações académicas exigidas, desde que revelassem um nível cultural adequado à frequência desse ensino, por meio da realização do denominado exame *ad hoc* (THOMAS DOTTA, LOPES e LEITE, 2019). Contudo, com a evolução exponencial da procura pelos estudos superiores no final da década, foi criado o sistema de *numerus clausus* (FONSECA, ENCARNÇÃO e JUSTINO, 2014), que se encontra em vigor até ao presente. Esta limitação do número de vagas levou à criação de medidas de classificação dos candidatos, passando o ingresso a ser dependente da habilitação adequada à inscrição no curso pretendido e da aprovação no exame de acesso correspondente. Os candidatos são colocados centralmente através de um concurso nacional de acesso que decorre em três fases, nas quais são sucessivamente disponibilizadas as vagas sobranes da fase anterior, para candidatos que, entretanto, tenham conseguido as habilitações necessárias, para concorrer ao ensino superior ou para colocados nas fases anteriores, que queiram mudar de colocação (FONSECA e ENCARNÇÃO, 2012).

Em 1986 a aprovação da LBSE, determina que “Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência” (n.º 1 do art.º 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Nos termos da presente lei estabelece-se no número 2 do mesmo artigo que o regime geral de acesso ao ensino superior, obedece aos princípios de democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades; objetividade dos critérios utilizados para a seleção e seriação dos candidatos; universalidade de regras para cada

um dos subsistemas de ensino superior; valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário; entre outros (n.º 2 do art.º 12.º da Lei 46/86, de 14 de outubro).

De acordo com o expresso nos n.º 3, 4, 5, 6 e 7 do referido artigo, nomeadamente: o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de seleção e seriação dos candidatos ao ingresso em cada curso e estabelecimento de ensino superior, é da competência dos estabelecimentos de ensino superior; o Estado deve progressivamente assegurar a eliminação de restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior (*numerus clausus*) e criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do país e para que seja garantida a qualidade do ensino ministrado; têm igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, através de decreto-lei, os maiores de 23 anos que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior e os titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas; o Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias; e os trabalhadores-estudantes terão regimes especiais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior que garantam os objetivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares.

Em 1997 procede-se à alteração à LBSE através da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro em que o artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro passa a ter nova redação ao alterar o seu número 5: Têm igualmente acesso ao ensino superior os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência; e eliminar o n.º 7: os trabalhadores-estudantes terão regimes especiais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior que garantam os objetivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares.

No ano de 1998, o Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, depois de publicados diversos diplomas legais sobre o assunto, fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior, aplicando-se ao acesso e ingresso nos estabelecimentos de ensino superior público e particular e cooperativo para a frequência de cursos de bacharelato e de licenciatura pelo regime geral. Este documento tem sofrido alterações ao longo dos anos, das quais se destacam as constantes do Decreto-Lei n.º 90/2008, de 30 de maio (8.ª alteração), retificado pela Declaração de Retificação n.º 32-C/2008, de 16 de junho. Em 2020, o Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 abril¹¹ cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados, diploma que procede à 9.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 296 -A/98, de 25 de setembro.

A nova alteração à LBSE ocorre em 2005 através da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, nomeadamente no n.º 5 do art.º 12.º que designa que têm acesso ao ensino superior os maiores de 23 anos que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior e os titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas e acrescenta-se um novo ponto relativamente aos trabalhadores-estudantes, dotando-os de regimes especiais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior que garantam os objetivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares (n.º 7 do art.º 12.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

O modelo de acesso ao ensino superior permanece quase inalterado há cerca de duas décadas e baseia-se sobretudo no desempenho escolar (CNE, 2019). Este acesso pode realizar-se de várias formas¹², sendo as três principais as seguintes: o regime geral de acesso ao ensino superior, regulado pelo Governo, com a fixação de vagas por estabelecimento e curso pela DGES, para as três fases do concurso nacional de acesso

¹¹ O presente Decreto-Lei procede à nona alteração ao Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, alterado pelos Decretos-Leis n.º 99/99, de 30 de março, 26/2003, de 7 de fevereiro, 76/2004, de 27 de março, 158/2004, de 30 de junho, 147-A/2006, de 31 de julho, 40/2007, de 20 de fevereiro, 45/2007, de 23 de fevereiro e 90/2008, de 30 de maio, que fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior; à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 393 -A/99, de 2 de outubro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro, que regula os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior; e à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, que regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior.

¹² As formas de acesso ao ensino superior encontram-se definidas em diagrama no *site* da DGES em: Como aceder ao Ensino Superior | DGES.

(CNA) para o ensino superior público e para o ensino superior privado. As universidades públicas preenchem, de um modo geral, mais do que o número básico de vagas regulamentadas de que dispõem, enquanto a procura de estudantes por vagas nos politécnicos públicos é mais variável, com algumas instituições a ficarem sobrecarregadas e outras, sobretudo no Alentejo e Centro, a deixarem vagas por preencher após a conclusão do concurso nacional de acesso (OECD, 2022a). Atualmente, o CNA é a forma através da qual ingressam mais estudantes no ensino superior e o concurso especial com maior número de estudantes inscritos é o concurso especial para estudantes internacionais.

O regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público é aprovado anualmente por diploma, cabendo à Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES) a centralidade e direção de todo processo, bem como a fixação dos critérios de seleção e seriação dos candidatos à matrícula e inscrição no ensino superior. Os estudantes candidatam-se com uma classificação que resulta da ponderação das notas de ensino secundário e das notas nos exames nacionais específicos da área de estudos a que concorrem. Podem concorrer ao ensino superior os estudantes que reúnam os seguintes requisitos cumulativamente: ser titular de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente; realizar ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer; realizar os pré-requisitos, caso sejam exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer; não estar abrangido pelo estatuto do estudante internacional regulado pelo Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto.

Para a candidatura a cada par instituição/ciclo de estudos, o estudante deve satisfazer, cumulativamente, as seguintes condições: a) Ter realizado as provas de ingresso fixadas para esse par instituição/ciclo de estudos; b) Ter obtido em cada uma das provas de ingresso fixadas para esse par instituição/ciclo de estudos a classificação mínima fixada pelo órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior, nos termos do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, na sua redação atual; c) Ter satisfeito os pré-requisitos quando fixados para ingresso nessa instituição/ciclo de estudos (art.º 7.º da Portaria n.º 104/2023, de 13 de abril). Os candidatos necessitam obter em cada prova de ingresso e na nota de candidatura uma classificação igual ou superior à nota mínima fixada. As classificações mínimas,

superiores a 95 pontos numa escala de 0-200, são fixadas anualmente por cada IES, para cada um dos seus cursos e divulgadas no Guia da Candidatura (Portaria n.º 104/2023, de 13 de abril).

Na 2.ª fase são colocadas a concurso: a) as vagas sobranes da 1.ª fase do concurso; b) as vagas ocupadas na 1.ª fase do concurso em que não se concretizou a matrícula e inscrição, com exceção das vagas adicionais criadas nos termos do regulamento do concurso nacional de acesso; c) as vagas libertadas em consequência da recolocação na 2.ª fase de estudantes colocados na 1.ª fase, com exceção das vagas adicionais criadas nos termos do regulamento do concurso nacional de acesso; d) as vagas libertadas em consequência de retificações na colocação na 1.ª fase, e) as vagas adicionais criadas em situação de empate resultante da aplicação das regras de seriação que disputem uma última vaga; f) as vagas utilizadas em situação lapso na colocação por causa não imputável direta ou indiretamente ao candidato (n.º 1 do art.º 44.º da Portaria n.º 104/2023, de 13 de abril). Podem apresentar-se à segunda fase do concurso nacional de acesso: os candidatos à 1.ª fase não colocados; b) os candidatos colocados na 1.ª fase que pretendam concorrer de novo; c) os candidatos que, embora colocados na 1.ª fase, não procederam à respetiva matrícula e inscrição; d) os estudantes que, embora reunindo condições de candidatura no prazo de apresentação das candidaturas à 1.ª fase, a não apresentarem; e) os estudantes que só reuniram as condições de candidatura após o fim do prazo de apresentação das candidaturas à 1.ª fase (art.º 45.º da Portaria n.º 104/2023, de 13 de abril).

A candidatura está sujeita a limitações quantitativas decorrentes do número de vagas fixado anualmente (TAVARES, 2015): os regimes especiais, com vagas que podem incluir até 10% das vagas fixadas para a primeira fase do CNA, para candidatos que se encontrem em determinadas situações (missão diplomática portuguesa no estrangeiro; portugueses bolseiros no estrangeiro e funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro; oficiais das forças armadas portuguesas; bolseiros nacionais dos países africanos de expressão portuguesa; missão diplomática acreditada em Portugal; praticantes desportivos de alto rendimento; naturais e filhos de naturais de Timor-Leste) (Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro); os concursos especiais da responsabilidade de cada IES, para candidatos maiores de 23 anos, para titulares de outros cursos superiores, para titulares de cursos de especialização tecnológica, para cursos técnicos superiores profissionais ou outras formações equivalentes e para estudantes

internacionais (Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho¹³). No acesso aos CTeSP exige-se a conclusão do ensino secundário, enquanto o acesso dos estudantes internacionais depende de estes possuírem diploma de ensino secundário que no respetivo país dê acesso ao ensino superior, condicionando o ingresso a possuírem qualificação académica específica correspondente às provas de ingresso em Portugal. Quanto aos concursos para maiores de 23 anos, estes são avaliados pela IES em que os candidatos pretendem ingressar.

Os dados que a seguir se apresentam dizem respeito às principais formas de ingresso no ano letivo de 2021/2022¹⁴. Neste ano letivo ingressaram no ensino superior 1.º ano 1.ª vez 97.771 novos estudantes, 52.322 no ensino universitário e 45.449 no ensino politécnico. Destes, 10.824 ingressaram em curso técnico superior profissional; 81.224 em licenciatura 1.º ciclo; 5.593 em mestrado integrado; 15 em preparatórios de licenciatura 1.º ciclo e 115 em preparatórios de mestrado integrado. Se considerarmos os ingressos por NUTSII obtemos os seguintes resultados: Alentejo - 5.189; Algarve - 2.614; Área Metropolitana de Lisboa - 33.605; Centro - 21.809; Norte - 32.557; Região Autónoma da Madeira - 1.183; Região Autónoma dos Açores - 814.

As cinco principais formas de ingresso no ano letivo de 2021/2022 foram: o regime geral de acesso; os titulares de curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (para acesso ao CTeSP); o concurso especial de acesso e ingresso para estudantes internacionais; as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos; e a mudança de instituição/curso (Quadro 5).

Se atentarmos ao número total de ingressos (97.771), verifica-se que neste ano letivo cerca de dois terços dos novos estudantes ingressaram pelo regime geral de acesso (64%), sendo o remanescente distribuído, essencialmente, pelos titulares de curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (CTeSP), concursos especiais para maiores de 23 anos, mudanças de instituição/curso e pelos estudantes

¹³ Regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior e altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, que regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, bem como altera o Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, que regulamenta o estatuto do estudante internacional.

¹⁴ Informação disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/235/>.

internacionais. Esta oferta de diferentes vias de entrada para o ensino superior visa abranger uma gama diversa de perfis de estudantes.

Quadro 5 - Formas de ingresso e n.º de inscritos no 1.º ano 1.ª vez em 2021/2022

Formas de ingresso	Politécnico		Politécnico Total	Universitário		Universitário Total	Total
	Privado	Público		Privado	Público		
Concurso especial de acesso e ingresso para estudantes internacionais	344	2492	2836	414	1528	1942	4778
Mudança de instituição/curso	391	1135	1526	714	2632	3346	4872
Provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos	934	1528	2462	743	2200	2943	5405
Regime geral de acesso	3379	19896	23275	9994	29582	39576	62851
Titulares de curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (para acesso ao CTeSP)	2274	7933	10207	-	-	-	10207
Total	7322	32984	40306	11865	35942	47807	88113

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis na DGEEC, 2022.

O ensino superior em Portugal reveste-se de grande importância pelo papel que desempenha no desenvolvimento das sociedades e pelas mudanças sociais que lhe estão associadas (ARROTEIA, 2003). Estruturado em dois subsistemas: o universitário e o politécnico, compreende em cada um instituições públicas e privadas. As políticas públicas educativas de ensino superior têm registado, nas últimas décadas, mudanças e adaptações por forma a responder à procura crescente (RODRIGUES, 2015) e às necessidades dos públicos que atualmente acedem a este nível de ensino, sendo visíveis as alterações pelas quais têm passado e assumindo hoje um papel preponderante na democratização do acesso ao sistema de ensino superior.

1.4. O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O direito à educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social, sendo considerado um direito social inalienável e essencial para a promoção da dignidade e da cidadania. Consagrado e reafirmado em declarações, pactos, tratados, convenções nacionais e internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do

Homem (DUDH), o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC), a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo deverá ser garantido legalmente a todas as pessoas sem discriminação. O direito à educação pode ser considerado um “direito de empoderamento” que permite aos indivíduos beneficiarem de outros direitos e deterem um maior controlo sobre os seus percursos de vida (MOREIRA e GOMES, 2013).

A menção ao direito ao ensino e à educação na DUDH, no PIDESC e na CRP, remetem-nos indubitavelmente para a sua importância na superação das desigualdades económicas e socioculturais e para o acesso universal ao ensino, independentemente da situação socioeconómica das pessoas e das famílias. Logo no artigo 1.º da DUDH (ONU, 1948) que expressa que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” fica demonstrada a importância do respeito pela igualdade e pelos direitos universais que se aplicam a todos os seres humanos sem discriminação. No que se refere à educação e ao ensino superior, o n.º 1 do artigo 26.º estabelece que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita (...)” (ONU, 1948). Ainda no mesmo artigo determina-se que “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (...)” (n.º 2 do art.º 26 da DUDH) (ONU, 1948). No PIDESC¹⁵, de 1966, no n.º 1 do art.º 13.º os Estados-Signatários “reconhecem o direito de toda a pessoa à educação”, concordando que esta “deve ser orientada até ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.”, incluindo o direito ao ensino superior que “deve tornar-se igualmente acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados, em particular, pela implantação progressiva do ensino gratuito” (alínea c) do n.º 2 do art.º 13.º) (ONU, 1966).

Mais recentemente, no art.º 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia¹⁶ proclama-se que: “Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua” (n.º 1 do art.º 14.º). “Este direito inclui a

¹⁵ Adotado pela ONU em 1966 e ratificado por mais de 160 Estados, o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais é um dos principais instrumentos globais para a proteção dos direitos sociais.

¹⁶ A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia consagra no direito primário da União Europeia um vasto conjunto de direitos fundamentais que assistem aos cidadãos e residentes da UE, tendo-se tornado juridicamente vinculativa com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa em 1 de dezembro de 2009.

possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório” (n.º 2 do art.º 14.º) (UE, 2009). A UNESCO (2022), no seu “Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação” propõe um novo contrato social para a educação que deve basear-se nos princípios que sustentam os direitos humanos, nomeadamente a inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão, princípios que devem ser regidos por outros dois amplos princípios: assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida e fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum. Defendendo uma visão em que se devem aproveitar e ampliar as oportunidades educacionais que ocorrem ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais, definiram-se quatro orientações que, olhando para 2050, podem nortear o diálogo e as ações necessárias para levar adiante esta recomendação:

1 - Em todos os momentos da vida, as pessoas devem ter oportunidades educacionais significativas e de qualidade. A aprendizagem deve ser ao longo da vida, por toda a vida, com peso e reconhecimento dado à educação de adultos (...); 2 - Ecossistemas educacionais saudáveis conectam locais de aprendizagem naturais, construídos e virtuais. Devemos valorizar melhor a biosfera como espaço de aprendizagem. Os espaços digitais de aprendizagem são agora parte integrante dos ecossistemas educacionais e devem ser desenvolvidos para apoiar os propósitos públicos, inclusivos e comuns da educação (...); 3 - A capacidade do governo para o financiamento público e a regulamentação da educação deve ser fortalecida. Devemos desenvolver a capacidade dos Estados para estabelecer e aplicar padrões e normas para ofertas educacionais que sejam responsivas, equitativas e defendam os direitos humanos; 4 - O direito à educação deve ser ampliado. Não estamos mais bem servidos ao definir o direito à educação simplesmente baseado na escolaridade. Todos, em todos os lugares, devem ter direito à aprendizagem ao longo da vida. Devemos apoiar o direito à informação e o direito à cultura como componentes necessários para viabilizar o direito à educação (...). (UNESCO, 2022, p. 115)

Em Portugal, só após 1974 se verificaram mudanças consistentes no sistema de ensino, passando-se a partir desta altura a assumir a educação como um direito fundamental e um pilar da democracia, sendo a CRP de 1976 o reflexo jurídico dessa nova visão. O n.º 1 do art.º 73.º expressa que todos os cidadãos “têm direito à educação e à cultura”, estabelecendo-se atualmente que compete ao Estado promover

a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (n.º 2 do art.º 73.º da CRP)

No n.º 1 do art.º 74.º proclama-se que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, incumbindo ao Estado,

entre outras tarefas, “Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística” e “Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino” (alíneas d) e e) do n.º 2 do art.º 74.º da CRP).

A LBSE refere que o direito à educação se concretiza através do sistema educativo e se manifesta através da “garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (n.º 2 do art.º 1.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Este normativo reforça que é da “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (n.º 2 do art.º 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), devendo ser “garantido a todos os portugueses, no acesso à educação e na sua prática, o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (...)” (n.º 3 do art.º 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Especifica, ainda, que a

educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (n.º 5 do art.º 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Atualmente regista-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino até ao nível secundário: as crianças e jovens são legalmente obrigados a frequentar a escola até concluírem, no mínimo, o 12.º ano de escolaridade ou até aos 18 anos de idade e durante o ensino básico e secundário, ou seja, do 1.º ao 12.º ano, têm acesso gratuito à educação pública. Compete, assim, ao Estado estabelecer a gratuidade do ensino superior (MIRANDA e MEDEIROS, 2017). Ainda que verificados avanços na redução dos custos do ensino superior, nomeadamente através da limitação do valor das propinas e do alargamento dos apoios sociais, a frequência de um curso superior continua a representar um investimento elevado para muitas famílias. A progressiva gratuidade, prevista constitucionalmente, continua a exigir um reforço das políticas públicas de apoio aos estudantes e um investimento continuado no sistema de ação social das IES portuguesas.

O ensino superior português tem passado, ao longo das últimas décadas, por alterações que assumem hoje um papel de relevo na prossecução da igualdade de oportunidades e na democratização do sistema de ensino. Com implicações no desenvolvimento

económico e progresso social das sociedades, torna-se fundamental assegurar a justiça e a transparência na promoção de políticas de acesso para atenuar o impacto negativo de condicionantes socioeconómicas (CNE, 2019; ORSIES, 2018). A par com a democratização de acesso, aumentam os públicos e a diversidade da oferta de ensino (BALSA [et al.], 2001), sendo a ampliação do acesso ao ensino superior um objetivo de política pública em Portugal nas últimas décadas. É, portanto, essencial que o Estado continue a investir na educação superior, adotando medidas que promovam a equidade no acesso, a diversidade na oferta educativa e a excelência na formação, para que o direito à educação superior seja efetivamente garantido para todos.

O direito de acesso ao ensino superior é fundamental à dignidade individual, encontrando-se consagrado na DUDH (ONU, 1948) no n.º 1 do artigo 26.º que expressa que “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” e no n.º 1 do art.º 76.º da CRP, que enuncia que o regime de acesso às IES “garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país”.

Impõe-se ao Estado a existência de um ensino superior assente no princípio da igualdade de oportunidades em que o acesso a este nível de ensino seja independente da condição socioeconómica ou geográfica dos estudantes. São também contempladas a adequação dos quadros qualificados às necessidades, bem como a elevação do nível educativo, cultural e científico do país (MIRANDA e MEDEIROS, 2017).

A LBSE define no n.º 6 do art.º 12.º que “O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias”, em obediência aos princípios da “democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades” (alínea a) do n.º 2 do art.º 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Estes normativos deixam bem explícita a importância de se “promover e incentivar a acessibilidade do Ensino Superior, de modo que os benefícios e retornos da educação superior possam ser acessíveis a toda a população, potenciando dessa forma o desenvolvimento de toda a sociedade” (CERDEIRA, 2008, p. 135).

O acesso é regulado pelo sistema de *numerus clausus* com o objetivo de gerir a procura de vagas de estudo em programas de ensino superior (FONSECA, ENCARNAÇÃO e

JUSTINO, 2014). As escolhas dos estudantes são, assim, ponderadas em função do número de vagas disponíveis e do sucesso académico (no ensino secundário e nos exames nacionais específicos para cada área de estudo) (CNE, 2019; TAVARES, 2015). Durante alguns anos o número de vagas no sistema como um todo tem excedido o número total de candidatos devido à expansão da capacidade do sistema e à diminuição da procura devido ao declínio da população jovem adulta (TEIXEIRA [et al.], 2012). Contudo, nos últimos anos, tem-se verificado uma procura novamente crescente pela maioria dos ciclos de estudos disponíveis.

O processo de admissão ao ensino superior depende da situação e idade dos candidatos, do estatuto da instituição a que se candidatam e do tipo de curso que pretendem frequentar (OECD, 2022a). Este é um processo centralizado de admissão que oferece aos estudantes que concluem o ensino secundário regular um mecanismo transparente de admissão. No entanto, este processo encontra-se alinhado ao currículo do ensino secundário generalista, negligenciando o ensino profissional secundário, o que dada a representação excessiva de estudantes oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos no ensino profissional secundário, vem perpetuar e reforçar as desigualdades (OECD, 2018; OECD, 2019b). O acesso ao ensino superior deve, também, incluir o processo de aprendizagem ao longo da vida sem qualquer discriminação (UNESCO, 1998), pelo que se criou o concurso especial de acesso para os maiores de 23 anos (alínea a) do n.º 5 do art.º 12.º da Lei 46/86, de 14 de outubro).

JUSTINO e BORGES (2018) afirmam que, após a expansão do ensino superior entre os anos 70 do século XX e os primeiros anos do século XXI, apesar da ampliação do acesso ao ensino superior a grupos mais diversificados, consequência da massificação do ensino superior, continuam a persistir assimetrias sociais e regionais no acesso ao ensino superior que continua a manifestar um pendor elitista, não necessariamente de acordo com critérios de mérito, mas por deterem maior capital social e cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1967; 1970 apud JUSTINO e BORGES, 2018). Também CASTANHEIRA (2010, p. 45) defende que existe “uma abertura social efectiva do sistema de ensino superior, possibilitando trajectos de mobilidade social ascendente a filhos das camadas sociais com menores recursos económicos e escolares, mas as desigualdades sociais de acesso são ainda muito significativas”.

Tal como noutros países da OCDE, a origem socioeconómica dos estudantes portugueses afeta as suas decisões de ingressar no ensino superior. Dados do PISA de 2018 mostram que 25% dos jovens com melhor desempenho provenientes de meios

socioeconómicos desfavorecidos não esperavam concluir o ensino superior, por comparação com apenas 3% dos estudantes com melhor desempenho provenientes de meios socioeconómicos favorecidos (OECD, 2019a). Os indivíduos cujos pais não concluíram o ensino superior estão sub-representados entre os novos estudantes nos programas de licenciatura em Portugal. Em 2015, 61% dos novos estudantes em programas de licenciatura e mestrado integrado não tinham pais com formação superior, em comparação com 78% dos jovens entre os 18 e os 24 anos na população em geral. Esta disparidade é maior em Portugal do que noutros países da OCDE que historicamente tiveram níveis baixos de conclusão do ensino superior (OECD, 2022a).

SILVA e SERRANO (2015) defendem que a acessibilidade do ensino superior deve ser considerada sob diferentes pontos de vista, reforçando a importância dos seguintes: reprodução social (os efeitos das tendências pesadas de reprodução social sobre as oportunidades de recurso ao capital social escolar de nível superior certificado e as mudanças na composição da população portuguesa relativamente à mobilidade e reprodução social e na procura de capital humano nos mercados de trabalho; a rede de oferta (o desenvolvimento das redes de instituições de ensino superior, seja em dimensão global, seja em território geográfico, correspondendo à evolução da procura); e os custos financeiros (partilha de custos entre o Estado e as famílias). Tal demonstramos que as políticas não garantiram ou garantem o ingresso no ensino superior, tendo o capital cultural e/ou económico dos pais, as expectativas em relação ao retorno financeiro do investimento na formação e a procura do desenvolvimento pessoal um lugar de relevo no acesso a este nível de ensino (THOMAS DOTTA, LOPES e LEITE, 2019).

O Relatório “Rumo à equidade e à inclusão no ensino superior na Europa” (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2022) enuncia os dez Princípios acordados pelos ministros no EEES que sugerem medidas que devem ser adotadas para melhorar a dimensão social no ensino superior e, desse modo, torná-lo mais equitativo. Os Princípios são os seguintes: 1. A dimensão social deve ser um elemento central nas estratégias do ensino superior a nível institucional e sistémico, assim como a nível do EEES e da União Europeia; 2. As regulamentações ou normativas legais devem permitir e possibilitar que as instituições de ensino superior desenvolvam as suas próprias estratégias a fim de cumprirem as suas responsabilidades públicas no sentido de alargar o acesso, a participação e a conclusão dos estudos superiores; 3. A inclusividade do sistema educativo no seu conjunto deve ser reforçada através do desenvolvimento de

políticas coerentes desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, passando pela escolaridade obrigatória e a aprendizagem ao longo da vida; 4. Uma informação fidedigna constitui um pré-requisito necessário para uma melhoria devidamente fundamentada da dimensão social do ensino superior; 5. As autoridades públicas devem desenvolver políticas que permitam às instituições de ensino superior garantir um aconselhamento e orientação eficazes junto dos potenciais estudantes ou dos estudantes já matriculados, de forma a alargar as suas possibilidades de acesso, participação e conclusão dos estudos superiores; 6. As autoridades públicas devem providenciar financiamento suficiente e sustentável e autonomia financeira às instituições de ensino superior, permitindo-lhes construir a capacidade adequada para acolher a diversidade e contribuir para a equidade e a inclusão no ensino superior; 7. As autoridades públicas devem ajudar as instituições de ensino superior a reforçar a sua capacidade para responder às necessidades de corpos discentes e docentes mais diversificados e criar culturas institucionais e ambientes de aprendizagem inclusivos; 8. Os programas de mobilidade internacional no ensino superior devem ser estruturados e implementados de forma a fomentar a diversidade, a equidade e a inclusão e devem promover, em especial, a participação de estudantes e de pessoal de instituições de ensino superior oriundos de contextos vulneráveis, desfavorecidos e sub-representados; 9. As instituições de ensino superior devem garantir que o envolvimento da comunidade no ensino superior promove a diversidade, a equidade e a inclusão; 10. As autoridades públicas devem encetar um diálogo político com as instituições de ensino superior e outras partes interessadas relevantes sobre como traduzir e implementar os Princípios e Orientações supra descritos, tanto a nível sistémico como institucional. Estes princípios constituem um referencial claro para promover um ensino superior mais acessível, inclusivo e equitativo, desde a formulação de políticas públicas até à implementação de práticas institucionais. A sua concretização exige um compromisso articulado entre governos, instituições e sociedade, com vista à construção de sistemas educativos mais justos, sustentáveis e sensíveis à diversidade dos percursos e necessidades dos estudantes. A dimensão social deve ser colocada no centro das políticas e estratégias educativas, reforçando o papel das instituições de ensino superior como agentes de transformação social.

CAPÍTULO 2. A AÇÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo procura abordar-se o conceito de ação social, o sistema de ação social nas Instituições de Ensino Superior (IES), mas também situar o Serviço Social e a sua atuação em matéria de ação social escolar, especificamente no ensino superior. A análise dos Serviços de Ação Social (SAS) no ensino superior, das políticas e medidas de ação social enquadram, teoricamente e com base em dados produzidos por outros estudos, o compromisso das IES com a justiça social e a igualdade de oportunidades. Reconhecendo que o acesso ao ensino superior não garante, por si só, a permanência e o sucesso académico, além de se explanarem os principais apoios sociais existentes e disponibilizados, são também exploradas as principais problemáticas sociais identificadas sobre esta temática. Face à necessidade de uma intervenção qualificada nos SAS, reflete-se sobre o Serviço Social nas IES, embora se tenha verificado pouca literatura de referência especializada e aplicada ao contexto do ensino superior. Não obstante, são apresentados fundamentos e dimensões do Serviço Social nestas instituições, designadamente como agentes de apoio social e de intervenção ética e política.

2.1. OS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

O sistema de ação social no ensino superior tem por objetivo proporcionar aos estudantes que frequentam o ensino superior em território português melhores condições de estudo, mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios. Este sistema é constituído pelos seguintes órgãos: o Conselho Nacional para a Ação Social no Ensino Superior; os Conselhos de Ação Social e os Serviços de Ação Social (art.º 6.º do Decreto-Lei 129/93, de 22 de abril).

A execução da política de ação social e a prestação dos apoios e benefícios nela compreendidos cabe, em cada IES aos SAS, unidades orgânicas dotadas, nos termos dos estatutos da respetiva instituição, de autonomia administrativa e financeira (art.º 12.º do Decreto-Lei 129/93, de 22 de abril). Estes serviços, tal como atualmente são conhecidos, foram criados em 1993 pelo Decreto-Lei 129/93, de 22 de abril, que estabelece os princípios da política de ação social no ensino superior.

Consecutivamente alterado (Lei n.º 113/97, de 16 de setembro¹⁷, Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro e Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto¹⁸) tem sido propósito alargar e melhorar o sistema de ação social nacional.

O artigo 13.º do normativo supracitado define como os órgãos dos SAS, para além de outros previstos nos estatutos da respetiva IES, o Administrador para a Ação Social e o Conselho Administrativo. Os SAS são geridos pelo Administrador para a Ação Social, nomeado pelo Reitor ou Presidente da IES, sendo sua responsabilidade assegurar o funcionamento e a dinamização dos SAS e a execução dos planos e deliberações aprovados pelos órgãos competentes (n.º 1 do art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril). Conforme exarado pelo art.º 15.º, são competências do Administrador para a Ação Social: instalar, garantir a funcionalidade e assegurar a gestão corrente dos SAS da IES respetiva; superintender e gerir os recursos humanos e financeiros afetos à ação social; propor os instrumentos de gestão previsional e elaborar os documentos de prestação de contas; propor ao conselho os projetos de orçamento para o ano económico seguinte e os planos de desenvolvimento a médio prazo para a ação social; e promover o tratamento das informações e declarações prestadas pelos estudantes candidatos a beneficiários da ação social.

Em 2007, a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro (RJIES) veio fortalecer o sistema de ação social do ensino superior, determinando a prestação de apoios diretos e indiretos a atribuir aos estudantes e redefinindo as funções dos SAS. O n.º 1 do art.º 20.º da presente lei reflete o compromisso do Estado português com a igualdade de oportunidades no ensino superior, ao estabelecer que o Estado assegura, na sua relação com os estudantes, a existência de um sistema de ação social escolar que promova o acesso equitativo ao ensino superior e a concretização de percursos académicos bem-sucedidos, adotando medidas de discriminação positiva a favor dos estudantes economicamente carenciados que demonstrem um aproveitamento escolar adequado. O n.º 2 do mesmo artigo sublinha que “A acção social escolar garante que nenhum estudante é excluído do sistema do ensino superior por incapacidade financeira” e o n.º 3 que “No âmbito do sistema de acção social escolar, o Estado concede apoios directos e indirectos geridos de forma flexível e descentralizada.” (art.º 20.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). No n.º 1 do artigo 128.º refere-se que cada

¹⁷ Define as bases do financiamento do ensino superior público.

¹⁸ Procede à terceira alteração do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril.

universidade e politécnico públicos possui um serviço vocacionado para assegurar as funções da ação social escolar, sem prejuízo de eventual partilha, por várias instituições, de um mesmo serviço. De acordo com o n.º 2 desse artigo, estes serviços gozam de autonomia administrativa e financeira, nos termos e âmbito definidos por lei e pelos estatutos.

Os SAS disponibilizam essencialmente dois tipos de benefícios sociais: os especificamente dirigidos aos estudantes em situação económica grave, constituindo-se uma fonte de rendimento complementar ao das famílias de onde provém o estudante (modalidade de apoio social direto: bolsas de estudo e auxílios de emergência); e os que assumem uma natureza universal, destinando-se à generalidade da população estudantil, independentemente da sua condição económica e que pretendem facultar ou facilitar o acesso dos estudantes a certos serviços essenciais (apoio social indireto: acesso a alojamento e alimentação, acesso a serviços de saúde; apoio a atividades culturais e desportivas; acesso a outros apoios educativos) (n.ºs 4 e 5 do art.º 20.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

Apesar do apoio prestado, perante as múltiplas transformações socioeconómicas a que assistimos atualmente, estes serviços continuam a apresentar dificuldades na resposta às mais variadas necessidades dos estudantes sejam de âmbito financeiro, relacionadas com a diversidade cultural, emergência de necessidades específicas, entre outras, que resultam numa maior diversidade de situações e contextos distintos para os quais ainda há barreiras em que o sistema não garante uma resposta adequada (GONÇALVES e COSTA, 2019). Algumas das razões subjacentes a esta nova realidade estão relacionadas com o modelo de apoio que tem vindo a sofrer constrangimentos do ponto de vista financeiro e com o facto de não se preverem e acautelarem as novas especificidades dos estudantes, como é o caso dos estudantes oriundos de países terceiros que, por não terem nacionalidade portuguesa, não podem beneficiar de apoios diretos. Estes e outros aspetos têm, de certa forma, obrigado as IES a desenvolverem estratégias proactivas, em que criam projetos/programas de apoio próprios, independentes do financiamento do Estado para dar resposta a estas situações (JUSTINO, SANTOS e SEQUEIRA, 2017 apud ORSIES, 2018).

A ação social pode definir-se “como a ação de fazer algo de forma influenciada pela sociedade” (STOECKLIN, 2021, p. 23). O debate em torno deste conceito remonta a dois dos fundadores da Sociologia: o francês Émile Durkheim e o alemão Max Weber e ainda que este seja um conceito central nas suas obras é tratado de forma diferenciada

à luz dos paradigmas determinista (Durkheim) e interpretativo (Weber) (STOECKLIN, 2021). Émile Durkheim, considera a sociedade como uma realidade substancial em que a ação social compreende “modos de agir, pensar e sentir, externos ao indivíduo, que são investidos de um poder coercivo em virtude do qual exercem o controlo sobre ele” (DURKHEIM, 1982, p. 52 apud STOECKLIN, 2021, p. 23). A ação social tem, portanto, origem no exterior do indivíduo, resultando de pressões externas que lhe são impostas, sendo independente da subjetividade individual e assumindo “o sentido de uma intervenção prático-social intencional, fundada no conhecimento científico da vida social e objetivando travar e reverter as tendências à anomia para promover a integração de segmentos sociais na ordem estabelecida” (DURKHEIM, 1970 apud CARDOSO, 2012, p. 31). Já Weber vê a sociedade como resultado de reconstruções intersubjetivas em que as interpretações dos atores são centrais (STOECKLIN, 2021). Na conceção de WEBER (1968) fala-se de ação na medida em que o indivíduo que age atribui um significado subjetivo ao seu comportamento. A ação é social na medida em que o seu significado subjetivo tem em conta o comportamento dos outros, ou seja, o comportamento depende da reação ou da expectativa de reação de outras partes envolvidas. A ideia central da ação social é a existência de um sentido na ação. Para o autor não há sociedade sem indivíduos e a ação social é fundamental para a compreensão das relações sociais e do funcionamento das sociedades. Esta “orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (...) os outros podem ser indivíduos e conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas completamente desconhecidas” (WEBER, 2000, pp. 13-14). A ação social é, na visão do autor, um comportamento subjetivamente orientado para o comportamento dos outros e depende da reação destes. Desta forma, a ação social pode caracterizar-se enquanto “instrumento teórico-metodológico da Sociologia, um constructo mental, uma categoria de entre os tipos ideais que possibilita imputar à vida social um sentido que a torna apreensível racionalmente” (WEBER, 2000 apud CARDOSO, 2012, p. 31). O autor assume que a ação social pode ser determinada de quatro modos: de modo racional referente a fins (por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas, utilizando essas expectativas como condições ou meios para alcançar determinados fins; de modo racional referente a valores (pela crença consciente no valor absoluto e inerente a determinado comportamento); de modo afetivo, especialmente emocional (por afetos ou estados emocionais atuais); e de modo tradicional (por costume arraigado) (WEBER, 2000). De acordo com as conceções dos dois autores, será a ação social tratada por Durkheim a que se relaciona com a dimensão interventiva do Serviço Social

(CARDOSO, 2012). A ação social tem sido debatida mais recentemente por autores predominantemente de origem francesa que influenciaram praticamente toda a Europa Central (BARREYRE [et al.], 1995; LADSOU, 2004; BORGETTO e LAFORE, 2006; BELORGEY [et al.], 2006; CAILLÉ, 2009; LÖCHEN, 2010 apud CARDOSO, 2012).

CARDOSO (2012) elenca os denominadores comuns na bibliografia sobre este tema, ainda que estes não ofereçam um conceito unívoco do que seja a ação social: a ação social está ligada à implementação de políticas sociais; está associada a variadas atividades profissionais, de múltiplas profissões, bem como atividades voluntárias; está vinculada não só à tutela do Estado, mas também ao protagonismo da cidadania; refere-se a programas concretos para enfrentar expressões da “questão social” e indica a sua emergência como resposta ao agravamento desta última na sequência da crise do Estado de Bem-Estar Social. De acordo com a autora, (2013) a ação social, subsequente à assistência pública, pode traduzir-se enquanto “direito pessoal, subjectivo, ligado à necessidade e subordinado ao défice de recursos” constituindo “um patamar transversal dentro do sistema de protecção social (...) agrupando prestações individuais ou globais, monetárias ou em espécie, dirigidas aos agregados em situação de carência permanente ou pontual” (CARDOSO, 2013, p. 131). Já NEVES (2001) caracteriza a ação social como o

(...) conjunto de meios, que visam concretizar objetivos específicos de proteção social em situações de necessidade social de pessoas, famílias ou grupos sociais, que tendem a gerar situações de marginalização e de exclusão social. A ação social concretiza-se fundamentalmente em apoios personalizados através de serviços e de equipamentos sociais, de apoio individual e familiar, bem como de intervenção comunitária, mas integra também ajudas pecuniárias sob a forma de subsídios eventuais. (NEVES, 2001 apud PEDRO, 2008, p. 24)

Num sentido mais amplo, a ação social “abrange todo o esforço que a sociedade e o Estado realizam para a prevenção e solução dos problemas sociais, e tem como polos dinamizadores a entajuda básica, as instituições e a política” e num sentido mais restrito “regulada pelo Estado, constitui um subsistema do sistema de protecção social de cidadania que, por sua vez, se integra no macro-sistema de segurança social” (CATARINO, 2007, p. 7).

Podemos, assim, afirmar que a ação social se consubstancia enquanto apoio social prestado em situações de vulnerabilidade social sob a forma de programas ou serviços em função das necessidades sociais constatadas (CARDOSO, 2012), reforçando a coesão social dos cidadãos ao permitir que estes tenham acesso a recursos e

oportunidades de participação e usufruam dos seus direitos de forma autónoma e responsável (RODRIGUES, 2016 apud CASQUILHO-MARTINS, 2018). Pelos motivos expostos, “Torna-se necessário repensar a ação social no quadro da proteção social como construção de um modelo social integrador e para a afirmação dos Direitos Humanos” (CASQUILHO-MARTINS, 2018, p. 40).

Em Portugal, de acordo com a Lei n.º 17/2000, de 8 de agosto¹⁹ a ação social tem como objetivos promover a segurança socioeconómica dos indivíduos e das famílias e promover o desenvolvimento e integração comunitárias, tendo em vista a prevenção e a erradicação de situações de pobreza, disfunção, marginalização e exclusão sociais e dirige-se, especialmente, aos grupos de cidadãos mais vulneráveis, tais como crianças, jovens, portadores de deficiência e idosos (n.º 1 do art.º 34.º da Lei n.º 17/2000, de 8 de agosto). A ação social deverá também ser conjugada com outras políticas sociais públicas, bem como articulada com a atividade de instituições não públicas e estimular o voluntariado social (n.º 2 do art.º 34.º da Lei n.º 17/2000, de 8 de agosto). Ainda de acordo com este normativo, são princípios orientadores da ação social na prossecução dos seus objetivos: a satisfação das necessidades básicas dos indivíduos e das famílias mais carenciados; a prevenção perante os fenómenos económicos e sociais suscetíveis de fragilizar os indivíduos e as comunidades; o desenvolvimento social através da qualificação e integração comunitária dos indivíduos; a garantia da equidade e da justiça social no relacionamento com os cidadãos; a contratualização das respostas numa ótica de envolvimento e de responsabilização dos destinatários; a personalização, seletividade e flexibilidade das prestações e dos apoios sociais, de modo a permitir a sua eficácia; a utilização eficiente dos serviços e equipamentos sociais, com eliminação de sobreposições, lacunas de atuação e assimetrias na disposição geográfica dos recursos envolvidos; a valorização das parcerias, constituídas por entidades públicas e particulares, para uma atuação integrada junto dos indivíduos e das famílias; e o estímulo do voluntariado social, tendo em vista assegurar uma maior participação e envolvimento da sociedade civil na promoção do bem-estar e uma maior harmonização das respostas sociais (art.º 35.º da Lei n.º 17/2000, de 8 de agosto).

No ensino superior a ação social surge enquanto resposta a problemas de igualdade de oportunidades e de superação de desigualdades socioeconómicas dos estudantes e das suas famílias (JERÓNIMO, 2010). Vaz (2005 apud JERÓNIMO, 2010) refere que a

¹⁹ Aprova as bases gerais do sistema de solidariedade e de segurança social.

ação social assenta nos princípios da justiça social, que se materializa no apoio direto de cariz financeiro aos estudantes em situação de carência económica; da universalidade, uma vez que se aplica a todos os estudantes em geral; da complementaridade, mediante a concessão de apoios financeiros e outros que possam contribuir para a superação das desigualdades económicas ao se conjugarem com os rendimentos das famílias; e da equidade que se traduz na possibilidade de aplicação de justiça social a casos concretos. Refletindo as políticas do Estado, o sistema de ação social, desempenha “um papel relevante na expansão do sistema de ensino superior e na sua acessibilidade, procurando-se com ele diminuir as dificuldades financeiras dos estudantes provindos dos meios mais carenciados” (CERDEIRA, 2008, p. 289). A ação social contribui, assim, para o aumento da diversidade da origem social dos estudantes, traduzindo-se numa maior igualdade de oportunidades e equidade no acesso e permanência no ensino superior.

A ação social em Portugal remonta aos tempos da monarquia e à fundação da universidade e tem sido marcada por avanços, impasses e retrocessos (MONTEIRO e PIMENTEL, 2017). As primeiras preocupações com a situação socioeconómica dos estudantes começam a ser notadas em 1309, com a aprovação por D. Dinis, da *Charta Magna Privilegiorum* (VAZ, 2009 apud MONTEIRO e PIMENTEL, 2017). Documento dirigido ao apoio e à proteção social abrangia os estudantes e respetivas famílias, determinando a isenção do pagamento de portagens e deslocações para a universidade, autorizando a livre circulação de mantimentos e que as casas devolutas fossem destinadas a moradias de estudantes sem qualquer contrapartida para os proprietários (PEDRO, 2008). Porém, esta tipologia de apoio que tinha sido considerada crucial nesta altura, deixou de ter impacto nos séculos que se seguiram (MONTEIRO e PIMENTEL, 2017).

A evolução da ação social acompanhou o crescimento do número de estudantes que ingressava no ensino superior e “se o carácter reservado e elitista do ensino universitário durante a 1.^a República e o Estado Novo não justificavam a adopção de medidas generalizadas de apoio social, esta circunstância altera-se gradualmente depois do 25 de Abril” (BARRIAS, 2015, p. 672). Ainda assim, as iniciativas de âmbito social, nomeadamente a criação de bolsas de estudo para estudantes do ensino superior vem consagrada na Constituição Universitária de 1911, sendo em 1930 publicado o Estatuto

de Instrução Universitária²⁰ que regulamentava a atribuição de bolsas de estudo a estudantes universitários. Na década de 40, o Estado reconhece a educação como um meio para o desenvolvimento económico e cultural da sociedade portuguesa, publicando em 1941 o Decreto-Lei n.º 31658, de 21 de novembro que inclui várias disposições relativas às propinas, fixando o seu valor e instituindo 100 bolsas de estudo para estudantes em situação de carência económica com melhores resultados académicos. Para além destes apoios, começaram também a surgir preocupações com o alojamento para estudantes deslocados e com a alimentação a preços sociais. Assim, começam a aparecer estruturas com oferta de alojamento por parte da Mocidade Portuguesa, de Residências Ultramarinas e da Legião Portuguesa e estruturas que disponibilizavam refeições a preços economicamente mais vantajosos dos praticados na generalidade dos estabelecimentos de restauração (MONTEIRO e PIMENTEL, 2017).

Nos anos 60, mais concretamente em 1966, são criados os Serviços Sociais das Universidades de Lisboa, Técnica de Lisboa e de Coimbra, ainda que com uma reduzida abrangência pela pouca divulgação e pelo facto de este nível de ensino ser frequentado por estudantes normalmente provenientes de meios sociais favorecidos, o que atenuava a necessidade de recorrer a estes apoios (PEDRO, 2008). Em 1975 é publicado o Decreto-Lei n.º 363/75, de 11 de junho que aprova

Como medida urgente integrada no propósito de corrigir a estrutura social da população estudantil universitária, reflexo das profundas desigualdades sociais ainda prevalentes na sociedade portuguesa, a parte dos custos do ensino superior e dos serviços sociais universitários a cargo dos estudantes passará a ser suportada por estes de acordo com o princípio segundo o qual as propinas a pagar e os benefícios sociais a atribuir serão fixados de modo a ter em conta o estatuto sócio-económico dos estudantes e do seu agregado familiar. (Decreto-Lei n.º 363/75, de 11 de junho)

Em 1977 é publicado o primeiro regulamento comum de atribuição de bolsas de estudo (Despacho n.º 313/77, de 29 de dezembro), na sequência de necessidades sentidas pelos dirigentes dos serviços sociais que defendiam o uso dos mesmos critérios de atribuição em todas as universidades diminuindo, assim, divergências existentes (VAZ, 2009 apud BARRIAS, 2015). Este diploma regulou o procedimento de atribuição de bolsas de estudo, o seu montante e a forma de operacionalização de processo, bem

²⁰ Decreto 18717, de 2 de agosto - aprova o novo estatuto da instrução universitária onde insere normas relativas às bolsas de estudos instituídas pelas universidades (art.º 72.º).

como as condições de candidatura, as normas de cálculo do rendimento e os escalões de valor das bolsas a atribuir.

Na década de 80 teve início a configuração atual da ação social escolar no ensino superior português com a criação dos serviços sociais do ensino superior, período em que a procura pelo ensino superior já era bastante superior à oferta (JUSTINO e BORGES, 2018). O Decreto-Lei n.º 132/80, de 17 de maio veio dar enquadramento legal aos serviços sociais, com a definição dos apoios a prestar e criação do Conselho de Ação Social do Ensino Superior (CASES). Neste diploma designaram-se os seguintes apoios a conceder: bolsas de estudo e outros subsídios, empréstimos, redução ou isenção de propinas, gestão de residências e refeitórios e prestação de serviços de procuradoria aos estudantes das instituições de ensino públicas. Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece no n.º 2 do art.º 27.º que “Os serviços de acção social escolar são traduzidos por um conjunto diversificado de acções, em que avultam a comparticipação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo”. Apesar da atenção dos governos a esta matéria

o crescimento ocorrido no ensino superior ao longo dos anos 80 confirma as debilidades do sistema de ação social, pouco preparado para o volume e diversidade de estudantes que então já acediam ao ensino superior e chegados à década de 90, é sentida a necessidade de criar melhores condições. (BARRIAS, 2015, p. 675)

A década de 90 é considerada como essencial no futuro da ação social do ensino superior público português, pois vem romper com conceitos e atitudes do passado para colocar em prática “mais justiça social e mais equidade na atribuição de benefícios sociais sendo, portanto, pertinente afirmar que esta década conheceu significativas alterações legislativas e mudanças de paradigma, num curto espaço de tempo” (MONTEIRO e PIMENTEL, 2017, p. 238). Logo em 1992, com a publicação da Lei n.º 20/92, de 14 de agosto, que estabelece novas normas reguladoras do sistema de propinas, impondo um significativo aumento do seu valor, de 6 euros para 250 euros, começam a verificar-se alterações significativas à ação social. Como consequência desta alteração determinam-se também alterações nos valores das bolsas de estudo nacionais, sendo a bolsa do 1.º escalão igualada ao salário mínimo nacional. O aumento do valor das propinas gerou, em 1993, uma forte contestação estudantil e, no sentido de atenuar essa contestação, o Governo procedeu a alterações na ação social reforçando-a e desencadeando uma profunda reforma no sistema, nomeadamente, na

alteração da orgânica dos serviços e maior regulação na atribuição de bolsas de estudo (MONTEIRO e PIMENTEL, 2017).

Assim, é publicado o Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril, normativo decisivo na política de ação social do ensino superior, que veio impor a alteração do funcionamento dos serviços e do processo de atribuição dos benefícios sociais dos estudantes. Foram fixados como objetivos, a prestação e concessão de apoios aos estudantes do ensino superior, tais como bolsas de estudo, alimentação em cantinas e bares, alojamentos, serviços de saúde, atividades desportivas e culturais, entre outros apoios educativos (art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril) cabendo, a cada IES, a execução da política de ação social e a prestação dos apoios e benefícios compreendidos em cada instituição nos SAS (n.º 1 do art.º 12.º do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril), unidades orgânicas dotadas, nos termos dos estatutos das respetivas instituições, de autonomia administrativa e financeira (n.º 2 do art.º 12.º do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril). Apesar da inegável importância deste diploma, constata-se que não foram introduzidas mudanças relevantes face às disposições já anteriormente vigentes, à exceção de algumas alterações na orgânica dos serviços sociais, que passaram a designar-se Serviços de Ação Social e da criação do Conselho Nacional de Ação Social no Ensino Superior (CNASES)²¹ (BARRIAS, 2015).

O CNASES veio substituir o anteriormente criado Conselho de Ação Social no Ensino Superior existente desde 1980 e com participação estudantil desde 1984. Este Conselho surge com um papel mais interventivo e é na sequência das suas recomendações que, em 1997, volta a ser publicada regulamentação que rege o processo de atribuição de bolsas de estudo, diploma com impacto bastante significativo na expansão do número de beneficiários no ensino superior público e privado. A publicação da Lei n.º 113/1997, de 16 de setembro veio promover o ajustamento dos apoios a conceder aos estudantes no âmbito do sistema de ação social e revogar alguns artigos referentes ao sistema de empréstimos aos estudantes, inicialmente previstos pelo Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril. Estabelecem-se, assim, os valores mínimos a atribuir de bolsas de estudo e auxílios de emergência e esclarecem-se quais os apoios indiretos a que os estudantes têm acesso, como sejam o acesso à alimentação e ao alojamento, acesso a serviços de saúde, acesso a atividades culturais e desportivas e acesso a outros apoios educativos. Esta Lei cria ainda o Fundo de Apoio ao Estudante. Dotado de personalidade jurídica,

²¹ O Decreto-Lei n.º 214/2006, de 27 de outubro extingue o Conselho Nacional para a Ação Social no Ensino superior integrando-o no Conselho Coordenador do Ensino Superior.

autonomia administrativa e financeira e património próprio, tem como atribuição proceder à afetação das verbas destinadas à ação social escolar e promover, coordenar e acompanhar o sistema de empréstimos para autonomização do estudante (n.º 1 do art.º 27.º da Lei n.º 113/1997, de 16 de setembro).

Alterada em 2003 pela Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto que estabelece as bases do financiamento do ensino superior, é reforçada a importância de alguns princípios a que este financiamento deve obedecer, definindo-se os apoios diretos e indiretos a conceder (art.º 20.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto), com uma forte responsabilização do Estado português perante os estudantes na garantia de que nenhum estudante seja excluído do ensino superior por incapacidade financeira (art.º 18.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto), mas também dos próprios estudantes, sendo o aproveitamento destes preponderante para atribuição de apoio social (art.º 22.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto). A Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto foi alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto no que diz respeito ao seu art.º 16.º (valor da propina).

Até 2007 a análise das candidaturas a bolsa de estudo era definida pelos SAS das próprias IES, com aplicação de regras específicas e diferenciadas entre instituições. A partir desta data assiste-se a uma gradual centralização dos procedimentos relativos à bolsa de estudo pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), ou seja, os pagamentos de bolsa passaram a ser feitos diretamente pela DGES, passando a candidatura a estar centralizada numa única plataforma gerida por esta entidade. Os SAS deixam, assim, de ser intermediários no pagamento de bolsas de estudo passando, nas IES públicas, a permanecerem apenas como responsáveis pela análise e decisão das candidaturas (BARRIAS, 2015). Em 2009, o Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto promove o acesso aos benefícios da ação social do ensino superior aos estudantes estrangeiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residente de longa duração. Procede, ainda, à clarificação de que a atribuição dos apoios indiretos se encontra disponível a todos os estudantes das instituições de ensino superior. Durante o período da crise económica e financeira de 2008, em particular durante o Programa de Assistência Económica e Financeira em Portugal (2011-2014), registaram-se medidas no campo das políticas sociais que tocaram em questões diretamente relacionadas com o bem-estar social (CASQUILHO-MARTINS, 2018). Daqui se destacam medidas como a alteração das regras para a determinação da condição de recursos, que incluiu os apoios no âmbito da ação social escolar e da ação social no ensino superior público e não público (Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de

junho), tendo posteriormente sido realizada a alteração ao Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho de forma a retirar as bolsas de estudo e de formação para efeitos de verificação da condição de recursos (Lei n.º 15/2011, de 3 de maio).

Em 2013, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013, de 5 de março, em seu anexo, nas orientações estratégicas de intervenção para a área da Educação e Formação, evidenciou, nas linhas de intervenção, que se devia “tornar mais eficaz a ação social direta e indireta, sobretudo no ensino superior”. Esta necessidade de garantir apoio e oportunidades a todos os jovens foi igualmente enfatizada na Recomendação n.º 6/2013, de 15 de julho do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a condição estudantil no ensino superior em que se enfatiza que “a ação social constitui um importante sistema de apoio à frequência do ensino superior para estudantes com comprovadas carências económicas, potenciando o aumento da qualificação nacional, a mobilidade social e o crescimento económico”; que reforça que a ação social deve ser “dotada de condições para o cumprimento da sua missão de apoio à equidade no acesso ao ensino superior e na atribuição de recursos (...)” e que afirma que “A ação social não se esgota na atribuição de bolsas de estudo, assumindo também hoje a ação social indireta um papel fundamental como mecanismo para a promoção da igualdade de oportunidades na frequência do ensino superior” (Recomendação n.º 6/2013, de 15 de julho).

Em 2014, com o objetivo de concretizar as estratégias do Governo foram definidas linhas de orientação que versavam sobre: o aumento da participação no ensino superior, nomeadamente dos jovens que concluem o ensino secundário, contribuindo para melhorar a sua empregabilidade (as medidas de concretização passavam pela criação dos CTeSP; pela criação do programa Retomar, vocacionado para aumentar o sucesso escolar e diminuir o abandono; e por se manter o esforço para a melhoria da qualificação superior da população ativa); o reforço da qualidade dos ciclos de estudo, aumentando o sucesso escolar e evidenciando a diversidade (uma das medidas visava a promoção do acompanhamento dos estudantes com vista ao seu sucesso escolar); a consolidação da rede de IES públicas tornando-as mais atrativas e sustentáveis (uma das medidas incidiu sobre a criação do Programa +Superior que tem como objetivo a atração de estudantes para as IES em regiões de menor pressão demográfica); a racionalização da oferta educativa a nível nacional e regional (uma das medidas previa a garantia de uma oferta pública de ensino superior que responda às necessidades da população e às estratégias de desenvolvimento regional); a criação de um modelo de financiamento

potenciador dos objetivos de gestão, considerando a procura educativa e alguns indicadores de qualidade; e a internacionalização (uma medida consubstanciou-se na aprovação do Estatuto do Estudante Internacional). De acordo com o documento nenhum cidadão português deve ser privado do acesso ao ensino superior por insuficiência económica, mantendo-se a necessidade de continuar a aprimorar a política de ação social de apoio a estudantes economicamente desfavorecidos com aproveitamento (GOVERNO DE PORTUGAL, 2014).

Em janeiro de 2016, o reforço da ação social voltou a ser tema da agenda política, encontrando-se evidenciadas nas “Grandes Opções do Plano para 2016-2019”, linhas de orientação como o alargamento e democratização do ensino superior, concretizável através de medidas com vista a reforçar a ação social escolar direta, aumentando o valor das bolsas de estudo e o número de estudantes elegíveis, bem como a ação social indireta, por meio da transferência de financiamento público adequado para universidades e politécnicos, garantindo a oferta de serviços de alimentação, alojamento e transportes. Simultaneamente, aposta-se na reestruturação e simplificação do sistema de ação social escolar, com o objetivo de melhorar a eficiência e resposta de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes em situação de carência, abrangendo os diferentes ciclos de ensino (GOVERNO DE PORTUGAL, 2016).

No documento “Grandes Opções para 2022-2026” (GOVERNO DE PORTUGAL, 2022) é assumido que no ensino superior, entre 2016 e 2022, foram dados passos importantes para consolidar a democratização do acesso ao ensino superior público. O documento assegura que o aumento do número de diplomados continuará a ser a principal prioridade do Governo, de modo a se recuperar o atraso de muitas décadas. Para tal, o Governo propõe-se dar continuidade ao reforço das políticas de ação social escolar através do aumento dos apoios sociais (e.g. bolsas de estudo, residências; programa Erasmus); da garantia de acesso automático às bolsas de ação social do ensino superior sempre que o estudante tenha beneficiado de uma bolsa de ação social no ensino secundário; do aumento do valor da bolsa de estudo para estudantes inscritos em mestrado; do reforço dos incentivos e apoios para a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica, entre outros.

O Governo português aprovou em Conselho de Ministros, em 23/05/2024, sob o mote “Tens Futuro em Portugal - medidas para a juventude²²”, um conjunto de medidas destinadas aos jovens em várias áreas como o alojamento estudantil, bolsas de estudo para trabalhadores-estudantes, saúde, habitação e impostos. Neste sentido, no âmbito das IES, verificou-se a partir deste ano letivo o reforço da oferta de camas (pousadas da juventude e INATEL) em concelhos com IES; a existência de protocolos para o reforço de camas com entidades públicas, privadas e do setor social em residências estudantis; a atribuição de 50% do complemento de alojamento para estudantes deslocados cujos rendimentos familiares excluam do acesso ao complemento de alojamento por um valor marginal; atualização das regras para a atribuição de bolsas de estudo a trabalhadores-estudantes; reforço das bolsas de mestrado; extensão do Programa +Superior aos estudantes bolseiros de mestrado; a introdução e distribuição cheques-psicólogo e cheques-nutricionista aos estudantes para cuidados de saúde mental e de bem-estar²³. Estas medidas têm como principais objetivos adequar e reforçar os programas de bolsas de estudo e outros apoios financeiros, de forma a ajustá-los à diversidade das situações socioeconómicas dos estudantes e fortalecer a capacidade de resposta dos serviços como os de alojamento, apoio psicológico e de saúde mental nas IES, respostas disponibilizadas através dos SAS.

2.2. POLÍTICAS DE AÇÃO SOCIAL: MEDIDAS PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

A inclusão, a equidade e a diversidade estão intimamente relacionadas aos princípios da justiça social e à distribuição equilibrada de direitos, recursos e, fundamentalmente, do poder dentro da sociedade. A educação, e particularmente o ensino superior, é frequentemente vista como uma ferramenta essencial para mitigar, ainda que de forma parcial, as desigualdades socioeconómicas. CURAJ, DECA e PRICOPIE (2018) destacam que muitos países europeus não possuem políticas de acesso ao ensino superior sistematicamente direcionadas para apoiar grupos sub-representados claramente identificados, mas apenas estratégias integradas para expandir o acesso e o sucesso que todos os grupos podem beneficiar de forma igual. Apontam também que

²² Informação disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/noticia?i=tens-futuro-em-portugal-medidas-para-a-juventude>.

²³ As principais medidas encontram-se detalhadas no ponto 2.2. do presente capítulo.

os dados sobre o histórico dos estudantes não estão disponíveis em muitos países de forma célere, o que dificulta a análise das necessidades de equidade e a conceção de políticas específicas adequadas a essas necessidades. Referem, ainda, que muitos países europeus enfrentam novos e importantes desafios de equidade devido à rápido aumento da população refugiada. Tais desafios geram a necessidade de mais pesquisas e possíveis ações. Os autores propõem um novo posicionamento das instituições de ensino superior perante a sociedade defendendo uma maior osmose entre o ensino superior e a sociedade, nomeadamente no que se refere aos refugiados e aos estudantes trabalhadores, uma vez que consideram que as práticas atuais nas instituições de ensino superior visam fazer com que esses grupos se ajustem às instituições, sem as instituições investirem esforços para acomodar as necessidades destes estudantes.

O conceito de igualdade remete para um tratamento igual para todos os indivíduos, independentemente das suas origens ou características (BARROS, 2005). JACOB e HOLSINGER (2008, p. 4) definem-no como “o estado de ser igual em termos de quantidade, posição, *status*, valor ou grau”. De acordo com CANTANTE (2018, p. 13) a igualdade ou desigualdade económica e social entre os indivíduos figura entre as mais relevantes e antigas questões abordadas na história das ideias políticas do mundo ocidental, sendo estes conceitos “fundamentais nos modos de compreensão das relações sociais entre grupos, de dinâmicas sociais mais vastas como a mobilidade, e dos processos de constituição das próprias sociedades”. A igualdade está na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) (ONU, 1948) e, em Portugal, são vários os artigos da Constituição da República Portuguesa (CRP) que lhe fazem menção. Destacamos o n.º 1 do artigo 13.º da Constituição que afirma que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”; o ponto 2 do mesmo artigo que expressa que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”; e o artigo 74.º relativo ao ensino que advoga no seu número 1 que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto).

A promoção da igualdade surge nas democracias modernas como garantidora da distribuição justa dos benefícios e encargos sociais pelos seus membros (SARDINHA

[et al.], 2015), significando uma ascensão social e económica, que anteriormente era apenas exclusiva a alguns grupos sociais e tendo por base o princípio de que fatores externos às capacidades individuais não podem influenciar o percurso de vida dos indivíduos (JERÓNIMO, 2010).

A escolaridade e a qualificação constituem-se enquanto dimensão decisiva das desigualdades de recursos e oportunidades na sociedade contemporânea, sendo estas desigualdades mais contrastantes, a nível mundial, no ensino superior por comparação com os outros níveis de ensino (COSTA, 2012). Tais desigualdades estão intrinsecamente relacionadas com aumento do número de jovens oriundos de todos os contextos sociais, o que veio colocar à discussão a questão da igualdade de oportunidades no ensino superior (JUSTINO, 2015). A igualdade de oportunidades significa que todas as pessoas devem ter oportunidades iguais de prosperar, independentemente das circunstâncias em que nascem. O princípio da igualdade de oportunidades surge associado à ação social no ensino superior, sendo fundamental a ação escolar e os apoios sociais concedidos enquanto promotores da igualdade de oportunidades e de garantia no acesso, frequência e conclusão do ensino superior para milhares de estudantes, principalmente os oriundos de agregados familiares mais desfavorecidos (CERDEIRA, 2008; DIAS, SARDINHA e PEREIRA, 2014; JERÓNIMO, 2010; JUSTINO, 2015; ORSIES, 2018; PEREIRA, 2019; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2017; SARDINHA [et al.], 2015). Nesta perspetiva a igualdade de oportunidades comporta a promessa de ascensão social e de mobilidade económica, baseada na eliminação de direitos e privilégios exclusivos de determinados grupos sociais e assenta no princípio de que é injusto permitir que fatores alheios ao controlo individual influenciem de forma decisiva o destino da vida de uma pessoa (JERÓNIMO, 2010).

Associado ao termo igualdade aparece o termo equidade. Não há consenso na sua definição e utilização, sendo caracterizados de formas diversas por autores diversos. JACOB e HOLSINGER (2008, p. 4) fundamentam que a equidade “considera as ramificações da justiça social na educação em relação à igualdade, justiça e imparcialidade de sua distribuição em todos os níveis ou subsectores educacionais”. A equidade em educação determina, assim, que se deve garantir a todos os indivíduos sem exceção o acesso à educação e inclusão no ensino (OECD, 2009).

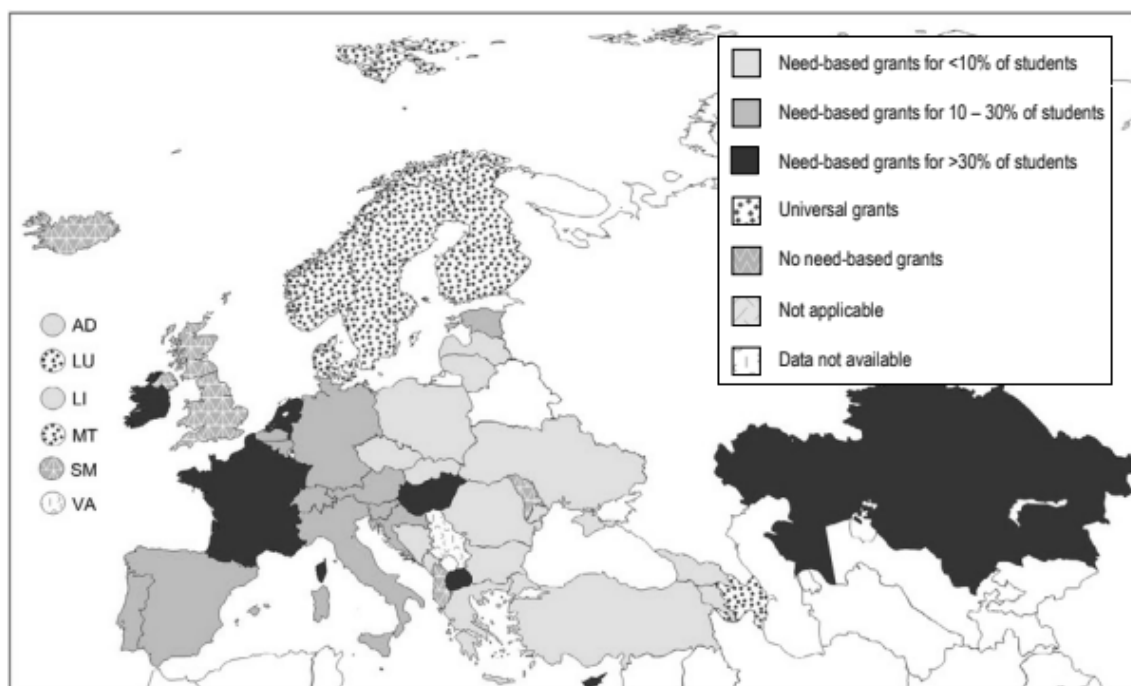
A equidade refere-se à qualidade de se ser imparcial ou justo, tendo em conta a diversidade e a satisfação das diferentes necessidades das pessoas (GIELIS, 2009; RAWLS, 1993) e tem como objetivo o reconhecimento e a correção da discriminação

(JERÓNIMO, 2010). RAWLS (1993) realça que a sociedade deve definir-se enquanto sistema justo de cooperação e os cidadãos como pessoas livres e iguais. Propondo a ideia de justiça como equidade, argumenta que uma sociedade justa deve garantir a todos os indivíduos o acesso a um conjunto de liberdades básicas, oportunidades, rendimento, riqueza e bases sociais da autoestima, ou seja, cada indivíduo deverá ter um direito igual de liberdades básicas iguais e compatíveis com um sistema de liberdade semelhante para todos. A sociedade deve, através da justiça social, garantir a distribuição igualitária desses bens, exceto se a distribuição desigual beneficiar os menos favorecidos e se essa correção da desigualdade estiver acessível para todos. Seguindo esta linha de pensamento, pode afirmar-se que o sistema de ação social no ensino superior é fundamental para minimizar as desigualdades decorrentes das diferentes origens e percursos de vida dos estudantes e, conseqüentemente, das diferentes redes de apoio e recursos a que estes vão tendo acesso ao longo da vida, sendo a ação social um importante instrumento de política social que procura garantir a todos os cidadãos, principalmente aos que partem em desvantagem, o acesso e frequência do ensino superior e que concretiza o esforço coletivo necessário à realização da educação superior enquanto direito social (PEREIRA, 2019).

As bolsas de estudo são uma forma de apoio financeiro público fornecido diretamente aos estudantes sem reembolso com o objetivo de promover a mobilidade social, proporcionando oportunidades iguais para estudantes de origens socioeconómicas diversas. Ao garantir que as restrições financeiras não impedem o acesso ao ensino superior, os governos contribuem para uma sociedade mais equitativa, onde os indivíduos possam atingir o seu pleno potencial, independentemente das suas circunstâncias económicas. Quando todos os estudantes são elegíveis para bolsas sem outro critério além do *status* de estudante envolvido (como desempenho académico ou situação financeira), o tipo de sistema de bolsas é entendido como universal, modelo que é visto como padrão-ouro no princípio e nas suas diretrizes. Estudantes desfavorecidos não são especificamente visados, mas devido à abordagem universal, são também beneficiários. Como todos são tratados da mesma forma, não há potencial para qualquer estigma em relação ao recebimento de uma bolsa. Em muitos sistemas, as bolsas são concedidas com base na necessidade financeira avaliada. A elegibilidade é determinada com base num conjunto de critérios socioeconómicos, sendo o mais frequente o rendimento familiar. Esses sistemas pretendem que as bolsas cheguem aos estudantes com maiores necessidades financeiras e são projetadas para apoiar a participação de estudantes desfavorecidos.

A figura seguinte (Figura 1) apresenta o tipo de bolsas universais e baseadas nas necessidades no primeiro ciclo de estudos no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). As bolsas baseadas nas necessidades são mostradas em relação à percentagem de beneficiários: menos de 10%, entre 10 e 30% e mais de 30%. Portugal oferece bolsa a entre 10% e 30% de estudantes com necessidades (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2024).

Figura 1 - Bolsas atribuídas no primeiro ciclo do ensino superior em 2022/2023



Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice, 2024.

Em Portugal, a bolsa de estudo é uma prestação pecuniária anual atribuída a fundo perdido pelo Estado a estudantes de nacionalidade portuguesa e com aproveitamento escolar, sempre que o agregado familiar em que o estudante se integra não disponha de um nível mínimo adequado de recursos financeiros (art.º 3.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro). Concedida com base no rendimento do agregado familiar, visa compartilhar os encargos com a frequência de um curso superior ou com a realização de um estágio profissional de carácter obrigatório, contribuindo para custear as despesas de alojamento, alimentação, transporte, material escolar e propinas, entre outras (anexo 2 do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto). O auxílio de emergência, de natureza excecional, concede-se para fazer face a situações económicas especialmente graves que ocorram durante o ano letivo e que não sejam

enquadráveis no âmbito do processo normal de atribuição de bolsas de estudo. Este auxílio pode tratar-se de um complemento excecional da bolsa de estudo atribuída ou de um apoio excecional a estudantes não bolseiros no quadro de um requerimento de atribuição de bolsa de estudo e antes da tomada de decisão sobre o mesmo. Sempre que ocorra atribuição de bolsa de estudo, o valor do auxílio de emergência é deduzido ao montante da bolsa atribuída. O valor máximo que pode ser atribuído a um estudante, a título de auxílio de emergência, num ano letivo, é de três vezes o valor do indexante dos apoios sociais (IAS) (art.º 22.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro).

A atribuição de apoios sociais diretos aos estudantes comprovadamente em situação de carência económica é regulada pelo Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior (RABEEES) que circunscreve o processo de atribuição de bolsas de estudo no âmbito do sistema de apoios sociais para a frequência de cursos lecionados em qualquer IES portuguesa. Aprovado pelo Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de junho, este regulamento vem sofrendo alterações, encontrando-se em vigor a versão aprovada pelo Despacho n.º 9619-A/2022, de 04 de agosto. Estas alterações têm permitindo uma adaptação das regras às necessidades dos estudantes e das suas famílias, bem como um acompanhamento às mudanças que vão ocorrendo na sociedade portuguesa (JUSTINO e BORGES, 2018).

Uma das principais revisões ao RABEEES foi preconizada pelo Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro que veio reforçar o investimento no ensino superior de forma a promover o aumento do número de diplomados, através da ampliação dos apoios sociais a estudantes do ensino superior. O Regulamento expandiu a base social de apoio, aumentando o limiar de elegibilidade e reforçou o valor da bolsa mínima e do complemento de alojamento fora de residência estudantil, majorando-o de acordo com indicadores dos valores por metro quadrado nos contratos de arrendamento em cada concelho. Foram também previstas normas transitórias que adequaram a sua aplicação à pandemia da doença COVID-19 no final do ano letivo 2019/2020, seja em termos de obstáculos que tenham surgido à frequência e avaliação dos estudantes, seja em termos de revisão do valor de bolsa atribuído, sempre que se verificou, no âmbito da pandemia, a alteração dos rendimentos do agregado familiar. Consagraram-se, ainda, pela primeira vez, mecanismos de atribuição automática que vieram garantir uma maior rapidez no recebimento da bolsa de estudo, disponíveis a estudantes que concluíram um ciclo de estudos no ensino superior e prosseguem estudos e a estudantes que ingressaram no ensino superior tendo concluído o ensino secundário no ano letivo

anterior e que fossem beneficiários do 1.º escalão do abono de família (Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro).

Com o objetivo de apoiar os estudantes que ficaram impossibilitados de pagar as suas dívidas às IES públicas devido à crise económica e social provocada pela pandemia COVID-19 foi criada a Lei n.º 32/2020, de 12 de agosto. Este normativo estabelece um mecanismo extraordinário de regularização de dívidas por não pagamento de propinas, taxas e emolumentos nas IES públicas. Conforme o expressado no seu art.º 3.º a adesão ao mecanismo é feita a pedido do estudante e depende de acordo livre e esclarecido celebrado entre este e a IES, não prejudicando a eventual atribuição de bolsa de estudo, nem o acesso a todos os atos administrativos necessários à frequência e conclusão do curso. Esta lei foi revogada posteriormente pela Lei n.º 31/2023, de 4 de julho que cessa a vigência de leis publicadas no âmbito da pandemia COVID-19.

De acordo o n.º 1 do art.º 2.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de Setembro, o sistema de atribuição de apoios sociais diretos, assenta em quatro princípios fundamentais: o princípio da garantia de recursos, que visa assegurar um nível mínimo adequado de recursos financeiros anuais aos estudantes do ensino superior em condições de carência económica comprovada, de modo a contribuir para a consagração da igualdade material de oportunidades; o princípio da confiança mútua entre os estudantes, o Estado e as IES, tendo por base a partilha de responsabilidades académicas, sociais e económicas; o princípio da boa aplicação dos recursos públicos, segundo o qual o apoio financeiro público deve ser gerido de modo a maximizar a sua eficiência, concentrando-se, preferencialmente, no apoio aos estudantes com maiores necessidades económicas; e o princípio “uma só vez”, que, através do recurso à Plataforma de Interoperabilidade da Administração Pública, visa a dispensa da apresentação de documentação comprovativa de informação já na posse da administração pública, maximizando a eficiência do processo de análise dos requerimentos submetidos.

A revisão ao RABEEES de 2021 (Despacho n.º 9276-A/2021, de 20 de setembro) volta a alargar a base social de apoio, aumentando o limiar de elegibilidade, reforçando o valor da bolsa mínima e aumentando o valor do complemento de alojamento fora da residência consoante os preços do arrendamento em cada concelho. A elegibilidade para as bolsas de estudo assenta no rendimento do estudante e da sua família. Estas bolsas dependem do nível das propinas e no ano académico de 2021/2022, têm um valor entre 872 e 5.524 euros por ano. A bolsa de referência passa, assim, a ter um

valor igual a 11 vezes o valor do IAS em vigor no início do ano letivo, acrescido do valor da propina efetivamente paga, até ao limite do valor da propina máxima fixada para o 1.º ciclo de estudos do ensino superior público, nos termos legais em vigor (n.º 1 do art.º 14.º do Despacho n.º 9276-A/2021, de 20 de setembro). Pela primeira vez, o valor da bolsa base anual mínima é igual a 125% do valor da propina máxima fixada para o 1.º ciclo de estudos do ensino superior público (697 euros), totalizando 872 euros (n.º 4 do art.º 15 do Despacho n.º 9276-A/2021, de 20 de setembro). Atribuem-se, assim, bolsas mais elevadas do que a propina anual efetivamente paga nos cursos de licenciatura.

Em 2022, houve nova revisão ao RABEEES, consagrada no Despacho n.º 9619-A/2022, de 04 de agosto, que procedeu a alterações legislativas no processo de atribuição de bolsas de estudo que incidiram sobretudo nos requisitos de atribuição e elegibilidade, nos rendimentos do agregado familiar a considerar e no tipo e montantes de apoio a atribuir, no sentido de tornar o sistema de apoios sociais mais alargado para assim se poder garantir que uma maior franja da população estudantil tenha acesso ao ensino superior. Mais concretamente, as principais alterações foram as seguintes: aumento do limiar de elegibilidade (alínea g) do art.º 5.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 04 de agosto); atribuição automática de bolsa de estudo no ensino superior a todos os estudantes que beneficiem de 1.º, 2.º ou 3.º escalão de abono de família e que ingressem através do concurso nacional de acesso ao ensino superior público (art.º 30-A do Despacho n.º 9619-A/2022, de 04 de agosto); criação de um novo complemento (complemento de deslocação) à bolsa de estudo, com valor máximo de 250 euros anuais, aos estudantes bolseiros deslocados, que sejam beneficiários de complemento de alojamento, referente às deslocações entre a localidade da sua residência habitual e a localidade das instituições de ensino que frequentam (art.º 20-C do Despacho n.º 9619-A/2022, de 04 de agosto); atribuição de complemento de alojamento a estudantes bolseiros que se encontrem deslocados do seu país de residência habitual, o que permite a atribuição de apoios de alojamento para os estudantes em situação de emergência por razões humanitárias ou beneficiários de proteção temporária, bem como para emigrantes portugueses que ingressem no ensino superior em Portugal (art.º 18.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 04 de agosto); e aumento do valor da bolsa de estudo para estudantes inscritos em ciclos de estudo de mestrado (alínea b) do n.º 5.º do art.º 14.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 04 de agosto).

Conforme o disposto no n.º 1 do art.º 14.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto, o valor da bolsa de referência para estudantes inscritos em CTeSP, licenciaturas e

mestrados integrados é igual a 11 vezes o valor do IAS em vigor no início do ano letivo, acrescido do valor da propina efetivamente paga, até ao limite do valor da propina máxima fixada para o 1.º ciclo de estudos do ensino superior público, nos termos legais em vigor. A bolsa de referência para estudantes inscritos em mestrados tem um valor igual a 11 vezes o valor do IAS em vigor no início do ano letivo, acrescido do valor da propina efetivamente paga, até ao limite do valor do subsídio de propina atribuído pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), para obtenção do grau de doutor em Portugal, nos termos da regulamentação em vigor (n.º 3 do art.º 14.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto). O valor da bolsa base anual é igual à diferença entre a bolsa de referência e o rendimento *per capita* do agregado familiar (n.º 1 do art.º 15.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto), correspondendo o valor da bolsa base anual mínima a 125% do valor da propina efetivamente paga, até ao limite de 125% do valor da propina máxima fixada para o 1.º ciclo de estudos do ensino superior público no ano letivo em causa, nos termos legais em vigor, para os estudantes inscritos em CTeSP, licenciaturas e mestrados integrados e ao valor da propina efetivamente paga, até ao limite do subsídio de propina atribuído pela FCT, para obtenção do grau de doutor em Portugal, nos termos da regulamentação em vigor, para os estudantes inscritos em mestrados (alíneas a) e b) do n.º 4 do art.º 15.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto). O valor da bolsa de estudo é igual ao valor da bolsa base anual acrescido dos complementos que, eventualmente, sejam devidos (n.º 1 do art.º 16.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto).

Ainda em 2022, a 9 de dezembro, foi publicado em Diário da República o Despacho n.º 14162/2022, que determina o reforço extraordinário das bolsas de ação social, e respetivos complementos, atribuídas aos estudantes de ensino superior. Esta medida, junta-se às diversas medidas de reforço de apoios sociais já implementadas e aprovadas pelo Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto, que levaram ao alargamento do universo de estudantes bolseiros, a uma maior rapidez na atribuição de bolsas, ao incremento dos montantes das respetivas bolsas e complementos, à introdução de novas modalidades de apoio e à melhoria substancial do sistema de atribuição de bolsas de estudo, registando-se já neste ano letivo uma aceleração significativa do pagamento de bolsas de estudo. Destas melhorias há a destacar: o reforço das bolsas dos estudantes de ensino superior em 10% para todos os estudantes bolseiros; a majoração em 5% dos complementos de alojamento para bolseiros deslocados; o aumento de 50% dos complementos de mobilidade para bolseiros que realizem períodos de mobilidade Erasmus; o apoio específico para suportar custos de

alojamento a todos os estudantes deslocados do ensino superior público e privado provenientes de famílias que recebam o salário mínimo nacional (aferido pela sua inclusão no 3.º escalão de abono de família) e que não sejam bolseiros.

Para poder usufruir de bolsa de estudo, o estudante tem de, obrigatoriamente, cumprir determinados requisitos cumulativos, sendo os principais: estar matriculado numa instituição de ensino superior e inscrito no ano letivo em que requer bolsa de estudo; estar inscrito num CTeSP, numa licenciatura ou num mestrado; não possuir diploma de grau igual ou superior ao grau do curso em que se encontra inscrito; estar inscrito num mínimo de 30 créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*); ter estado inscrito e obtido aprovação em pelo menos 36 ECTS no ano letivo anterior; estar em condições de terminar o curso no máximo um ano após a duração normal do curso se esta for de três anos ou de dois anos se a duração for igual ou superior a quatro anos; apresentar a situação tributária e contributiva regularizada; o valor do património mobiliário, a 31 de dezembro do ano civil anterior, do agregado familiar não deverá ser superior a 240 vezes o valor do IAS (art.º 5.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro); o rendimento *per capita* do agregado familiar deverá ser igual ou inferior a 19 vezes o valor do IAS em vigor no início do ano letivo, acrescido do valor da propina máxima fixada para o 1.º ciclo de estudos do ensino superior público no ano letivo 2018/2019, nos termos legais em vigor para esse ano letivo (art.º 5.º do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto).

No cálculo da bolsa de estudo há a considerar os seguintes rendimentos do agregado familiar (resultante da soma de valores auferidos pelo requerente e pelos demais elementos do agregado familiar no ano civil anterior ao do início do ano letivo a que se refere o requerimento de bolsa de estudo): rendimentos de trabalho dependente; rendimentos empresariais e profissionais; rendimentos de capitais; rendimentos prediais; pensões; prestações sociais; apoios à habitação com carácter de regularidade; e bolsas de formação (alíneas a) a h) do n. 1 do art.º 34.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro). A esse rendimento acresce o valor do património mobiliário. O período de determinação do rendimento *per capita* do agregado familiar corresponde a um ano (n.ºs 2 e 4 do art.º 34 e n.º 1 do art.º 44.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro) e nas situações em que os meios de prova não se encontrem disponíveis, os rendimentos são calculados através de declarações feitas pelo estudante por meio de entrevista de modo a apurar a veracidade dos rendimentos declarados e a situação familiar e social do seu agregado sempre que o agregado familiar não apresente

rendimentos em sede de IRS ou com origem na Segurança Social; o rendimento anual *per capita* do agregado familiar seja inferior a seis vezes o IAS; se trate de um agregado unipessoal com requerente com idade inferior a 25 anos; os meios de prova necessários para o cálculo do rendimento não estão disponíveis (alíneas a), b), c) e d) do n.º 1 do art.º 44.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro).

A bolsa de estudo pode inicialmente ser atribuída de forma automática e provisória prevendo que, em determinados casos, os estudantes possam beneficiar de pagamentos a título de bolsa de estudo, antes da decisão final de atribuição de bolsa (alínea e) do art.º 2.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro). Este mecanismo de atribuição automática de bolsa de estudo foi introduzido em 2020/2021 e sofreu alterações em 2022/2023, sendo atualmente abrangidos os estudantes que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições: a) ingressem no ensino superior através do concurso nacional de acesso no ano letivo em que requerem bolsa, concluindo a sua inscrição e matrícula; b) a 31 de maio do ano letivo anterior ao do ingresso fossem beneficiários dos escalões 1, 2 ou 3 do abono de família; c) apresentem requerimento de bolsa (alíneas a), b) e c) do n.º 6 do art.º 30-A do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro). A bolsa de estudos provisória corresponde a 5,5 vezes o IAS, para os estudantes beneficiários do 1.º escalão do abono de família; a 2,5 vezes para os estudantes beneficiários do 2.º escalão do abono de família e a 125% do valor da propina máxima legalmente fixada para o 1.º ciclo do ensino superior público, para os estudantes beneficiários do 3.º escalão do abono de família.

Os estudantes com necessidades educativas especiais que comprovem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60% são considerados elegíveis para efeitos de atribuição de bolsa de estudo de frequência do ensino superior, correspondente ao valor da propina efetivamente paga (anexo ao Despacho n.º 8584/2017, de 29 de setembro²⁴). São abrangidos pelo presente regulamento os estudantes matriculados e inscritos em CTeSP ou em ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciado, de mestre ou de doutor nas IES (com exceção do ensino superior militar e policial, da Universidade Aberta e da Universidade Católica), que demonstrem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60%. Na Lei do Orçamento do Estado para 2020, esta bolsa passou a corresponder ao valor da propina a pagar até ao limite do valor máximo

²⁴ Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%.

do subsídio de propina atribuído pela FCT, para obtenção do grau de doutor em Portugal, fixado atualmente em 2.750 euros.

Os estudantes bolseiros do ensino superior público deslocados que se encontrem alojados em residência dos SAS beneficiam, no período letivo de atribuição da bolsa de estudo, de um complemento mensal, igual ao valor base mensal a pagar pelos bolseiros nas residências, até ao limite de 17,5% do IAS. Os que, tendo requerido a atribuição de alojamento em residência dos SAS, não o tenham obtido, beneficiam, no período letivo de atribuição da bolsa de estudo, de um complemento mensal igual ao valor do encargo efetivamente pago pelo alojamento e comprovado por recibo, até ao limite de 50% do IAS, sem prejuízo das majorações a que haja lugar (n.º 1 e 2 do art.º 19.º do Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro). Estas majorações, em 2022/2023 vão até ao limite de 65% do IAS em Lisboa, Cascais e Oeiras; 60% no Porto, Amadora, Almada, Odivelas e Matosinhos; 55% no Funchal, Portimão, Vila Nova de Gaia, Barreiro, Faro, Setúbal, Maia, Coimbra, Aveiro e Braga e 50% nos restantes concelhos portugueses (anexo 2 do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto).

Ao longo da última década, tem-se observado um crescimento, praticamente ininterrupto, do número de bolsas atribuídas aos estudantes do ensino superior. O número total de bolsas atribuídas aumentou de 56.040 em 2011/2012 para 85.892 em 2021/2022, o que corresponde a um crescimento de cerca de 53,3% ao longo deste período. Em termos da percentagem de bolsas atribuídas em função do número total de estudantes inscritos na rede de ensino superior, este período também ficou marcado por uma recuperação substancial da percentagem de estudantes do ensino superior a receberem estes apoios. Este valor correspondia a apenas cerca de 14% em 2011/2012, tendo evoluído para cerca de 20% no ano letivo de 2021/2022. É ainda de realçar que ao longo dos últimos anos esta percentagem se tem mantido de forma consistentemente em torno dos 20%. Deste modo, foi definida como meta apoiar anualmente cerca de 100.000 estudantes carenciados até ao final da presente década (MCTES, 2024).

No ano letivo 2021/2022 foram submetidos 103.389 requerimentos de bolsa, 87.744 referentes ao ensino superior público e 15.645 ao ensino superior privado. Destes, foram deferidos um total de 79.111: 68.354 respeitantes ao ensino público e 10.757 ao ensino privado. Em 2022/2023 foram requeridas 106.213 bolsas, 90.022 pertencentes ao ensino superior público e 16.191 ao ensino superior privado, tendo sido deferidas, até 10 de julho de 2023, um total de 77.224: 66.628 referentes ao ensino público e 10.596

ao ensino superior privado²⁵. O quadro seguinte (Quadro 6) apresenta o número de estudantes que receberam bolsa de estudo entre os anos de 1991 e 2022 por subsistema de ensino (público e privado) e a percentagem de bolseiros em relação ao número total de estudantes nesses períodos.

Quadro 6 - Número e percentagem de estudantes bolseiros no ensino superior por subsistema de ensino (1991-2022)

Ano	Subsistema de ensino		Total N	Total %
	Público	Privado		
1991	10.919	24	10.943	5,9
1992	13.866	84	13.950	6,4
1993	16.452	213	16.665	6,8
1994	21.438	227	21.665	8,0
1995	29.651	1.054	30.705	10,6
1996	28.909	1.500	30.409	9,7
1997	28.463	4.280	32.743	9,8
1998	38.390	5.152	43.542	12,5
1999	43.159	7.277	50.436	14,1
2000	44.994	11.052	56.046	15,0
2001	46.846	12.450	59.296	15,3
2002	46.463	13.180	59.643	15,0
2003	44.442	12.806	57.248	14,3
2004	49.109	14.081	63.190	16,0
2005	52.609	13.399	66.008	17,3
2006	56.743	12.221	68.964	18,8
2007	58.010	12.593	70.603	19,3
2008	61.361	12.132	73.493	19,5
2009	62.290	10.773	73.063	19,6
2010	62.304	12.631	74.935	19,5
2011	58.089	9.761	67.850	17,1
2012	49.109	6.908	56.017	14,4
2013	52.116	6.702	58.818	15,9
2014	55.701	6.611	62.312	17,2
2015	62.560	7.051	69.611	19,9
2016	64.563	7.698	72.261	20,3

²⁵ Para maior detalhe de dados consultar informação disponível em:
<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/informacao-estatistica-bolsas-de-estudo-para-estudantes-do-ensino-superior?plid=373>.

2017	65.967	8.619	74.586	20,6
2018	65.324	9.043	74.367	20,0
2019	63.216	9.361	72.577	18,8
2020	69.178	10.656	79.834	20,1
2021	69.395	11.065	80.460	19,5
2022	69.323	12.241	81.564	18,8

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PORDATA (DGES/MCTES).

Como se pode constatar, desde 1991 que se vem verificando um aumento da percentagem de estudantes bolseiros, ainda que em alguns anos haja um ligeiro retrocesso no número e percentagem de bolseiros face a anos anteriores. É em 2022 que se atinge o maior número de estudantes bolseiros desde sempre no ensino superior. (81.564). Contudo, se considerarmos a percentagem de estudantes bolseiros em função do número total de estudantes, é no ano de 2017 que se regista uma maior percentagem destes estudantes (20,6%).

Para além da bolsa de estudo e do auxílio de emergência, existe o Programa +Superior, uma bolsa de mobilidade criada em 2014/2015, que visa incentivar e apoiar a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica por estudantes economicamente carenciados que residem habitualmente noutras regiões. Esta medida procura contribuir para a coesão territorial através da fixação de jovens com formação superior no interior do país e nas regiões insulares. Em 2016/2017 o Programa foi objeto de uma redefinição que, embora mantendo a atribuição de bolsas de mobilidade como incentivo e apoio à frequência do ensino superior público em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica, definia, entre outras alterações, que as bolsas passariam a ser exclusivamente atribuídas a estudantes oriundos de famílias economicamente carenciadas, ou seja, a estudantes bolseiros. O regulamento do programa para o ano académico de 2021/2022 (Despacho n.º 11740-A/2021, de 26 de novembro), contemplou 2.420 bolsas, distribuídas pelas várias regiões, representando um aumento anual de 8,5%. Para além deste aumento substancial no número de bolsas atribuídas, também o valor das bolsas passou de 1.500 para 1.700 euros anuais a partir do ano de 2019/2020. No caso dos estudantes que ingressam em CTeSP, bem como através do concurso especial para os titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, a bolsa de mobilidade é majorada em 15%.

(Despacho n.º 11740-A/2021, de 26 de novembro). No ano letivo 2022/2023, mantém-se o apoio de 1.700 euros anuais, mas o programa é alargado a todos os estudantes bolseiros de cursos de formação inicial, sem necessidade de seriação, que ingressem numa instituição localizada em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica e que residam habitualmente noutra região (Despacho n.º 9726-A/2022, de 5 de agosto). Em 2023, o Despacho n.º 7646/2023, de 24 de julho aprovou o regulamento atual do programa, consolidando-o como uma medida permanente do Governo para promover a coesão territorial e o acesso equitativo ao ensino superior em todo o país. Das alterações constantes deste normativo destaca-se o alargamento de Programa +Superior aos estudantes bolseiros que se matriculem em mestrado numa instituição situada numa NUTS III abrangida pelo programa quando tenham residência habitual em Portugal em concelho não abrangido pela NUTS III onde está situada a unidade orgânica da IES; e o alargamento de programa a todos os estudantes inscritos nos ciclos de estudos e IES abrangidas, ainda que não requeiram o apoio no ano da sua colocação, podendo o estudante requerer o apoio em qualquer momento da sua frequência na instituição. No total, o programa abrange 16 instituições de ensino superior públicas e respetivos cursos de formação inicial (CTeSP, ciclos de estudos de licenciatura e ciclos de estudos integrados de mestrado), sendo abrangidas as seguintes instituições de ensino superior: Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital do Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Portalegre, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Tomar, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Instituto Politécnico de Viseu, Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade da Beira Interior, Universidade de Évora, Universidade da Madeira e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Despacho n.º 7646/2023, de 24 de julho).

Considerando que a crise pandémica veio aprofundar dificuldades de ordem social, pedagógica e de saúde existentes, especialmente na comunidade estudantil, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) recomendou que as IES desenvolvessem programas próprios de mitigação e compensação dos efeitos da pandemia da doença COVID-19 nos estudantes do ensino superior²⁶. Por outro lado, registou-se uma aceleração significativa na atribuição e pagamento de bolsas de estudo,

²⁶ Informação disponível em:

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=numero-de-bolseiros-do-ensino-superior-cresce-4-e-atinge-75-mil-estudantes>

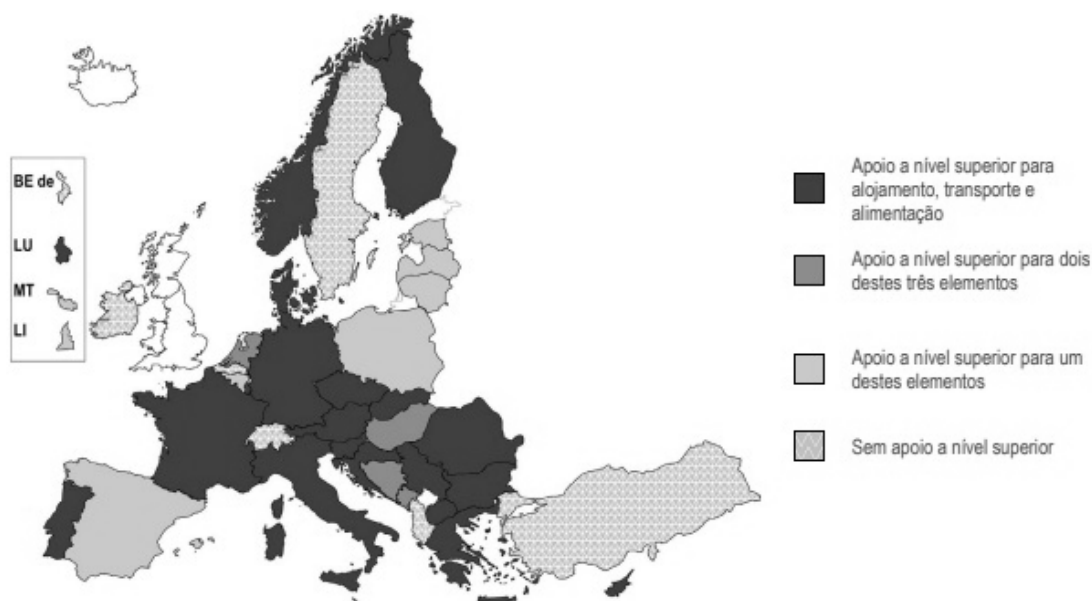
superando-se em muito o observado em qualquer outro ano letivo, tendo-se decidido cerca de 50% dos processos ao fim do primeiro mês, o número mais elevado de sempre de pagamentos ao fim do primeiro mês de aulas²⁷.

Para além do apoio direto, existe o apoio financeiro aos estudantes de nível superior para custos indiretos de estudo. O apoio financeiro indireto diz respeito a todas as outras formas de apoios públicos a estudantes que não são recebidos diretamente, como é o caso da bolsa. As principais formas de apoio consideradas pelo Relatório “Bologna Process Implementation Report” (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2024), são os apoios para alojamento, transporte e alimentação. Os governos que fornecem apoio financeiro indireto aos estudantes do ensino superior contribuem para um ensino superior mais acessível para estudantes em situação económica vulnerável (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2024).

Apresentam-se as principais formas de apoio indireto para despesas de alojamento, transporte e alimentação dos estudantes no primeiro ciclo (Figura 2). Os países são classificados em função de fornecerem apoio a todos, a um ou dois ou a nenhum destes três elementos. Portugal fornece apoio de alojamento, transporte e alimentação aos estudantes bolseiros que frequentam o primeiro ciclo.

²⁷ Informação disponível em:
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=medidas-de-acao-social-aceleram-atribuicao-de-apoios-a-estudantes-carenciados>

Figura 2 - Apoio para alojamento, transporte e alimentação dos estudantes no primeiro ciclo em 2020/2021



Fonte: Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2022.

Em Portugal, o Estado assegura, através dos SAS, os apoios sociais indiretos que estão disponíveis a todos os estudantes inscritos em IES portuguesas, independentemente da sua condição socioeconómica. São disponibilizados: serviços de alimentação - os estudantes têm acesso a um serviço de refeições, a preços subsidiados (cantinas/refeitórios escolares, bares); serviços de alojamento - os estudantes deslocados da sua residência habitual, com prioridade para os estudantes bolseiros, têm acesso a alojamento em residências de estudantes, a preços subsidiados (os estudantes bolseiros recebem um valor complementar à bolsa de estudo para pagar o alojamento – complemento de alojamento); serviços de saúde - os estudantes têm acesso a serviços de saúde, nomeadamente apoio em áreas específicas como o diagnóstico e prevenção na área da saúde, normalmente através de parcerias celebradas entre as IES e entidades da saúde; acompanhamento psicopedagógico - os estudantes têm apoio psicológico e apoio ao estudo gratuitos ou a preços sociais; atividades culturais e desportivas - os estudantes têm apoio à realização de atividades culturais e desportivas, que deve abranger a criação de infraestruturas, a aquisição de equipamentos desportivos e culturais e o apoio ao respetivo funcionamento, de acordo com o plano estratégico de desenvolvimento das instituições; outros apoios educativos. Deverá ainda ser assegurado aos estudantes o acesso a serviços de informação,

reprografia, apoio bibliográfico e material escolar, em condições favoráveis de preço (Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto; artigos 20.º e 128.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

As Instituições de ensino apoiam também os estudantes através da atribuição de bolsas de estudo de mérito a estudantes com aproveitamento escolar excecional; da concessão de apoios a estudantes com necessidades especiais (portadores de deficiência); da promoção da concretização de um sistema de empréstimos para autonomização dos estudantes, dispondo os SAS de autonomia para desenvolver outros serviços para fazer face a necessidades específicas dos estudantes (n.º 6 do art.º 20.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

Nos últimos anos temos assistido a um esforço dos sucessivos governos na criação e reforço de políticas públicas orientadas para a democratização do acesso, a promoção da igualdade de oportunidades e a garantia do sucesso académico. Este compromisso reflete-se em diversas frentes, desde o alargamento da ação social escolar - com o aumento do número de bolsas, do +Superior, do complemento de alojamento - até ao investimento em infraestruturas de apoio, como as residências, cantinas e serviços de saúde. Tem sido dada uma especial atenção às condições de vida dos estudantes deslocados, através da criação de programas de alojamento a preços regulados e do apoio a estudantes que, embora não sejam bolseiros, enfrentam dificuldades económicas. Paralelamente, foram criadas medidas que revelam uma preocupação crescente com o bem-estar físico e emocional dos estudantes, apostando-se numa abordagem mais abrangente, integrando a saúde mental, a conciliação da vida académica com a vida familiar e o apoio à inclusão de públicos vulneráveis, como refugiados, estudantes com deficiência ou oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Apresentam-se, de seguida, algumas medidas que traduzem este esforço.

A Lei n.º 71/2017, de 16 de agosto define os preços máximos de refeição e de alojamento para estudantes do ensino superior em função do IAS. O preço máximo da refeição subsidiada no âmbito do sistema de ação social do ensino superior é fixado em 0,63 % do IAS em vigor no início de cada ano letivo. O preço máximo mensal do alojamento para bolseiros nas residências dos SAS é fixado em 17,5 % do IAS em vigor no início de cada ano letivo. Ambos são automaticamente atualizados a 1 de outubro de cada ano civil.

A Lei n.º 90/2001, de 20 de agosto, alterada pela Lei n.º 60/2017, de 1 de agosto estabelece o regime de apoio social às mães e pais estudantes, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades no acesso e na permanência no sistema educativo por parte de estudantes que sejam pais ou mães. Esta legislação aplica-se a todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. A Lei n.º 60/2017, de 1 de agosto veio reforçar os direitos dos pais e mães estudantes, clarificando o conceito de estudante com responsabilidades parentais e reforçando a obrigatoriedade de as instituições criarem condições adequadas para estes estudantes, sobretudo no ensino superior.

Uma medida de apoio é o “passe sub23” que permite aos estudantes inscritos em qualquer IES portuguesa com idades até aos 23 anos (ou 24 anos se inscritos em ciclos de estudos de mestrado integrado) beneficiarem da isenção do pagamento dos títulos mensais, intermodais ou monomodais, vigentes nos serviços de transporte público coletivo de passageiros existentes nas áreas geográficas de cada área metropolitana ou das comunidades intermunicipais. Inicialmente regulada pelo Decreto-Lei n.º 203/2009, de 31 de agosto e pela Portaria n.º 982-B/2009, de 2 de setembro, entretanto revogados, encontra-se atualmente vigente na Portaria n.º 7-A/2024, de 5 de janeiro.

Outra importante medida procura dar resposta a um dos desafios mais prementes que o ensino superior enfrenta atualmente: a escassez de alojamento para estudantes deslocados. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2024, de 29 de agosto autoriza a DGES a realizar despesas e assumir encargos plurianuais para o pagamento das camas protocoladas entre as IES e estabelecimentos de alojamento dos setores público, privado e social. Esta resolução surge no âmbito do programa “Alojamento Estudantil Já”, aprovado pelo Governo em maio de 2024, que visa responder à escassez de alojamento estudantil e à dificuldade financeira dos estudantes deslocados, através de medidas como o reforço da oferta de camas e a criação de uma linha de financiamento para protocolos com outras entidades. O Governo pretende garantir que os estudantes deslocados tenham acesso a alojamento a preços acessíveis, contribuindo para a sua permanência e sucesso no ensino superior. O Montante total autorizado é de até 7.400.000 euros para os anos de 2024 (até 1.900.000 euros) e 2025 (até 5.500.000 euros). As camas protocoladas integram a oferta dos SAS de cada IES, ficando a gestão e atribuição dessas camas a cargo dos próprios serviços que devem assegurar que os estudantes com maiores necessidades sejam prioritários, ou seja, são prioritários os estudantes bolseiros deslocados.

Considerando o compromisso do Governo em assegurar que todos os estudantes deslocados, independentemente da sua condição de bolseiro, tenham acesso a condições de alojamento dignas foi determinada a atribuição de 50% do valor do complemento de alojamento para estudantes deslocados em agregados familiares cujos rendimentos familiares o excluem do acesso a este complemento por um valor marginal. A medida destina-se aos agregados cujo rendimento per capita é superior a 23 IAS (11.712,98 euros) e igual ou inferior a 28 IAS (14.259,28 euros). Os candidatos serão seriados com base no rendimento, para efeitos de atribuição deste apoio, até ao esgotamento da dotação orçamental. Com um investimento total de mais de 32 milhões de euros anualmente, prevê-se que esta medida, que entrou em vigor no início do ano letivo de 2024/2025, possa abranger mais de 13.000 estudantes não bolseiros (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2024b).

A preocupação crescente com a saúde mental e ao bem-estar físico dos estudantes encontra-se plasmada na Resolução do Conselho de Ministros n.º 116/2024, de 30 de agosto, que autoriza a DGES a realizar despesas para o pagamento dos profissionais de saúde que prestam serviços no âmbito da medida dos cheques-psicólogos e dos cheques-nutricionistas. Esta medida visa apoiar os estudantes do ensino superior, promovendo a saúde mental e o bem-estar físico, áreas identificadas como prioritárias para o sucesso académico dos jovens. O montante total autorizado foi de até 7.875.000 euros para os anos de 2024 (até 2.250.000 euros) e 2025 (até 5.625.000 euros). Os valores podem ser acrescidos de saldos apurados no ano anterior, desde que respeitem os limites estabelecidos. A medida resulta de protocolos assinados entre o Ministério da Educação, Ciência e Inovação, o Ministério da Juventude e Modernização e as Ordens dos Psicólogos e dos Nutricionistas. Esses acordos visam garantir a disponibilização de serviços de psicologia e nutrição aos estudantes do ensino superior, complementando a oferta do Serviço Nacional de Saúde. A partir de setembro de 2024, os estudantes do ensino superior podem solicitar consultas de psicologia e nutrição através de uma plataforma online oficial. Cada estudante tem direito até 12 consultas de psicologia e 6 consultas de nutrição, conforme os protocolos estabelecidos. As IES, através dos SAS, são responsáveis por distribuir os cheques aos estudantes, de acordo com as necessidades identificadas, podendo os estudantes escolher um profissional a partir de uma lista nacional de prestadores de psicólogos e de nutricionistas. O Governo destaca que a saúde mental é crucial para o sucesso académico dos estudantes. A evidência científica indica que as idades em que se encontram a maioria dos estudantes são particularmente críticas neste aspeto. Além disso, a procura por respostas de saúde e

bem-estar tem vindo a aumentar, motivando a necessidade de criar respostas adicionais e adequadas que garantam qualidade de vida e sucesso académico dos jovens. Esta iniciativa representa um esforço significativo para melhorar o acesso dos estudantes a cuidados de saúde mental e nutricional, reconhecendo a importância destes fatores para o seu desempenho académico e bem-estar geral.

2.3. PRINCIPAIS PROBLEMÁTICAS DE INTERVENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas, os sistemas de ensino superior na Europa têm passado por profundas transformações. Em Portugal, considerando o agravamento das condições socioeconómicas de muitas famílias, decorrentes da crise económico-financeira dos últimos anos agravada pela pandemia da doença COVID-19, são muitos os desafios que se colocam aos estudantes e às IES.

De acordo com SANTOS (2017, p. 250), ingressam no ensino superior “uma parcela da população cuja origem é de famílias violadas nos seus direitos básicos, estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade física, psíquica, social ou económica”. O facto de cada vez mais jovens oriundos de agregados familiares em situação socioeconómica desfavorável frequentarem este nível de ensino, a diversidade de públicos que atualmente acede ao ensino superior, de que se destacam os estudantes internacionais de várias origens sociais e os estudantes maiores de 23 anos e os pedidos crescentes de estudantes que pretendem efetuar mobilidade em IES portuguesas, para os quais muitas vezes não há capacidade de resposta, são exemplos que traduzem a necessidade de se efetivarem políticas de apoio dirigidas a estes estudantes com vista à igualdade de oportunidades e promoção dos seus direitos.

JUSTINO (2015) afirma que a intervenção social desenvolvida em contexto do ensino superior não atua sobre as “chamadas problemáticas “clássicas”, nomeadamente, pobreza extrema, acesso à saúde, envelhecimento e solidão, dependências, violência e violência na família, desemprego, exclusão, tráfico humano e exploração do ser humano nas suas piores formas. No contexto do ensino superior, destacam-se as problemáticas ligadas à família, através da mediação com famílias de baixos recursos económicos e socioculturais; através do acolhimento em espaço de entrevista e de encaminhamento de estudantes e das famílias por perda de um dos progenitores (morte), por divórcio e desintegração das famílias (emigração); e pelo acolhimento de

estudantes institucionalizados que, por completarem 18 anos, ficam em situação de desinserção. De acordo com a autora, as principais problemáticas que se colocam em contexto de intervenção social nas IES, são as seguintes: a ausência de recursos económicos para suportar os custos de frequência de um curso de ensino superior e a gestão equitativa da atribuição de benefícios; a ausência de recursos económicos e de respostas satisfatórias para os estudantes que pretendem conciliar o estudo e o trabalho; o insucesso escolar, a retenção e o abandono do ensino superior; a desintegração do meio de origem e a inadaptação ao contexto do espaço das IES; os contextos de praxe académica ofensiva e agressiva; os problemas de saúde mental, de depressão e ansiedade e risco de suicídio, em especial, que podem afetar os estudantes; os problemas ligados à saúde física, às doenças crónicas; as questões ligadas à obesidade e ao sedentarismo; os problemas de acolhimento e integração dos estudantes com deficiência; os problemas associados ao uso excessivo de bebidas alcoólicas, estupefacientes e outra drogas; os problemas ligados ao início da sexualidade em idade adulta e ao planeamento familiar; os problemas da violência no namoro e nas relações afetivas e o diagnóstico e tratamento das relações de agressão e de opressão dentro das relações de namoro.

Estudantes de meios desfavorecidos ou provenientes de contextos familiares com menor capital escolar enfrentam barreiras culturais e estruturais no acesso e sucesso académico (EDULOG, 2019), estando expostos ao abandono escolar. Este fenómeno é grave e preveni-lo constitui um imperativo moral profundamente ligado à justiça social, pilar essencial de um Estado democrático. É necessário assumir um compromisso firme com a redução das desigualdades sociais que, com frequência, limitam o direito dos jovens a uma educação de qualidade, condição indispensável para a realização das suas legítimas aspirações por uma vida melhor (RIBEIRO, 2014). No sentido de contribuir para a prevenção do abandono, SANTOS (2017) defende a importância de se criarem ações e estratégias destinadas à promoção do sucesso escolar, de que são exemplo o acompanhamento a determinados grupos de estudantes e o apoio psicopedagógico, com a participação do Serviço Social no campo da ação social no ensino superior. De acordo com a autora a ação social no ensino superior constitui-se enquanto campo de atuação profissional onde o assistente social pode fazer uso das suas competências técnico-operativas, ético-políticas e teórico-metodológicas orientadas para a reflexão e aperfeiçoamento de sua prática e da conceção da própria política estudantil.

Uma das principais condicionantes do percurso académico dos estudantes, que pode contribuir para o abandono do ensino superior, é o aumento dos encargos financeiros associados à sua frequência. Muitos estudantes enfrentam carências económicas que dificultam a frequência e permanência no ensino superior. Apesar da existência de bolsas de estudo, os critérios de atribuição nem sempre cobrem todos os casos de necessidade real, deixando muitos estudantes em situação vulnerável. Um dos encargos mais expressivos diz respeito à habitação, que representa, frequentemente, um acréscimo substancial nas despesas mensais, sobretudo para os estudantes deslocados (MAGALHÃES [et al.], 2024). Nos últimos anos Portugal tem vindo a atravessar uma crise na habitação marcada por um aumento dos preços da habitação, muito acima da evolução salarial, que não é imune aos estudantes que frequentam o ensino superior (NETO e RIBEIRO, 2024). O alojamento surge, assim, como um grave problema com que os estudantes deslocados se deparam, dada a pouca oferta e os elevados custos do arrendamento. A isto acresce a informalidade nos contratos de arrendamento e a escassez de vagas em residências das IES, o que determina a necessidade de uma intervenção política mais eficaz na gestão do alojamento estudantil (MAGALHÃES [et al.], 2024). Assim, com o objetivo de dar uma resposta integrada e de longo prazo às necessidades de alojamento dos estudantes em todo o território nacional, foi apresentado, em maio de 2018, o Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior (PNAES) com vista à requalificação e construção de residências para estudantes deslocados (Decreto-Lei n.º 30/2019 de 26 de fevereiro). O PNAES tem por horizonte duplicar, até 2030, a oferta atualmente existente de camas para estudantes de ensino superior, mobilizando e coordenando esforços das IES, das autarquias locais e do Estado. De acordo com dados do documento de diagnóstico para a elaboração do PNAES, em 2017 a oferta no ensino superior público cobria apenas 13% das necessidades, com 15.370 camas disponíveis, em 192 residências, para 113.813 estudantes deslocados²⁸. Em 2022, a execução do PNAES, não estava a corresponder às expectativas criadas, tendo vindo a agudizar-se as dificuldades no acesso a alojamento no início do ano letivo 2022/2023, com os projetos de construção e reabilitação de residências a serem lentos ou insuficientes face à procura (NETO e RIBEIRO, 2024). Considerando que a atual crise pode impedir que os estudantes de classes sociais menos privilegiadas, sobretudo os residentes em zonas rurais ou mais distantes dos grandes polos universitários, frequentem o ensino superior, é fundamental

²⁸ Dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e do Ministério do Ambiente disponíveis em: https://pnaes.pt/wp-content/uploads/2022/01/Diagnostico_pnaes_relatorio.pdf.

implementar de forma articulada políticas públicas de promoção de habitação no ensino superior (NETO e RIBEIRO, 2024).

Os níveis de ansiedade, stresse e depressão entre estudantes do ensino superior têm vindo a aumentar, acentuados pela pressão académica, incertezas profissionais e dificuldades financeiras. Os esforços na criação de serviços e intervenções destinados a responder aos desafios colocados pela saúde mental de estudantes, constituem uma iniciativa que deve ser apoiada e reforçada, pois persistem limitações na capacidade de resposta face à crescente complexidade e volume dos problemas identificados. Ainda que a maioria das IES disponha de serviços de saúde mental e bem-estar, muitos apresentam dificuldades que se concentram na insuficiência de recursos humanos, ausência de financiamento, ausência ou inadequação das instalações e falta de visibilidade/relevância do serviço nas IES (GAGO [et al.], 2023).

Os estudantes estrangeiros que pretendem estudar em IES portuguesas têm vindo a aumentar ao longo dos últimos anos, assistindo-se a um crescimento dos estudantes internacionais nestas instituições. Este aumento deveu-se em grande parte à aprovação do Estatuto do Estudante Internacional que criou os meios legais adequados para se reforçar a capacidade de captação de estudantes estrangeiros, através de um concurso especial de acesso e ingresso nas licenciaturas e integrados de mestrado ministrados em IES públicas e privadas portuguesas (Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, atualizado em pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto). As relações históricas ligadas ao passado colonial e a proximidade cultural, especialmente linguística, bem como a cooperação institucional com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), conferem a Portugal uma posição privilegiada na medida em que é um dos principais países de acolhimento de estudantes provenientes dessa comunidade (MAURITTI [et al.], 2023). Mais recentemente, estudantes de muitos outros países começaram a inscrever-se no ensino superior português e, em 2015, estudavam no país, pessoas de 161 nacionalidades (NADA e ARAÚJO, 2017). De acordo com dados da DGES, o número de novos estudantes matriculados através do Estatuto do Estudante Internacional foi de 5.477 estudantes no ano letivo de 2019/2020, tendo aumentado cerca de 38% face ao ano letivo anterior. Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau são os países com maior número de novos inscritos. Cerca de 52% dos novos matriculados neste ano letivo são oriundos do Brasil (2.838 novos estudantes), 17% de Cabo Verde (926 novos estudantes), 13% da Guiné-Bissau (708 novos estudantes),

10% de Angola (521 novos estudantes) e 2% de São Tomé e Príncipe (111 novos estudantes²⁹).

Os estudantes internacionais juntamente com outros tipos de migrantes, enfrentam desafios como o choque cultural, dificuldades linguísticas, adaptação a normas sociais desconhecidas, hábitos alimentares diferentes, costumes e valores próprios que dificultam a sua integração no país e consequentemente na própria IES (NADA e ARAÚJO, 2019). O estudo de NADA e ARAÚJO (2019) revelou, com base nas perceções dos estudantes, fragilidades significativas nas estratégias empregues pelas IES para lidar com os seus corpos estudantis cada vez mais diversificados. Algumas situações narradas pelos estudantes levantavam dúvidas quanto à existência de um ambiente institucional focado nas questões de diversidade, especialmente dos estudantes internacionais. Importa definir e adotar medidas e políticas específicas, a um nível nacional e institucional, mas, também, ao nível de respostas locais concretas, em cada IES, com base na sistematização dos principais traços destes estudantes em termos de geografias de origem, características sociodemográficas e contextos académicos e territoriais de acolhimento em Portugal (MAURITTI [et al.], 2023).

De acordo com JUSTINO (2015), o Serviço Social no ensino superior deve centrar-se, sobretudo, nas necessidades dos estudantes provenientes de contextos economicamente vulneráveis. Isto passa, em primeiro lugar, por uma orientação eficaz e personalizada no processo de candidatura às bolsas de estudo, garantindo o acesso célere e justo a este apoio essencial. Deve também incluir a resolução imediata de problemas relacionados com o alojamento dos estudantes deslocados, assegurando respostas adequadas e acessíveis. É fundamental informar os estudantes sobre a diversidade de serviços disponibilizados por cada instituição, promovendo uma integração académica mais plena. Ao Serviço Social é atribuído um papel na prevenção de situações de risco de abandono ou insucesso escolar, com especial enfoque no acompanhamento de estudantes e famílias com baixos rendimentos. O principal desafio consiste em apoiar a integração de estudantes oriundos de contextos com baixo capital sociocultural e socioeconómico, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no ensino superior. Nas entrevistas realizadas aos estudantes, emergem muitas das problemáticas atuais, das quais se destacam situações de depressão,

²⁹ Dados disponíveis em:

https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/nota_estudantes_internacionais_estudantes_estrangeiros_mar2020.pdf

rejeição familiar, pobreza, desemprego, exclusão no meio universitário, desintegração do núcleo familiar, seja por falecimento ou emigração de membros, bem como a existência de deficiência em algum elemento do agregado familiar, entre outras (JUSTINO, 2015). Estas realidades, muitas vezes não verbalizadas diretamente, exigem uma escuta atenta e uma intervenção sensível por parte dos profissionais, de forma a assegurar uma resposta adequada às necessidades emocionais, sociais e económicas dos estudantes.

A intervenção do assistente social depende de contextos e situações que este nem sempre consegue prever ou controlar. Um exemplo recente que ainda hoje apresenta consequências no modo de atuação dos assistentes sociais foi a pandemia pela doença COVID-19 que assolou o mundo de forma devastadora. O contexto pandémico associado à crise sanitária provocada pelo SARS-CoV-2, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a 11 de março de 2020, determinou por todo o mundo a adoção de novas medidas que alteraram o funcionamento das sociedades. Em Portugal, em linha com o discurso da OMS, os decisores políticos e as entidades de saúde apresentaram medidas de prevenção e restrição como a suspensão das atividades letivas, o confinamento obrigatório, a obrigatoriedade do uso de máscara ou viseiras, do teletrabalho e organização desfasada de horários, a realização de testes de diagnóstico de SARS-CoV-2, o dever geral do recolhimento domiciliário, o ensino a distância, entre outras, que obrigaram as instituições a criar estratégias para se adaptarem e reorganizarem relativamente a esta nova realidade.

Para além de setores como o da saúde, a pandemia teve também efeitos nefastos no setor da educação, afetando todos os níveis de ensino (CARMO, 2021). No panorama escolar nacional gerou problemas e desafios inéditos aos quais foi necessário dar uma resposta adequada e urgente. Neste sentido, o Governo lançou diversas medidas de reação imediata e de mitigação desde a garantia de proteção social aos estudantes e às escolas até à formação de professores para o ensino a distância. Houve também um reforço dos meios disponíveis nas escolas e da sua autonomia, de modo a permitir o apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade, bem como a diversificação de oportunidades de aprendizagem, inclusive em situação de afastamento físico durante a pandemia, nomeadamente por via do recurso a ferramentas digitais (Resolução do Conselho de Ministros n.º 66/2022, de 22 de julho).

As IES não foram alheias as estas implicações, tendo enfrentado vários desafios imprevistos, complexos e sem precedentes. Dois dos efeitos principais e mais imediatos

da pandemia no ensino superior foram o encerramento abrupto de instituições na maioria dos países europeus e as respetivas adaptações necessárias ao ensino a distância e o aumento das matrículas no ensino superior na maioria dos países desenvolvidos (UNESCO, 2021 apud MARTINS, MAURITTI e MACHADO, 2023). À semelhança do que aconteceu noutros países, o sistema de ensino superior português teve de se adaptar a uma realidade muito diferente que exigiu, por várias vezes, rápidas mudanças na organização das suas principais incumbências (CNE, 2021). Estas alterações impuseram uma apropriação célere de competências digitais por parte dos docentes e dos estudantes que deixaram a instituição de ensino para regressarem a casa dos pais e passarem a ter aulas e momentos de avaliação remotamente, o que não foi possível para todos os estudantes tendo em conta, por exemplo, a falta de competências e/ou de equipamentos digitais. Os SAS das IES apresentaram como principais constrangimentos sentidos pelos estudantes durante o período de pandemia, a escassez de recursos, seja de recursos humanos (designadamente com formação em saúde mental), seja financeiros, físicos ou técnicos. Apontam-se, ainda, as dificuldades sentidas ao nível da prestação de apoio psicológico aos estudantes, num período em que se assistiu a um acréscimo significativo da procura por este apoio (CNE, 2021).

Os efeitos da pandemia afetaram diferentes grupos de estudantes de formas diversas. Alguns grupos, dos quais se destacam os estudantes em mobilidade, estudantes internacionais e estudantes deslocados, reportaram dificuldades acrescidas. Também os estudantes com necessidades educativas especiais evidenciaram dificuldades ao nível da deterioração do bem-estar psicológico e rendimento académico. O grupo menos afetado foi o dos estudantes bolseiros, devido à existência de mecanismos de apoio previamente consolidados. No ano letivo 2020/2021, assistiu-se a um aumento de estudantes beneficiários de bolsas de estudo relativamente ao ano anterior, tendo os estudantes usufruindo ainda de um conjunto alargado de outros apoios como foram os auxílios de emergência, o apoio médico, o apoio psicológico, entre outros (CNE, 2021). Este alargamento dos apoios prestados obrigou à reorganização dos assistentes sociais, no sentido de estes se aptarem às novas exigências profissionais e de construírem estratégias de intervenção junto dos estudantes.

Considerando que o assistente social inscreve a sua intervenção no âmbito da produção e reprodução da vida social e que no desenvolvimento da sua intervenção enfrenta situações particulares protagonizadas por “indivíduos, famílias, grupos e segmentos da população, permeada pelas expressões da questão social, que, nesta conjuntura, se

agravaram (...) tiveram e têm de enfrentar necessidades cada vez mais complexas dos indivíduos durante a pandemia da COVID-19” (CASTRO e RIBEIRO, 2022, p. 4). Desta forma, o assistente social, desafiado a repensar e reorganizar a sua atuação e a refletir sobre as novas estratégias e políticas de intervenção, relação e comunicação, essencial na execução das políticas sociais, precisou adaptar-se às novas exigências profissionais e construir estratégias de intervenção profissional tendo em vista os impactos da pandemia nas pessoas (CASTRO e RIBEIRO, 2022). Assim, teve de “por um lado, ajudar as pessoas e os coletivos a sair da situação de carência em que ficaram ou que foi agravada pela crise: por outro lado, assumir-se como recurso para a sua autonomização como cidadãos responsáveis” (CARMO, 2021 p. 19). A este respeito CARDOSO, VILAR e CASQUILHO-MARTINS (2020) referem que os profissionais de serviço social têm como missão garantir o acesso dos cidadãos aos seus direitos, incluindo à sua segurança e bem-estar. BRACONS (2020, p. 6) reforça estas assunções enfatizando que o assistente social deve demonstrar “uma atitude otimista, próxima, compreensiva, cuidada e de escuta ativa, com os necessários cuidados e os meios ao seu alcance de modo a ter um papel ativo e eficaz na sua ação”. A autora (2020, p. 1) menciona ainda a importância de os profissionais procurarem “garantir os direitos das populações mais vulneráveis, tendo presente os princípios éticos e valores da profissão”. A pandemia criou outros desafios aos estudantes, como traumas, stresse psicológico e reações emocionais negativas (isolamento; luto, entre outros). Estes desafios trouxeram consigo um novo posicionamento à intervenção dos assistentes sociais, alterando as suas rotinas e práticas e exigindo a readaptação dos modos de trabalho, novos conhecimentos, bem como a abertura ao inesperado (BRACONS, 2020). Considerando as limitações impostas pela pandemia, a intervenção dos assistentes sociais perante as problemáticas vivenciadas pelos estudantes, a mobilização de ferramentas que garantam a interação humana, o acompanhamento (ainda que muitas vezes remotamente) e os recursos necessários à manutenção e promoção do bem-estar dos estudantes são essenciais. No acompanhamento aos estudantes é também fundamental desenvolver um trabalho interdisciplinar com outros elementos dos SAS, bem como através de parcerias com outras instituições. Estas problemáticas evidenciam a necessidade de um reforço dos investimentos públicos na ação social no ensino superior, bem como de políticas de apoio mais abrangentes e inclusivas, capazes de assegurar que este nível de ensino se torne verdadeiramente acessível e justo para todos.

2.4. O SERVIÇO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As IES são responsáveis por promover a igualdade e direitos dos estudantes no acesso, frequência e conclusão do ensino superior, tendo como um dos seus propósitos garantir aos estudantes as condições necessárias para enfrentar desafios socioeconómicos e pessoais que possam comprometer o seu sucesso académico. Materializam este propósito através dos Serviços de Ação Social, encontrando-se o Serviço Social no centro de grande parte da sua atividade e inscrevendo-se a sua atuação de acordo com os programas que decorrem das políticas sociais (COFFEY, 2004 apud JUSTINO, 2015).

O Serviço Social é tão antigo quanto a humanidade, diz-nos FALEIROS (1999), surgindo como profissão a partir da necessidade de responder à “questão social”, isto é, às desigualdades produzidas a partir do processo de industrialização e urbanização, frutos da Revolução Industrial. A “questão social” refere-se, na perspetiva de IAMAMOTO (2001)

ao conjunto das expressões das desigualdades engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. (...) Esse processo é denso de conformismos e rebeldias, forjados ante as desigualdades sociais, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais. (IAMAMOTO 2001, pp. 16-17)

No entender da autora (2000, p. 27), o Serviço Social “tem na *questão social* a base de sua fundação como especialização do trabalho”, trabalhando os assistentes sociais “com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas”.

A génese do Serviço Social encontra-se ligada às práticas de assistência social, especialmente no contexto do final do século XIX e início do século XX, quando se começaram a estruturar respostas institucionais às desigualdades geradas pelo avanço do capitalismo industrial. Inicialmente marcadas por um carácter filantrópico e caritativo, a sua evolução levou o Serviço Social a um processo de profissionalização e teorização que o consolidou enquanto disciplina académica e profissão reconhecida (CASQUILHO-MARTINS e SOUSA, 2024; MARTINS, 1995). Enquanto profissão e área do conhecimento, o Serviço Social encontra-se regulamentado em vários países, seja através de legislação ou de autorregulação (conselhos e ordens profissionais).

Em Portugal a profissão surge nos anos 30 do séc. XX, durante o Estado Novo, passando o Serviço Social a servir os interesses do Estado e da Igreja (CARVALHO,

2020, CASQUILHO-MARTINS e SOUSA, 2024). O Serviço Social português emergiu, num contexto ditatorial, mas “soube reinventar-se e fazer face ao regime opressivo, integrando princípios e valores democráticos associados a direitos cívicos, políticos e sociais” (CARVALHO e PINTO, 2015, p. 67), assumindo-se como uma profissão orientada por valores e princípios no âmbito dos direitos humanos e da justiça social que intervém junto das populações, com o objetivo de provocar mudanças ou melhoria de vida das pessoas através de políticas sociais. Durante a restauração da democracia, assiste-se ao desenvolvimento das políticas sociais no país que contribuem para o crescimento da profissão (NEGREIROS, 1999), impulsionada depois do 25 de abril de 1974 (BRANCO, 2009b). Para além disso, também a atribuição do grau de licenciatura em 1989, desenvolveu o Serviço Social enquanto profissão, o que permitiu aos assistentes sociais “novas perspectivas de reforço do seu poder e influência profissional” (BRANCO, 2009a, p. 12). O processo de reconhecimento académico continuou a registar uma forte consolidação ao serem criados os mestrados e posteriormente os programas de doutoramento em Serviço Social. Desde 1978 que existe a Associação dos Profissionais do Serviço Social (APSS), com o objetivo de prestar apoio e responder às necessidades profissionais dos seus associados. Em 2019 foi aprovada a Lei n.º 121/2019, de 25 de setembro, que vem regular a profissão e cria a Ordem dos Assistentes Sociais (OAS), aprovando o respetivo estatuto (alíneas a) e b) do art.º 1.º Lei n.º 121/2019, de 25 de setembro). Em 2023 procede-se à revisão da Lei n.º 121/2019, de 25 de setembro através da Lei n.º 66/2023, de 7 de dezembro, introduzindo-se alterações na estrutura e funcionamento da OAS, reforçando-se a supervisão externa, clarificando-se os atos profissionais e adaptando-se o regime jurídico da OAS às disposições da Lei n.º 2/2013, de 10 de janeiro.

Conforme expresso no artigo 64.º-A da Lei n.º 66/2023, de 7 de dezembro, são atos da profissão de assistente social: atuar em conformidade com os conteúdos funcionais inerentes, cabendo-lhe, designadamente, contribuir para a resolução de situações no contexto das relações sociais e humanas, com vista à capacitação e desenvolvimento das pessoas e comunidades; e exercer a profissão com plena responsabilidade profissional e autonomia técnico-científica, adotando uma conduta responsável e ética, salvaguardando o princípio da dignidade humana, do respeito pela liberdade individual e exercício da cidadania, da solidariedade, da equidade e da justiça social. O assistente social tem ainda competência para: definir, executar e supervisionar planos de intervenção no âmbito do Serviço Social, nas diferentes áreas de intervenção com pessoas grupos e comunidades, incluindo o diagnóstico, o plano de intervenção e a

avaliação, no respeito pelos valores deontológicos da profissão de assistente social; exercer atividades no âmbito do ensino, da investigação, formação, consultoria, coordenação e direção no âmbito do Serviço Social e para praticar atos, de acordo com as respetivas qualificações e competências profissionais, em colaboração com outros profissionais, destinados a atingir objetivos comuns de desenvolvimento humano e bem-estar social.

VISCARRET (2007) argumenta que para o assistente social intervir adequadamente, deverá compreender o problema que afeta a pessoa sobre a qual recai a intervenção e essa compreensão é-lhe dada pela perspetiva teórica que adota. O autor defende que a teoria organiza o conhecimento base que irá orientar o assistente social na utilização de princípios, métodos e técnicas. A dimensão teórico-metodológica cinge-se, assim, à necessidade de apreensão do método e das teorias, por parte do assistente social, no sentido de este estar preparado para analisar e atuar sobre a realidade de forma crítica. Na ótica de SIOBHAN e HARRISON (2015 apud CARVALHO, 2020, p. 83) “as teorias em Serviço Social são úteis para explicar situações e relações sociais”, permitindo compreender a realidade, sendo que os modelos guiam a ação fundamentada nesse entendimento (PAYNE, 2015 apud CARVALHO, 2020). De acordo com CARVALHO (2016, p. 18) a dimensão teórico-metodológica “assume que o conhecimento e a teoria em Serviço Social são multidisciplinares e ecléticos”. Nesta linha e como defendido no Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal

O Assistente Social, nos seus vários contextos de intervenção social utiliza conhecimentos e procedimentos metodológicos específicos e complexos, necessariamente adequados às idiossincrasias de cada situação humana e social. A intervenção implica, desta forma, a existência de uma orientação que, a par da compreensão teórica e da capacidade científica e técnica, estabeleça os contornos éticos e deontológicos do agir profissional. (APSS, 2018, p. 3)

Tendo como princípio básico o valor intrínseco de cada ser humano e a promoção de estruturas sociais equitativas que ofereçam às pessoas segurança, desenvolvimento e dignidade, o Serviço Social é considerado por muitos uma profissão de direitos humanos (ANDRÉ e VIEIRA, 2022; HEALY, 2008; STAUB-BERNASCONI, 2016; TRENKWALDER-EGGER, 2022), tal como reconhecido na sua definição global. Os direitos humanos constituem-se enquanto direitos e liberdades básicas que permitem garantir aos seres humanos uma vida digna. A Organização das Nações Unidas (ONU) definem-os como direitos universais inerentes à nossa natureza e sem os quais não podemos viver como seres humanos, pois permitem-nos

desenvolver e utilizar plenamente as nossas qualidades humanas, a nossa inteligência, os nossos talentos e a nossa consciência, e satisfazer as nossas necessidades espirituais e de outra natureza. Baseiam-se na crescente procura por parte da Humanidade de uma vida na qual a dignidade e o valor inerentes a qualquer ser humano mereçam respeito e protecção. (ONU, 1987 apud ONU, 1999)

Os direitos humanos estão consagrados em declarações, convenções e pactos internacionais, dos quais se destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) criada no seguimento da Segunda Guerra Mundial e aprovada pelas Nações Unidas em 1948. A DUDH tornou-se um normativo internacional de referência, definindo-se enquanto padrão comum de concretização para todos os povos e nações (BETHENCOURT, 2023). Consagrou as três gerações de direitos, nomeadamente os direitos civis e políticos (primeira geração); os direitos sociais, económicos e culturais (segunda geração) e os direitos comunitários e de cidadania (terceira geração). Estabelecendo que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (art.º 1.º da DUDH) (ONU, 1948), consagra noutros artigos o direito à vida, à liberdade e à segurança; o direito ao reconhecimento individual perante a lei; o direito à protecção igual contra qualquer discriminação; o direito à reparação pela violação dos direitos ali consagrados. Enquadra também os direitos sociais e económicos, como o direito à segurança social; o acesso aos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis à dignidade e desenvolvimento da pessoa. Consagram-se o direito à educação para todos e os direitos de cidadania, como o direito à paz. O Serviço Social tem estado, a nível mundial e ao longo dos tempos, envolvido nas três gerações de direitos humanos, possuindo intrinsecamente à sua identidade profissional, uma preocupação com os direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos, atuando particularmente sob a égide dos direitos de segunda geração, na garantia dos direitos às populações (HEALY, 2008).

Historicamente, foi no início do século XX que pioneiras do Serviço Social estiveram envolvidas nos movimentos mais significativos de direitos humanos da sua época. A ativista Jane Addams posicionou-se na vanguarda da luta pelo sufrágio feminino, pela educação dos imigrantes, pelos cuidados de saúde, pelos direitos das crianças, pela habitação, pela paz e pela educação progressista (SCHUGURENSKY, 2005 apud HEALY, 2008). Outras pioneiras como Alice Saloman e Bertha Reynolds foram defensoras dos direitos humanos na prática do Serviço Social, a par com muitas outras assistentes sociais ativistas que defenderam os direitos humanos em diferentes contextos (HEALY, 2008). O seu legado demonstra-nos que o Serviço Social está associado aos direitos humanos muito antes das declarações e convenções

internacionais serem criadas. A autora realça que o Serviço Social esteve amplamente envolvido nos direitos humanos nos anos de formação da profissão e que este pode, inclusivamente, reivindicar importantes áreas de atuação de liderança de direitos humanos, especialmente antes da criação da DUDH. Entre os anos de 1945 a 1980, apesar de haver registo de casos de envolvimento e consciencialização, existe pouca informação oficial sobre liderança internacional. Embora a falta de visibilidade na década de 1970 possa ser explicada pelo envolvimento limitado em assuntos internacionais, nas décadas de 1940 e 1950, justifica-se pelo período em que o Serviço Social centrou a sua intervenção na ajuda humanitária e na reconstrução do pós-guerra e nos esforços para difundir a educação e treino em Serviço Social para novas áreas (KENDALL, 1978 apud HEALY, 2008).

A partir de 1988, com a declaração política da *International Federation of Social Workers* (IFSW) sobre o Serviço Social ser uma profissão dos direitos humanos, verifica-se um crescimento do envolvimento profissional oficial nesta área (HEALY, 2008). Ao assumir esta posição a IFSW, conjuntamente com a *International Association of Schools of Social Work* (IASSW), desenvolveram iniciativas de referência para o Serviço Social, entre as quais a elaboração de um código de ética. Em 1999 é publicado pela ONU um manual sobre os direitos humanos e o Serviço Social dirigido a escolas e profissionais onde se assume, de forma explícita, o compromisso entre a profissão e os direitos humanos (ONU, 1999).

Tanto a “Declaração de Ética para o Serviço Social” como a definição global da profissão de Serviço Social aprovadas pela IFSW e IASSW fazem menção explícita aos direitos humanos, assumindo-os como princípios fundamentais ao Serviço Social. A “Declaração de Ética para o Serviço Social” (IFSW, 2000 apud ANDRÉ e VIEIRA, 2022), considera como princípios fundamentais ao serviço social: a dignidade humana, a justiça social e os direitos humanos: A dignidade humana alude a “um direito inato que refere a importância e o valor intrínseco de cada pessoa” (HICKS, 2013 apud ANDRÉ e VIEIRA, 2022, p. 9); a justiça social é um princípio basilar que tem o papel de reconhecimento, reposição e restituição dos direitos sociais (FRASER, 2012 apud ANDRÉ e VIEIRA, 2022); os direitos humanos remetem para o compromisso ético e político da profissão na sua defesa e transformação societária (ANDRÉ e VIEIRA, 2022). A definição global de Serviço Social assume também os direitos humanos enquanto princípio central ao Serviço Social, ao designar que “Os princípios de justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade são

centrais ao Serviço Social” (IFSW, 2014). A ligação entre direitos humanos e a profissão não se baseia, contudo, apenas nesta definição, mostrando-nos a história do Serviço Social muitas ligações com os direitos humanos (NIEHOFF, 2022).

De acordo com ANDROFF (2016), a situação dos direitos humanos no Serviço Social, encontra-se retratada na forma como as organizações internacionais de Serviço Social adotaram os direitos humanos nos seus códigos de ética, como os investigadores do Serviço Social publicaram cada vez mais livros e artigos sobre direitos humanos ou como a educação em Serviço Social desenvolveu uma gama de materiais de formação e programas educativos sobre direitos humanos. Com base na sua análise, o autor conclui que é inegável o consenso sobre a importância e relevância dos direitos humanos para o Serviço Social.

FERREIRA (2014, p. 332) afirma que Serviço Social tem “os seus fundamentos éticos nas questões dos direitos humanos, da dignidade humana, da justiça social e da autodeterminação do sujeito como pessoa/cidadão”, expressando que

no domínio ético o profissional deve saber respeitar e usar na sua intervenção os princípios de singularidade, de liberdade e autodeterminação de cada cidadão, o respeito de intimidade e à vida privada do sujeito, a autonomia da pessoa, reconhecendo-lhe competências e capacidades, e de interdependência face aos direitos e deveres que são reconhecidos a todo o Cidadão em sociedade. (FERREIRA, 2014, p. 334)

Os princípios éticos constituem-se, assim, como “um pilar fundamental na formação e no exercício profissional, vinculando-se indissociavelmente à ação dos assistentes sociais. Por um lado, pela efetivação dos Direitos Humanos e da dignidade humana e por outro lado pela promoção da justiça social” (CASQUILHO-MARTINS, 2018, p. 28).

De acordo com a “Declaração Global de Princípios Éticos”, aprovada nas Assembleias Gerais da IFSW e na Assembleia Geral da IASSW em Dublin, Irlanda, em julho de 2018, o assistente social deve reconhecer e respeitar a dignidade inerente e o valor de todos os seres humanos, tendo a responsabilidade de envolver as pessoas em prol da justiça social, em relação à sociedade em geral e em relação às pessoas com quem trabalha e de promover os direitos fundamentais e inalienáveis de todos os seres humanos (ANDRÉ e VIEIRA, 2022). Importa fortalecer comunidades inclusivas que respeitem a diversidade étnica e cultural das sociedades, tendo em conta as diferenças individuais, familiares, grupais e comunitárias. BANKS e NOHR (2008 apud ANDRÉ e VIEIRA, 2022) sustentam que

As profissões do trabalho social abrangem os profissionais cujo papel é o de trabalhar com pessoas necessitadas de ajuda, de apoio legal, de educação informal ou de controle. Trabalham dentro de um conjunto de valores e dão especial importância à mudança individual e social, ao respeito pela diversidade e pela diferença e dinamizam uma prática participativa incentivando à responsabilidade. (BANKS e NOHR, 2008 apud ANDRÉ e VIEIRA, 2022, p. 12)

O exercício profissional do assistente social exige, em todas as circunstâncias, uma postura orientada por princípios éticos, uma vez que a sua intervenção acarreta implicações e impacto na vida das pessoas. Essa consciência ética torna-se crucial em situações em que o profissional possa: exercer uma relação de poder sobre os indivíduos; gerir interesses em conflito; ter acesso a aspetos íntimos e informações sensíveis da vida pessoal dos indivíduos; ser confrontado com interpretações incorretas ou distorcidas, acerca do seu papel e competências (APSS, 2018). O assistente social deve balizar o seu exercício profissional de forma consciente, tendo por base o respeito pelos direitos humanos; a responsabilidade coletiva; a integridade profissional; a confidencialidade profissional; e a sustentabilidade do ambiente e da comunidade (APSS, 2018). A ética no Serviço Social trata de desafios e contradições na prática quotidiana, não havendo fórmulas fáceis para os enfrentar ou para resolver determinadas contradições e dilemas, embora os códigos éticos e os modelos de tomada de decisão possam fornecer orientações (BANKS, 2015). De acordo com BANKS (2015, p. 787) “acting ethically and being ethical is an ongoing project that entails a process of critical reflexivity (being aware of the social and political contexts in which one is working and recognizing one’s own position, role, and power)”. Este “trabalho ético” envolve emoções, bem como a razão; o desenvolvimento de qualidades de carácter, bem como habilidades de tomada de decisão; e uma capacidade de conviver e negociar as inevitáveis tensões éticas no desenvolvimento da profissão (BANKS, 2015).

O Serviço Social, engloba na sua essência, um conjunto de princípios e fundamentos alicerçados nos direitos humanos e numa ética de compromisso, que visam promover a capacitação e autonomia das pessoas para melhorar o seu bem-estar (FERREIRA, 2007; IFSW, 2014; RAMSAY, 2003). É necessária coragem moral para os estes profissionais resistirem e se manifestarem contra as injustiças, contrariando a lógica de figura de administradores altamente regulamentados dos apertados orçamentos de bem-estar (BANKS, 2015). De acordo com FERREIRA (2007), o bem-estar social consubstancia-se enquanto preocupação central ao Serviço Social, compreendendo o conceito de bem-estar as medidas sociais dirigidas à sociedade para satisfazerem as necessidades das pessoas. Associados ao bem-estar surgem os conceitos de rede

social e de apoio social. O conceito de rede social permite analisar a forma e o conteúdo das relações sociais envolvidas na promoção do bem-estar (PORTUGAL, 2011). Já o apoio ou suporte social é considerado como um processo transacional de recursos entre um indivíduo e a sua rede social com vista a melhorar o bem-estar (SHUMAKER e BROWNELL, 1984).

Uma rede social pode perspetivar-se enquanto um conjunto de nós e um conjunto de laços de ligação entre esses nós, podendo esses nós representar pessoas, grupos, empresas ou outras instituições (WELLMAN, 1981 apud ABREU, 2017). Esta “teia” de laços sociais que envolve um indivíduo, representa a estrutura de relações e interações que moldam a sua experiência social e influenciam as suas ações. KNOKE e YANG (2008, p. 8) definem rede social como “a structure composed of a set of actors, some of whose members are connected by a set of one or more relations. Se considerarmos a rede a partir de uma perspetiva centrada no indivíduo esta designa-se, na conceção de SLUZKI (1996 apud GUADALUPE, 2009), de rede social pessoal. De acordo com o autor uma rede social pessoal integra o conjunto de seres com quem o indivíduo interatua habitualmente apresentando-se, assim, como a soma das relações significativas para este. Tendo em conta o tipo de relação e nível de estruturação da rede, é possível retratar as redes sociais de acordo com várias tipologias. Duas das mais comuns distinguem-nas enquanto redes primárias e redes secundárias ou redes formais e informais com base, essencialmente, no tipo de vínculos relacionais presentes entre os membros da rede social e o contexto relacional (ABREU, 2017). As redes primárias referem-se a um conjunto de indivíduos em interação uns com os outros e com afinidades pessoais num quadro não institucional. Os vínculos são principalmente de natureza afetiva e comunitária, não havendo qualquer sentido de obrigação ou formalidade na relação, sendo a este tipo de rede que se atribuem as funções de suporte social informal (ABREU, 2017). As redes secundárias correspondem a conjunto de indivíduos reunidos por uma mesma função, num quadro institucionalizado. De acordo com o nível de estruturação, os objetivos a cumprir e as relações que se estabelecem no seu seio, as redes secundárias podem ser consideradas redes secundárias formais ou redes secundárias informais. As primeiras abrangem os laços institucionais, num âmbito estruturado e de existência oficial, que se destinam ao cumprimento de funções ou ao fornecimento de serviços. As segundas traduzem-se na inexistência do carácter oficial e estruturado e de uma divisão rígida de papéis (GUADALUPE, 2009, ABREU, 2017).

Em virtude da participação em redes sociais, os indivíduos podem aceder a uma variedade de recursos (PORTES, 1998; PUTNAM, 2000; RYAN [et al.], 2008; SCHULZ [et al.], 2017 apud MISHRA, 2020). Esta conceptualização encontra-se associada à definição de capital social, conceito identificado por BOURDIEU (1986). O autor define capital social como um agregado de recursos atuais ou potenciais, vinculados à posse de uma rede duradoura de relações de familiaridade ou reconhecimento mais ou menos institucionalizadas. As redes sociais fornecem acesso a várias formas de capital social, como a informação, apoio social, valores e aspirações, juntamente com recursos económicos (SCHULZ [et al.], 2017 apud MISHRA, 2020). Os mecanismos através dos quais as diferentes formas de capital social são acedidas e mobilizadas são complexos e dependem da composição e das características das redes sociais (MISHRA, 2020). As redes sociais apresentam diferentes características consensualmente agrupadas em duas dimensões: a estrutural e a funcional. A primeira refere-se à organização da teia relacional, a segunda às trocas e necessidades funcionais que ocorrem na rede. As redes sociais podem ou não se constituir como redes de apoio, uma vez que a sua existência nem sempre é sinónimo da existência efetiva de apoio (GUADALUPE, 2009).

O apoio social é um conceito frequentemente usado em sentido amplo, referindo-se a qualquer processo através do qual relações sociais podem proporcionar saúde e bem-estar. Construto complexo e multidimensional contempla um vasto leque de comportamentos, ações, funções ou atividades que contribuem para a compreensão de como as diferentes relações influenciam positiva ou negativamente a forma como o indivíduo lida com as contrariedades com que se confronta (GUADALUPE, 2003; MARÔCO [et al.], 2014). LIN [et al.] (1979, p. 109) definem apoio social enquanto “support accessible to an individual through social ties to other individuals, groups, and the larger community”. O apoio social enquanto processo transacional dinâmico entre um indivíduo e sua rede social, depende das características pessoais e contextuais, sendo que se o apoio social for útil, melhora a saúde e o bem-estar do indivíduo. Podem ser fornecidos diferentes tipos de apoio a um indivíduo. De acordo com DRAGESET (2021), estes incluem apoio emocional (escuta, conforto e segurança), apoio informativo (aconselhamento e orientação), apoio à estima (aumentando o sentido de competência) e apoio tangível (assistência concreta, como fornecer transporte ou assistência financeira). O apoio emocional caracteriza-se por trocas que implicam atitudes emocionais positivas e um “clima de compreensão, simpatia, empatia, estímulo e apoio” (SLUZKI 1996, p. 49 apud ABREU, 2017, p. 68). Este tipo de apoio está associado à existência de relações que implicam uma certa intimidade e proximidade, encontradas

nas relações de amizade e familiares, e concretiza-se pela demonstração e expressão de “amor, afecto, carinho, simpatia, empatia, estima e/ou pertença a grupos” (BARRÓN, 1996, p. 16 apud ABREU, 2017, p. 68). O apoio informativo inclui aconselhamento e orientação que permitem estabelecer interações para promover a partilha de informações, no sentido de mostrar de novas formas de pensar e de agir ao indivíduo. O aconselhamento e a tomada de decisões em conjunto vão reforçar a partilha e os laços, contribuindo para uma relação de confiança (ABREU, 2017). O apoio à estima manifesta-se em expressões de confiança ou incentivo. O apoio tangível (material ou instrumental) diz respeito ao conjunto de ações ou materiais proporcionados por outrem com o objetivo de facilitar a realização das tarefas quotidianas em prol do bem-estar do indivíduo, como é a disponibilização de ajuda financeira, de serviços ou bens (BARRÓN, 1996, TAYLOR, 2003 apud GUADALUPE, 2009).

É inegável, portanto, a importância e papel do assistente social no desenvolvimento de políticas que promovam o acesso, a frequência e a conclusão com êxito do ensino superior, especialmente para estudantes com menores recursos económicos. Agente de transformação social e facilitador no processo de inclusão, igualdade e equidade, estes profissionais marcam presença duradoura e efetiva nos SAS desde a década de 60 do século XX, com maior incidência a partir dos anos 80, com campo de atuação próprio nas IES públicas portuguesas (JUSTINO, 2018). O Serviço Social assume diversas responsabilidades nos SAS das IES públicas portuguesas, desempenhando os assistentes sociais papéis chave nestas instituições. A este respeito JUSTINO (2015) afirma que

A característica mais vincada dos serviços de ação social e dos profissionais de Serviço Social que integra é a da assunção de múltiplas problemáticas, sendo que a ensaiar uma definição, diríamos que a ação social no ensino superior prossegue o desígnio da garantia de igualdade de oportunidades de acesso e de frequência de um curso de ensino superior. (JUSTINO, 2015, p. 194)

Os assistentes sociais estão comumente integrados nesses serviços com funções específicas na área da ação social, nomeadamente na atribuição de apoios diretos (bolsas de estudo e auxílios de emergência - entrevistas, relatórios, acompanhamento) e de apoios indiretos (serviços de alojamento, alimentação, outros programas de apoio e educativos, acompanhamento psicossocial dos estudantes, encaminhamento para outros apoios ou serviços, etc.), cabendo-lhes o papel de informar e aconselhar os estudantes sobre a diversidade de serviços que a instituição lhes disponibiliza (JUSTINO, 2015). No âmbito do Serviço Social estas funções de apoio social podem

consubstanciar-se em variadas vertentes metodológicas da intervenção, seja através do aconselhamento, de intervenções socioeducativas, de intervenções psicossociais, da advocacia social, do encaminhamento para outro tipo de apoios específicos delimitados a partir do diagnóstico social oferecendo, por exemplo, o acesso a apoios materiais e financeiros, entre outros (GUADALUPE, 2009). Os assistentes sociais atuam, assim, como mediadores entre os estudantes e os recursos disponíveis nas instituições e fora delas. No âmbito da ação social direta são realizados atendimentos, acompanhamentos e entrevistas aos estudantes com vista à orientação processual da candidatura para a atribuição de bolsa de estudo, e na ação social indireta, são tratadas situações relacionadas com problemas de alojamento, alimentação ou outros em relação aos estudantes deslocados, bem como relativamente a outros serviços que a instituição de ensino superior disponibiliza. Não obstante, outras dimensões de atuação se afiguram como relevantes designadamente na reflexão sobre o alargamento da ação dos profissionais, além da dimensão técnico-instrumental e de gestão processual.

SANTOS (2017, p. 249) conclui que “a tarefa de garantidor dos direitos aos apoios da ação social escolar tem sido imputada ao serviço social, cujo papel e a expectativa dos dirigentes centram-se na especialização de selecionador para os apoios sociais”. A autora identifica quatro eixos na atuação profissional dos assistentes sociais neste contexto: o atendimento (atendimento individual, reuniões, esclarecimentos, divulgações, etc.), a avaliação (avaliação das necessidades do estudante ao apoio, dar pareceres/recomendações, etc.), a intervenção (acompanhamento, etc.) e o gerenciamento (gestão de respostas sociais, como residências de estudantes atribuição de apoios, etc.). Assim sendo, as tarefas desempenhadas pelos assistentes sociais neste contexto tendem a “aprofundar as competências do diagnóstico social necessário diante da complexidade cada vez maior de problemas sociais” (SANTOS, 2017, pp. 249-250).

Grande parte da intervenção dos assistentes sociais dá-se ao nível da prevenção de situações de risco e no acolhimento e integração de estudantes que provêm de contextos familiares com baixo capital sociocultural e socioeconómico e de nacionalidades estrangeiras (JUSTINO, 2015), trabalhando os profissionais em equipa interdisciplinar e em parceria e colaboração com entidades parceiras da instituição. Neste contexto, o assistente social, assume, principalmente, funções de acompanhamento, ajuda, apoio, informação, aconselhamento, orientação, encaminhamento, mediação, advocacia, entre outras, direcionando-as para colmatar as

necessidades dos estudantes, sobretudo no que diz respeito aos mais fragilizados do ponto de vista económico. No desenvolvimento destas funções, o assistente social deverá promover e defender a integridade e bem-estar físico, psicológico, emocional e espiritual de cada estudante, respeitando as suas crenças e promovendo o direito à autodeterminação e à participação, tratando cada estudante como um todo (APSS, 2018).

No acompanhamento social, relação de ajuda e mediação social, o assistente social assume-se como um recurso valioso na criação de oportunidades e na preservação e valorização dos direitos dos estudantes. A relação de ajuda, considerada um eixo básico da profissionalidade e da ética da intervenção social (AUTÈS, 1999; SOULET, 1997 apud ALBUQUERQUE, 2013), “tende a constituir-se como a via possível para a construção de novas ligações sociais e o mecanismo privilegiado para contenção da invisibilidade” (ALBUQUERQUE, 2010 apud ALBUQUERQUE, 2013, p. 77). Trata-se de “assegurar uma espécie de acompanhamento de religação” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 78). Na relação face-a-face, o assistente social deve demonstrar empatia, interesse, solidariedade e cuidado para com os estudantes, sendo responsável por ter um comportamento e atitudes adequados, posicionando-se contra a discriminação negativa; reconhecendo a diversidade; distribuindo os recursos equitativamente e rejeitando práticas e políticas injustas, não igualitárias ou equitativas. Cabe ao assistente social promover o desenvolvimento de capacidades e competências sociais, coletivas ou individuais, respeitando as normas éticas e deontológicas estabelecidas para o Serviço Social no que diz respeito ao seu trabalho com os estudantes, à instituição em que desenvolve funções, aos colegas de trabalho e às entidades parceiras com que articula o serviço, tendo sempre presente o respeito pela dignidade humana, liberdade e justiça social inerentes a todos os seres humanos.

A prática orienta-se no sentido das mudanças estruturais, socioeconómicas e políticas em que o profissional pode assumir uma multiplicidade de papéis, nomeadamente: mobilizador de recursos e energias; facilitador de mudanças; promotor de autoestima e autoconhecimento dos sujeitos acompanhados; representante dos interesses do sujeito; formador de competências e de capacidades; gestor e administrador de ações e projetos de intervenção e empreendedorismo social; consultor de recursos; organizador e planificador de intervenções; e investigador da realidade social. Importa, também, que o assistente social desenvolva e reforce aptidões e competências exigidas à prática da sua profissão (APSS, 2018), sendo que a intervenção deverá ser capaz de renovar,

monitorizar, avaliar e divulgar as competências, práticas e resultados, mobilizando sinergias e empreendimentos através de uma teoria da mudança assente no empoderamento de indivíduos e comunidades. O empoderamento deverá, assim, ser encarado como uma ferramenta operacional de monitorização das intervenções e das mudanças produzidas, contribuindo para o incremento da eficácia das práticas e para a fundamentação de uma teoria de emancipação efetiva (ALBUQUERQUE, SANTOS e ALMEIDA, 2017).

O Serviço Social consubstancia-se, assim, enquanto pilar fundamental dos SAS nas IES portuguesas. Através da sua intervenção, promove-se a igualdade de acesso, frequência e sucesso escolar, o bem-estar psicossocial dos estudantes e a construção de um ambiente educativo mais justo e inclusivo. Os assistentes sociais desempenham um papel estratégico na promoção de uma sociedade mais equitativa e no combate à exclusão social no ensino superior, contribuindo para que todos os estudantes possam dispor de oportunidades iguais para alcançar o sucesso académico. O Serviço Social é também inerentemente político (BANKS, 2013b; DOMINELLI, 2010; FERGUSON, 2008 apud BANKS, 2015), sendo as dimensões políticas inseparáveis da ética no Serviço Social (SOUSA, 2017). Estas assunções confirmam que tanto a ética como os direitos humanos são vitais para o Serviço Social, sendo a ética no Serviço Social muitas vezes apresentada como característica unificadora da profissão (HEALY, 2007). A ética está, assim, no centro do Serviço Social (CARVALHO, 2016; HEALY, 2007) e engloba uma ampla preocupação com o indivíduo e bem-estar público e justiça social; igualdade; diferença; opressão estrutural; e relacionamentos (BANKS, 2015), sendo neste contexto que se encontra o compromisso e esforço na prossecução dos direitos humanos. No desenvolvimento da profissão, os direitos humanos e a justiça social são fundamentais a qualquer pensamento e ação dos assistentes sociais, que centram a sua atividade nas necessidades humanas, o que “reforça a sua convicção de que a natureza fundamental dessas necessidades exige que elas sejam satisfeitas, não por uma questão de opção, mas como um imperativo de justiça básica” (ONU, 1999, p. 22). Os direitos humanos são, portanto, inseparáveis da teoria, valores, deontologia e prática do serviço social, sendo que os assistentes sociais devem considerá-los como um princípio organizativo da sua prática profissional. O assistente social deverá garantir a dignidade dos sujeitos e promover os seus direitos. O Serviço Social exige, portanto, a consolidação de conhecimentos na área dos direitos humanos e a consciência de valores e princípios éticos, bem como das metodologias e das medidas e políticas sociais, que possam servir de orientação aos assistentes sociais no decorrer do seu exercício profissional.

No âmbito das convenções, planos e outros instrumentos de direitos humanos, o “Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais”, publicado em 2017, define iniciativas concretas para transformar o “Pilar Europeu dos Direitos Sociais”, propondo três metas a serem atingidas até 2030 a nível europeu. Estas metas refletem a ambição comum da Comissão Europeia e dos Estados-Membros e atualizam metas que faziam já parte da “Estratégia Europa 2020” (o Plano de Ação deverá ser revisto em 2025). As metas passam por garantir que: pelo menos 78% da população entre os 20 e os 64 anos deverão estar empregadas até 2030; pelo menos 60% de todos os adultos devem participar anualmente em ações de formação até 2030; haja uma redução de, pelo menos, 15 milhões do número de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social.

A dimensão ético-política remete para os valores implícitos nos direitos humanos, assumindo uma importância central no Serviço Social (CARVALHO, 2016). Enquanto profissão de relação requer, no desenvolvimento do seu exercício, um vasto leque de saberes e de saber fazer, bem como um domínio constante e aprofundado ao nível do conhecimento, da técnica, da ética e da política. Como profissão ligada ao bem-estar social, os assistentes sociais encontram-se associados, desde sempre, à criação e implementação das políticas sociais. Contudo, apesar da sua identidade profissional, o assistente social ainda não consegue garantir de forma efetiva a sua participação, discussão, gestão e implementação de políticas públicas, ficando, em muitos casos, limitado à sua implementação. Se cabe à esfera política gerir os temas que constam da sua agenda, também os assistentes sociais deveriam estar fortemente implicados na identificação e legislação sobre alguns desses temas (proteção social, educação, saúde, habitação, direitos, cidadania, entre outros). A definição global do Serviço Social remete, ela própria, para uma dimensão política da profissão “nomeadamente no que diz respeito ao vínculo da profissão à justiça social e aos direitos humanos” (SOUSA, 2017, p. 12). A natureza do conceito de justiça social, enquanto representa um ideal político, consiste também num conceito teórico amplamente interrogado na teoria política e social, sendo que uma das definições mais comuns integra o paradigma distributivo que tem como propósito garantir a igualdade de acesso a todos os bens sociais básicos (SOUSA, 2017). Na mesma lógica, AMARO (2015) defende que o Serviço Social, seja enquanto profissão ou disciplina das ciências sociais tem necessariamente uma dimensão política:

O Serviço Social não pode abdicar da sua natureza política, quer enquanto campo de intervenção, quer enquanto escopo de olhar sobre o mundo. Este imaginário político

coloca-se quando a profissão se reafirma na defesa de um ideal de justiça social, democracia e realização do potencial individual. (AMARO, 2015, p. 77)

FIGUEIRA-MCDONOUGH (1993), partindo da premissa de que os dois objetivos que enquadram a prática do Serviço Social são a autodeterminação e a justiça social é da opinião que a profissão se tem dedicado principalmente à implementação da primeira em detrimento da segunda, apontando que a prática política tem sido negligenciada e que é um meio fundamental para a implementação da justiça social. Desta forma, argumenta que a profissão tem de assumir um compromisso com a justiça social, o que exige um envolvimento direto dos assistentes sociais ao nível da conceção, modificação e avaliação das políticas sociais, não podendo estas ser apenas criadas do topo para a base, sem contribuições de baixo para cima, e por pessoas que têm pouco ou nenhum contacto direto com as pessoas visadas ou com as suas circunstâncias, reforçando que a concretização da meta da justiça social requer um compromisso com a prática política, bem como a implicação direta dos assistentes sociais na conceção e avaliação das políticas sociais (FIGUEIRA-MCDONOUGH, 1993). Também CASQUILHO-MARTINS (2021, p. 42) esclarece, a este respeito, que “O Serviço Social no século XXI tem de ocupar um papel pró-ativo na conceção e desenvolvimento de políticas, bem como na sua avaliação, monotorização e legitimação”, defendendo que, através da participação na elaboração e avaliação de políticas, o Serviço Social pode dar visibilidade à criação e reconfiguração de serviços públicos. Alerta-nos ainda para o poder e responsabilidade que os assistentes sociais devem assumir no exercício das suas competências políticas como agentes chave no processo de tomada de decisão política (CASQUILHO-MARTINS, 2021).

A dimensão política da profissão remete-nos para a expressão “policy practice”, conceito que aborda o papel dos assistentes sociais no campo da política social, e que é definido por JANSSEN (2008) como

activities that are carried out by social workers as an integral part of their professional work, which is aimed at influencing the development, enactment, implementation, modification, or preservation of social welfare policies at the organizational, local, national, and international levels. (JANSSEN, 2008 apud WEISS-GAL, 2013, p. 304)

GAL e WEISS-GAL (2013) realizaram um estudo de caso internacional com o objetivo de analisar e avaliar a prática política do Serviço Social em oito países: Estados Unidos da América, Inglaterra, Austrália, Itália, Israel, Espanha, Rússia e Suécia. A prática política é identificada nas atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais como fazendo parte integrante da sua atividade profissional em variadas áreas de atuação

com vista a influenciar a formulação, implementação e dissolução de políticas que se encontrem alinhadas com os valores do Serviço Social. Estes autores concluem, em linha com outros autores, que os assistentes sociais se devem envolver na prática política, seja qual for a sua área de atuação e que este envolvimento lhes permite contribuir para o desenvolvimento de políticas que promovam a justiça social e económica, melhorar o bem-estar dos utilizadores dos serviços sociais e proporcionar oportunidades de autodeterminação (WYERS, 1991; JANSSON, 2003; COLBY, 2008; HAYNES & MICKELSON, 2009; HOEFER, 2013 apud WEISS-GAL, 2013). FIGUEIRA-MCDONOUGH (1993), identifica quatro métodos relativos a processos formais de tomada de decisão política e formas de influência: a advocacia legislativa - que objetiva “promover e influenciar a legislação de modo a beneficiar as populações carenciadas representadas pelo Serviço Social” e que segue o modelo de *lobbying*; a reforma através da litigação - que consiste no recurso à via judicial para corrigir problemas de minorias sem poder, no que toca a infrações a direitos, e para elucidar as formas de aplicação da lei; a ação social - que tem como objetivo a redistribuição de recursos e a redução de desigualdade; e a análise da política social - que contribui para a aquisição no âmbito da conceção, avaliação e reorientação das políticas sociais e legislação privilegiando, neste sentido, enquadramentos de referência para dar resposta a questões como quem são os beneficiários da política, quais os benefícios, a forma de prestação e as fontes financeiras. A este respeito, a autora defende que: as estratégias de análise de política social são importantes para garantir a responsabilidade na área da implementação de política social e na orientação de reformas; a defesa legislativa aumenta as oportunidades de promoção de políticas inovadoras; a ação social é única na ajuda a grupos que façam parte da agenda de política social.; as reformas por litigação melhoram a abordagem das desigualdades que afetam as minorias; os especialistas em políticas podem especializar-se num determinado tipo de intervenção, sendo todos igualmente importantes já que as políticas sociais evoluem por etapas e são multifacetadas; mais importante do que a especialização é a priorização dos problemas sociais sobre os quais os assistentes sociais devem dedicar os seus conhecimentos/experiência; o planeamento da sua intervenção política, os profissionais precisam diagnosticar os fundamentos e as causas de injustiça social; as condições que afetam os clientes do Serviço Social mudam, também a prática deve mudar; os assistentes sociais precisam de identificar e manter-se a par destas novas condições se pretendem assumir-se inovadores e dinâmicos na promoção da justiça social.

Os assistentes sociais devem, assim, centrar a sua atuação na preocupação de influenciar e alterar as políticas em prol dos grupos mais desfavorecidos com quem trabalham, defendendo os seus direitos e interesses. JANSOON (2003, p. 36) designa esta ação de “policy advocacy”, argumentando que os assistentes sociais “are even more morally deficient than other professionals if they do not engage in policy-sensitive and policy-related practice, because they occupy a unique position in the human services system”. Esta ausência dos assistentes sociais na prática da política é, não só desfavorável para a identidade da profissão, como para os interesses dos destinatários das políticas (FIGUEIRA-MCDONOUGH, 1993). Desta forma, o Serviço Social, especialmente no contexto do ensino superior, deverá incorporar uma perspetiva analítica das estruturas sociais, das desigualdades e dos processos políticos que produzem e reproduzem a exclusão social, não podendo restringir-se à intervenção direta com os estudantes, dado que há uma responsabilidade na esfera da ação política.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que sustentou o desenvolvimento da presente investigação, detalhando o campo empírico e a lógica da estratégia metodológica adotada. Destaca-se a utilização de uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), mas predominantemente qualitativa na opção do tratamento dos dados. A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário) permitiu abranger uma maior diversidade de fontes primárias, tendo a amostra deste estudo incluído sete Instituições de Ensino Superior (IES), 14 dirigentes e técnicos superiores dos Serviços de Ação Social (SAS), 207 estudantes do ensino superior e quatro especialistas em matéria de ação social e políticas educativas. Justifica-se, ainda, a aplicação e contributo específico do cruzamento e triangulação de dados, bem como a relevância da análise de conteúdo categorial e da análise descritiva dos dados. Não menos importante, apresentam-se também detalhadamente os procedimentos éticos da investigação, bem como as limitações do estudo, quer ao nível da representatividade das amostras, quer no que respeita a outras limitações que marcaram o processo de investigação.

3.1. O CAMPO EMPÍRICO E A LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Após a construção do quadro teórico e conceptual de referência, bem como tendo em conta o objeto e os objetivos desta investigação, a delimitação do campo empírico centrou-se nos Serviços de Ação Social de IES públicas portuguesas. De acordo com CASQUILHO-MARTINS (2018, p. 75) “a definição do campo empírico permite transpor o enquadramento teórico realizado nas primeiras fases da investigação para a observação e recolha de dados metodológicos, permitindo cumprir com os objetivos e questões de investigação”.

A investigação nas Ciências Sociais caracteriza-se por uma multiplicidade de abordagens, modelos e paradigmas e pela dependência contextual do cientista social em relação ao meio sociocultural em que se insere, com vista à obtenção de um conhecimento racional, sistemático e organizado do fenómeno em estudo (COUTINHO, 2021; VILELAS, 2020). A fase metodológica foi uma etapa fundamental do desenho da investigação, devendo o paradigma, métodos e técnicas a utilizar serem cuidadosamente escolhidos no sentido de darem uma resposta adequada às questões

e objetivos da investigação (BRYMAN, 2004). Os paradigmas orientam a perspetiva que o investigador dá à sua investigação (FORTIN, 2003) e podem caracterizar-se enquanto “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 52). De acordo com COUTINHO (2005 apud COUTINHO, 2021), o paradigma assume na investigação científica duas funções principais: a de unificação de conceitos, de pontos de vista, de pertença a uma identidade comum teórica e metodológica; e a de legitimação entre investigadores, uma vez que qualquer paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação. A escolha por um paradigma está em consonância com a visão que o investigador tem do mundo, a forma como se relaciona com ele, tendo em conta a sua experiência e prática investigativa, sendo também o investigador influenciado pelo paradigma escolhido (GUBA e LINCOLN, 1994). Este estudo posiciona-se no quadro de um paradigma interpretativo fenomenológico, uma vez que visa compreender e interpretar significados num determinado contexto social ao nível da experiência subjetiva, já que a realidade não é independente do indivíduo. Existe, assim, uma interdependência e vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (DOLBEC, 2003). À luz deste paradigma, investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, ou seja, envolve interpretações de interpretações (dupla hermenêutica), sendo as interpretações, além de parciais e perspetivadas, circulares (COUTINHO, 2021). Procura-se aprofundar a compreensão dos significados e das experiências com o testemunho de especialistas, dirigentes e profissionais dos SAS e a sua perceção face aos apoios sociais, às dificuldades enfrentadas e ao funcionamento do próprio sistema, sendo as respostas dos estudantes também importantes neste sentido, mesmo que recolhidas por outra via.

Esta reflexão conduz-nos à apresentação dos objetivos formulados. O objetivo geral desta investigação é sistematizar e analisar políticas sociais implementadas no domínio da ação social nas instituições de ensino superior, contribuindo para uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação. No que se refere aos objetivos específicos foram definidos os seguintes:

- i) caracterizar o sistema de ação social no ensino superior e analisar o seu papel nas instituições de ensino superior públicas portuguesas;
- ii) definir os perfis dos estudantes beneficiários de ação social;
- iii) analisar as políticas sociais em vigor no sentido de confirmar se estas promovem, de forma efetiva, o direito a este nível de ensino;

iv) comparar estratégias e ações adotadas internamente pelas instituições de ensino superior no combate às desigualdades sociais;

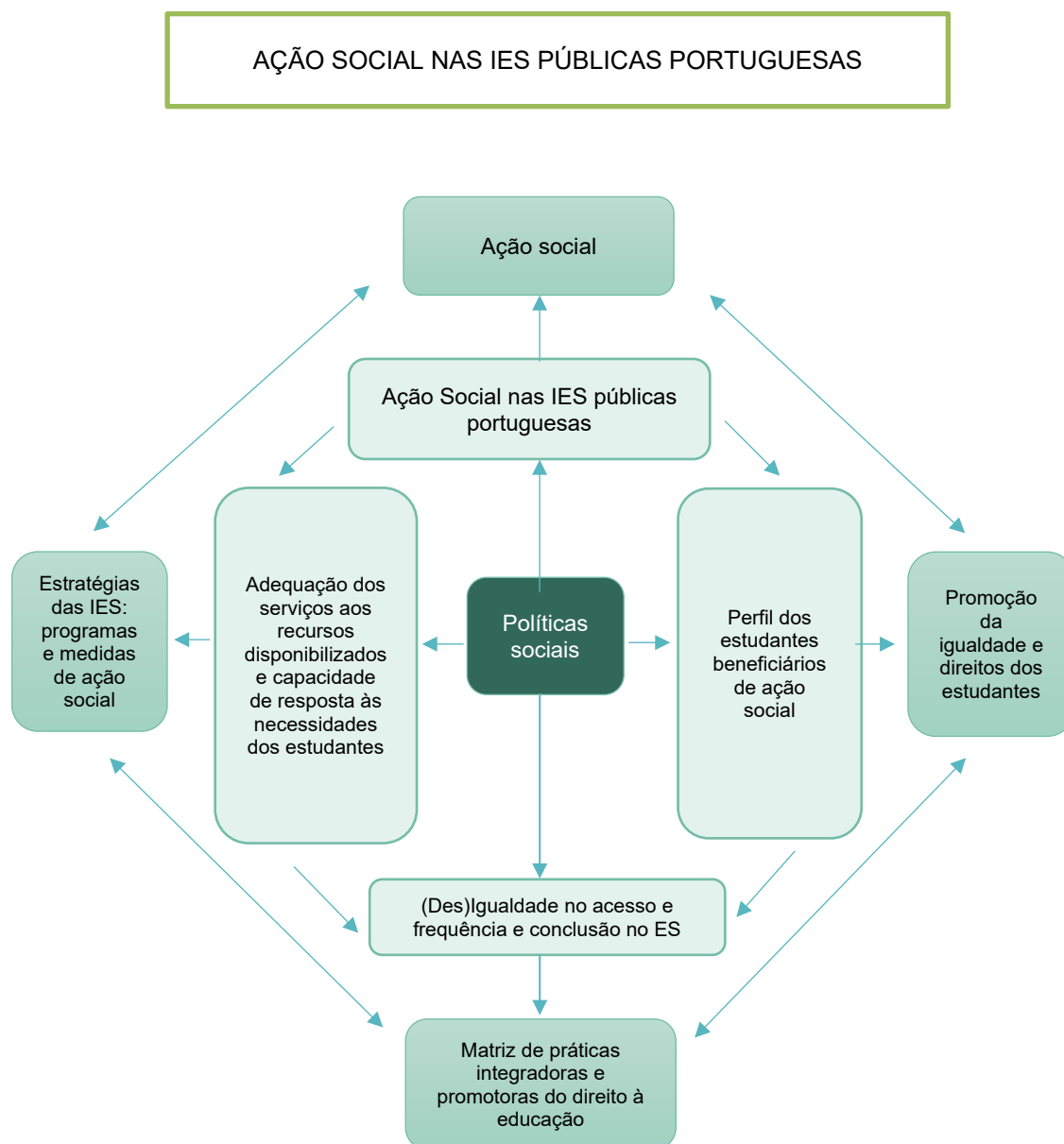
v) apurar a adequação dos recursos dos Serviços de Ação Social e a sua capacidade de resposta às necessidades e prioridades dos estudantes em situação socioeconómica desfavorável.

Para alcançar os objetivos desta investigação, este estudo tem uma orientação descritiva. Os estudos descritivos procuram conhecer as características de determinada população ou fenómeno ou estabelecer relações entre variáveis, com o objetivo de aumentar os conhecimentos das características e dimensão de um problema e de analisar como se manifesta um fenómeno e os seus componentes através da avaliação de um ou mais atributos (VILELAS, 2020). Pretende-se obter evidências através da investigação que podem ser uma extensão ou um precursor de uma pesquisa exploratória (SAUNDERS, LEWIS e THORNHILL, 2012). Na investigação em Serviço Social, a definição e a descrição dos fenómenos sociais fazem parte de quase todas as investigações, mas a investigação descritiva envolve a recolha de factos, considerando as fontes e a amostra (ENGEL e SCHUTT, 2013). Tomando como ponto de partida a ação social no ensino superior público português concebeu-se um modelo de análise orientador do estudo empírico a realizar (Figura 3).

Com o propósito de sistematizar e analisar políticas sociais implementadas no domínio da ação social nas instituições de ensino superior, partiu-se para a fase empírica deste estudo. Ao analisar os SAS, procurou-se explorar o seu funcionamento, designadamente para se desenvolver uma matriz de práticas integradoras e promotoras à luz dos princípios universais, dos direitos fundamentais e do próprio conhecimento do Serviço Social. Para tal, o desenho da pesquisa teve como dimensão central as políticas sociais, procurando compreendê-las em diferentes vertentes: como estas se relacionam com a ação social nas IES públicas portuguesas e na própria lógica da ação social enquanto mecanismo de proteção social ou como estas atuam na correção de desigualdades, nomeadamente no acesso, frequência e conclusão dos estudantes no ensino superior. Por outro lado, procurou-se também seguir uma lógica de compreensão entre as políticas sociais e a adequação dos serviços aos recursos disponibilizados e capacidade de resposta às necessidades dos estudantes (através das próprias estratégias das IES como programas e medidas de ação social) e da sua abrangência tendo em conta o perfil dos estudantes beneficiários de ação social e dos seus contributos para a promoção da igualdade e direitos dos estudantes. A relação entre

todos estes conceitos e variáveis conduziu à elaboração de uma proposta de matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação à luz dos resultados desta tese e que é apresentada no capítulo 5.

Figura 3 – Esquematização do modelo de análise



Fonte: Elaboração própria.

3.2. MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Quanto ao método científico, este é considerado o caminho ou o conjunto de operações utilizados para se chegar a um determinado resultado de investigação (BISQUERRA, 1989 apud COUTINHO, 2021). Podemos defini-lo como “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (VILELAS, 2020, p. 59). A reflexão sobre a melhor abordagem metodológica minimiza erros e procura que as evidências sejam a base para o conhecimento (RUBIN e BABBIE, 2017). O método pretende, assim, determinar as regras da investigação, uma vez que permite orientar a seleção de instrumentos e técnicas específicas de análise, bem como fixar os critérios de verificação ou demonstração do se que afirma na investigação (VILELAS, 2020). Segundo FORTIN (2003), os métodos científicos estão em harmonia com diferentes fundamentos filosóficos que sustentam as preocupações e as orientações de uma investigação. A autora destaca que, ao se considerarem os diferentes métodos de aquisição de conhecimento, se reconhece a importância da metodologia científica para o avanço do conhecimento (FORTIN, 2003). A escolha do método deverá ser adequada ao problema de investigação no sentido de “cumprir e corresponder com os seus objetivos, responder às questões de investigação e/ou testar hipóteses” (CASQUILHO-MARTINS, 2018, p. 79).

No que se refere às abordagens metodológicas que um estudo pode adotar existem, de acordo com a literatura, principalmente três diferentes tipologias: a investigação quantitativa; a investigação qualitativa; e a utilização combinada de métodos mistos (*mixed methods*) (BRYMAN, 2004; CASQUILHO-MARTINS; 2018; COUTINHO, 2021; CRESWELL, 2009; CRESWELL e CRESWELL, 2018; FORTIN, 2003; RUBIN e BABBIE, 2017; VILELAS, 2020). Um estudo pode tender a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice-versa, residindo a pesquisa de métodos mistos no meio deste *continuum* uma vez que incorpora elementos de abordagens qualitativas e quantitativas (CRESWELL, 2009).

Relativamente à investigação qualitativa, de acordo com MINAYO (2002, pp. 21-22), esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Segundo FLICK (2005) este método é principalmente importante no estudo das relações sociais, sendo as suas principais características: a adequação dos métodos e teorias; as perspetivas dos participantes na sua diversidade; a reflexão do investigador sobre o

estudo; e a variedade de métodos e perspetivas. O autor (2005, p. 13) afirma que “a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos (...) partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios”. A investigação qualitativa enquadra práticas de pesquisa muito diferenciadas, sob a égide de diversos paradigmas e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento de dados também muito diversas (GUERRA, 2006). SHAW e GOULD (2001 apud CASQUILHO-MARTINS, 2018) consideram que a utilização da pesquisa qualitativa tem uma utilidade direta no Serviço Social, subscrevendo que esta metodologia contribui para o desenvolvimento e melhoria de políticas, programas, projetos, serviços e práticas. Nos estudos qualitativos “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (VILELAS, 2020, p. 199), sendo o objeto de estudo desta vertente metodológica “as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (COUTINHO, 2021, p. 28). As pesquisas qualitativas trabalham com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, sendo úteis para entender o contexto em que um determinado fenómeno ocorre com o objetivo de conseguir um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo (VILELAS, 2020). Assim, os estudos qualitativos são mais suscetíveis de explorar os significados mais profundos e de gerar observações teoricamente mais ricas que não são facilmente reduzidas a números (RUBIN e BABBIE, 2017). BOGDAN e BIKLEN (1994) postulam que a investigação qualitativa possui cinco características, ainda que nem todos os estudos qualitativos as incluam na totalidade. Uma destas características patenteia-se por assumir que a investigação qualitativa é descritiva, uma vez que os dados recolhidos assumem a forma de palavras ou imagens, os dados escritos contêm citações feitas com base nos dados e os dados resultam da transcrição de entrevistas. No que diz respeito aos estudos com pendor qualitativo, no âmbito do Serviço Social, RESTREPO (2003) considera que a investigação qualitativa enquanto perspetiva subjetiva da realidade se constitui uma forma de abordar o conhecimento, a descoberta e a revalorização dos sujeitos histórico-sociais com os quais se constrói a prática profissional do Serviço Social, dando-lhe um novo significado.

Já no que se refere à investigação quantitativa, esta caracteriza-se por gerar resultados numéricos ou estatísticos uma vez que os dados recolhidos podem ser observáveis e medidos. Centra-se, assim, “na análise de factos e fenómenos observáveis e na

medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso da investigação empírica” (COUTINHO, 2021, p. 26). Os estudos quantitativos consideram tudo o que pode ser quantificável, ou seja, possível de traduzir em números, sejam opiniões ou outras informações que seguidamente são classificadas e analisadas com o uso a recursos e a técnicas estatísticas. Visam, portanto, a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista a uma descrição e explicação do fenómeno observado (VILELAS, 2020). Os investigadores que trabalham com recurso a dados quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles, realizando medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis (BELL, 2004), o que torna esta metodologia produtora de descoberta precisa e generalizável (RUBIN e BABBIE, 2017).

As metodologias mistas podem coexistir em qualquer paradigma de investigação (GUBA e LINCOLN, 1994), sendo vários os autores que realçam a conveniência da combinação dos métodos qualitativos e quantitativos por se apresentarem como uma alternativa às metodologias tradicionais e por proporcionarem uma melhor compreensão dos fenómenos investigados (BRYMAN, 2004; COUTINHO, 2021; CRESWELL, 2009; CRESWELL e CRESWELL, 2018; FLICK, 2005; JOHNSON e ONWUEGBUZIE, 2004; RUBIN e BABBIE, 2017; TEDDLIE e TASHAKKORI, 2009). O estudo apresentado adotou uma metodologia de métodos mistos, combinando abordagens qualitativas e quantitativas para obter uma compreensão mais ampla e aprofundada do Sistema de Ação Social nas IES públicas portuguesas. Esta opção metodológica seguiu uma abordagem qualitativa predominante com base nas entrevistas semiestruturadas com especialistas, dirigentes e profissionais dos SAS para compreender as políticas de ação social e as suas dinâmicas, mas também a realidade institucional e da própria comunidade académica e estudantil. A escolha do uso de métodos mistos neste estudo correspondeu à necessidade de captar tanto a complexidade das perceções individuais e institucionais (qualitativo) quanto de fornecer uma caracterização mais sistemática dos perfis dos estudantes com base nas suas próprias respostas (quantitativo). Ou seja, ao combinar métodos qualitativos (entrevistas semiestruturadas) e quantitativos (questionário online), o estudo consegue explorar diferentes dimensões da problemática de investigação, indo além das limitações que cada abordagem teria isoladamente. Os métodos mistos podem ser utilizados para combinar dados a fim de verificar se as conclusões de um método corroboram mutuamente as conclusões do outro método (SAUNDERS, LEWIS e THORNHILL, 2012). A importância crescente desta metodologia

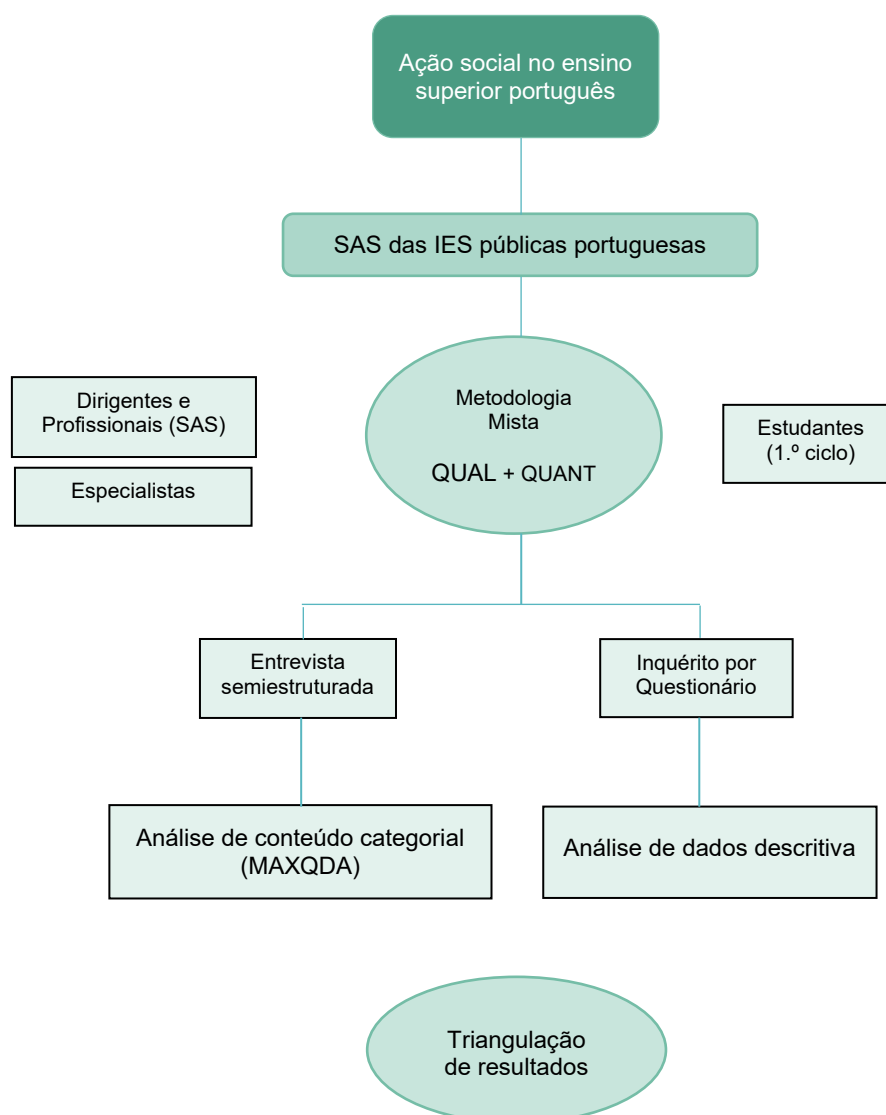
é enfatizada estando a tornar-se cada vez mais articulada, ligada à prática da investigação e reconhecida como a terceira grande abordagem ou paradigma de investigação, juntamente com a investigação qualitativa e a investigação quantitativa (JOHNSON, ONWUEGBUZIE e TURNER, 2007).

Quanto à triangulação, esta supera as limitações de um método único por combinar “diferentes métodos, grupos e estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspetivas, no tratamento de um fenómeno” (FLICK, 2005, p. 231), dando-lhes igual relevância e permitindo a verificação de dados para que haja convergência quanto a uma representação precisa da realidade (VILELAS, 2020). Por esse motivo, na apresentação e discussão dos dados, a sua triangulação possibilitou o diálogo e confrontação das diferentes fontes de informação (entrevistas, questionários, referencial teórico e legal), em que se captaram perceções sobre os desafios dos estudantes, dinâmicas institucionais, bem como os contributos das políticas de ação social, a par de uma análise de perfis e adequação de apoios, respostas ou medidas. MAXWELL (2013) defende que a triangulação diminui o risco de se obterem conclusões enviesadas ou com limitações próprias da utilização de um único método, podendo conduzir-nos a conclusões mais credíveis, pela utilização de fontes de dados de diferentes proveniências.

De acordo com FLICK (2005), a triangulação melhora o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos. DANZIN (1989 apud FLICK, 2005) refere quatro tipos de triangulação. Já VILELAS (2020) apresenta-nos cinco tipologias de triangulação, interessando para este estudo a triangulação metodológica, que ambos os autores consideram e em que se usam vários métodos para estudar um determinado problema de investigação. No seio da triangulação metodológica, ambos os autores identificam dois subtipos de triangulação, a triangulação dos métodos e a triangulação entre métodos (DANZIN, 1989 apud FLICK, 2005; VILELAS, 2020) sendo que optaremos por utilizar a segunda. A triangulação entre métodos consiste na utilização de diferentes métodos para explicar a mesma classe de fenómenos (VILELAS, 2020). Assim sendo, foram cruzadas várias fontes de informação com o intuito de complementar e confrontar as diferentes perspetivas fornecidas pelos dados recolhidos.

A Figura 4 exhibe o esquema metodológico da presente investigação desenvolvido ao longo deste capítulo. O esquema metodológico da investigação permite ter uma visão geral do desenho da pesquisa, considerando os métodos escolhidos, bem como as técnicas de recolha e análise de dados.

Figura 4 - Esquema metodológico da investigação



Fonte: Elaboração própria.

3.3. UNIVERSO E AMOSTRA

O processo de amostragem serve para descrever o procedimento a utilizar na seleção da amostra, ou seja, na seleção dos sujeitos que participam num estudo (COUTINHO, 2021; FORTIN, 2003; HILL e HILL, 2005). A amostra pode definir-se enquanto “conjunto de sujeitos (...) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características

das da população de onde foi extraída” (COUTINHO, 2021, p. 89). Uma vez que era propósito desta investigação realizar um estudo que pudesse oferecer uma perspetiva mais abrangente, optou-se por se delimitar o campo de aplicação empírica desta investigação aos SAS das IES repartidas pelo território continental português. Desta forma, foi considerado o universo de todas Universidades e Institutos Politécnicos públicos distribuídos pelas regiões de Portugal continental classificadas pela Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos³⁰ (NUTS), em vigor até 2024, das regiões continentais: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo e Algarve (NUTS II).

Desta forma, e tendo em conta a totalidade das instituições de ensino superior públicas em Portugal continental, verificou-se que deste universo fazem parte 26 IES públicas, nomeadamente, 11 Universidades e 15 Politécnicos, das quais se excluíram as que têm regimes especiais e as que se localizam nas regiões insulares³¹. Por este ser um Universo composto por um número relativamente elevado de IES procedemos à extração de uma amostra, ou seja, de “um conjunto de unidades, numa porção do total, que nos represente a conduta da população no seu conjunto” (VILELAS, 2020, p. 179). Assim, do total destas instituições, foram selecionadas para fazer parte do estudo as Universidade e Institutos Politécnicos públicos que tinham registo da maior percentagem de estudantes bolseiros em função do número total de estudantes em cada uma das regiões acima mencionadas³². O Quadro 7 apresenta o número total de estudantes por IES em cada região, o número de bolsas deferidas e a percentagem de bolseiros para se aferir quais as que apresentam uma maior percentagem de estudantes bolseiros por região.

³⁰ NUTS é o acrónimo de “Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos” sistema hierárquico de divisão do território em regiões. Esta nomenclatura foi criada pelo Eurostat no início dos anos 1970, visando a harmonização das estatísticas dos vários países em termos de recolha, compilação e divulgação de estatísticas regionais. A nomenclatura está subdividida em três níveis: NUTSI, NUTSII e NUTSIII, definidos de acordo com critérios populacionais, administrativos e geográficos. A NUTSII é constituída por sete regiões: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira, tendo sofrido alterações em 2024, posterior à recolha de dados deste estudo.

³¹ Ficaram excluídas da seleção de amostragem as Escolas Superiores de Enfermagem não integradas, a Universidade Aberta, as Instituições de Ensino Superior Militar e Policial, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, pelas suas especificidades e regimes especiais, bem como as universidades das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, por estas regiões possuírem um Governo autónomo.

³² No ano letivo de 2021/2022.

Quadro 7 - Número e percentagem de estudantes bolseiros por IES e NUTS II

NUTSII	Instituição de Ensino Superior	N. Estudantes	N. Bolsas deferidas	% Bolsheiros
NORTE	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	7910	2612	33,0%
	Universidade do Minho	20418	5902	28,9%
	Universidade do Porto	34879	5518	15,8%
	Instituto Politécnico de Bragança	9724	2748	28,3%
	Instituto Politécnico do Cávado e Ave	5942	1925	32,4%
	Instituto Politécnico do Porto	20919	5641	27,0%
	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	5177	1724	33,3%
CENTRO	Universidade da Beira Interior	8091	2002	24,7%
	Universidade de Aveiro	15847	3379	21,3%
	Universidade de Coimbra	23567	4765	20,2%
	Instituto Politécnico de Castelo Branco	4460	1323	29,7%
	Instituto Politécnico de Coimbra	11408	2856	25,0%
	Instituto Politécnico da Guarda	3351	957	28,6%
	Instituto Politécnico de Leiria	12670	3302	26,1%
	Instituto Politécnico de Santarém	4408	1011	22,9%
	Instituto Politécnico de Tomar	2297	502	21,9%
	Instituto Politécnico de Viseu	5877	1918	32,6%
ÁREA M. LISBOA	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	11132	987	8,9%
	Universidade de Lisboa	50482	5542	11,0%
	Universidade Nova de Lisboa	23426	2031	8,7%
	Instituto Politécnico de Lisboa	14158	1752	12,4%
	Instituto Politécnico de Setúbal	7833	1202	15,3%
ALENTEJO	Universidade de Évora	7575	1460	19,3%
	Instituto Politécnico de Beja	3275	689	21,0%
	Instituto Politécnico de Portalegre	2298	694	30,2%
ALGARVE	Universidade do Algarve	9596	1805	18,8%

Fonte: Elaboração própria com base no n.º de estudantes – DGEEC (Inquérito ao registo de alunos inscritos e diplomados no ensino superior, ano letivo 2021/2022); n.º de bolsas deferidas – DGES (Estatísticas – Bolsas de estudo, 2021/2022). Dados recolhidos a 03/10/2022.

Na tabela anterior destacou-se a negrito as IES selecionadas para participar nesta investigação, considerando uma diversidade regional que procurou abranger o ensino universitário e politécnico em todas as regiões, tendo como critério complementar as IES que detinham uma maior percentagem de estudantes bolsheiros em função do número total de estudantes no ano letivo de 2021/2022. Desta forma, foram inicialmente selecionadas nove (9) IES públicas, nomeadamente: a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Região Norte); a Universidade da Beira Interior e o Instituto Politécnico de Viseu (Região Centro); a Universidade de

Lisboa e o Instituto Politécnico de Setúbal (Região Área Metropolitana de Lisboa); a Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de Portalegre (Região Alentejo) e a Universidade do Algarve (Região Algarve). No Quadro 8 sistematiza-se as entidades selecionadas, sublinhando que na região do Algarve apenas se considerou uma IES, a Universidade do Algarve, pois não possui Instituto Politécnico público.

Quadro 8 - IES portuguesas com maior percentagem de estudantes bolsiros por NUTS II (Portugal continental, 2022)

NUTS II	Universidade	Politécnico
Norte	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (33,0%)	Instituto Politécnico de Viana do Castelo (33,3%)
Centro	Universidade da Beira Interior (24,7%)	Instituto Politécnico de Viseu (32,6%)
Área M. Lisboa	Universidade de Lisboa (11,0%)	Instituto Politécnico de Setúbal (15,3%)
Alentejo	Universidade de Évora (19,3%)	Instituto Politécnico de Portalegre (30,2%)
Algarve	Universidade do Algarve (18,8%)	Não aplicável

Fonte: Elaboração própria de acordo com cálculos aplicados aos dados recolhidos a 3/10/2022 com base na informação disponibilizada pela DGEEC e DGES para o ano letivo 2021/2022.

Após a seleção criteriosa destas IES, aguardou-se pelo parecer positivo de Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada sobre os requisitos éticos do projeto de investigação³³ para entrar em contacto com as mesmas para apresentar e solicitar colaboração com a investigação em curso. Desta forma, após parecer positivo, procedeu-se aos contactos iniciais e à formalização do convite³⁴, tendo respondido favoravelmente a este pedido de colaboração cinco (5) IES, nomeadamente, as seguintes: a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade de Lisboa, o Instituto Politécnico de Viana Castelo, o Instituto Politécnico de Setúbal e o Instituto Politécnico de Portalegre. Quanto às Universidades das regiões Centro, Alentejo e Algarve, uma das universidades contactadas declarou que tinha como política não enviar emails aos estudantes com convites para participação em estudos que incluam o preenchimento de questionários externos à universidade, pelo que não participou no estudo; e outras duas universidades não deram qualquer resposta ao pedido. No que

³³ Conforme Anexo 1.

³⁴ O apêndice 1 apresenta o modelo de carta convite endereçado às IES via e-mail. No apêndice 2, encontra-se a declaração de consentimento informado também enviada às IES.

se refere ao Instituto Politécnico de Viseu, obtivemos uma resposta afirmativa, mas seguiu-se um período em que houve ausência de comunicação, pelo que apenas se contabilizou num primeiro momento a disponibilidade de cinco IES. Face à previsão de ter um número mais elevado de IES participantes, optou-se por contactar, nas regiões em que não houve resposta ou aceitação por parte das IES, aquelas que detinham a segunda maior percentagem de estudantes bolseiros em relação ao número total de estudantes. No entanto, nas regiões do Alentejo e Algarve não houve alternativa de IES no domínio do ensino universitário. Na região Centro, foi contactada a Universidade de Aveiro e o Instituto Politécnico de Castelo Branco. Destas duas IES, apenas obtivemos resposta do Instituto Politécnico de Castelo Branco que aceitou participar no estudo. Fomos, entretanto, contactados pelo Instituto Politécnico de Viseu que demonstrou disponibilidade para retomar a participação no estudo e, apesar de já termos uma nova IES a representar a região Centro, decidimos integrar a IES inicial na amostra. Assim, esta passou a ser constituída por sete IES, das quais duas universidades e cinco institutos politécnicos (Quadro 9).

Quadro 9 - IES participantes no estudo por NUTSII

NUTS II	Universidade	Politécnico
Norte	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Centro	----	Instituto Politécnico de Castelo Branco Instituto Politécnico de Viseu
Área M. Lisboa	Universidade de Lisboa	Instituto Politécnico de Setúbal
Alentejo	----	Instituto Politécnico de Portalegre

Fonte: Elaboração própria.

Após a seleção e confirmação das IES participantes neste estudo, foram aplicados três instrumentos distintos de recolha de dados. Neste sentido, foram estipulados três grupos distintos de participantes e constituídas subamostras que permitissem uma maior abrangência de atores e sujeitos envolvidos ou com experiência e conhecimento na matéria. Em cada IES foi solicitada a participação de dirigentes dos SAS (e.g. Administradores, Coordenadores, Chefes de Divisão dos Serviços de Ação Social) e de profissionais qualificados a exercer funções nos SAS, preferencialmente assistentes sociais (e.g. técnicos superiores). Por outro lado, o contributo dos estudantes era também uma das intenções do estudo, principalmente aqueles que no momento se encontrassem a frequentar o 1.º ciclo de estudos das IES participantes no estudo.

Paralelamente, este estudo foi enriquecido com a participação de especialistas que desempenharam altos cargos ou estudos na área da ação social no ensino superior. De seguida caracterizamos cada uma das amostras específicas desta investigação no que se refere ao envolvimento de diferentes tipos de participantes.

3.3.1. DIRIGENTES E TÉCNICOS SUPERIORES DOS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL

No seguimento do contacto estabelecido com as IES convidadas a participar no estudo, pediu-se que cada uma pudesse indicar pessoas responsáveis pela coordenação dos SAS e profissionais a exercer funções nos SAS, especialmente assistentes sociais para a realização de entrevistas. Esta foi uma amostra não probabilística intencional, já que se selecionaram os sujeitos a investigar segundo um critério pré-definido (COUTINHO, 2021). Com base no desenho de pesquisa inicial, a previsão deste estudo para estes participantes seria de realizar duas entrevistas em cada IES, tendo como critério uma entrevista a um dirigente e uma entrevista a um técnico superior, preferencialmente assistente social dado o objeto de estudo da investigação.

O Quadro 10 apresenta o número de entrevistados por IES. Esta amostra contou com um total de 14 participantes sendo mencionadas as seguintes situações: Numa IES, não houve disponibilidade por parte do Administrador ou de outro dirigente dos SAS para ser entrevistado, pelo que apenas se realizou uma entrevista nessa IES; noutra IES foram entrevistados dois dirigentes e um técnico superior, totalizando três entrevistados, por opção da IES.

Quadro 10 – Amostra de entrevistados por IES

Instituição de Ensino Superior	Entrevistados (N)
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	2
Instituto Politécnico de Castelo Branco	2
Instituto Politécnico de Viseu	2
Universidade de Lisboa	3
Instituto Politécnico de Setúbal	2
Instituto Politécnico de Portalegre	2
TOTAL	14

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 11 apresentamos uma sistematização da caracterização dos dirigentes, sendo que quatro desempenhavam funções de Administradores dos SAS, um desempenhava funções de Chefe de Divisão e dois a função de Coordenadores dos SAS. No que diz respeito às suas habilitações literárias, identificamos áreas de disciplinares de conhecimento distintas na formação de base, porém a formação pós-graduada destes dirigentes apresenta como ponto comum estar associada à gestão ou administração pública ou privada.

Quadro 11 - Habilitações académicas dos dirigentes e área de formação

Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	Doutoramento
Direito	Administração Pública e Desenvolvimento Regional na Ótica da UE	----	----
Direito	Gestão Autárquica	Gestão Estratégica de Recursos Humanos	----
Engenharia química	----	----	Administração de Empresas e Comércio Internacional
Política Social	----	----	----
Serviço Social	----	----	----
Tradução e Secretariado	----	Administração Pública-Gestão Pública	----

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos técnicos superiores entrevistados e embora maioritariamente assistentes sociais com formação em Serviço Social e Política Social (5), também participaram neste estudo dois técnicos superiores, um com formação em Sociologia e outro com formação em Enfermagem. Quanto à formação pós-graduada, três das pessoas entrevistadas tinham o grau de mestre na mesma área da sua formação de base, sendo que nenhuma tinha doutoramento. No Quadro 12, procedeu-se à caracterização dos técnicos superiores que colaboraram nesta investigação e que integram as IES previamente mencionadas. À semelhança do critério de divulgação de dados que utilizámos com os dirigentes, nesta classificação não fazemos menção nem distinção de género ou sexo, dado que não é um dado relevante para o estudo.

Quadro 12 - Habilitações literárias dos técnicos entrevistados

Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado
Enfermagem	Paliativos Pediátricos; Técnica Superior de Segurança no Trabalho	Enfermagem e Cuidados Paliativos
Política Social	----	----
Serviço Social	----	----
Serviço Social	----	----
Serviço Social	----	----
Serviço Social	----	Serviço Social
Sociologia	----	Sociologia

Fonte: Elaboração própria.

Embora existisse uma preferência pela integração de assistentes sociais na amostra, a relevância da participação destes técnicos era centrada no SAS e não na sua própria formação. Por um lado, consideramos que a formação de base pode influenciar a visão e experiência no domínio da área científica em que se realiza este estudo; por outro lado não há evidências de que esta seja uma variável condicionante na resposta dos SAS e o objetivo deste estudo não se prestava a comprovar tal finalidade. Assim, procurou-se, sempre que possível, realizar entrevistas a assistentes sociais, mas os técnicos superiores a entrevistar foram escolhidos pelas IES. As IES são quem melhor conhece a sua realidade. Não houve por isso qualquer limitação no sentido de entrevistar os profissionais que as próprias IES escolheram e que integraram esta amostra.

3.3.2. ESTUDANTES QUE FREQUENTAM O ENSINO SUPERIOR

No que diz respeito aos estudantes das IES participantes, optou-se por se inquirir a globalidade dos estudantes inscritos no 1.º ciclo, no ano letivo 2023/2024, sendo o questionário aberto à participação livre e voluntária. Apesar da participação de 7 IES nesta investigação, apenas 5 concretizaram a aplicação dos inquéritos por questionário. No total, foram obtidas 210 respostas das quais 207 foram consideradas válidas.

Quadro 13 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes quanto ao género, país de origem e nacionalidade (N=207)

Variáveis de Caraterização Sociodemográfica		N	%
Género	Feminino	166	80,2
	Masculino	41	19,8
País de origem	Portugal	196	94,7
	Brasil	3	1,4
	Argélia	1	0,5
	Angola	1	0,5
	Cabo-Verde	1	0,5
	China	1	0,5
	França	1	0,5
	Moçambique	1	0,5
	Ucrânia	1	0,5
	Venezuela	1	0,5
Nacionalidade	Portuguesa	193	93,2
	Estrangeira	8	3,9
	Dupla nacionalidade (portuguesa e outra)	6	2,9

Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

Com recurso aos dados obtidos, no Quadro 13, observamos que do total dos 207 participantes, 80,2% declararam ser do género feminino, sendo os restantes de género masculino (19,8%), não havendo nenhum participante a preferir não responder quanto a esta variável. As idades dos estudantes estão compreendidas entre os 18 e os 58 anos, sendo a média de idades de, aproximadamente, 25 anos, sendo maioritariamente jovens.

A maioria dos estudantes é oriunda de Portugal (94,7%), sendo que 93,2 são de nacionalidade portuguesa, 2,9% têm dupla nacionalidade (portuguesa e outra) e 3,9% têm outra nacionalidade. Quanto ao país de origem dos estudantes com proveniência de outros países, ainda que com pouca expressividade, indicamos que participaram neste estudo estudantes provenientes do Brasil (1,4%) e ex-áqueo estudantes provenientes da Argélia, de Angola, de Cabo-Verde, da China, de França, de Moçambique, da Ucrânia e da Venezuela (0,5%).

Quadro 14 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes quanto ao território de residência e situação de deslocação (N=207)

Variáveis de Caraterização Sociodemográfica		N	%
Distrito de residência	Aveiro	11	5,3
	Braga	5	2,4
	Bragança	4	1,9
	Castelo Branco	18	8,7
	Coimbra	6	2,9
	Évora	3	1,4
	Faro	2	1,0
	Guarda	7	3,4
	Leiria	3	1,4
	Lisboa	10	4,8
	Outro	1	0,5
	Portalegre	16	7,7
	Porto	9	4,3
	R.A. da Madeira	3	1,4
	R.A. dos Açores	2	1,0
	Santarém	11	5,3
	Setúbal	56	27,1
	Viana do Castelo	2	1,0
	Vila Real	15	7,2
	Viseu	23	11,1
Estudante deslocado	Não	108	52,2
	Sim	99	47,8

Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

Relativamente aos distritos de residência habitual/permanente, no Quadro 14 podemos verificar que os participantes deste estudo são maioritariamente residentes nos distritos em que estão localizadas as IES participantes no estudo, nomeadamente, Setúbal (27,1%), Viseu (11,1%), Castelo Branco (8,7%); Portalegre (7,7%) e Vila Real (7,2%). Os restantes distritos, considerados individualmente, não ultrapassam os 5,3% cada. Quando questionados sobre se se encontram deslocados da sua morada permanente, 52,2% dos participantes afirma que não.

Sublinha-se que o número de respostas não nos permite proceder a uma generalização ou inferência de dados, dada a amostra ser reduzida e não contemplar um retrato do panorama regional/nacional. Não obstante, os dados obtidos por meio do inquérito por questionário enquadram-se de forma descritiva e complementar conforme explicado anteriormente.

3.3.3. ESPECIALISTAS EM MATÉRIA DE ENSINO SUPERIOR

Foram convidados a participar no estudo seis especialistas altamente qualificados e experientes na área da ação social e do ensino superior, com percursos académicos e profissionais distintos, mas complementares. Não havendo previamente definido um número correspondente ao universo, os especialistas contactados demonstraram ter currículos robustos de profundo conhecimento sobre a articulação entre ensino superior, ação social e gestão institucional e no campo das políticas inclusivas e decisões estratégicas nesta área. Dos contactos iniciais, não se obteve resposta de dois especialistas, tendo quatro (4) aceitado participar no estudo. Dado que nem todos os especialistas consentiram que o seu nome fosse divulgado no estudo, apesar da participação ser confidencial, mas não necessariamente anónima no caso dos especialistas, foi decidido por uma questão de coerência não revelar diretamente o nome de nenhuma das pessoas envolvidas. Porém, e sem comprometer os procedimentos éticos da investigação podemos esclarecer que destes especialistas, a maioria desempenhou cargos de nomeação política, funções ligadas à alta direção em entidades como a Direção-Geral do Ensino Superior ou de nomeação pela tutela ligada ao Ministério correspondente, cargos de administração em IES portuguesas, prémios e louvores, entre outras funções de destaque em organismos nacionais e internacionais. Por outro lado, praticamente todos os especialistas têm formação altamente qualificada, tendo o grau de doutor em diferentes áreas do conhecimento, inclusive com relevantes trabalhos de investigação sobre a temática.

3.4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Após a delimitação do campo empírico e da definição da amostra em função do tipo de estudo a realizar, inicia-se a fase de seleção das técnicas e construção dos instrumentos que permitem a recolha dos dados (FORTIN, 2003; MARCONI e LAKATOS, 2003; VILELAS, 2020). A recolha de dados efetuou-se segundo um plano pré-estabelecido e consubstancia-se como a recolha sistemática de informações junto dos participantes, mediante os instrumentos construídos (FORTIN, 2003). Considerando que esta investigação seguiu uma combinação metodológica, recorrendo a métodos mistos, foram selecionadas diferentes técnicas de recolha de dados que melhor se adequassem ao desenho da pesquisa.

3.4.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A DIRIGENTES E PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL

Na investigação científica, a entrevista pretende a obtenção de informações do entrevistado sobre um determinado assunto ou problema (MARCONI e LAKATOS, 2003), sendo uma técnica com múltiplas aplicações na área das ciências sociais e humanas. Amplamente usada como técnica de recolha de dados em estudos de natureza diversa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; BRYMAN, 2004; COUTINHO, 2021; CRESWELL e CRESWELL 2018; FLICK, 2005; FORTIN, 2003; VILELAS, 2020), trata-se de um processo planificado que exige bastante disciplina por parte de quem a executa (FORTIN 2003). FORTIN (2003, p. 245) define-a como “um modo de comunicação verbal que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões da investigação formuladas”. Esta técnica permite que o investigador ajuste as questões durante a realização da entrevista, podendo esta fornecer informação em profundidade sobre o tema em estudo (TEDDLIE e TASHAKKORI, 2009).

Atendendo à diversidade de tipologias de entrevistas que vários autores classificam conforme a sua finalidade (e.g. FLICK, 2005), a entrevista semiestruturada foi considerada aquela que mais se adequaria à amostra composta por dirigentes e profissionais dos SAS. A entrevista semiestruturada obedece a um “guião com perguntas descritivas para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas” (VILELAS, 2020, p. 351), cujo objetivo é o de circunscrever as razões do fenómeno social em estudo. Combinando perguntas abertas e fechadas, é dirigida e delimitada ao tema em investigação e permite ao investigador esclarecer, desde o início, os objetivos, a estrutura e a finalidade do material a recolher, bem como a conduzir o rumo da entrevista (VILELAS, 2020). Trata-se de “ouvir falar a realidade segundo um traçado que lhe é proposto e em relação ao qual o entrevistado se cola ou se desvia. Cabe depois ao investigador explicar esses discursos, descodificá-los” (VILELAS, 2020, p. 354). Esta opção permitiu-nos que os participantes que exercem funções nos SAS pudessem responder livremente, sem condicionamentos, mas procurando cumprir com as dimensões de análise integradas em cada questão. Desta forma, a pessoa entrevistada tem a possibilidade de relatar as suas experiências e vivência sobre o tema visado, permitindo a possibilidade: de acesso a uma grande riqueza de informação; de o investigador esclarecer alguns aspetos no decorrer da entrevista; e o facto de ser geradora, na fase inicial do estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação (VILELAS, 2020).

Esta técnica possibilitou elaborar um guião de entrevista com questões semidiretivas e dar ao entrevistado margem de manobra para responder (BRYMAN, 2004; FLICK, 2005). A intenção desta abordagem na recolha de dados foi reduzir a influência da investigadora para se obter uma maior riqueza do material recolhido. Desta forma, e de acordo com GUERRA (2006), a lógica e a racionalidade de quem fornece a informação sairão mais intactas e menos influenciadas pelas questões colocadas. O guião de entrevista semiestruturada aplicado a dirigentes e profissionais dos SAS foi composto por 15 questões. A aplicação do guião foi flexível e adaptada durante o decorrer da entrevista, mas orientada para o cumprimento dos objetivos e dimensões chave da investigação³⁵. A estrutura do guião seguiu a lógica do desenho da pesquisa. Inicialmente colocaram-se questões relacionadas com a experiência profissional do entrevistado para que se pudesse contextualizar sua experiência na IES e nos SAS para fins de caracterização da amostra. Quanto ao desenvolvimento dos temas, o guião seguiu uma estrutura que se pautou pelo desenvolvimento progressivo das diferentes dimensões de análise da investigação. Procurou-se caracterizar os SAS quanto à sua estrutura, funcionamento e a equipa, assim como os apoios sociais, diretos e indiretos, oferecidos pela IES. A experiência destes profissionais e dirigentes foi relevante para compreendermos que melhorias poderiam ser propostas nos serviços e no sistema de apoio social das IES portuguesas. Foi também intenção desta entrevista semiestruturada recolher dados que possibilitassem uma análise do perfil dos estudantes que recorrem aos SAS. Foram colocados dois conjuntos de perguntas sobre as políticas públicas de ação social e o seu impacto no acesso, permanência e conclusão do ensino superior, bem como sobre as estratégias e as ações adotadas para o combate às desigualdades sociais. As questões finais abordaram a adequação dos recursos dos SAS às necessidades dos estudantes, procurando obter dados e a identificação de novas respostas ou estratégias.

Conforme referido, mediante anuência das IES em participar no estudo, conseguimos aceder aos participantes desta amostra, considerando a indicação e proposta das IES sobre quem seriam as pessoas a integrar o estudo. Como procedimento inicial, os participantes foram esclarecidos novamente pela investigadora quanto aos objetivos da investigação, o propósito da entrevista e o tema, bem como a garantia de confidencialidade, da liberdade do entrevistado poder recusar responder a questões ou abandonar a entrevista. Foi também referida a possibilidade de colocar questões para

³⁵ O modelo do guião de entrevista está disponível no apêndice IV.

esclarecer certos significados ou dúvidas que podiam surgir no decorrer da entrevista. A entrevista foi gravada de acordo com autorização prévia, por escrito, do entrevistado para posterior transcrição e tratamento dos dados. Todos os participantes foram informados de que os dados apenas se destinavam a fins académicos e científicos no âmbito da presente investigação.

No total foram realizadas catorze (14) entrevistas, nomeadamente sete entrevistas a dirigentes e a sete técnicos superiores, dos quais cinco eram assistentes sociais. Os contactos foram realizados após a resposta favorável das IES, tendo as entrevistas decorrido entre 28 de novembro de 2023 e 19 de março de 2024. Quanto à duração média das entrevistas, a sua duração média foi de aproximadamente uma hora. Como referido, a realização das entrevistas variou de acordo com a preferência e disponibilidade das pessoas envolvidas, sendo que duas foram realizadas presencialmente na IES em que os entrevistados desenvolvem funções, duas foram realizadas por telefone e as restantes em formato online, através da plataforma *Zoom*.

3.4.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

O inquérito por questionário é definido por RUBIN e BABBIE (2017) como um documento que contém perguntas e outros tipos de itens concebidos para solicitar informações apropriadas ao estudo que se está a realizar. Esta técnica de recolha de dados utiliza respostas escritas a um conjunto de questões colocadas ao sujeito, no sentido de se obterem dados sobre uma realidade ou fenómeno social (COUTINHO, 2021; FORTIN, 2003; MARCONI e LAKATOS, 2003; VILELAS, 2020). Os questionários são, assim, “instrumentos de registo escritos e planeados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos (...) em que as perguntas devem ser extremamente bem organizadas (...) por temáticas claramente enunciadas” (VILELAS, 2020, p. 359). Geralmente são utilizados quando se pretende inquirir um vasto número de pessoas no sentido de se caracterizarem os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos, sendo estes instrumentos comumente associado a amostras probabilísticas e, por isso, a estudos de cariz quantitativo (COUTINHO, 2021). Por este motivo, a opção pelo inquérito por questionário visou abranger um maior número de estudantes e de várias IES, o que não seria possível através da realização de entrevistas. Além disso, o facto de ser aplicado um instrumento que não requeria contacto direto com os participantes, protegia a sua identidade e minimiza limitações éticas que pudessem ser consideradas, em particular

pelas IES participantes. Relativamente aos estudantes selecionados para participarem no estudo, foi a IES a enviar, através da sua *mailing list* interna, um email aos estudantes a solicitar a sua colaboração no estudo através do preenchimento de um questionário disponibilizado em formato online.

O questionário possibilita obter dados de natureza diversa com rapidez e de baixo custo e permite medir variáveis como atitudes, percepções, opiniões, entre outras (TEDDLIE e TASHAKKORI, 2009), sendo a sua finalidade a de alcançar, de maneira sistemática e ordenada, a informação, acerca da população estudada (VILELAS, 2020). Nesta investigação os estudantes foram informados, desde logo, no princípio do questionário³⁶ e ainda antes de poder iniciar o seu preenchimento, dos objetivos do estudo, da participação livre e voluntária, da possibilidade de interromper ou de recusar-se a participar sem que isso produzisse quaisquer consequências ou danos, que qualquer informação mencionada seria confidencial e anonimizada e que todos os dados recolhidos seriam utilizados apenas para fins académicos e científicos. Após a introdução do questionário foi solicitado que fosse assinalada a opção a declarar o consentimento informado, em caso de concordância, assegurando que o participante compreendia o contexto da sua participação. Caso a resposta fosse negativa, o questionário não teria seguimento, o que aconteceu em três respostas, fazendo com que o número final de estudantes participantes no estudo fosse de 207. A estrutura do questionário foi organizada em cinco secções, partindo da caracterização do perfil dos estudantes até à sua percepção sobre os Serviços de Ação Social e sugestões de melhoria. Com o intuito de recolher dados através de respostas a um conjunto de questões fechadas de resposta obrigatória e/ou facultativa, este questionário dirigia-se aos estudantes que frequentam o 1.º ciclo em cada uma das IES que colaboraram no estudo. Foi organizado em blocos temáticos com a seguinte lógica: 1 - Informação pessoal e escolar (13 questões); 2 - Apoios sociais diretos (5 questões); 3 - Outros apoios sociais (2 questões); 4 - Serviços de Ação Social (4 questões). Foi ainda colocada uma questão de natureza aberta e facultativa em que os estudantes podiam deixar contributos para a melhoria dos Serviços de Ação Social. Nas questões fechadas foram utilizadas questões dicotómicas, de escolha múltipla e com escalas de *Likert* (concordância, importância e satisfação). Sublinha-se que as questões apresentadas foram apenas as necessárias para cumprimento dos objetivos da investigação e que intencionalmente se evitaram questões invasivas ou sobre a intimidade de cada

³⁶ Consultar Apêndice V.

participante que não seriam adequadamente geridas ou acompanhadas neste tipo de recolha de dados.

No contacto com as IES participantes neste estudo foi dado conta da intenção de inquirir os estudantes de licenciatura, sendo-lhes enviado um e-mail com a informação e *link* a enviar posteriormente aos estudantes. O texto continha uma breve explicação sobre a investigação e seus objetivos e apelava à participação dos estudantes no estudo através do preenchimento e submissão de um questionário, ficando claro que a sua participação era livre voluntária, anónima e confidencial e que em nada comprometia a sua situação académica. Para tal, foi solicitada a colaboração dos Serviços Académicos ou de Ação Social das IES envolvidas no estudo de modo a partilhar o questionário, dado que os e-mails dos estudantes não foram diretamente fornecidos, reforçando a proteção dos dados pessoais de cada estudante. Antes do questionário ser enviado aos estudantes foi realizado um pré-teste, no sentido de se identificarem eventuais gralhas, bem como de melhorar o instrumento, avaliando-se a pertinência, adequação e legibilidade das questões colocadas (FORTIN, 2003). Depois de testado, o questionário foi enviado às sete IES que colaboraram com esta investigação, tendo apenas cinco procedido à sua disseminação.

O inquérito esteve disponível para a participação aproximadamente durante cinco meses, entre 24 de novembro de 2023 e 26 de abril de 2024. A opção por esta técnica de recolha de dados e sobre a utilização do instrumento em formato digital, versou sobre o facto de este ser o mais indicado para inquirir um número elevado de sujeitos, por ter um baixo custo e por ser uma forma fácil e automática para recolher e organizar os dados a tratar, protegendo a identidade dos participantes. O questionário foi construído através do *Microsoft Forms*, considerando que a conta institucional fornecida pela Universidade Lusíada é da *Microsoft 365*. Ao longo do tempo que o questionário esteve online, cinco das sete IES disseminaram o questionário pelos estudantes de licenciatura, obtendo-se 210 respostas. Dado que a lista de destinatários era gerida e de acesso exclusivo das próprias IES, não foi possível proceder a uma insistência no pedido de participação. Por esse motivo, concluímos que a participação foi reduzida face ao universo e que a utilização destes dados teria um carater completar nesta opção pela utilização de métodos mistos, o que conduziu posteriormente a uma análise descritiva e não a uma análise inferencial. A duração do preenchimento do questionário foi, em média, de sete minutos, embora no pré-teste tenhamos considerado cerca de 20

minutos, procurando dar margem de tempo para que todos os estudantes pudessem preenchê-lo calmamente, incluindo estudantes com necessidades educativas especiais.

3.4.3. ENTREVISTA A ESPECIALISTAS EM MATÉRIA DE AÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

No caso da abordagem aos especialistas, a entrevista a este tipo de participantes é normalmente orientada por um guião para assegurar que a entrevista não se perde em temas irrelevantes e que o perito pode expressar a sua posição e conhecimento na matéria (MEUSER E NAGEL, 1991 apud FLICK, 2005). Dentro da entrevista semiestruturada, FLICK (2005) considera que esta é uma forma específica e que exclui temas irrelevantes, tendo em conta os participantes. Por esse motivo, e mesmo com dimensões de análise similares, a entrevista aos especialistas seguiu um guião distinto daquele que se aplicou aos dirigentes e profissionais dos SAS.

A entrevista foi dirigida a especialistas com experiência profissional ou científica comprovada na área da ação social e ensino superior. O guião de entrevista aplicado a estes participantes foi construído apenas com sete perguntas, distribuídas por cinco grandes dimensões, pretendendo-se estabelecer um equilíbrio entre abrangência e profundidade. Ou seja, procurou-se uma exploração detalhada do tema dado que as pessoas entrevistadas são personalidades de referência, sem tornar a entrevista excessivamente longa ou cansativa para o participante. A intenção desta técnica e do instrumento de recolha de dados era que o entrevistado relatasse os seus conhecimentos e opiniões de forma livre e aprofundada, contribuindo com a sua experiência profissional, académica e/ou científica sobre o tema em estudo.

Após o cumprimento dos procedimentos informativos e éticos iniciais, incluindo o pedido de autorização para gravação, seguiu-se o desenvolvimento da entrevista com uma questão de contextualização geral sobre o sistema de ação social no ensino superior à luz das transformações sociais, económicas e políticas das últimas décadas. Foram também dirigidas questões sobre as características e necessidades dos estudantes que recorrem aos apoios dos SAS e sobre políticas de ação social no ensino superior no acesso e percurso académico dos estudantes e sobre eventuais medidas ou programas a privilegiar. Mais concretamente, procurou-se também obter a visão dos especialistas sobre as ações e estratégias das IES no combate às desigualdades sociais e sobre a adequação dos recursos dos SAS às necessidades dos estudantes. No decorrer da entrevista cada pergunta foi formulada de modo a incentivar respostas desenvolvidas e

fundamentadas, favorecendo a abordagem qualitativa predominante nesta investigação. A intenção deste tipo de entrevista era que também permitisse que os resultados obtidos na recolha de dados efetuada junto de pessoas diretamente ligadas às IES (estudantes, dirigentes e profissionais dos SAS) pudessem ser cruzados com uma visão externa, mas com alto conhecimento sobre a temática. As entrevistas realizadas aos quatro especialistas que responderam ao apelo de participação nesta investigação foram realizadas entre 02 de novembro de 2023 e 15 de janeiro de 2024, sendo a sua duração média de uma hora e meia. Todas as entrevistas foram realizadas em formato online e gravadas de acordo com autorização prévia dos entrevistados para posterior transcrição, tratamento e análise dos dados. Todos os especialistas foram informados que os dados apenas se destinavam a fins académicos e científicos no âmbito da presente investigação.

3.5. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS

A análise dos dados, efetuada em função do objeto de estudo, permite produzir resultados que podem ser interpretados pelo investigador (FORTIN, 2003). De acordo com os instrumentos utilizados na recolha de dados e da própria recolha de dados foram utilizadas no seu tratamento, no que diz respeito aos dados qualitativos, a análise de conteúdo categorial e, relativamente aos dados quantitativos, a análise estatística descritiva.

3.5.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

A análise de conteúdo é largamente utilizada na interpretação de dados nas ciências sociais e humanas, sendo o método mais utilizado no tratamento de dados das investigações qualitativas. Tendo como aspeto essencial o emprego de categorias com o objetivo de reduzir o material (FLICK, 2009), constitui-se enquanto conjunto de técnicas de interpretação, que visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos referentes aos fenómenos estudados (VILELAS, 2020). BARDIN (2008, p. 40) define análise de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para COUTINHO (2021, p. 217) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de

palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior”. FLICK (2005) caracteriza-a como um procedimento de análise de material escrito, cujo traço essencial é a utilização de categorias aplicadas ao material empírico. No parecer de GUERRA (2006) a análise de conteúdo

tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico - analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. (GUERRA, 2006, p. 62)

Segundo BARDIN (2008), a análise de conteúdo organiza-se em três etapas cronológicas distintas: a pré-análise; a exploração do material, categorização e codificação; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira etapa é a fase de organização do material em que se sistematizam as ideias iniciais do estudo, de forma a se construir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Segue-se a exploração do material que consiste, após conclusão das operações da pré-análise, na aplicação sistemática das decisões tomadas. A exploração do material pode ser executada manualmente ou através de um programa de computador. Nesta etapa procedem-se a operações de codificação, decomposição ou enumeração. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a última etapa e traduz-se no tratamento dos dados de modo a serem significativos e válidos.

Todas as entrevistas realizadas no âmbito deste estudo foram integralmente transcritas e submetidas a um processo de codificação, de forma a garantir uma análise sistemática e organizada dos dados recolhidos sem que os participantes envolvidos fossem identificados. No processo de transcrição das entrevistas o discurso de cada participante foi transcrito integralmente, eliminando-se informações que referissem dados pessoais ou outros suscetíveis de violar alguma informação confidencial. Desta forma, os procedimentos pautaram-se pela anonimização dos participantes, removendo qualquer referência que pudesse permitir a identificação de pessoas, como nomes próprios, locais específicos ou informações sensíveis. Como a análise nesta investigação não era conversacional ou linguística, não se transcreveram hesitações ou repetições no discurso que não trouxessem interpretações sobre os dados segundo a proposta de investigação, poupando algum tempo neste processo.

A codificação dos participantes seguiu uma categorização estruturada em função do seu perfil profissional. Assim, para o tratamento de dados e para facilitar a análise e

preservar a confidencialidade, os entrevistados foram criados códigos alfanuméricos, organizados de identificação e são referidos nos excertos que acompanham a análise dos dados. Os dirigentes dos SAS foram identificados com a sigla D, numerados de D1 a D7, e os profissionais, técnicos superiores, foram identificados com a sigla T, numerados de T1 a T7. A atribuição numérica foi aleatória e independente dado que o objeto de estudo era analisado de forma global e que não se pretendeu fazer estudos de caso em particular de cada IES participante. Relativamente aos especialistas, foram designados com a sigla E, numerados de E1 a E4, o que não corresponde necessariamente à sequência da ordem da data da realização das entrevistas.

Sobre a opção pelo tipo de análise de conteúdo, a análise de conteúdo categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (BARDIN, 2008, p. 199). A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2008, p. 145). Trabalhar com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito” (GOMES, 2002, p. 70). Para realizar a análise de conteúdo nesta investigação foram definidas categorias e subcategorias *à priori* e emergentes. Ou seja, foram estabelecidas *à priori* categorias com base na revisão da literatura, nos objetivos da investigação e no referencial teórico adotado, que foram os grandes eixos orientadores para a análise dos dados. No entanto, identificaram-se também durante o tratamento e análise dos dados subcategorias que foram sendo identificadas ao longo do processo de codificação e interpretação das entrevistas, mas que não tinham sido previamente definidas. A construção de grelhas de análise para ambos os tipos de entrevista³⁷ permitiu estruturar os dados e apoiar no processo de interpretação, pois ajudou a organizar as respostas dos entrevistados de acordo com as categorias e subcategorias de análise.

Como ferramenta de suporte ao tratamento e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas foram utilizados os *softwares* *Microsoft Word* e *MAXQDA*. Inicialmente as entrevistas foram transcritas na íntegra para ficheiros em *MS Word*, tendo sido exportadas depois para o *software* *MAXQDA*, codificando-se o conteúdo através de categorias e subcategorias definidas *à priori*, associadas ao quadro teórico da presente investigação. Posteriormente, os dados foram organizados de forma lógica

³⁷ Consultar apêndices VII e VIII.

para que pudessem ser cruzados entre si quer no que diz respeito à diversidade de informações fornecida pelos entrevistados, quer para a sua melhor triangulação com os dados obtidos através do inquérito por questionário.

3.5.2. ANÁLISE DOS DADOS DO INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

A análise estatística organiza e analisa dados recolhidos transformando-os em informação (BLACK, 1993). A análise estatística descritiva permite obter uma primeira leitura dos dados que nos darão uma ideia acerca da dispersão, forma e estrutura da distribuição entendida como “o conjunto de todos os *scores* ou observações numa variável” (WIERSMA, 1995 apud COUTINHO, 2021, p. 153). A escolha das estatísticas descritivas a utilizar depende da quantidade de dados de que se dispõe e se estes provêm de variáveis nominais, ordinais ou do tipo intervalar (COUTINHO, 2021): as escalas nominais caracterizam-se enquanto conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas em que os números não implicam diferenças em quantidade, servindo apenas para identificar a categoria; as ordinais admitem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas, não sendo possível medir a magnitude das diferenças entre as categorias; as do tipo intervalar são escalas com a característica de uma escala ordinal em que um valor numérico mais elevado na escala indica uma quantidade maior da variável medida e em que as diferenças entre valores numéricos adjacentes na escala indicam diferenças iguais na quantidade da variável medida (HILL e HILL, 1998).

Para tratar e interpretar os dados recolhidos pela aplicação do inquérito por questionário online (*Microsoft Forms*) aos estudantes de licenciatura das instituições de ensino superior estudadas, foi utilizado o *software Ms Excel*. A base de dados foi exportada para uma folha do *MS Excel*, sendo formatadas e uniformizadas as células (correção de erros) e tratados os dados. Sempre que se verificou significativo, foi privilegiado o recurso a quadros e gráficos na sistematização e apresentação dos resultados obtidos, já que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2008; VILELAS, 2020).

3.6. PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA INVESTIGAÇÃO

As questões éticas estão presentes em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e definição das questões de pesquisa, ao acesso ao campo empírico, seleção dos participantes, forma de recolha e tratamento de dados e sua publicação (LIMA, 2006). Qualquer investigação que estude seres humanos envolve questões éticas e morais que podem levantar problemas particulares aos investigadores e colocar em causa o rigor da investigação. O investigador tem de se proteger de problemas como a violação de direitos e liberdades fundamentais, respeitando o direito à autodeterminação; o direito à intimidade; o direito ao anonimato e à confidencialidade; o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo; e o direito a um tratamento justo e equitativo (FORTIN, 2003; VILELAS, 2020). Por outro lado, a participação de indivíduos em qualquer pesquisa deve ser sempre voluntária e informada e não pode constituir qualquer ameaça para os participantes (RUBIN e BABBIE, 2017). Para dar resposta a violações de direitos e liberdades fundamentais, foram constituídos nacional e internacionalmente códigos de ética com o objetivo de gerir a investigação em seres humanos, tendo qualquer investigador que ter ainda em conta outras preocupações e questões éticas que decorrem do próprio processo de investigação (VILELAS, 2020). Uma das preocupações é a de se redigir o denominado consentimento informado, “instrumento que considera que o sujeito selecionado (...) deve ou não participar da pesquisa sem indução indevida, nem qualquer elemento de força, engano, coerção ou outras formas de sujeição ou coação” (VILELAS, 2020, p. 469), ou seja, o princípio da participação “deve assentar numa decisão informada, livre e esclarecida (...) manifestada de forma escrita, datada e assinada por todas as pessoas” (VILELAS, 2020, p. 469) envolvidas no estudo.

Além de já terem sido referidos nos subpontos anteriores, cuidados e procedimentos éticos em todo o processo de investigação desde o momento em que se contactou as IES e os participantes, bem como durante o processo de recolha de dados, nesta secção sublinham-se as práticas adotadas para demonstrar a sua exequibilidade ao longo do processo de investigação.

Em maio de 2023, foi submetida à Comissão de Ética da Universidade Lusíada um pedido de parecer sobre os requisitos éticos do projeto de investigação intitulado “O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes”. Este projeto tinha sido aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Lusíada a 10 de maio de 2022,

tendo como instituição de investigação de acolhimento o Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) no âmbito da Bolsa de Doutoramento atribuída pela FCT, I.P. com a referência 2022.13721.BD.

Algumas das IES participantes solicitaram acesso ao parecer da Comissão de Ética e a informação sobre os elementos a solicitar no inquérito e entrevista para aprovação pelo responsável de proteção de dados e pela verificação de convergências com os procedimentos internos de cada entidade. Desta forma, consideramos importante sublinhar que além do parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Lusíada, houve em algumas IES uma dupla validação de que esta investigação cumpria com requisitos éticos na investigação científica.

Na construção dos instrumentos de investigação foram tidos em conta os objetivos da investigação e a finalidade da utilização dos dados. As perguntas que integraram os instrumentos de recolha de dados, quer no caso dos guiões de entrevista, quer no caso do inquérito por questionário, apenas questionavam os participantes sobre matérias relevantes para a investigação.

Num momento inicial os entrevistados, incluindo dirigentes, profissionais e especialistas, foram contactados pela investigadora. Este contacto foi realizado por e-mail, por telefone ou presencialmente, consoante o grau de proximidade geográfica e de informações sobre o mesmo. O primeiro contacto consistiu na apresentação e enquadramento da investigação em curso, esclarecendo-se sobre os seus objetivos estudo, o objetivo e finalidade da entrevista, bem como dos dados que se pretendiam recolher. Após uma primeira demonstração de interesse em participar, cada potencial entrevistado recebeu cópia da declaração de consentimento informado (Apêndice II e III), bem como a possibilidade de propor data, hora e local para a entrevista se realizar. Atendendo ao estudo implicar pessoas de vários pontos do país com disponibilidade limitada face aos seus compromissos profissionais, de acordo com a preferência dos entrevistados as entrevistas foram realizadas em formato online, telefónico ou presencial, havendo gravação áudio sempre que autorizada. O uso de novos canais de comunicação online foi entendido como uma via preferencial para muitos participantes pela facilidade de comunicação e contacto a distância. Assim, a declaração de consentimento informado e os procedimentos adotados foram consonantes, garantindo o cumprimento de princípios éticos rigorosos ao longo de todo o processo de investigação. O contacto para integrar o estudo clarificou sempre que a adesão de cada participante seria totalmente voluntária, sendo assegurado o direito à recusa sem

qualquer prejuízo. Estas informações foram facultadas oralmente e por escrito, contribuindo para uma participação consciente e informada, sendo detalhadamente explicados os direitos dos participantes, incluindo ao anonimato, à confidencialidade dos dados e à possibilidade de desistência a qualquer momento sem consequências.

No que se refere à gravação áudio das entrevistas, cada pessoa entrevistada concordou manifestamente com a gravação da entrevista em áudio, sendo garantido que nenhuma entrevista seria gravada contra a vontade dos participantes. Informou-se, ainda, que os dados seriam tratados de forma rigorosa e que as gravações das entrevistas seriam transcritas integralmente, sem referência a nenhuma informação pessoal ou de terceiros (e.g. nomes, idades) na versão final da transcrição. Assim, nesta investigação nenhuma informação pessoal a que a investigadora teve acesso foi partilhada com terceiros ou divulgada por outra via.

Durante as entrevistas e como já foi explanado em secções anteriores sobre a aplicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, os participantes foram novamente esclarecidos pela investigadora sobre os pontos mencionados na declaração de consentimento informado. Foi também referida a possibilidade de colocar questões para esclarecer certos significados ou dúvidas que podiam surgir no decorrer da entrevista, podendo a pessoa interromper a sua participação a qualquer momento. Em nenhuma entrevista foi manifestado o desejo de terminar ou suspender a participação, pelo que todas as entrevistas foram normalmente realizadas e gravadas de acordo com a autorização prévia por escrito do entrevistado. Assinala-se que uma das pessoas que participou nas entrevistas como especialista não quis que a sua identidade fosse mencionada, pelo que se optou por não referir a identidade de nenhum especialista. Todos estes procedimentos foram regularmente discutidos e supervisionados pela orientadora desta investigação, que validou e acompanhou a aplicação dos referidos procedimentos éticos indicados, nomeadamente o respeito integral pelo anonimato, confidencialidade e de proteção dos dados recolhidos e tratados ao abrigo do presente, atestando a conduta ética da investigadora.

No que respeita à comunicação com aos estudantes selecionados para aplicação dos inquéritos por questionário, a equipa de investigação nunca teve acesso a informações e dados pessoais relacionadas com os participantes. Os pedidos de convite à participação dos estudantes foram exclusivamente realizados por cada IES que enviou um e-mail, através da sua própria *mailing list*, com o apelo à participação no estudo por meio do preenchimento de um questionário online. Não obstante os procedimentos

internos de cada IES, o próprio inquérito por questionário apresentava aos potenciais participantes, antes de se iniciar o preenchimento, as informações referentes ao estudo. Os estudantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a natureza livre e voluntária da participação, a possibilidade de desistência sem qualquer consequência, a inexistência de respostas certas ou erradas, a importância da sinceridade nas respostas e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados, entre outros aspetos (Apêndice V). Relativamente à declaração de consentimento dos estudantes inquiridos foi-lhes dada a opção de participar ou não no estudo através de uma questão antes de acederem às perguntas do questionário. Desta forma, era solicitado que assinalassem com a opção “Sim” ou “Não (A sua participação termina aqui)” se declaravam ter compreendido o âmbito e o objetivo do estudo e se aceitavam participar através daquele questionário de forma livre, voluntária, anónima e confidencial, manifestando expressamente o seu consentimento informado. Três estudantes responderam negativamente, pelo que a amostra neste estudo foi validada com 207 participações apesar de se terem obtido 210 registos no total. Nenhuma das respostas obtidas foi tratada individualmente, nem solicitada nenhuma informação sobre dados pessoais passíveis de identificação dos estudantes ao longo do questionário.

Houve também lugar ao esclarecimento de que esta investigação não implicava riscos físicos, psicológicos ou sociais para os participantes, nem qualquer custo financeiro associado à participação. Um dos cuidados nesta matéria foi tido na construção do próprio inquérito por questionário a ser aplicado aos estudantes. Dado que este instrumento não possibilitava um contacto direto e em diálogo com os participantes, foi opção intencional não colocar perguntas que pudessem desencadear ou produzir impactos no bem-estar dos participantes. Exemplo disso é ter-se optado por aprofundar predominantemente os apoios recebidos e não as necessidades ou dificuldades sentidas.

Como procedimento de proteção no armazenamento de dados, as informações recolhidas, bem como os respetivos documentos produzidos a partir dessas informações, foram armazenadas com medidas de segurança adequadas e utilizadas exclusivamente para fins científicos no âmbito do estudo. Os dados recolhidos encontram-se guardados em suporte digital com acesso restrito apenas à equipa de investigação e que apenas serão mantidos por um período de cinco anos desde o final do estudo e da publicação da tese de doutoramento ao qual este projeto está associado. Os equipamentos em que os dados se encontram armazenados estão protegidos com

password pessoal e foram utilizados somente em rede privada, ou seja, o acesso aos dados recolhidos nunca foi realizado através de equipamentos, servidores ou redes públicas.

Quer através das entrevistas, como do inquérito por questionário, os participantes foram informados de que os dados apenas se destinavam a fins académicos e científicos no âmbito da presente investigação. Foi sempre muito importante transmitir a todos os participantes clareza nas informações fornecidas, no respeito pelos seus direitos e na adoção de práticas que assegurassem a integridade e fiabilidade dos dados recolhidos. Para assegurar total transparência e apoio aos participantes, a investigadora e a sua orientadora disponibilizaram os seus contactos para que qualquer dúvida ou preocupação pudesse ser esclarecida em qualquer fase do estudo. Também as próprias IES participantes, tiveram total disponibilidade pela parte da equipa de investigação, composta pela investigadora com supervisão da orientadora, para qualquer solicitação ou questão que desejassem interpelar. Desta forma, e sendo um trabalho de investigação financiado por fundos públicos, coube ilustrar de forma rigorosa a conduta adotada respeitante aos princípios e valores que devem estar subjacentes a trabalhos desta natureza. As informações descritas nos pontos anteriores, referentes aos procedimentos metodológicos e éticos, tiveram possibilidade de escrutínio por diferentes atores conforme pode ser comprovado.

Por fim, menciona-se que os resultados serão divulgados a partir desta tese de doutoramento que ficará disponível para consulta no repositório da Universidade Lusíada. De modo a participar na disseminação científica desta investigação serão elaborados artigos para publicação em revistas de reconhecida qualidade académica, tal como apresentações públicas em eventos nacionais e internacionais que permitam a divulgação e discussão dos resultados e conclusões. Conforme supramencionado, todos os procedimentos éticos e de proteção de dados serão aplicados a qualquer produção de natureza científica, oral ou escrita, decorrente deste projeto. Além dos exemplares entregues à Universidade Lusíada, em conformidade com o regulamento em vigor, após a prova pública de doutoramento, será enviada uma cópia da tese de doutoramento às IES que participaram no estudo e ao Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) como unidade de I&D que acolheu a investigação.

3.7. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Todos os estudos e produtos científicos têm limitações com que os investigadores se deparam e que procuram resolver ou atenuar. Ainda assim, é importante conhecê-las e mencioná-las como oportunidade de reflexão sobre as mesmas. Desde a fase inicial do desenho da pesquisa, em que se procedeu à revisão de literatura, foram identificados poucos estudos nacionais ou internacionais sobre a temática, principalmente na área científica do Serviço Social. A ação social no ensino superior português tem sido um tema estudado por alguns investigadores, mas com pouca publicação académica. Procurou-se consultar o maior número de estudos de referência sobre o objeto de estudo, dada a sua relevância para a construção do referencial teórico. Porém, é de assinalar como limitação a escassez de estudos que abordem a ação social, designadamente quando procuramos compreender a sua relação como instrumento fundamental na promoção e efetivação dos direitos dos estudantes e não apenas como um mecanismo de apoio assistencial. Se por um lado esta falta de produção científica condicionou a diversidade do corpo teórico, por outro lado, conduziu à ambição de contribuir para o aumento de trabalhos sobre a temática, encorajando à realização desta investigação. Por esse motivo, a necessidade de contribuir para a expansão do conhecimento na área científica do Serviço Social, incentivou a novas reflexões sobre o papel da ação social na democratização do ensino superior e na redução das desigualdades sociais.

Outra dificuldade a referir diz respeito à impossibilidade de obter a participação de todas as IES convidadas para o estudo. Conforme explicado no ponto sobre o processo de amostragem, algumas IES não responderam aos convites enviados, o que reduziu o número de IES envolvidas neste estudo, principalmente de ensino universitário. Desta forma, considera-se que com uma maior representação das regiões a sul do país, a investigação teria sido mais enriquecida.

Quanto aos estudantes no estudo por via de resposta ao inquérito por questionário, é de salientar que a representatividade da amostra foi condicionada por dois fatores principais: em primeiro lugar, a recolha de dados incidiu apenas sobre estudantes de licenciatura pertencentes a cinco das sete IES estudadas; e em segundo lugar, a baixa taxa de resposta ao questionário aplicado dificultou a obtenção de dados quantitativos suficientemente robustos para permitir generalizações ou a realização de outras operações de análise válidas. No entanto, e face aos objetivos do estudo, os dados

quantitativos assumiram um papel essencialmente complementar à análise qualitativa, servindo para reforçar e contextualizar as reflexões obtidas por meio das entrevistas.

É de referir que a versão do questionário apenas em língua portuguesa, pode ter reduzido a participação de estudantes estrangeiros ou de estudantes com menor domínio do português. Uma maior participação destes estudantes poderia contribuir com outro tipo de respostas sobre os Serviços de Ação Social e os apoios sociais entre estudantes nacionais e estrangeiros, especialmente por estes últimos poderem enfrentar desafios adicionais (e.g. barreiras burocráticas ou processuais). Apesar desta limitação não comprometer os resultados apresentados nesta investigação, seria importante no futuro aplicar o inquérito por questionário noutros idiomas para abranger uma maior participação de estudantes estrangeiros.

Relativamente à participação dos especialistas convidados para o estudo, foram inicialmente contactadas seis personalidades com reconhecida experiência profissional e académica sobre a temática. Gostaríamos de ter contado com a participação dos dois especialistas que não responderam às solicitações de colaboração dado o seu perfil e currículo. Por esse motivo, indicamos esta questão como uma limitação. Uma vez mais, não é algo que afete a validade dos dados obtidos, mas reduziu a potencial diversidade de contributos que poderiam ter sido recolhidos.

Sobre a execução do plano de trabalhos, salienta-se que inicialmente havia uma expectativa de que as tarefas fossem executadas com maior celeridade. No entanto, a comunicação com diferentes entidades e os próprios tempos associados a vários processos (e.g. aprovação da comissão de ética, resposta aos pedidos de autorização, divulgação do questionário por algumas IES) fizeram com que o prazo inicial tivesse de ser prorrogado. Com o apoio e parecer da instituição de acolhimento e da orientadora, a FCT possibilitou a prorrogação da bolsa de investigação, ajudando a minimizar os impactos sentidos pelo atraso na concretização de algumas tarefas à luz do cronograma inicial.

Apesar das limitações referidas, a investigação cumpriu com a sua proposta no plano de trabalhos e na produção de resultados sobre a ação social no ensino superior, pela inclusão de diferentes atores sociais e pela valorização da combinação de dados qualitativos e quantitativos na discussão dos resultados. Procurou-se desenvolver uma oportunidade para aprofundar as políticas, práticas e impactos da ação social nas IES portuguesas, com um enfoque especial na garantia do direito à educação e na promoção

de condições equitativas para todos os estudantes. Neste sentido, na secção referente às conclusões apresentamos propostas de investigação futura para alargar o conhecimento nesta matéria.

CAPÍTULO 4. A AÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados recolhidos e no seu tratamento, dedica-se este capítulo à apresentação, interpretação e discussão crítica dos resultados, articulando-os com os referenciais teóricos, políticos e indicadores relevantes. Os resultados procuram seguir uma coerência com os próprios objetivos da investigação no que se refere aos Serviços de Ação Social (SAS), às respostas de apoio aos estudantes e ao perfis e necessidades dos estudantes identificados nesta investigação. São também analisadas e discutidas as políticas de ação social, nomeadamente no que respeita ao seu contributo para o acesso, frequência e conclusão do ensino superior.

4.1. OS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A ação social no ensino superior desenvolve-se no âmbito das respetivas instituições de ensino superior (IES), que têm como objetivo definir o modelo de gestão a implementar e a escolha dos instrumentos adequados à execução da política do Governo (Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril). De acordo com as informações prestadas pelos entrevistados foi possível constatar a opinião unânime de que a existência da ação social enquanto instrumento de política pública é fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades e da equidade social no ensino superior. Os entrevistados corroboraram que a ação social deverá proporcionar aos estudantes melhores condições de estudo, mediante a concessão de apoios e a prestação de serviços.

Com base nas entrevistas confirma-se que os dirigentes dos SAS desempenham um papel essencial na gestão e coordenação das atividades destinadas ao apoio aos estudantes do ensino superior nas IES em que desempenham funções. A preocupação com a sustentabilidade financeira é evidente, dado que é fundamental garantir a eficiência na alocação de recursos, sem que isso comprometa a missão das IES e do próprio ensino superior.

“O principal papel é administrar, digamos assim, o orçamento e o dia a dia a parte de recursos humanos, a parte financeira e dos serviços. Falando mais especificamente da parte da ação social escolar, há aqui componentes ligeiramente diferentes e com outro tipo de intervenção que tem muito a ver com o apoio dado aos estudantes, não só

estudantes bolsheiros, através dos apoios diretos (...), mas através também da definição de um conjunto de políticas para podermos garantir alguns apoios sociais indiretos. E, assim, da nossa responsabilidade enquanto instituição de ensino superior que também tem a missão de apoiar de alguma forma a garantir algum sucesso da integração dos estudantes da Instituição.” (D1)

Compreende-se que todos os assuntos relacionados com a ação social no âmbito das IES passam por estes dirigentes (administradores ou coordenadores). É referido, numa das entrevistas, que há falta de profissionais especializados para a complexidade de tarefas relacionadas com a prestação de contas e das exigências legais. Além disso, com o aumento dos desafios e questões sociais que emergem a uma rápida velocidade, os SAS têm de ter na atualidade equipas preparadas, em número, qualificações e competências, para enfrentar estes desafios.

“Temos uma equipa muito pequena e, portanto, eu acabo por fazer muitas funções que não são funções de um dirigente superior e, portanto, acabo por fazer muitas vezes, por exemplo, materiais de divulgação, por exemplo. (...) Quando eu cheguei só havia duas técnicas superiores no serviço (...) todas as outras áreas, apenas contávamos com assistentes técnicos e assistentes operacionais, portanto, é uma equipa, mesmo em termos de qualificação, no meu entender, não é uma equipa com qualificações que responda às necessidades do serviço e aquilo que eu acho que deviam ser serviços de ação social atualmente. (...) Acho que neste caso é muito importante ter técnicos com formação adequada para o efeito.” (D3)

É por isso importante enquadrar as funções dos profissionais que integram as equipas dos SAS. Os entrevistados referem que os SAS não se limitam à atribuição de apoios diretos, como as bolsas de estudo, mas também criam e desenvolvem medidas de apoio indireto, como alojamento, alimentação e serviços de apoio psicossocial. São também funções dos dirigentes dos SAS estabelecer e trabalhar com parcerias diferentes, incluindo dentro das próprias IES (e.g. centros médicos, serviços de psicologia, gabinetes de apoio ao estudante). A análise das respostas dos dirigentes e dos técnicos superiores dos SAS evidencia a complexidade das suas funções, principalmente se considerarmos o atual contexto do ensino superior em Portugal (MAGALHÃES [et al.], 2024; NETO e RIBEIRO, 2024). Por exemplo, na gestão das residências, que algumas IES se traduzem em vários equipamentos e com centenas de camas, o alojamento é uma das áreas de intervenção dos SAS que exige dedicação funcional, exigente para os dirigentes e equipa técnica. Se olharmos para as funções dos profissionais das equipas, nomeadamente dos técnicos superiores, as funções podem ser diferentes consoante o tipo de atividade ou função a que estão afetos. Por exemplo, há quem indique como funções o atendimento e acompanhamento social dos estudantes em situação de carência económica, outros indicam exercer funções diretamente

relacionadas com a atribuição de bolsas de estudo, de alojamento ou outros apoios e complementos. A forma como os entrevistados se reportam às suas funções são essencialmente técnico-instrumentais.

“(...) no procedimento de emergência social e algumas questões pontuais da ação social direta, mas a grande parte prende-se com o apoio a estudantes por não terem alojamento e não terem dinheiro para pagar refeições e o meu papel vem aqui no sentido de me articular com os responsáveis destas áreas. Tentamos perceber se há eventualmente alguma vaga a nível de alojamento, mesmo que seja a nível da autarquia com parcerias em outras residências, pousadas. A nível da alimentação se há, por exemplo, a nível da bolsa de apoio social ofertas que permitam que o estudante colaborando possa ter o cartão das refeições carregado para poder almoçar e jantar e pronto e outras situações vem também a aquisição de equipamentos, algum estudante que não tenha um computador. Portanto, mantemos todos nós a nível dos SAS uma relação muito próxima entre serviços com o mesmo propósito, garantir este acesso aos estudantes.” (T5)

No que se refere à composição das equipas dos SAS, não há uma orientação linear sobre a sua constituição, nem sobre que profissionais ou áreas funcionais ter. Há equipas com um largo número de técnicos superiores de diferentes áreas das ciências sociais e da saúde. Por outro lado, há outras equipas dos SAS com menos elementos e sobretudo com categoria de assistente técnico. Um dos entrevistados refere que não há uma diferenciação rígida no sentido prático do funcionamento dos SAS da IES em que é dirigente, pois o pessoal afeto pode trabalhar para outros serviços e unidades e vice-versa.

“Portanto a nossa diferenciação é uma diferenciação mais do dia a dia do que funcional. Há muitos institutos que têm uma nomenclatura SAS e uma nomenclatura IP com mapa de pessoal próprio. Nós também os temos, ambos existem dois mapas identificados, mas não são permeáveis, não são estanques por assim dizer.” (D2)

Assinala-se também que há IES em que não há nenhum profissional afeto aos SAS com formação em Serviço Social ou na área das Ciências Sociais e Humanas. As limitações orçamentais e à contratação são apontadas como uma limitação.

“Em termos de contratação em termos dos ativos que temos normalmente não podemos incorporar de um dia para o outro são processos que têm a ver com as limitações que nós temos dos lugares com o quadro de pessoal que está diretamente relacionado com o orçamento e com outras questões.” (D5)

A diversidade das necessidades dos estudantes impõe um trabalho constante de adaptação e intervenção personalizada, centrada na pessoa e de gestão de casos. Se considerarmos como referência os modelos de intervenção do Serviço Social, o modelo de gestão de casos é um modelo que tem como propósito garantir que indivíduos com problemas complexos recebam todos os serviços de que necessitam no tempo e

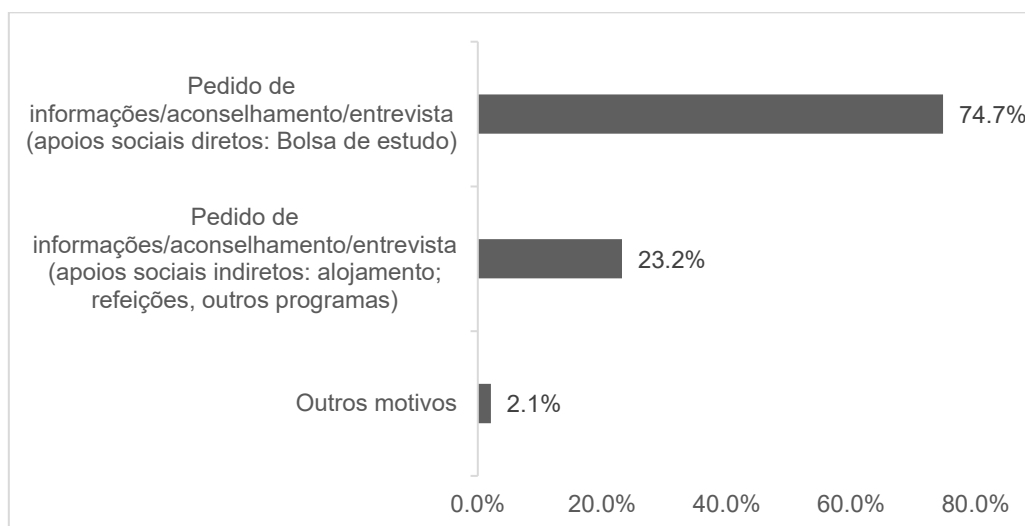
maneira apropriados. Centrado no indivíduo e no seu contexto, envolve ações diretas e indiretas para atender pessoas e famílias que necessitam de serviços sociais (ALMEIDA, 2013; VISCARRET, 2009). No diagnóstico da situação, o assistente social entende o indivíduo como um “todo”, avaliando a interação entre aspetos físicos, ambientais e comportamentais, psicológicos, económicos e sociais, identificando os seus pontos fortes e capacidades. Avaliada a situação, o assistente social fornece tanto um serviço direto (intervenção psicossocial), bem como um serviço indireto (acesso a recursos e serviços de apoio) (VISCARRET, 2009). A gestão de casos fundamenta-se na construção de uma relação de confiança entre o assistente social e o sujeito, promovendo e facilitando o acesso a serviços de apoio e à sua autonomia. Este modelo combina conhecimentos técnicos do Serviço Social, habilidades especializadas e valores humanistas, proporcionando um serviço personalizado e adaptado às necessidades dos sujeitos (ALMEIDA, 2013). De acordo a autora, a gestão de casos é uma estratégia e um processo de intervenção e gestão. Como estratégia, organiza um conjunto de meios e objetivos voltados para promover o equilíbrio ou a mudança na vida de indivíduos e famílias, sempre com foco no seu bem-estar. Como processo, está ancorado na participação ativa, na articulação entre serviços, na intervenção em rede e no trabalho em equipa. Trata-se de um modelo centrado na pessoa e nas suas potencialidades, no qual a coordenação colaborativa e a comunicação eficaz são elementos-chave para alcançar maior eficiência e eficácia dos serviços prestados e a melhoria do bem-estar e qualidade de vida do indivíduo e do seu sistema de apoio (ALMEIDA, 2013).

Uma abordagem centrada nos estudantes e nos seus contextos e meio, com o objetivo de responder às suas necessidades sociais, económicas, psicológicas e académicas, garantindo um apoio coordenado e eficaz é fundamental, pois contribui diretamente para a promoção da igualdade de oportunidades, a inclusão e o sucesso académico dos estudantes. O facto de nem todas as IES disporem de assistentes sociais nos SAS, leva-nos a questionar se o modelo de resposta dos SAS é verdadeiramente centrado no estudante, enquanto pessoa com direitos garantidos e com uma preocupação holística sobre o seu bem-estar ou se, eventualmente, estamos perante um modelo tecnocrata de resposta a necessidades de emergência social e que não consideram o estudante no seu todo, incluindo o seu contexto e meio. Por conseguinte, a análise dos dados traduz-se na indagação de se observarem as funções inerentes aos SAS não apenas como funções de carácter técnico-administrativo, mas que sejam suportadas por profissionais que tenham um conjunto de referenciais teórico, metodológicos e éticos

alinhados com o propósito. Consideramos a relevância que poderá ter para estas equipas a integração de assistentes sociais. Os princípios dos direitos humanos, justiça social e equidade são cruciais para o Serviço Social “embora nem sempre os contextos societários nos quais a profissão se tenha desenvolvido, ou se desenvolva presentemente, pugnem por estes valores” (CARVALHO e PINTO, 2015, p. 67). A profissão assume-se “vinculada aos ideais de justiça social, do bem-estar, da realização dos direitos e da promoção da igualdade, na linha da realização plena da cidadania” (AMARO, 2015, p. 166). Imbuída pelo respeito da dignidade inerente a todas as pessoas e dos direitos que daí decorrem é uma profissão que compreende múltiplas dimensões, interligadas entre si e que fazem parte da sua identidade, nomeadamente: a dimensão teórico-metodológica; a dimensão técnico-operativa; e a dimensão ético-política (SANTOS [et al.], 2012 apud CARVALHO, 2016). Assim, no sentido de desenvolver uma intervenção com maior qualidade, rigor e mais personalizada, o assistente social terá uma prática, no que se refere à teoria e prática e à utilização de métodos, técnicas e instrumentos, sustentada por fundamentos ético-políticos inerentes à profissão.

Neste sentido, quando se questionou os estudantes no que se refere ao contacto com os SAS da IES que frequentam³⁸, 59,4% indica não ter tido contacto com estes serviços. Caso os estudantes respondessem afirmativamente à questão, era-lhes solicitado que indicassem o(s) motivo(s) de contacto com os SAS (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Motivos de contacto dos estudantes com os SAS



Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

³⁸ Resposta à pergunta “Já teve contacto com os Serviços de Ação Social da Instituição de Ensino Superior que frequenta?”

Das respostas obtidas relativamente aos estudantes que contactaram os SAS, 74,1% indicaram que o motivo estava relacionado com pedido de informações, aconselhamento ou entrevista, designadamente para apoios sociais diretos como a bolsa de estudo. No que se refere aos pedidos de informações, aconselhamento ou entrevista referentes a apoios sociais indiretos como alojamento, refeições, entre outros, apenas se registaram 23,2% das respostas. Há ainda a assinalar que 2,1% dos estudantes selecionou a opção outros motivos, tendo a resposta sido referente às consultas de apoio psicológico e de nutrição. Estes resultados vão ao encontro do discurso dos entrevistados que afirmam que os SAS se apresentam essencialmente como serviços de apoio aos apoios diretos, nomeadamente para assuntos relacionados com as bolsas de estudo.

No sentido de se apurar a opinião dos estudantes sobre a adequação dos recursos dos SAS e a sua capacidade de resposta às necessidades e prioridades dos estudantes, solicitou-se que classificassem os SAS quanto a um conjunto de aspetos (Quadro 15).

Quadro 15 - Opinião dos estudantes sobre os SAS³⁹

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
O serviço de ação social é importante para o bem-estar dos/das estudantes	0%	1,0%	7,2%	35,3%	56,5%
O serviço de ação social presta um bom atendimento aos/às estudantes	1,9%	9,2%	34,8%	38,6%	15,5%
Os apoios disponíveis através do serviço de ação social são suficientes	6,3%	20,8%	39,6%	24,2%	9,2%
Os apoios disponíveis através do serviço de ação social respondem adequadamente às necessidades dos/das estudantes	6,8%	21,3%	37,2%	23,7%	11,1%

Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

³⁹ Resposta à pergunta “Como classifica os Serviços de Ação Social de acordo com as suas necessidades. Utilize uma escala de 1 a 5 em que um é discordo totalmente e 5 concordo totalmente” relativamente a quatro aspetos enunciados.

Do total de participantes, a larga maioria dos estudantes (91,8%) concorda ou concorda totalmente que os SAS são importantes para o seu bem-estar, revelando uma opinião convergente com a dos entrevistados. JERÓNIMO (2010), JUSTINO (2015) e PEREIRA (2019) também partilham a visão de que os SAS no ensino superior promovem a igualdade de oportunidades (a atribuição de bolsas de estudo, apoio alimentar e alojamento a custos reduzidos e outros apoios económicos ajudam a garantir que todos os estudantes, independentemente da sua condição socioeconómica, tenham acesso e possam prosseguir o ensino superior); contribuem para reduzir o abandono escolar (muitos estudantes enfrentam dificuldades financeiras que podem levar ao abandono do curso e o apoio social permite mitigar essas dificuldades, promovendo a permanência e o sucesso académico); e fomentam a integração e inclusão social (as atividades culturais, desportivas e sociais promovidas pelas IES ajudam os estudantes a desenvolverem redes de apoio, melhorando as suas experiências e reforçando o sentimento de pertença à comunidade académica). Estas estruturas desempenham um papel fundamental na promoção da equidade e da permanência no ensino superior, nomeadamente ao mitigar desigualdades socioeconómicas. Apenas 1% dos estudantes discordou desta afirmação, demonstrando um consenso praticamente unânime entre os estudantes inquiridos, os entrevistados e de acordo com a literatura.

A atuação do Serviço Social nos SAS concentra-se nas necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade económica e materializa-se, principalmente, no apoio ao processo de candidatura a bolsas de estudo, na resolução imediata de questões relacionadas com o alojamento para estudantes deslocados e na disponibilização de informações sobre os diversos serviços oferecidos pela instituição de ensino. Desempenha também um importante papel na promoção da integração académica, fornecendo informações relevantes e orientações adequadas, assumindo um papel preventivo perante situações de risco, com especial atenção às famílias de baixos rendimentos e aos desafios enfrentados por estudantes oriundos de contextos com baixo capital sociocultural e socioeconómico (JUSTINO, 2018). Esta intervenção requer um conhecimento aprofundado e uma prática profissional sustentada no atendimento e acompanhamento integrado (FERREIRA e SENO, 2014). De acordo com os autores (2014, p. 347), o atendimento e o acompanhamento integrado “são dois instrumentos metodológicos que suportam teórica e cientificamente a prática do assistente social com sujeitos vulneráveis ao nível individual e coletivo, promovendo a sua capacitação e *empowerment* com o objetivo de reforçar a sua autonomia e cidadania social”. Com um enfoque centrado nas pessoas,

nas relações humanas e no contexto em que estão inseridas, parte-se do pressuposto de que os problemas sociais só podem ser efetivamente resolvidos mediante a criação de condições que favoreçam a autossuficiência dos indivíduos em termos de recursos, permitindo-lhes participar de forma ativa na vida em sociedade. Cabe, assim, ao gestor de caso, acompanhar integralmente a pessoa ou a família, gerindo e mobilizando o trabalho em equipa, de proximidade e em rede (FERREIRA e SENO, 2014). No âmbito da sua intervenção, o assistente social em contexto dos SAS nas IES portuguesas baseia a sua prática no atendimento e acompanhamento social, fornecendo também aconselhamento e orientação para o acesso a recursos e serviços no âmbito das políticas públicas, nomeadamente das políticas sociais e promovendo a articulação interinstitucional e trabalho em rede no acompanhamento dos estudantes e na resolução das suas necessidades.

Ainda sobre o nível de concordância dos estudantes quanto à suficiência dos apoios disponíveis através do SAS e se estes respondem adequadamente às suas necessidades, a concordância diminui. Apenas 33,3% dos estudantes consideram que os apoios são suficientes, ao passo que 27,1% discordam dessa ideia. A grande proporção de respostas neutras (39,6%) revela que devemos procurar analisar. Cenário semelhante foi obtido relativamente à percentagem de estudantes que consideram que os apoios respondem adequadamente às suas necessidades (34,8%), enquanto 28,1% têm uma opinião negativa. A posição neutra na resposta é também dominante nesta questão com 37,2% das respostas.

Uma análise global destes dados aponta para uma perceção positiva quanto à importância dos SAS, mas identificam-se questões que, conforme discutido, beneficiariam de uma maior atenção à efetividade dos apoios prestados. Identifica-se aqui espaço de melhoria no que se refere à acessibilidade e à adequação do apoio, mas também sobre se estes são suficientes perante as situações vividas pelos estudantes. O Serviço Social sustenta-se por um referencial que traria uma visão renovada à forma como estas questões são respondidas, sendo um desafio acrescido para os profissionais e para as IES procurar inovar num serviço cujo modelo não segue uma orientação linear de funcionamento entre instituições. Considerando os objetivos dos SAS, é necessário um olhar crítico sobre os apoios prestados e a sua relação com as necessidades reais dos estudantes.

4.2. APOIOS SOCIAIS A ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Em Portugal, existem diversas tipologias de apoio social para estudantes do ensino superior, concebidas para apoiar os estudantes, facilitar a sua integração e contribuir para a sua frequência e sucesso académico. Estes apoios refletem um compromisso do sistema de ensino superior português com a inclusão e equidade, tendo como objetivo reduzir as desigualdades e dar oportunidade a todos de frequentarem este nível de ensino. A ação social concretiza-se através dos Serviços de Ação Social e está dividida em apoios diretos, nomeadamente a bolsa de estudo e os auxílios de emergência e apoios indiretos, como o acesso a serviços e bens a preços vantajosos, incluindo alimentação, alojamento, serviços desportivos, culturais e de saúde (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Alguns apoios estão apenas disponíveis a estudantes que preencham determinados requisitos, como sejam estudantes em situação económica grave, estudantes deslocados, trabalhadores-estudantes, estudantes com necessidades educativas específicas ou detentores de mérito académico. No que se refere à ação social indireta, esta é gerida pelas IES e destina-se à globalidade dos estudantes, independentemente da sua situação, como é o caso da oferta de serviços de alimentação e de alojamento a preços sociais (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

“(...) a ação social no ensino superior (...) divide-se entre os apoios diretos e os apoios indiretos. Portanto temos os apoios diretos que são propriamente as bolsas de estudo, um apoio direto pecuniário aos estudantes (...) e a ação social indireta que procura que todos os estudantes, tenham ou não carência económica, tenham acesso a alguns bens ou serviços de apoio a preços mais vantajosos, como a alimentação através das cantinas, o alojamento através das residências e mesmo serviços desportivos, equipamentos culturais, serviços de saúde, de saúde mental (...)” (E4)

Dos mecanismos que o nosso país oferece para apoiar os estudantes e, em particular, os jovens adultos portugueses que ingressam no ensino superior e concluem com êxito os cursos, destaca-se a bolsa de estudo (OECD, 2018). Atribuída com base no rendimento do estudante e da sua família, tem como propósito compartilhar os encargos com a frequência do ensino superior (CET, CTeSP, licenciatura, mestrado e mestrado integrado), como sejam as despesas de alojamento, alimentação, transporte, material escolar e propinas, entre outras (anexo 2 do Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto). Estas bolsas dependem do valor das propinas e variaram entre 872 e 5.573 euros, no ano letivo de 2022/2023.

“(...) temos um sistema de apoio social que é diverso, não assenta numa medida, assenta em variadíssimas, mas aquela que é mais conhecida, aquela que tem maior peso é a bolsa de estudo, assente na carência económica do agregado.” (E1)

A bolsa de estudo pode também ser atribuída a estudantes estrangeiros, desde que cumpram um dos seguintes requisitos: sejam cidadãos nacionais de um dos Estados-membros da União Europeia e possuam autorização de residência permanente (Lei n.º 37/2006, de 9 de agosto); sejam cidadãos nacionais de países terceiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residente de longa duração; sejam cidadãos nacionais de países terceiros com os quais foram celebrados acordos de cooperação prevendo a aplicação de tais benefícios; sejam cidadãos nacionais de países terceiros cuja lei, em igualdade de circunstâncias, conceda igual tratamento aos estudantes portugueses (apátridas; com estatuto de refugiado político ou de refugiado em situação de emergência humanitária ou proteção temporária) (Lei n.º 23/2007, de 4 de julho).

“(...) hoje já há alunos estrangeiros que por determinadas particularidades têm direito a bolsa de estudo, alguns à bolsa máxima.” (D4)

A par com a bolsa de estudo, têm surgido nos últimos anos outras bolsas e complementos, como a bolsa para estudantes em mobilidade, que se caracteriza por ser um apoio mensal à deslocação para estudantes bolseiros deslocados que sejam beneficiários de complemento de alojamento. Outro exemplo é a bolsa de mobilidade +Superior criada para incentivar a ida de jovens para regiões do interior e periféricas visando, assim, apoiar a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica por estudantes em situação económica desfavorável que residem habitualmente noutras regiões do país. Esta política de alargamento dos apoios confirma que o sistema de apoio social no ensino superior se tem diversificado com a ampliação de diferentes medidas de apoio para além da bolsa de estudo “tradicional”, permitindo alcançar um maior número de estudantes.

“(...) surgiram outros apoios (...). Há a bolsa de apoio a deslocados e que tem aumentado significativamente (...) há também o +Superior. É mais um apoio para quem sai da sua residência, do seu distrito e vai para um outro, para uma outra instituição de outro distrito de outra região do interior (...).” (E1)

Os estudantes que ingressam pelo concurso especial para maiores de 23 anos e os estudantes que sejam trabalhadores-estudantes podem atualmente beneficiar de algumas medidas adicionais aos apoios existentes. Na atribuição de bolsa de estudo, por exemplo, foi definido um limiar de elegibilidade mais elevado para trabalhadores-estudantes e para estudantes que comprovem ter auferido rendimentos pontuais em períodos extraescolares.

“Em relação aos maiores de 23 (...) têm direito a bolsa em condições especiais, podem ter mais tempo de bolsa, porque se pressupõe que se trabalham podem demorar mais tempo a fazer o curso. Têm algumas majorações. Este ano foi implementada uma medida em que o limiar de elegibilidade, a capitação acima da qual já não se pode ter bolsa para os estudantes que tenham rendimentos eles próprios, portanto estudantes que trabalhem dependente ou independente têm uma capitação mais elevada. Portanto o ano passado com a mesma capitação não seriam bolseiros, este ano são bolseiros. (...)” (E4)

Relativamente à bolsa de mobilidade +Superior, caso o estudante frequente um CTeSP ou ingresse através do concurso especial para maiores de 23 anos, a bolsa é majorada em 15%.

“No +Superior, quem ingressar pelo regime maiores de 23 tem uma bolsa mais elevada, a bolsa é majorada em 15%.” (E4)

No sentido de reforçar a inclusão dos estudantes com incapacidade, foi criada uma bolsa para os estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% (Despacho n.º 8584/2017 de 29 de setembro). Esta bolsa, no valor da propina efetivamente paga é atribuída de uma só vez e é independente e cumulativa ao apoio conferido aos estudantes com necessidades educativas especiais que sejam economicamente carenciados, já que estes mecanismos têm finalidades diferentes e visam cobrir riscos distintos. A bolsa abrange os estudantes matriculados e inscritos em CTeSP ou em ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciado, de mestre ou de doutor.

“(...) existe também uma bolsa para os estudantes com incapacidade que é muito importante enquanto apoio social para estes estudantes (...)” (T2)

Para além das bolsas de estudo atribuídas por razões sociais aos estudantes em situação de carência económica, existem também bolsas de estudo atribuídas por mérito aos estudantes com aproveitamento excecional nos seus cursos, independentemente dos seus rendimentos. Esta medida foi introduzida em 1998, destinando-se apenas aos estudantes dos cursos de formação inicial das IES públicas. Em 2009, o âmbito da atribuição de bolsas de mérito foi alargado ao ensino superior privado, bem como aos estudantes inscritos em mestrados e CET (Despacho n.º 13531/2009, de 9 de junho). Em 2017 há um alargamento de atribuição de bolsas de mérito aos estudantes inscritos em CTeSP e uma alteração do procedimento de transferência da verba da bolsa, que passa a ser feita pela DGES diretamente ao estudante (Despacho n.º 7760/2017, de 4 de setembro).

As IES disponibilizam, para além dos apoios diretos e respetivos complementos, apoios sociais indiretos, sendo os serviços de alojamento e de alimentação os que caracterizam a ação social indireta “clássica”. Existem outros, como os serviços de apoio psicopedagógico, apoio à saúde, o desporto e as atividades sociais e culturais. Estes apoios são proporcionados dentro da autonomia das IES e são diversos em cada instituição, sendo que nos últimos anos, a ação social tem procurado abranger uma gama mais ampla de serviços, como o apoio à saúde mental, à orientação profissional e à internacionalização. Recentemente, foram implementados programas de financiamento para promover o sucesso académico e prevenir o abandono escolar, com foco em medidas como tutorias, alteração de metodologias de ensino e apoio social. Essas iniciativas são desenvolvidas a nível institucional, pois as instituições conhecem melhor as necessidades específicas dos seus estudantes.

“(…) a ação social indireta clássica sempre foi as cantinas e as residências e se houvesse condições eventualmente os equipamentos desportivos, apoio a ações culturais, como apoio às tunas, às associações de estudantes, etc. (...) Tem também toda a parte de orientação profissional e da internacionalização e da mobilidade. (...) Também serviços de acolhimento a novos estudantes (...) Portanto tem tentado alargar a mais serviços a mais pontos em que se procura dar um apoio indireto aos estudantes, pelo menos dá-lhes a possibilidade de recorrer a esses serviços ali na sua instituição sem ter de ir a outro sítio” (E4)

No que se refere ao alojamento, a maioria dos entrevistados mencionam as dificuldades em garantir alojamento para todos os estudantes requerentes desse apoio, sendo dada prioridade aos estudantes bolseiros deslocados, conforme disposto no Despacho n.º 9276-A/2021, de 20 de setembro e, mais recentemente, a estudantes em situação de emergência por razões humanitárias (Portaria n.º 188/2023, de 4 de julho). Atualmente está em execução o reforço financeiro do Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior (PNAES) através do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)⁴⁰ que tem como objetivos aumentar o número de camas em alojamentos para estudantes do ensino superior e assegurar que os valores a pagar pelos estudantes sejam inferiores aos praticados pelo mercado. Alguns entrevistados referem que o alojamento estudantil é claramente insuficiente no panorama nacional atual e que os investimentos previstos no âmbito do PRR representam um salto significativo no apoio aos estudantes. O alojamento é uma componente central no esforço financeiro que as famílias têm de fazer para ter um filho a estudar fora de casa e atualmente, a crise habitacional nacional torna

⁴⁰ O Plano de Recuperação e Resiliência para Portugal constitui um dos principais instrumentos para a concretização da Estratégia Portugal 2030, no âmbito do mecanismo de financiamento extraordinário da União Europeia.

ainda mais difícil encontrar alojamento acessível para os estudantes. Desta forma, é fundamental que estes investimentos se concretizem para que as instituições de ensino superior possam apoiar os seus estudantes, sendo que reforçar a oferta de alojamento estudantil é também uma forma de reforçar a competitividade das IES.

“O alojamento é insuficiente. Se conseguirem concretizar estes investimentos todos que estão previstos no âmbito com financiamento do PRR, eu diria que é um salto muito significativo nesse apoio aos estudantes (...).” (D3)

Os estudantes que sejam bolseiros deslocados têm prioridade na concessão de alojamento em residência dos SAS das IES. Não havendo vaga em residência, sendo bolseiro e tendo feito candidatura a alojamento há lugar ao pagamento de um complemento de alojamento, igual ao valor do encargo efetivamente pago pelo alojamento e comprovado por recibo, até ao limite de 55% do IAS (264,24 euros). Em várias zonas do país, este valor sofre uma majoração por serem zonas com maior pressão no custo do arrendamento (Despacho n.º 10792/2023 de 24 de outubro). Espera-se assim, em matéria de apoio no alojamento, que as IES consigam dar uma maior resposta aos estudantes bolseiros e a outros estudantes que, ainda que não bolseiros, se encontrem em situação socioeconómica grave. Referimo-nos, essencialmente, aos estudantes internacionais.

A vinda de estudantes internacionais, maioritariamente oriundos dos PALOP, ao abrigo de protocolos e parcerias entre várias instituições, veio demonstrar que a generalidade não tem estrutura económica para suportar os custos associados à frequência e conclusão do ensino superior em Portugal. Embora se verifique um esforço na captação destes estudantes por parte das IES, o facto de não terem acesso direto às bolsas de ação social vem criar uma responsabilidade adicional para as instituições que os acolhem. Assim, as IES têm procurado dar-lhes um apoio específico que se situa ao nível do apoio social indireto. Contudo, ainda que exista um alargamento dos serviços e apoios disponibilizados aos estudantes, vários entrevistados indicam que os recursos são limitados e nem sempre é possível atender a todas as suas necessidades, especialmente porque estes estudantes não podem concorrer a bolsas de estudo.

“(...) os estudantes beneficiários de apoio social indireto são estudantes internacionais sem direito a bolsa de estudo, na esmagadora maioria estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, com fracos recursos económicos (...).” (T2)

“Nos apoios sociais indiretos e principalmente nesta questão do apoio social de emergência (...) normalmente são mais estudantes internacionais (...) porque por lei não podem concorrer aos apoios sociais diretos.” (D1)

“As principais características é serem bastante carenciados e cada vez mais. Relativamente aos apoios indiretos são os estudantes estrangeiros que beneficiam desses apoios (...).” (T3)

“Relativamente aos estudantes internacionais temos de arranjar aqui outras soluções para eles, porque a realidade é que eles que vêm para cá e depois ficam completamente desamparados.” (T4)

De acordo com os entrevistados, constata-se que todas as IES participantes no estudo disponibilizam apoio psicológico gratuito aos estudantes que requerem esse apoio, sendo referida pela maioria dos entrevistados a importância de se continuar a apostar no apoio à saúde, nomeadamente ao nível da saúde mental que tem tido solicitações crescentes ao nível dos estudantes do ensino superior. A pandemia da doença COVID-19 teve um impacto massivo na vida de todas as pessoas a nível mundial, inclusivamente na vida dos estudantes do ensino superior, aumentando a ansiedade e sintomatologia depressiva decorrentes das estratégias de quarentena decretadas por líderes políticos e pelas próprias IES. À medida que muitas IES suspenderam o ensino presencial e passaram para o ensino a distância, a vida dos estudantes mudou drasticamente, pois embora as medidas de distanciamento social tenham retardado com êxito a propagação da infeção e aliviado os sistemas de saúde pública, aumentaram eventualmente o isolamento social dos estudantes, afetando o seu bem-estar psicológico e saúde mental (ELMER, MEPHAM e STADTFELD, 2020; MEDA [et al.], 2021). De acordo com o estudo de ELMER, MEPHAM e STADTFELD (2020) as medidas de confinamento universitário e de distanciamento social afetaram negativamente a integração social de alguns estudantes, deixando-os parcialmente isolados, podendo ser necessário mais apoio social para lidar com os fatores de stresse adicionais decorridos da pandemia. Alguns estudantes podem correr maior risco de isolamento social e de desenvolvimento de problemas de saúde mental, em particular quando vivem sozinhos, têm menos contacto direto com familiares e amigos próximos, recebem menos apoio social e têm uma integração mais fraca nas redes sociais dos estudantes. Assim, no sentido de reforçar este apoio nas IES portuguesas, foi referido por alguns entrevistados o Programa para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior, um programa financiado que visa promover a implementação de projetos na área de saúde mental e bem-estar, apoiando as IES na criação de uma resposta adequada às crescentes solicitações da comunidade académica nas áreas de desenvolvimento pessoal e que pretende também reforçar as respostas existentes ao nível das IES na promoção da saúde mental.

“(…) houve aqui este período pandémico que pôs a nu esta realidade que no fundo não é nova, esta necessidade de apoio a nível de saúde mental e que não é só para estudantes do ensino superior, é transversal à sociedade e eu acho que ok já enfrentámos esse desafio e já estamos a trabalhar para prestar um melhor serviço também nessa área.” (D3)

“A ação social indireta tem vindo a ajustar os serviços prestados aos estudantes, também às necessidades e à parte da saúde e da saúde mental em particular.” (E4)

No âmbito do apoio social indireto defende-se também a promoção da cultura e do desporto, embora nos tenha sido possível perceber pelo discurso dos entrevistados que nem todas as IES dispõem de meios adequados para oferecer estes serviços aos estudantes que são cada vez mais importantes para a sua integração e sucesso académico e prevenção do abandono escolar. Sistematizam-se de seguida, as principais bolsas e complementos do sistema de ação social no ensino superior de que os estudantes podem beneficiar de acordo com características específicas (Quadro 16).

Quadro 16 - Bolsas e complementos disponíveis aos estudantes

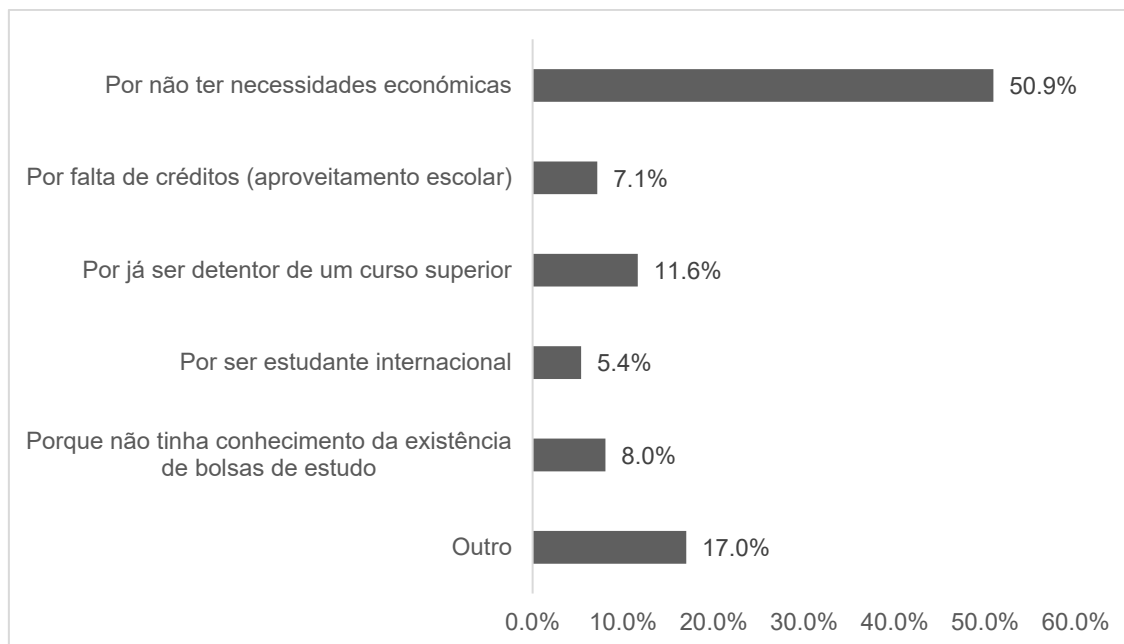
Bolsas e complementos
BOLSA DE ESTUDO - “Prestação pecuniária anual para participação nos encargos com a frequência de um curso ou com a realização de um estágio profissional de caráter obrigatório, atribuída pelo Estado, a fundo perdido, sempre que o agregado familiar em que o estudante se integra não disponha de um nível mínimo adequado de recursos financeiros.” (Despacho n.º 7647/2023 de 24 de julho).
PROGRAMA +SUPERIOR - “O Programa +Superior visa, através da atribuição de bolsas de mobilidade, designadas bolsas +Superior, incentivar e apoiar a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica por estudantes economicamente carenciados que residem habitualmente noutras regiões.” (Despacho n.º 7646/2023 de 24 de julho).
BOLSA POR MÉRITO - Apoio de valor fixo atribuído pelos estabelecimentos de ensino aos estudantes que tenham um “aproveitamento excecional”, independentemente dos rendimentos. Por estudantes com “aproveitamento excecional” entendem-se os estudantes que, no ano letivo anterior ao da atribuição da bolsa, tenham tido “aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ano curricular em que se encontrava inscrito”, com um aproveitamento de, pelo menos, 16 valores (Despacho n.º 13531/2009, de 9 de junho).
BOLSA PARA ESTUDANTES COM INCAPACIDADE - Prestação pecuniária, atribuída, de uma só vez, aos estudantes que demonstrem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60%. O valor da bolsa a receber será igual ao valor da propina suportada pelo estudante (Despacho n.º 8584/2017 de 29 de setembro).
BOLSA PARA ESTUDANTES EM MOBILIDADE - Os estudantes bolseiros deslocados que sejam beneficiários de complemento de alojamento têm direito à atribuição de um apoio à deslocação, nos meses em que beneficiem daquele complemento, no valor de 25 euros, num máximo anual de 250 euros (Despacho n.º 7647/2023 de 24 de julho).

COMPLEMENTO DE ALOJAMENTO - Os estudantes bolseiros deslocados têm prioridade na concessão de alojamento em residência dos SAS das IES. Estes estudantes têm direito ao pagamento de um complemento mensal igual ao valor base até ao limite de 17,5% do IAS (84,08€), o que corresponde ao valor a pagar pelo alojamento. Não havendo vaga em residência, sendo bolseiro e tendo feito candidatura a alojamento há lugar a um complemento de alojamento, igual ao valor do encargo efetivamente pago pelo alojamento e comprovado por recibo, até ao limite de 55% do IAS (264,24 euros). Em várias zonas do país, este valor sofre uma majoração por serem zonas com maior pressão no custo do arrendamento (Despacho n.º 10792/2023 de 24 de outubro).

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em conta os dados obtidos por via dos inquéritos por questionário, 42% dos participantes responderam estar a receber bolsa⁴¹ de estudo no presente ano letivo⁴². Dos 58% que indicaram que não estavam a receber bolsa nesse ano letivo, cerca de metade indicou que o principal motivo era “não ter necessidades económicas”. Por conseguinte, é interessante de refletir que metade dos estudantes sem bolsa, pode eventualmente ter necessidades económicas ou financeiras, ainda que sem bolsa atribuída.

Gráfico 3 - Motivos associados à não atribuição de bolsa de estudo



Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

⁴¹ Resposta à pergunta “Encontra-se a receber bolsa de estudo no presente ano letivo?”

⁴² Os dados recolhidos reportam-se a estudantes que frequentavam o 1.º ciclo no ano letivo de 2023/2024.

No Gráfico 3 apresentam-se os dados referentes às respostas sobre os motivos associados à não atribuição de bolsa⁴³. Além do principal motivo enunciado, o facto do estudante já possuir um curso superior foi apontado por 11,6% dos participantes como razão para a não atribuição de bolsa. Há, ainda, 8% dos estudantes que indicaram não ter conhecimento da existência de bolsas de estudo, o que conduz a que se procure refletir sobre a forma como os SAS estão acessíveis aos estudantes. Ou seja, os serviços que se destinam a apoiar os estudantes do ensino superior, especialmente em maior situação de vulnerabilidade, podem não chegar ao seu público se efetivamente os estudantes não souberem da sua existência ou de como a eles aceder. Consideramos que esta reflexão deve ser feita dado que 59,4% indica nunca ter tido contacto com os SAS⁴⁴, embora desses alguns dos estudantes sejam efetivamente bolseiros (15%). A falta de aproveitamento escolar (7,1%) e ser estudante internacional (5,4%), embora menos expressivos são também dados a refletir. Efetivamente, o facto de já ser detentor de um curso superior, de não se ter conhecimento da existência de bolsas de estudo, de não se ter aproveitamento ou de se ser estudante internacional não invalida a existência de dificuldades económicas que podem pôr em causa o direito dos estudantes ao ensino superior. São referidos outros motivos, nas respostas abertas dos estudantes que selecionaram a opção “outro” (17%), sendo que o que tem maior expressão remete para os rendimentos do agregado familiar. Em algumas destas respostas é possível constatar que, apesar das dificuldades, estes estudantes não são elegíveis para bolsa por não preencherem todos os requisitos de atribuição. São também mencionados o facto de serem trabalhadores-estudantes, de se encontrarem a aguardar o resultado da candidatura ou de ainda de não terem feito a respetiva candidatura. Ao ler as respostas com o motivo indicado pelo próprio podemos cruzar com alguns dos anteriormente descritos e sistematizá-los da seguinte forma: os rendimentos do agregado familiar excedem o valor máximo para atribuição da bolsa, embora os estudantes não afirmem ausência de necessidades económicas; os estudantes ainda não se candidataram ou a sua candidatura ainda não foi analisada; a falta de documentação necessária ou o não cumprimento de determinados requisitos como motivos para a não atribuição da bolsa (estudante estrangeiros); o estudante é trabalhador e tem rendimentos próprios ou apoio no pagamento de propinas (e.g. pela

⁴³ Resposta à pergunta “Caso tenha respondido não [à pergunta 2.1], indique o principal motivo para não estar a receber bolsa de estudo neste ano letivo?”

⁴⁴ Resposta à pergunta “Já teve contacto com os Serviços de Ação Social da Instituição de Ensino Superior que frequenta?”

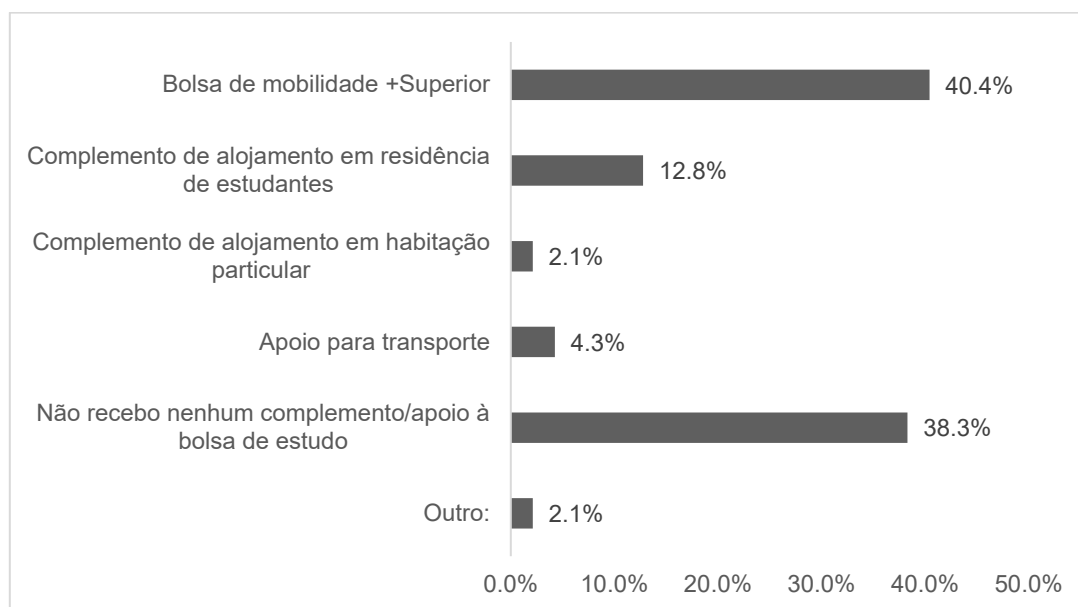
empresa onde trabalha); estar em processo de mudança de curso, já ter frequentado outro curso, ou a aguardar aprovação de projeto. Houve também estudantes que mencionaram que simplesmente não concorreram à bolsa, seja por desconhecimento, por não acreditarem ou acharem que teriam direito, ou por outros motivos pessoais.

Estes fatores em conjunto com os dados anteriormente analisados, demonstram que o sistema de atribuição de bolsas pode excluir estudantes que enfrentam necessidades específicas, ainda que os critérios não os considerem elegíveis. As respostas apontam para necessidades de ordem financeira, pela exigência de documentação específica ou por limitações relacionadas com a situação académica e profissional dos candidatos. Desta forma, há uma dimensão de análise a considerar no futuro que está ligada às causas ou efeitos da ausência de atribuição de bolsa, seja temporária por questões processuais e documentais, ou porque os critérios formais excluem mesmo quem se encontra em situação de necessidade percecionada ou real. Esta é uma das limitações dos critérios objetivos de atribuição de apoios que pode levar a que estudantes com dificuldades financeiras não sejam contemplados porque os rendimentos familiares formais ultrapassam os limites estabelecidos ou a sua regularização e situação documental não lhes permite aceder.

Relativamente aos estudantes bolseiros, quando questionados sobre que outro(s) apoio(s) se encontram a receber concomitantemente à bolsa de estudo⁴⁵, a “bolsa de mobilidade +Superior” foi a opção com maior percentagem de respostas (40,4%), seguindo-se o apoio por via de complemento de alojamento em residência de estudantes (12,8%) e de complemento de alojamento em habitação particular (2,1%). Quanto ao apoio para transporte é assinalado por 4,3% dos estudantes inquiridos com bolsa atribuída. Destaca-se que cerca de 38% respondeu não receber nenhum complemento à bolsa de estudo. Estes dados encontram-se apresentados no Gráfico 4.

⁴⁵ Resposta à pergunta “Encontra-se a receber outro(s) apoio(s) ou complemento(s) à bolsa de estudo?”. Na resposta a esta questão, os estudantes poderiam selecionar mais do que uma opção de resposta.

Gráfico 4 - Outros apoios recebidos



Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

No que se refere aos apoios ao alojamento em residência de estudantes, as respostas repartem-se por estudantes de quatro das cinco IES deste estudo, sendo que há estudantes de uma IES que não indicam receber apoio em matéria de alojamento. Já no que se refere ao complemento de habitação particular apenas uma IES garante este apoio, segundo os dados recolhidos. Entre os outros apoios mencionados, é referido a atribuição de uma bolsa atribuída pela Câmara Municipal da região de proveniência dos estudantes, verificando-se que dois municípios distintos oferecem esta bolsa, mas que os estudantes que assinalaram esta resposta frequentam a mesma IES.

Uma das perguntas realizadas aos estudantes procurou identificar outros apoios sociais, não considerando a bolsa de estudo ou outros complementos a ela associados⁴⁶. As respostas a esta pergunta poderiam ser múltiplas, tendo um total de 14 respostas previamente indicadas como opção, bem como a possibilidade de adicionar uma resposta livre com a opção de resposta “outro” (Quadro 17).

⁴⁶ Resposta à pergunta “Indique outro(s) apoio(s) social(ais) que se encontra a receber (não considerar Bolsa de Estudo ou outros complementos a ela associados.”

Quadro 17 - Outros apoios sociais recebidos pelos estudantes

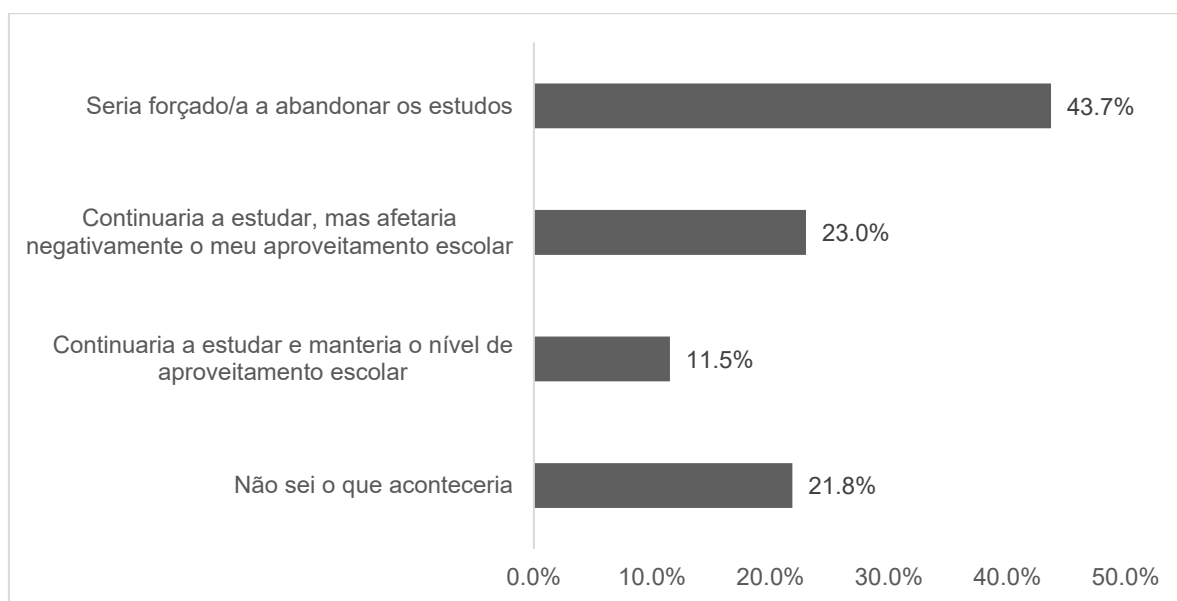
Apoios	%
Bolsa de mérito atribuída pela Instituição de Ensino	0,4%
Refeições em refeitório da instituição de ensino	0,9%
Apoio psicológico gratuito	4,5%
Apoio médico ou de enfermagem gratuitos	1,3%
Apoio ao estudo	0,0%
Apoio a necessidades educativas	0,4%
Mentoria/Tutoria	8,9%
Cursos de línguas com desconto ou gratuitos	0,9%
Programas com atividades remuneradas	0,9%
Programas com medidas de apoio gratuitas ou a preços reduzidos (alimentação, alojamento, etc.)	1,3%
Ações de formação remuneradas (bolsa de formação)	0,9%
Atividades sociais, culturais e/ou desportivas disponibilizadas gratuitamente pela Instituição de Ensino	4,5%
Cursos de informática com desconto ou gratuitos	0,4%
Não benefício de outros apoios sociais	73,2%
Outro(s)	1,3%

Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

Constata-se que 73,2% dos inquiridos afirmam não beneficiar de outros apoios sociais. Dos restantes 26,8% a resposta mais assinalada foi “Mentoria/Tutoria” com 8,9% de respostas. Seguem-se ex-âqueo o “Apoio psicológico gratuito” e “Atividades sociais, culturais e/ou desportivas” disponibilizadas gratuitamente pela IES, que obtiveram cada uma 4,5% das respostas. Com uma percentagem muito mais reduzida, foram assinaladas respostas relacionadas com o apoio médico ou de enfermagem gratuitos (1,3%), os programas com medidas de apoio gratuitas ou a preços reduzidos (alimentação, alojamento, etc.) (1,3%), bem como outras opções selecionadas que obtiveram menos de 1% das respostas. Relativamente ao item “Outro”, obteve-se as seguintes respostas abertas: consultas de higiene oral; abono de família; bolsa da Câmara Municipal e IRS. Cruzando a percentagem de estudantes que referiu não beneficiar de outros apoios sociais com aqueles que encontram a receber bolsa de estudo, verifica-se que dos estudantes bolseiros, cerca de 79% não beneficia de nenhum dos apoios elencados no quadro anterior.

Quando questionados sobre se o valor da bolsa de estudo e dos complementos recebidos⁴⁷, era suficiente para fazer face às suas necessidades, cerca de 51,7% dos estudantes bolseiros responde que não. Esta percentagem vai ao encontro do discurso dos entrevistados que consideram que o valor da bolsa de estudo e complementos nem sempre é suficiente para colmatar as necessidades dos estudantes e para, consequentemente, garantir a sua frequência no ensino superior. Neste sentido, interessou analisar o que é que na opinião destes estudantes poderia acontecer se não estivessem a receber bolsa de estudo⁴⁸ (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Consequências pelo não recebimento de bolsa de estudo de acordo com a opinião dos estudantes



Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

A resposta com maior percentagem de respostas indicou que a maioria dos estudantes bolseiros considera que seria forçado a abandonar os estudos (43,7%), o que reforça a importância de apoio social para a continuidade dos estudantes no ensino superior. Dos respondentes, 23% indicou que continuaria a estudar, mas que se não recebesse a bolsa de estudo iria afetar negativamente o seu aproveitamento escolar. Apenas cerca de um décimo dos participantes (11,5%) responde que acha que continuaria a estudar

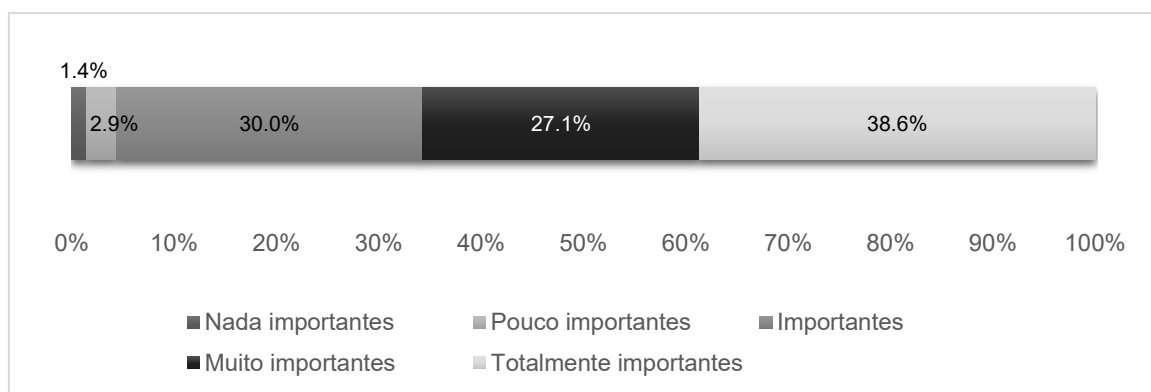
⁴⁷ Resposta à pergunta “O valor bolsa de estudo (e complementos) é suficiente para colmatar as suas necessidades enquanto estudante?”

⁴⁸ Resposta à pergunta “Se não estivesse a receber bolsa de estudo, o que acha que lhe poderia acontecer?”

e que manteria o nível de aproveitamento escolar e 21,8% responde não saber o que aconteceria. Estes dados revelam, à semelhança do discurso dos entrevistados, que a bolsa de estudo é um apoio social de extrema importância na forma como influencia positivamente, não só no acesso, mas a frequência e conclusão do ensino superior, sendo que sem ela muitos estudantes ficariam excluídos do sistema de ensino superior.

Os estudantes participantes neste estudo foram inquiridos sobre a importância que atribuem aos apoios sociais disponibilizados pela IES que frequentam⁴⁹. 95,7% dos estudantes consideram positivamente a importância dos apoios sociais disponibilizados nas IES em se encontram a frequentar o ensino superior, tendo assinalado que estes são importantes (30%), muitos importantes (27,1%) ou totalmente importantes (38,6%) (Gráfico 6). Estes resultados alinham-se com a importância que os entrevistados atribuíram à ação social e aos apoios sociais no ensino superior.

Gráfico 6 - Importância atribuída pelos estudantes aos apoios sociais disponibilizados pela IES



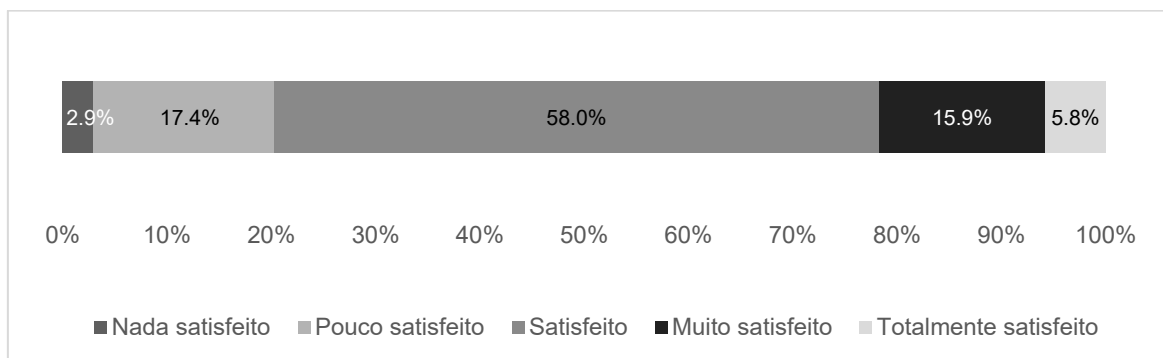
Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

Já no que se refere ao grau de satisfação dos estudantes com os apoios sociais disponíveis⁵⁰, apesar dos resultados positivos, são inferiores à importância atribuída (Gráfico 7).

⁴⁹ Resposta à pergunta “De uma forma geral que importância atribui aos apoios sociais disponibilizados pela sua instituição de ensino?”

⁵⁰ Resposta à pergunta “Indique o seu grau de satisfação geral com os apoios sociais disponibilizados na sua instituição de ensino.”

Gráfico 7 - Grau de satisfação geral com os apoios sociais disponíveis na IES



Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

A maior parte dos estudantes respondeu favoravelmente no que se refere à satisfação com os apoios sociais disponíveis na sua IES (79,7%), estando maioritariamente satisfeitos (58,0%), muito satisfeitos (15,9%) e totalmente satisfeitos (5,8%). Já no que se refere às perceções negativas dos estudantes, cerca de um quinto dos participantes (20,3%) declaram estar nada satisfeitos (2,9%) ou pouco satisfeitos (17,4%). Cruzando estes dados com as respostas referentes à atribuição de bolsa, os estudantes que responderam que não estão nada satisfeitos são estudantes que não tiveram bolsa atribuída porque não cumpriram critérios ou porque lhes foi negada. Estes resultados são relevantes para a análise que se poderá fazer sobre a importância entre o apoio social percebido e o apoio social recebido (ABREU, 2017; DRAGESET, 2021).

Os dados analisados apontam para uma satisfação generalizada dos estudantes com os Serviços de Ação Social, ainda que o aumento da procura pelos serviços tenha implicações negativas na capacidade de resposta destes serviços. Pelo discurso dos entrevistados confirma-se que a reformulação e criação de políticas sociais contribuem para o investimento na diversificação de apoios, mas que estes ainda são insuficientes para dar resposta às necessidades dos estudantes. Uma questão central para a ação social alcançar uma maior eficácia e alcance remete para o aumento do financiamento que permitirá adquirir mais recursos para os SAS. Uma das grandes dificuldades das IES passa por conseguir dar resposta às necessidades dos estudantes internacionais, uma vez que estes não podem beneficiar dos apoios diretos. Este tem sido um público que recorre frequentemente aos SAS, muitas vezes sem uma resposta que atenda às suas necessidades. Também os estudantes maiores de 23 anos muitas vezes não se enquadram na política de ação social existente, devendo este público ser uma prioridade da política nacional para o ensino superior.

Em síntese, é possível afirmar que as IES se encontram em situação de desigualdade para fazer face às necessidades dos estudantes, sendo que essa desigualdade resulta de diversos fatores como o valor do orçamento atribuído aos SAS e a própria localização da IES. Para mitigar estas desigualdades as IES criaram estratégias e mecanismos internos de apoio aos estudantes que lhes permitem reforçar o apoio social na tentativa de responder às reais necessidades dos seus estudantes. Quanto aos estudantes, a maioria afirma não se encontrar a receber outros apoios sociais, para além da bolsa de estudo ou complementos a ela associados, apesar de atribuírem uma importância substancial a estes apoios. Para assegurar a todos os estudantes um ensino igualitário e equitativo, há ainda um caminho a percorrer e, por isso, as IES têm de assumir o compromisso de continuar a oferecer programas e recursos que atendam às necessidades emergentes e específicas dos estudantes. Há também que refletir sobre o apoio social e as suas diferentes tipologias, não apenas à luz do quadro político, mas também naquela que é a definição do conceito de apoio social que não se limita a apoios tangíveis (e.g. apoio financeiro, ao pagamento de alojamento, de transportes, etc.), mas que inclui também uma dimensão de apoio emocional, informativo e à estima (ABREU, 2017; DRAGESET, 2021).

4.3. PERFIS E NECESSIDADES DOS ESTUDANTES NO ÂMBITO DA AÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas, o ensino superior português tem vindo a caracterizar-se por um aumento exponencial do número de estudantes, verificando-se uma abertura a novos públicos neste nível de ensino. De um universo relativamente homogéneo em termos de características pessoais e académicas, passou-se de forma progressiva para um público heterogéneo, não só ao nível das suas características sociodemográficas, mas também dos percursos educativos e sociais anteriores ao acesso ao ensino superior. De acordo com diferentes estudos (FERNANDES [et al.], 2021; FRAGOSO e VALADAS, 2018; MARTINS, 2015; SILVA e SERRANO, 2015) constata-se que este aumento e diversidade de estudantes está principalmente associado à melhoria, de um modo geral, das condições de vida dos portugueses, ao prolongamento do ensino obrigatório, ao acesso pelos diplomados do ensino profissionalizante, à valorização social da formação académica, à criação de instituições e cursos e ao alargamento das políticas de ação

social. Não obstante, continuam a existir necessidades e questões que conduzem a que vários estudantes recorram aos Serviços de Ação Social das suas instituições de ensino.

No que se refere à caracterização dos estudantes participantes neste estudo, embora não seja possível inferir um perfil, apresentamos uma análise dos dados referentes à amostra. A distribuição dos estudantes por género foi predominantemente feminina (80,2%), sendo a grande maioria de nacionalidade portuguesa e oriunda do próprio país (94,7%). No que se refere a estudantes de outros países, 5,3% são provenientes de diversos países, nomeadamente Brasil (1,4%), Argélia (0,5%), Angola (0,5%), Cabo Verde (0,5%), China (0,5%), França (0,5%), Moçambique (0,5%), Ucrânia (0,5%) e Venezuela (0,5%). Uma das IES que colaborou no estudo apenas obteve respostas de estudantes portugueses. Conforme mencionado nas limitações, a disponibilidade do questionário apenas em língua portuguesa poderá ter contribuído para uma menor participação dos estudantes estrangeiros que frequentam o ensino superior. Do total de participantes, 93,2% têm nacionalidade portuguesa, havendo uma escassa representação de estudantes estrangeiros. Quanto à condição de deslocação, 47,8% dos estudantes encontram-se a frequentar uma IES fora do seu distrito de residência, o que nos permite abrir um caminho de reflexão para a realidade dos estudantes, nomeadamente no que diz respeito à sua integração no ensino superior, mas também a condições de permanência e alojamento. Não obstante, a maioria dos estudantes está no distrito onde reside habitualmente, estando estes resultados em linha com estudos realizados (e.g. SÁ [et al.], 2021) que confirmam que a maioria das IES recebe uma grande proporção de estudantes provenientes dos distritos onde se localizam. Contudo, a percentagem de estudantes deslocados é relativamente elevada, o que nos mostra a importância que assume a mobilidade dos estudantes.

Desta forma, recorreu-se à amostra de participantes (Quadro 18) para procurar analisar se há diferenças significativas entre o perfil em várias IES, atendendo aos dados obtidos.

Quadro 18 - Caracterização do perfil escolar dos estudantes participantes neste estudo

		N	%
Forma de Ingresso	Concurso Nacional de Acesso	147	71,0
	Maiores de 23	31	15,0
	Regime especial	29	14,0
IES	IPCB	38	18,4
	IPP	34	16,4
	IPS	64	30,9

	IPV	39	18,8
	UTAD	32	15,5
Ano	1.º ano	81	39,1
	2.º ano	56	27,1
	3.º ano	57	27,5
	4.º ano	13	6,3
Estudante internacional	Não	200	96,6
	Sim	7	3,4
Regime	Tempo integral	182	87,9
	Tempo parcial	25	12,1
Trabalhador-estudante	Não	151	72,9
	Sim	56	27,1
Residência de estudantes	Não	195	94,2
	Sim	12	5,8

Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

Quanto à forma de ingresso no ensino superior a larga maioria dos respondentes ingressou pelo Concurso Nacional de Acesso (71,0%). Seguem-se os estudantes que entraram pelo concurso Maiores de 23 anos (15%) e por um regime especial (14,0%). No que se refere à IES frequentada, o IPS foi o que obteve uma maior percentagem de respostas, nomeadamente, 30,9%. Seguem-se o IPV, com 18,8%, o IPCB com 18,4%, o IPP com 16,4% e, por fim, a UTAD com 15,5%. Quanto ao ano em que se encontram, o 1.º ano é frequentado por 39,1% da totalidade dos respondentes. Para além destes, frequentam o 2.º ano 27,1%, o 3.º ano, 27,5% e o 4.º ano 6,3%. Da totalidade dos estudantes, a maioria, nomeadamente, 66,2%, frequentam o 1.º ou 2.º ano do curso. Dos estudantes respondentes, apenas 3,4% são estudantes internacionais. Relativamente ao regime frequentado, 87,9% dos estudantes frequenta o curso a tempo integral e os restantes 12,1% a tempo parcial. Este regime passou a ser possível a partir de 2006 (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), tendo vindo a permitir uma melhor conciliação entre a frequência do ensino superior e o trabalho. Da globalidade dos participantes, 27,1% são trabalhadores-estudantes. Ainda que cerca de 48% estudantes tenham assinalado que se encontram deslocados da sua morada permanente, apenas 5,8% indicam encontrar-se alojados numa residência de estudantes da IES.

Apresentam-se de seguida os dados obtidos por IES, nomeadamente a caracterização sociodemográfica dos estudantes (Quadro 19) e a sua caracterização escolar (Quadro 20).

Quadro 19 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes por IES (em %)

			IPCB	IPP	IPS	IPV	UTAD
Género		Feminino	94,7	79,4	71,9	84,6	75,0
		Masculino	5,3	20,6	28,1	15,4	25,0
Idade (menor-maior)			19-45	19-55	20-51	18-58	18-48
Idade (média)			23,29	26,85	27,09	21,59	26,44
País		Portugal	97,4	97,1	92,2	100,0	87,5
		Brasil	-	-	3,1	-	3,1
		Argélia	-	-	-	-	3,1
		Angola	2,6	-	-	-	-
		Cabo-Verde	-	2,9	-	-	-
		China	-	-	-	-	3,1
		França	-	-	1,6	-	-
		Moçambique	-	-	1,6	-	-
		Ucrânia	-	-	1,6	-	-
		Venezuela	-	-	-	-	3,1
Nacionalidade		Portuguesa	97,4	97,1	89,1	100,0	87,5
		Estrangeira	-	2,9	4,7	-	12,5
		Dupla nacionalidade (portuguesa e outra)	2,6	-	6,3	-	-
Distrito de residência		Aveiro	-	-	-	20,5	9,4
		Braga	-	-	-	2,6	12,5
		Bragança	-	-	-	2,6	9,4
		Castelo Branco	47,4	-	-	-	-
		Coimbra	7,9	5,9	-	2,6	-
		Évora	-	8,8	-	-	-
		Faro	2,6	-	1,6	-	-
		Guarda	10,5	-	-	7,7	-
		Leiria	2,6	5,9	-	-	-
		Lisboa	2,6	5,9	9,4	2,6	-
		Outro	-	-	1,6	-	-
		Portalegre	-	47,1	-	-	-
		Porto	5,3	5,9	-	2,6	12,5
		R.A. da Madeira	5,3	-	1,6	-	-
		R.A. dos Açores	-	-	-	-	6,3
		Santarém	7,9	17,6	3,1	-	-
		Setúbal	2,6	2,9	82,8	2,6	-
		Viana do Castelo	-	-	-	-	6,3
		Vila Real	-	-	-	5,1	40,6
		Viseu	5,3	-	-	51,3	3,1
Estudante deslocado		Não	42,1	35,3	78,1	33,3	53,1
		Sim	57,9	64,7	21,9	66,7	46,9

Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

Relativamente à caracterização sociodemográfica por IES há a destacar que em todas a grande maioria de respondentes é do género feminino, a média de idades varia entre cerca de 22 anos e 27 anos, a larga maioria dos estudantes são oriundos de Portugal e possuem nacionalidade portuguesa. Um dos aspetos a observar é a distribuição geográfica de estudantes por distrito de residência que evidenciam uma forte ligação regional: o IPCB conta com 47,4% de estudantes do distrito de Castelo Branco; o IPP conta com 47,1% de estudantes do distrito de Portalegre; o IPS conta com 82,8% de estudantes do distrito de Setúbal; o IPV conta com 51,3% de estudantes do distrito de Viseu; e a UTAD conta com 40,6% de estudantes do distrito de Vila Real. Se somarmos os valores de distritos fronteiriços, podemos concluir que a análise territorial remete para a importância do ensino superior como elemento atrativo para a permanência de jovens nas suas regiões de origem e para o povoamento de territórios de baixa densidade populacional.

O Programa Nacional para a Coesão Territorial (PNCT) é uma iniciativa do Governo, lançada em 2016, que visa combater as assimetrias regionais, promovendo o desenvolvimento equilibrado do território, especialmente nas regiões de baixa densidade populacional, como o interior do país. No contexto do ensino superior, têm sido promovidas várias iniciativas políticas para reforçar a atratividade destas regiões e assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso académico (Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, de 24 de novembro). Destacam-se medidas como o Programa +Superior que visa atribuir bolsas de mobilidade para incentivar a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor densidade demográfica, por estudantes economicamente carenciados, provenientes de outras regiões do país, contribuindo para a coesão territorial através da fixação de jovens; o apoio à criação de redes de IES no interior com a missão específica de fomentar e apoiar estratégias inteligentes de desenvolvimento económico de base local; a valorização do ensino politécnico e a sua ligação ao tecido económico, social e cultural, através do desenvolvimento de competências e especificidades de cada instituição politécnica no contexto territorial, económico e social em que se insere, através do apoio a atividades de investigação baseadas na prática, em estreita articulação com o tecido produtivo e social local e envolvendo os estudantes; o apoio aos CTeSP com forte implementação regional e com uma componente de formação em contexto de trabalho que contribui para o aumento de diplomados do ensino superior e para a coesão territorial; e o apoio à internacionalização nas IES localizadas no interior, através de programas específicos para a captação de estudantes estrangeiros

(Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, de 24 de novembro). Daqui se reforça a necessidade de apoio aos estudantes deslocados, também no que se refere aos apoios indiretos.

Quadro 20 - Caracterização do perfil escolar dos estudantes por IES (em %)

		IPCB	IPP	IPS	IPV	UTAD
Forma de Ingresso	Concurso Nacional de Acesso	76,3	50,0	65,6	87,2	78,1
	Maiores de 23	10,5	26,5	17,2	2,6	18,8
	Regime especial	13,2	23,5	17,2	10,3	3,1
Ano	1.º ano	28,9	44,1	40,6	30,8	53,1
	2.º ano	23,7	41,2	20,3	33,3	21,9
	3.º ano	47,4	14,7	26,6	35,9	9,4
	4.º ano	-	-	12,5	30,8	15,6
Estudante internacional	Não	100,0	97,1	95,3	100,0	90,6
	Sim	-	2,9	4,7	0,0	9,4
Regime	Tempo integral	89,5	88,2	84,4	97,4	81,3
	Tempo parcial	10,5	11,8	15,6	2,6	18,8
Trabalhador-estudante	Não	86,8	70,6	57,8	89,7	68,8
	Sim	13,2	29,4	42,2	10,3	31,3
Residência de estudantes	Não	92,1	94,1	100,0	89,7	90,6
	Sim	7,9	5,9	0,0	10,3	9,4

Fonte: Dados obtidos através do inquérito por questionário.

Quanto à forma de ingresso no ensino superior constata-se que em todas as IES a maioria dos estudantes ingressou pelo CNA. Contudo, regista alguma expressividade a forma de ingresso pelos maiores de 23 anos no IPP (26,5%), UTAD (18,8%) e IPS (17,2%). Quanto ao ano que se encontram a frequentar, o 1.º ano é o mais representado, com exceção no IPV. A percentagem de estudantes internacionais varia entre 0,0% no IPCB e 9,4% na UTAD. Relativamente ao regime frequentado, são expressivas as percentagens de estudantes que frequentam o ensino a tempo integral. A maioria dos estudantes das IES não é trabalhador-estudante. Ainda assim, o IPS apresenta uma percentagem de trabalhadores-estudantes bastante significativa, nomeadamente de 42,2%, seguindo-se a UTAD com 31,3%, o IPP com 29,4% e o IPCB com 13,2%. Dos estudantes de cada IES, a larga maioria não se encontra alojada numa residência dos SAS.

De acordo com os dados obtidos através dos entrevistados e estudantes inquiridos, foi possível determinar cinco diferentes perfis de estudantes, em função de fatores como o

acesso, a carência económica, a nacionalidade e a idade. Mencionámos, para além destes, os estudantes com necessidades educativas específicas, mas consideramos que se podem enquadrar em qualquer um destes perfis que têm acompanhado a tendência da inclusão e da diversidade no ensino superior. Considerámos, também, que começa a desenhar-se um novo perfil, ainda que com pouca expressão, que diz respeito aos estudantes imigrantes.

Segundo os diferentes entrevistados verificam-se dois posicionamentos complementares face aos perfis dos estudantes que recorrem aos SAS: um que diz respeito à condição socioeconómica dos estudantes e outro que se reporta ao seu contexto sociocultural. A maioria dos entrevistados, incluindo dirigentes e técnicos superiores, identifica que o perfil mais comum dos estudantes beneficiários de ação social continua a ser um perfil de estudantes com carência económica. No entanto, referem que além dos jovens que ingressam no ensino superior diretamente do ensino secundário pelo concurso nacional de acesso, organizado pela DGES, e que são maioritariamente o público destes serviços, há públicos oriundos de outros concursos e regimes que têm vindo a aumentar na procura dos apoios disponibilizados (e.g. estudantes internacionais e estudantes que acedem pelos maiores de 23 anos).

“(...) no passado basicamente eram os estudantes com maior vulnerabilidade económica que beneficiavam dos nossos apoios. Neste momento (...) é muito mais transversal e muito mais abrangente.” (D3)

“(...) para além da carência económica, temos cada vez mais estudantes com outras características a necessitar de outros tipos de apoios. Refiro-me por exemplo aos estudantes internacionais, trabalhadores-estudantes e maiores de 23.” (D4)

Com base na situação de carência económica, um especialista considera que o perfil tem vindo a alterar-se em função do aumento do limiar de elegibilidade para se ser bolseiro. Alargando-se o limiar de elegibilidade, abrangem-se mais estudantes e famílias, o que faz com que famílias que anteriormente não eram elegíveis para bolsa de estudo por terem rendimentos que ultrapassavam um determinado valor, passem a poder usufruir deste apoio. O limiar de elegibilidade era, em 2021/2022, de 8.962,06 euros de rendimento *per capita* anuais, tendo passado para 11.049,89 euros em 2023/2024, aumentando 23% em dois anos letivos. Definiu-se também um aumento do limiar de elegibilidade para trabalhadores-estudantes, no valor acrescido de 1.520 euros. Teve também lugar um aumento do valor máximo da bolsa de estudo que passa a ser de 5.981,73 euros, crescendo 7% face ao ano letivo de 2022/2023 (Despacho n.º 7647/2023, de 24 de julho).

“(...) como o limiar da carência económica tem vindo a aumentar eu diria que o perfil também tem vindo a ajustar-se, ou seja, usando termos muito simples, as bolsas não são apenas para os pobres muito pobres, são para os pobres que se calhar até nem são genericamente assim tão pobres, mas têm ali alguma dificuldade em custear o extra que é o ensino superior. Portanto o aumentar do limiar de elegibilidade também faz mudar um bocadinho esse perfil.” (E4)

Um especialista e um dirigente identificam três perfis diferenciados de estudantes beneficiários de apoio social direto. Um primeiro perfil que assenta na carência económica e que tem por base o rendimento do agregado familiar. Um segundo perfil de estudantes que pertencem a famílias já com alguns recursos, mas ainda assim os tornam elegíveis para terem bolsa de estudo. Recebem normalmente a bolsa mínima, o que se consubstancia num apoio limitado. Um terceiro perfil, complexo, em que não é possível determinar, de forma clara e inequívoca, os rendimentos do agregado familiar, o que nos demonstra que a perceção dos rendimentos do agregado familiar dos estudantes nem sempre é fácil de avaliar e que os apoios concedidos podem não corresponder às reais necessidades dos estudantes.

“(...) há um perfil de aluno que é um aluno extremamente carenciado (...). Depois há um segundo perfil de alunos que são de famílias que não tendo muitos recursos também não têm muitos apoios e que às vezes ficam ali na franja dos apoiados (...). Depois há um terceiro perfil que é um perfil complexo que também não se pode dizer taxativamente que é um perfil de pessoas que não precisam, mas recebem, depende do negócio, mas aparecem alguns estudantes com rendimentos empresariais que são de muito difícil perceção para a ação social (...)” (E2)

Estes perfis são corroborados por vários dirigentes e técnicos relativamente aos estudantes beneficiários de bolsa de estudo e complementos. Relativamente ao terceiro perfil constata-se pelos discursos dos entrevistados que, não raras vezes, é difícil garantir a ajuda adequada a quem realmente necessita. Quem precisa por vezes não tem o apoio desejável e necessário e quem não necessita poderá ter apoio por não ser possível aferir com exatidão situações em que os elementos do agregado familiar têm liberdade para não declarar todos os rendimentos auferidos. É o caso dos empresários, trabalhadores liberais, entre outros. São ainda mencionadas alterações socioeconómicas dos agregados familiares com implicação direta na base da atribuição de apoios sociais diretos.

“A fuga ao fisco continua (...) porque vivem meio ano com o pai, depois outro meio ano com a mãe, depois é a avó, depois... é assim: não é aquela característica de agregado familiar de pai, mãe e filhos. (...) é difícil apurar, porque são agregados com uma estratificação muito variada.” (D7)

“Mas temos muitos agregados familiares trabalhadores por conta de outrem. E agregados familiares de vários filhos, inclusivamente com vários filhos a estudar no ensino superior (...) temos muitos alunos deslocados (...) continua a haver muitas situações em que nós não conseguimos chegar aos rendimentos reais dos agregados familiares, quando os agregados são trabalhadores por conta própria. Por conta própria, com sociedades, com situações pouco claras.” (D6)

A pouca escolaridade dos pais pode sugerir origens sociais mais desfavorecidas e uma reduzida possibilidade de obtenção de melhores rendimentos. Contudo, atualmente uma escolaridade mais elevada dos pais, nem sempre é fator para que o estudante não tenha necessidades económicas, sendo este atualmente um perfil relativamente comum no seio dos estudantes bolseiros.

“A nível por exemplo do défice económico (...) há uns anos tínhamos estudantes que vinham de famílias que não tinham tantas qualificações, a nível do secundário, a nível do ensino superior. Hoje (...) temos estudantes com pais que também estudaram no ensino superior (...) que também não conseguem fazer face às despesas.” (T5)

Um especialista considera que a diversidade dos estudantes resulta em necessidades individuais variadas, não devendo ser tratados de forma igualitária, mas equitativa. Os estudantes têm diferentes características de acordo com vários fatores como seja o facto de estarem deslocados, entre outros.

“Não há só um tipo de estudante, depende muito do ponto de partida do estudante, os direitos, a igualdade e etc.. Tudo isso é diferente de um estudante para outro em função da sua área geográfica, em função de onde parte, do ponto de partida e do ponto de chegada, não é? de onde reside e de onde estuda.” (E1)

Um dos especialistas reforça a ideia de que com a abertura de mais vagas em regimes especiais, há indicadores positivos, mas que trazem novos perfis de estudantes que recorrem aos SAS. O perfil dos estudantes beneficiários da ação social tem-se diversificado tanto com o aumento do limiar de elegibilidade para as bolsas de estudo, como com a inclusão de novos públicos no ensino superior, principalmente os estudantes maiores de 23 anos e os estudantes internacionais.

“(...) o facto de por exemplo haver cada vez mais estudantes a ingressar pelo regime maiores de 23, estudantes internacionais que tem sido muito promovido nos últimos anos também pode contribuir, embora não de forma assim massiva, mas pode contribuir para diversificar um bocadinho os perfis.” (E4)

Quanto aos estudantes internacionais, pode identificar-se que há um novo perfil a ser considerado. Embora não sejam estudantes elegíveis para o apoio direto (n.º 2 do art.º

10.º do Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto)⁵¹ este tem sido um público que recorre frequentemente aos SAS, muitas vezes sem uma resposta que atenda às suas necessidades. Por esse motivo, os entrevistados salientam que é crucial dar atenção aos estudantes oriundos de outros países, cujas condições e contextos colocam em causa o seu direito à educação.

“(…) são estudantes com muitas dificuldades económicas, muitas vezes vêm para o país completamente sem rede, sem nenhum suporte familiar. Portanto não têm aqui nenhum apoio ao qual possam recorrer quando estão em situações de dificuldade e recorrem aos Serviços de Ação Social. (...) é mesmo hora também de pensarmos nos estudantes internacionais e pensarmos como é que os podemos apoiar de uma forma sistematizada, não é? porque não podemos ignorar que eles vivem com muitas dificuldades, alguns em situação de pobreza extrema mesmo.” (D3)

“Há situações muito diversas não podemos colocar isto em gavetas, porque aqui as gavetas eu diria os PALOP e os outros. (...) coitados são atirados para aqui e estão noutro país, com outros hábitos, com outra cultura e normalmente não têm acesso às bolsas.” (D5)

“Relativamente aos estudantes internacionais tem havido um grande investimento nisso uma grande abertura e tem havido uma grande procura, mas por exemplo os estudantes internacionais não são beneficiários, não podem ser beneficiários de bolsa de estudo (...).” (E4)

Estes estudantes, principalmente os oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), apresentam características diversas e enfrentam diferentes problemas e dificuldades no que diz respeito à sua adaptação ao ensino superior. Algumas dessas dificuldades têm origem económica (DOUTOR, MARQUES e AMBRÓSIO, 2018), o que os obriga a recorrer aos SAS das IES frequentadas. Os estudantes dos PALOP “chegam de diferentes espaços geográficos, com percursos educativos desiguais e manifestam modos e práticas culturais diversas” (CARVALHO [et al.], 2023, p. 63), sendo necessário por parte das IES estarem atentas a este perfil de estudantes. De acordo com o estudo de CARVALHO [et al.] (2023) as principais necessidades identificadas pelas IES relativamente a estes estudantes remetem para as dificuldades académicas, os problemas financeiros e a dificuldade de inserção, quer académica, quer social. A aposta na internacionalização, o enquadramento do estatuto de estudante internacional e o aumento da imigração por razões educativas tem conduzido a uma maior presença de estudantes estrangeiros no ensino superior em

⁵¹ O regime jurídico que regula o Estatuto de Estudante Internacional foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março e alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto, no que respeita à Ação Social no Ensino Superior.

Portugal (CNE, 2023; OLIVEIRA, 2021). Por exemplo, o Estatuto do Estudante Internacional⁵², foi criado com a fundamentação de que a captação de estudantes estrangeiros permite: aumentar a utilização da capacidade instalada nas instituições; potenciar novas receitas próprias, que poderão ser aplicadas no reforço da qualidade e na diversificação do ensino ministrado; ter um impacto positivo na economia (Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março).

Em 2020, mais de metade (53,6%) das entradas de migrantes em Portugal aconteceram por motivos de estudo (OLIVEIRA, 2021) e os estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior, em 2021/2022, representavam 16,2% da totalidade de inscritos, tendo aumentado 1,9% por comparação ao ano anterior (CNE, 2023). Em 2023, os estudantes inscritos para a frequência de um ciclo de estudos integralmente em Portugal eram principalmente oriundos do Brasil (17.028), da Guiné-Bissau (6.910), de Cabo Verde (6.449), de Angola (5.292) e de França (3.406)⁵³.

Os estudantes que ingressam pelo concurso maiores de 23 anos estão incluídos na designação abrangente de estudantes “não tradicionais” (SANTOS e QUINTAS, 2018). São um grupo diversificado e heterogéneo, constituído por adultos de diferentes géneros, culturas, grupos socioeconómicos e origens educacionais. Normalmente são pessoas que abandonam o ensino precocemente, sem qualificações ao nível do ensino secundário ou experiência prévia no ensino superior e provenientes de grupos socioeconómicos desfavorecidos (CORREIA e MESQUITA, 2006), significando o acesso a este nível de ensino uma oportunidade que por circunstâncias da vida lhes foi negada (BRÁS [et al.], 2012). A idade, o grau de maturidade, a multiplicidade de papéis sociais, como sejam a atividade profissional, as responsabilidades familiares e outras inerentes à vida adulta caracterizam este perfil de estudante (SANTOS e QUINTAS, 2018). De acordo com o estudo de SANTOS e QUINTAS (2018) apresentam-se alguns dos resultados relativamente ao *background* educacional e multiplicidade de papéis: estes estudantes são provenientes de famílias onde o nível de escolaridade parental é baixo; entram no ensino superior com diferentes níveis de escolaridade; a maioria inscreveu-se no ensino superior após um longo período de abandono do ensino formal; a maioria não são solteiros; cerca de metade tem filhos; o nível económico destas famílias é relativamente baixo; mais de metade tem emprego a tempo inteiro; a maioria

⁵² Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto.

⁵³ Dados disponíveis em <https://www.dgeec.mec.pt/hp4/EstatVagasInsc/>.

inscreveu-se a tempo integral e a grande maioria faz uso do estatuto de trabalhador-estudante.

“(…) relativamente aos maiores de 23 (…) são pessoas que não estudavam há muito tempo que estão acima entre aspas da idade normal para estudar, já não têm 18 ou 19 anos, já vêm às vezes com 40, 50 anos. Já temos tido estudantes até com 60 anos. São normalmente trabalhadores-estudantes, com famílias (…).” (D1).

De acordo com os dados obtidos através dos discursos dos entrevistados, apresenta-se (Quadro 21) uma síntese da caracterização dos perfis dos estudantes e suas principais necessidades.

Quadro 21 - Caracterização dos perfis e necessidades dos estudantes

Perfis	Caraterização da Condição/Contexto dos estudantes	Principais necessidades ou pedidos
1	Estudantes jovens; recém-chegados do ensino secundário; provenientes de famílias com dificuldades financeiras graves comprovadas.	Apoio social direto (bolsa de estudo) e complementos/outras bolsas (e.g. +Superior; complemento de alojamento).
2	Estudantes jovens; recém-chegados do ensino secundário; provenientes de famílias com alguns recursos financeiros, mas dificuldades em custear o ensino superior.	Apoio social direto (bolsa de estudo) e complementos/outras bolsas (e.g. +Superior; complemento de alojamento).
3	Estudantes jovens; recém-chegados do ensino secundário; provenientes de famílias em que é difícil atestar as dificuldades financeiras por meio dos rendimentos declarados.	Apoio social direto (bolsa de estudo) e complementos/outras bolsas (e.g. +Superior; complemento de alojamento).
4	Estudantes internacionais: estudantes estrangeiros com dificuldades financeiras graves, maioritariamente oriundos do Brasil e dos PALOP com estatuto de estudante internacional, sem acesso a apoios diretos de ação social.	Apoio social indireto (e.g. alojamento e alimentação; apoio psicopedagógico).
5	Estudantes maiores de 23 anos: não entram no ES na sequência do ensino secundário; normalmente não concluíram este nível de ensino e tendem a estar já inseridos no mundo do trabalho (trabalhadores-estudantes) e a ter responsabilidades familiares.	Apoio social direto (bolsa de estudo) e apoio social indireto (e.g. alimentação)

Fonte: Elaboração própria com base em dados obtidos através das entrevistas realizadas a especialistas, a dirigentes e técnicos superiores dos SAS.

Ainda que não constantes do quadro acima, por considerarmos que se podem enquadrar, em termos socioeconómicos, nos diferentes perfis identificados, foram também mencionados os estudantes com necessidades educativas específicas. Estes são normalmente estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% que necessitam de apoio para poderem usufruir do ensino superior de forma igualitária e equitativa, por forma a alcançarem a plena integração académica e social. O Estado português compromete-se a conceder apoios a estudantes com necessidades especiais, designadamente aos portadores de deficiência (alínea b) do n.º 6 do art.º 20.º da Lei 62/2007, de 10 de setembro), tendo estabelecido o regulamento de atribuição de bolsas de estudo para frequência do ensino superior de estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% através do Despacho n.º 8584/2017, de 29 de setembro. Ainda no mesmo ano, o Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro, criou o programa Inclusão para o Conhecimento, com o objetivo de promover a existência das condições adequadas à inclusão das pessoas com deficiência ao nível da formação, desempenho de atividades docentes/investigação e de participação na vida académica, social, desportiva e cultural no contexto das instituições de ensino superior. Vários estudos (ANTUNES e FARIA, 2013; BORGES [et al.], 2017; CNE, 2022; PINTO, NECA e BENTO, 2022) demonstram que o número de estudantes com esta condição tem vindo a aumentar gradualmente por conta da democratização do ensino superior, do alargamento da escolaridade obrigatória, da implementação das medidas políticas e sociais, do acesso e democratização que promovem a inclusão educativa no ensino superior, entre outras razões.

Em 2019/2020 estavam inscritos 2.311 estudantes com necessidades especiais no ensino superior. No ano letivo seguinte eram 2.582 (verificou-se um aumento global de 271 estudantes, ou seja, mais 11,7%) e em 2021/2022 eram 2.779, mantendo-se assim a tendência de crescimento face ao período homólogo (mais 197 estudantes, ou seja, um aumento de 7,6% em relação ao ano letivo anterior). Se considerarmos a frequência do ensino superior público e privado, constata-se que em 2020/2021, 89,1% dos estudantes frequentava o ensino público e 10,9% o ensino privado e em 2021/2022, 87,7% dos estudantes encontrava-se matriculado no ensino público e 12,3% no ensino privado (PINTO, NECA e BENTO, 2022). Ainda que exista este aumento do número de estudantes com necessidades educativas, continua a verificar-se a ausência de normativos enquadramentos para estes estudantes durante a sua frequência no ensino superior, como já acontece com estudantes trabalhadores que encontram na lei a consagração do estatuto de trabalhador-estudante.

“(...) a nível dos estudantes com necessidades educativas específicas, era mesmo importante que fosse criado um regulamento para todos estes estudantes a nível nacional.” (T4)

Para além dos perfis identificados consideramos também pertinente referenciar os estudantes refugiados. Alguns estudos (e.g. CNE, 2023) apontam para o aumento destes estudantes no sistema de ensino superior português, o que nos permite afiançar que poderá vir a existir um novo perfil, embora não seja um perfil significativo se comparado com os perfis maioritariamente identificados pelo estudo. À semelhança de outros países da OCDE, Portugal implementou medidas excecionais a nível nacional e nível institucional, a fim de incluir os refugiados ucranianos nas suas IES (OECD, 2023). Por exemplo, enquanto país de acolhimento de refugiados e de pessoas deslocadas em busca de proteção internacional, Portugal garante o acesso integral à ação social, incluindo a atribuição de bolsas de estudo e a sua equiparação excecional aos estudantes nacionais para efeitos de pagamento de propinas, taxas de emolumentos (Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto). De acordo com um estudo da OCDE (OECD, 2023) os sistemas foram adaptados e tornados mais flexíveis de diversas maneiras, através da oferta de ajuda financeira, de cursos de idiomas, de orientação administrativa e académica e procedimentos para reconhecimento de aprendizagem prévia. A ajuda financeira foi a principal medida nacional reportada no inquérito da OCDE, seguida pelas isenções de taxas e cursos de idiomas. A nível institucional, as quatro principais ações realizadas foram os cursos de línguas, a facilitação de procedimentos administrativos, o reconhecimento de aprendizagem prévia e a isenção de taxas.

Em consonância com o estudo referido, de acordo com o discurso de dois especialistas têm sido concedidas oportunidades e apoios aos estudantes refugiados, tendo sido estabelecido um alargamento dos apoios sociais aos estudantes em emergência humanitária provenientes da Síria e a refugiadas afegãs para que possam prosseguir os estudos no ensino superior português. Teve também lugar a renovação dos apoios aos estudantes em situação de proteção temporária provenientes do conflito militar na Ucrânia. Como medidas de apoio é-lhes garantida a atribuição de bolsa máxima e eventuais complementos a ela associados (Despacho n.º 3597/2022, de 25 de março; Despacho n.º 7647/2023, de 24 de julho).

“(...) a vinda de estudantes sírios, a vinda de estudantes da Ucrânia, todo um conjunto digamos de novas oportunidades que têm sido concedidas a todo o leque de novos estudantes sob o ponto de vista das suas oportunidades. (...) há que ter em atenção as suas especificidades, a sua cultura, a sua religião e até a sua alimentação. (...) são cuidados que depois se refletem nos próprios Serviços de Ação Social.” (E3).

“Os estudantes que se deslocaram para Portugal em situações de emergência humanitária, quando são refugiados, agora temos o caso mais sonante da Ucrânia, mas não só, existem situações de refugiados já desde há uns anos e de vários pontos do mundo (...) aí sim têm acesso à ação social direta e bastante reforçada.” (E4)

Ainda que nos últimos anos, os fluxos de entrada em Portugal estejam em grande parte associados ao estudo no ensino superior, o país continua a apresentar-se numa posição periférica, a nível internacional, no acolhimento de estudantes provenientes de diferentes geografias, especialmente se comparado com outros países da Europa (GÓIS e MARQUES, 2018). Por outro lado, no contexto da CPLP, Portugal apresenta uma posição privilegiada decorrente de laços históricos relacionados ao passado colonial e à proximidade cultural e linguística com os demais países da comunidade, destacando-se enquanto um dos principais destinos para os estudantes (MAURITTI [et. al.], 2023). No ano letivo de 2021/2022 o ensino superior português acolheu estudantes de 165 nacionalidades diferentes, verificando-se que cerca de metade são nacionais dos países da CPLP. Das nacionalidades mais representadas destacam-se a brasileira com 18.329, correspondendo a 27,5% do total de estudantes estrangeiros, seguida dos nacionais da Guiné-Bissau, com 5.262, o que corresponde a 7,9%, de Cabo Verde com 4.620 (6,9%) e de Angola, com 4.539 (6,8%). São consequentemente também os estudantes nacionais dos países da CPLP os que mais se destacam entre os diplomados estrangeiros em Portugal, representando mais de metade desses diplomados (58% em 2019/2020, 58,4% em 2020/2021 e 55,3% em 2021/2022) (OLIVEIRA, 2023).

Os desafios migratórios no ensino superior refletem uma combinação de fatores sociais, económicos, culturais e institucionais que afetam tanto os estudantes migrantes como as próprias IES, sendo os impactos da presença destes estudantes múltiplos e complexos. Por um lado, as IES obtêm ganhos económicos diretos (por via das propinas) e simbólicos de reforço do prestígio e projeção num mercado internacional de ensino superior crescentemente competitivo (HUNT, 2010; MORAES, 2018; DALCIN e FREIRE, 2019; PORTES, 2019; OECD, 2022a apud MAURITTI [et. al.], 2023). Por outro, debatem-se com dificuldades para garantir aos estudantes uma plena integração social e cultural e o acesso a apoios financeiros e sociais, precisando adaptar-se a estes novos públicos para garantir a inclusão, a equidade e a eficácia no acolhimento, integração e sucesso académico destes estudantes.

4.4. PERSPETIVAS SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÃO SOCIAL PARA O ACESSO, FREQUÊNCIA E CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Em Portugal, o ensino superior começou por ser elitista, sendo a grande maioria dos estudantes oriundos de contextos mais favorecidos. Com a expansão e massificação verificadas últimas décadas, alargaram-se as oportunidades de ingresso a estudantes provenientes de contextos mais heterogêneos que, ainda que sub-representados, estão agora em maior número nas IES portuguesas (MCTES, 2024; SÁ [et al.], 2021). Para tal, tem contribuído a ação social escolar, elemento fulcral das políticas de ensino superior que pretende assegurar que nenhum estudante seja excluído deste nível de ensino por incapacidade financeira (SARDINHA [et al.], 2015).

“A ação social é fundamental para o sucesso, a permanência e o acesso dos estudantes às instituições de ensino superior.” (E3)

Nos últimos anos a política social no ensino superior português tem privilegiado um alargamento sucessivo da base dos beneficiários de bolsas de estudo e de outros apoios sociais. Contudo, as possibilidades de acesso, frequência e sucesso académico continuam a ser condicionadas por aspetos que remetem para a falta de meios financeiros para suportar os estudos e para as dificuldades resultantes do eventual afastamento do domicílio de origem, entre outras complexidades decorrentes do contexto em que os estudantes se encontram inseridos (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2020a). Assim, no sentido de dar resposta às necessidades dos estudantes e de garantir a equidade na atribuição de benefícios sociais, favorecendo o acesso ao ensino superior e o êxito académico dos estudantes, a ação social atribui benefícios sociais aos estudantes que por razões de vulnerabilidade socioeconómica, necessitam de apoio para aceder e frequentar com sucesso o ensino superior (CNE, 2023). Destes apoios destaca-se a bolsa de estudo. Atribuída a estudantes com menos recursos, a percentagem de bolseiros num determinado curso ou instituição é um indicador da equidade no acesso a esse curso ou instituição (DGES, 2023b).

A acessibilidade ao ensino superior encontra-se, muitas vezes, dependente do apoio do Estado, uma vez que a entrada e frequência no ensino superior significa custos para os estudantes e suas famílias. Um dos desafios com que os países europeus se deparam passa por encontrar soluções sustentáveis de financiamento que garantam aos estudantes de diferentes origens, condições adequadas para ter sucesso académico. Os sistemas e políticas de ação social desempenham um importante papel na promoção

do acesso e da equidade, permitindo que Estado e famílias partilhem os custos com a frequência de um curso superior (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2020a; OECD, 2014). Esta função do Estado é determinante na diluição das desigualdades de oportunidades e visa assegurar a todos os candidatos condições iguais de acesso, frequência e conclusão do seu percurso académico, independentemente da sua situação económica (JUSTINO, 2018). Os estudantes têm acesso a recursos e serviços que os auxiliam, esperando-se do Estado um papel essencial na disponibilização de apoios, por forma a reduzir os custos privados àqueles que não possuem meios financeiros suficientes para frequentar o ensino superior. Os discursos dos entrevistados corroboram que a ação social tem como objetivos dar resposta às necessidades reais dos estudantes e garantir a equidade na atribuição de benefícios sociais, favorecendo o acesso ao ensino superior e o sucesso académico dos estudantes, sendo o apoio social considerado um componente muito importante das políticas de aumento da equidade no acesso ao ensino superior.

“As políticas de ação social existem para dar resposta às necessidades económicas e sociais dos estudantes e garantir os seus direitos no acesso e sucesso escolar.” (D4)

“As políticas sociais foram delineadas para que nenhum estudante ficasse para trás no acesso ao ensino superior público.” (T2)

As políticas de acesso visam ampliar a participação no ensino superior de todos os públicos, assegurando a efetividade dessa participação (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2014). Alguns entrevistados referem a importância da sua diversidade, o que permite captar cada vez mais estudantes, confirmando-se que a diversidade e ampliação do acesso ao ensino superior em Portugal é um objetivo da política pública nacional.

“(…) o canal principal de acesso ao ensino superior a que chamamos concurso nacional de acesso de onde vêm os estudantes que acabam o secundário e fazem os exames e concorrem (…) mas nesse acesso entram já não chega bem a 70% dos estudantes. Está a reduzir ano após ano o peso desta via face ao total de estudantes que ingressam no ensino superior, ou seja, vamos tendo cada vez mais estudantes a ingressarem no ensino superior por outras vias que não o concurso nacional de acesso.” (E1)

“O Ministério nisso tem investido alguma coisa, tem feito algum trabalho de casa e isso tem sido uma realidade não só pela diversificação das vias de acesso, no meu tempo não era possível entrar no ensino superior por via de acessos como os maiores de 23, por via dos TeSP e de outras áreas de acesso. Depois também a diversificação da oferta que também permite captar novos públicos e ter vários públicos nessas ofertas.” (E2)

O acesso ao ensino superior assume também uma dimensão social, ao procurar responder às necessidades de diferentes perfis de estudantes por meio de vias alternativas ao concurso nacional, como os regimes e concursos especiais. Segundo um especialista, este sistema baseia-se no princípio da inclusão, uma vez que oferece múltiplas formas de ingresso, permitindo que cada pessoa, independentemente do seu percurso académico ou profissional, possa aceder ao ensino superior de acordo com a sua trajetória individual.

“(...) o acesso que nós temos ao ensino superior claramente assenta neste princípio de inclusão: é termos várias vias, é não criar barreiras a ninguém, é dar a possibilidade a cada um de acordo com o percurso que está a fazer de ter possibilidade de chegar ao ensino superior. Nem todos têm de chegar lá da mesma forma.” (E1)

A diversidade de vias de acesso ao ensino superior tem contribuído para o aumento do número de estudantes neste nível de ensino. Atualmente, é possível, por exemplo, que jovens oriundos de percursos profissionalizantes do ensino secundário ou adultos que não o concluíram, ingressem no ensino superior. As IES têm vindo a diversificar e expandir os seus mecanismos de entrada, acolhendo um público cada vez mais heterogéneo.

“Nós temos vindo a abrir o leque, os próprios cursos superiores especializados são uma forma de atrair mais estudantes que até muitas vezes ao nível de secundário tinham deixado de estudar, estudantes que são trabalhadores-estudantes, maiores de 23 (...). Isto para não falar naquilo que tem sido a nossa cooperação com outros países, nomeadamente com os PALOP, a vinda de estudantes sírios, a vinda de estudantes da Ucrânia, todo um conjunto de novas oportunidades que têm sido concedidas a todo o leque de novos estudantes sob o ponto de vista das suas oportunidades.” (E3)

“(...) temos os regimes especiais que têm a ver com atletas de alto rendimento, candidatos que vêm dos PALOP, de estudantes que vêm do ensino secundário (...) um conjunto de imigrantes (...) públicos adultos maiores de 23 anos que também podem aceder ao ensino superior, temos os que entram com CTeSP (...), temos o concurso para estudantes internacionais. Enfim, há aqui um conjunto de vias que têm aumentado o número de estudantes (...). Por exemplo, um jovem que fizesse o percurso pela via profissional raramente chegava no ensino superior. Hoje é uma realidade frequente. Não é um beco sem saída, é um percurso perfeitamente normal que tem continuidade para o ensino superior.” (E1)

Apesar dos avanços registados no acesso ao ensino superior, especialmente entre os jovens, a política de ação social ainda não responde de forma eficaz às necessidades do público adulto. Segundo alguns entrevistados, é fundamental criar estímulos e implementar políticas específicas para atrair e qualificar a população adulta ativa em Portugal, um grupo que, em grande parte, continua à margem do sistema de ensino superior. Um especialista destaca que ainda há uma parte significativa da população

fora do ensino superior, muitas vezes devido a barreiras económicas, sociodemográficas, territoriais ou familiares. Entre esses públicos estão, por exemplo, mulheres com filhos a cargo, que adiam os estudos para cuidar da família. Para promover um ensino superior verdadeiramente inclusivo, é necessário criar políticas específicas que respondam às necessidades desses grupos, com foco na justiça social e na equidade. Complementarmente, outro especialista sublinha que o principal desafio atualmente é garantir a permanência dos estudantes no ensino superior e ampliar o acesso aos adultos que apresentam níveis mais baixos de qualificação. As políticas de ação social existentes, como bolsas de estudo e apoios à mobilidade, não contemplam adequadamente este público, que frequentemente não reúne os critérios exigidos para a sua atribuição. Assim, torna-se urgente definir e aplicar medidas específicas voltadas para os adultos que desejam retomar os estudos e obter uma formação superior. Para este especialista, este grupo deve ser uma prioridade na agenda da política nacional de ensino superior.

“(…) Em Portugal ainda não formámos a nossa população toda, ainda temos gente fora do ensino superior que gostaria de cá estar e que não está por questões económicas, sociodemográficas, territoriais ou familiares. Por exemplo, mulheres com 40 anos com filhos a cargo que não estão no ensino superior porque muitas vezes optam por tomar conta dos filhos e voltam mais tarde. É para esses públicos que nós devíamos desenhar políticas (...). A universidade deve ser universalista (...). As políticas devem ser desenhadas para públicos que ainda não têm acesso ao ensino superior, como mulheres com filhos a cargo e pessoas que não têm condições económicas. Devemos ser mais seletivos e olhar mais para a justiça social e equidade.” (E2)

“(…) temos um défice de qualificação que é a população adulta ativa que está a trabalhar e precisamos de os ir buscar e aí verdade não vejo que a política da ação social tenha respostas concretas para esse público (...). Tem muita dificuldade de entrar na carência económica porque normalmente é trabalhador-estudante. Enfim, a maior parte não entra nos critérios para ter bolsa de estudo. (...). Sendo trabalhador-estudante, o normal é que entre numa instituição perto da sua residência, perto do seu trabalho e, portanto, não há deslocação, não recebe apoio do deslocado, não recebe bolsa +Superior, ou seja, não se enquadra em nenhuma das outras medidas de apoio e, portanto, verdadeiramente não tem um apoio. Não há aqui um estímulo, uma compensação e sinceramente eu considero que era muito bem visto, sendo que talvez agora neste momento em termos de política nacional para o ensino superior é o público prioritário, é aquele que nós ainda não conseguimos qualificar na quantidade desejável e, portanto, nós temos que fazer algo para atrair esse público. (...) há aqui essa necessidade de uma política dirigida ao público adulto que queira qualificar-se, que queira fazer a sua formação superior e, portanto, eu julgo que os programas de ação social não estão a atender a esse público (...).” (E1)

Nos últimos anos têm sido dados passos importantes para consolidar a democratização do acesso ao ensino superior público a partir do reforço da ação social escolar (Lei n.º

38/2023, de 02 de agosto). Conforme mencionado por diversos entrevistados, a política pública de ação social no ensino superior tem proporcionado um alargamento sucessivo da base dos beneficiários de apoio social, o que permite abranger cada vez mais estudantes. Assente num sistema dual de apoios (diretos e indiretos), tem tentado chegar a um público mais alargado, adaptando-se às políticas públicas, como sejam a fixação de jovens no interior do país, a inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas ou o apoio na saúde mental dos estudantes. Pelo discurso dos entrevistados, confirma-se que se tem vindo a consolidar um alargamento dos apoios de ação social no ensino superior em Portugal, tanto em termos horizontais (maior número de estudantes apoiados) como verticais (diversificação dos tipos de apoio disponibilizados), verificando-se que atualmente há mais estudantes a receber apoio do que em anos anteriores.

“(...) o que me parece que tem vindo a acontecer é um alargamento dos apoios (...) Neste momento temos maior número de estudantes apoiados do que tínhamos aqui há meia dúzia de anos.” (E1)

O sistema de ensino superior tem procurado alargar o seu alcance, adaptando-se às políticas públicas e respondendo às necessidades dos diferentes públicos. Entre algumas das iniciativas estão a promoção da fixação de jovens no interior do país, a inclusão de pessoas com deficiência e a atenção à saúde mental. O programa +Superior, por exemplo, oferece incentivos financeiros para estudantes que escolham IES no interior, promovendo a coesão territorial. Paralelamente, investe-se na construção de residências estudantis, no desenvolvimento de programas de apoio psicológico, em tutorias e mentorias, bem como em ações que visam aumentar o sucesso académico e reduzir o abandono escolar. Trata-se de uma política orientada para a inclusão e o apoio efetivo a todos os estudantes que enfrentam maiores desafios no percurso académico. O sistema procura, assim, ser flexível e ajustar-se às necessidades emergentes, como os problemas de saúde mental agravados pela pandemia. Há, portanto, uma preocupação em promover a igualdade de oportunidades e apoiar os estudantes em diversas vertentes, de modo a garantir o acesso e a frequência no ensino superior por parte de todos os que têm capacidade para frequentar um curso superior.

“(...) temos um sistema que, em cada uma das suas vertentes, tem tentado chegar a um público maior, mais alargado e a adaptar-se também às políticas públicas genéricas, como a fixação de jovens no interior (...), como a inclusão de pessoas com deficiência (...). A questão da saúde mental (...)”. (E4)

“Depois há o +Superior, também é uma indicação política clara que é dizer aos estudantes que quem quiser ir para estudar para instituições no interior tem aqui mais um valor. É estimular, trazer estudantes do litoral para o interior (...) assim como construir residências, assim como lançar programas de saúde mental, de tutorias e mentorias, o programa que também está em curso de aumento do sucesso escolar e de redução do abandono (...) programas de auxílio de apoio aos estudantes para eles conseguirem não se perder e não abandonarem os estudos, tudo isso faz parte de uma política que procura chegar todos os estudantes, a todos aqueles que necessitam de mais esse apoio.” (E1)

Apesar do alargamento e da diversificação dos apoios sociais, ainda existem candidatos que não conseguem aceder ao ensino superior e estudantes que, por dificuldades financeiras, são obrigados a abandonar os estudos. Embora o aumento dos critérios de elegibilidade para bolsas de estudo e o reforço de apoios como o complemento de alojamento representem avanços importantes, a permanência e a conclusão do curso continuam a ser desafios significativos para muitos estudantes.

“O alargamento das condições de acesso a bolsa de estudo, o limiar de elegibilidade de rendimento per capita anual foi alargado, permitiu que mais estudantes beneficiassem deste apoio (...) o reforço do complemento de alojamento, entre outros, são fatores aliciantes e decisivos na altura de uma candidatura ao ensino superior. Contudo, continuar ou concluir os estudos é uma realidade que nem sempre é possível por questões de ordem económica do agregado familiar, mesmo com os apoios.” (T2)

“É mesmo isso, muitas vezes falham na permanência. O aluno acede ao ensino superior, consegue ficar aqui durante um período e depois não aguenta. Nós temos muitas situações de alunos que, por exemplo, estudam um ano, param, vão trabalhar para depois garantir que continuam (...).” (D6)

“Pois eu acho que de facto há aqui uma abertura para o acesso, sem dúvida, por todos os estudantes independentemente das suas características. Mas depois lá está, muitas das vezes, estas divergências económicas e financeiras, por um lado não permitem que o estudante consiga, ou não tem alojamento, ou o transporte também é deficitário e não conseguem garantir ano letivo.” (T5)

O Governo tem vindo a diversificar e reforçar de forma consistente e continuada as diversas modalidades de apoio social direto, nomeadamente a bolsa de estudo, denotando-se a importância que é dada às necessidades relacionadas com as condições de insuficiência económica dos estudantes e ao apoio social direto. De acordo com a opinião unânime dos entrevistados, a bolsa de estudo assume um papel basilar e de grande importância na vida dos estudantes, sendo que muitos, sem este apoio dificilmente poderiam frequentar o ensino superior.

“A ação social efetivamente permite que estudantes com baixos rendimentos acedam ao ensino superior e estou plenamente convencida que para a maioria dos bolseiros seria improvável ou praticamente impossível frequentar o ensino superior sem o apoio.” (E2)

A bolsa de estudo é, assim, fundamental na promoção do acesso e do sucesso académico dos estudantes no ensino superior, assumindo-se como um agente de transformação social que vai muito além do mero auxílio financeiro. Num contexto em que o custo da educação superior pode ser um obstáculo significativo para muitos estudantes, especialmente para aqueles oriundos de famílias de condição socioeconómica baixa, a bolsa de estudo surge como uma ponte para a igualdade de oportunidades, permitindo que o mérito e o potencial superem as barreiras económicas. Além disso, as bolsas de estudo têm um papel relevante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva ao promoverem a diversidade nas IES, permitindo que pessoas de diferentes contextos socioeconómicos e culturais possam ocupar o mesmo espaço académico. Essa diversidade enriquece o ambiente educacional, ao proporcionar uma troca de experiências e perspetivas, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma visão crítica e abrangente sobre o mundo.

A regulamentação sobre as bolsas de estudo tem sido objeto de alterações sucessivas nos últimos anos, com o aumento do limiar de elegibilidade a permitir que mais estudantes tenham acesso a este apoio financeiro anual. No entanto, apesar da expansão do alcance das bolsas, especialistas, dirigentes e profissionais apontam que este aumento não é suficiente, e muitas vezes, ainda há estudantes que ficam de fora, apesar de necessitarem deste apoio para cobrir os custos da frequência do ensino superior. Embora as bolsas de estudo sejam essenciais para a democratização do ensino superior em Portugal, os critérios de elegibilidade e o montante das bolsas nem sempre são adequados para cobrir a totalidade das despesas dos estudantes especialmente em áreas urbanas, onde o custo de vida é consideravelmente mais alto. Este cenário indica a necessidade de uma reavaliação do sistema, a fim de se garantir que as bolsas de estudo sejam suficientemente amplas e eficazes para atender às necessidades reais dos estudantes.

“(...) a nível de bolsas de estudo, os limiares de capitação ainda são extremamente baixos (...) penso que ainda é insuficiente.” (D3)

“O ensino superior continua a ser elitista, com as bolsas de estudo apenas a beneficiar os estudantes mais carenciados (...). As bolsas de estudo permitem aos estudantes a sua progressão no ensino superior, mas só são atribuídas a pessoas mesmo muito carenciadas. Se nós analisarmos aquilo que está no regulamento de atribuição de bolsas, as regras estabelecidas são muito apertadas.” (E3)

“Por isso não se nota que haja assim um aumento significativo do valor da bolsa (...). Esta bolsa de referência tem de ser revista”. (D6)

É importante aprofundar a eficiência do sistema de ação social, bem como a previsibilidade e rapidez da atribuição de apoios, como forma de estimular o acesso ao ensino superior de candidatos em situação económica desfavorável. Sendo a bolsa de estudo considerada a medida de apoio mais significativa, de acordo com a generalidade dos entrevistados, esta não é ainda suficiente para cobrir todas as necessidades de muitos dos estudantes bolseiros que recebem na sua maioria apenas o valor mínimo (valor da propina) ou próximo disso. Existe, portanto, um hiato cada vez maior entre o estudante que vê atribuída a bolsa mínima e o que recebe o valor máximo, tendo os estudantes ou respetivas famílias que financiar, pelo menos em parte, os seus estudos.

“Há bolsas elevadas, só que isso chega a uma parte muito reduzida dos bolseiros e, portanto, a generalidade dos bolseiros fica na bolsa mínima ou próximo da bolsa mínima (...).” (E1)

“(...) temos muitos estudantes bolseiros, mas muitos com uma bolsa mínima. (...) o aluno não consegue financiar-se por via do Estado. (...) são muito poucos os alunos que conseguem ser autónomos com a sua bolsa (...). Eu acho que 90% do financiamento vem pela família, porque é impossível o aluno financiar-se com esta bolsa.” (D6)

No sentido de fazer face a essa situação de exclusão são propostos por alguns dos entrevistados um aumento do limiar de elegibilidade, bem como a simplificação do processo de atribuição. A constante revisão do regulamento de atribuição de bolsas (RABEEES) tem gerado dificuldades aos estudantes durante o processo de candidatura que deveria ser mais claro e acessível para todos.

“Pode-se alargar o âmbito dos apoios diretos. Portanto, pode-se alargar as capitações a partir dos quais se calculam os rendimentos a partir dos quais uma família é considerada elegível para ser apoiada.” (T6)

“(...) colocam ali muitos entraves e estão constantemente a alterar regulamentos, em vez de estar a ajudar, estão a piorar, digamos assim ou a limitar, cada vez mais, o acesso à bolsa de estudo.” (T4)

Alguns entrevistados defendem a necessidade de se considerarem diferentes características dos estudantes na atribuição de bolsa de estudo: a sua origem, o local em que se localiza a IES, o curso que frequentam, entres outras. Cada um tem um ponto de partida diferente em termos de direitos, de igualdade e um pode ser muito bem apoiado dentro do sistema, enquanto outro pode não ser apoiado de acordo com as suas necessidades. É importante conseguir atribuir a cada estudante aquilo que realmente necessita, ou seja, deverá existir a capacidade de se personalizar e adaptar os apoios às necessidades dos estudantes.

“Agora, falando das bolsas, nós notamos que há um desfasamento entre o que um aluno precisa (...) um aluno que estuda em Lisboa tem exatamente a mesma bolsa que tem um aluno que estuda em Leiria (...) não há aqui nenhum fator de diferenciação. Como é muito diferente ser um estudante de um curso de Sociologia ou de um curso da Faculdade de Belas Artes que tem imenso material caríssimo.” (D6)

“Não há só um tipo de estudante (...) um pode ser extraordinariamente bem apoiado dentro deste sistema e outro pode ser muito mal apoiado dentro do mesmo sistema. (...) há uma política de ensino superior, há esta diversidade de apoios (...) agora como chega a cada estudante e se é suficiente para um e é insuficiente para outro (...) não é suficiente porquê? o que é que lhe falta? o que é que se perde no caminho? é a comunicação que falha? são os valores que são insuficientes? o que é que está a causar essa insuficiência? (...) a igualdade não é repartir o mesmo por todos, é dar a cada um o que precisa, o que faz falta e um pode precisar de 10 e outro pode precisar de 20”. (E1)

Um motivo apontado como potenciador de abandono escolar é o facto de os estudantes perderem o direito a bolsa de estudo por falta aproveitamento escolar mínimo (36 ECTS) no ano letivo anterior.

“(...) o estudante que reprovou de ano automaticamente perde a bolsa no ano seguinte. Esse estudante, não é por ter chumbado que deixa de ser carenciado e, portanto, limita-se aqui muito a permanência (...) e não é porque andou a brincar o ano todo na escola, é mesmo porque o curso é difícil, ele chumba de ano e ele perde a bolsa, portanto, isto pode fazer com que o estudante não consiga continuar os estudos porque não tem o apoio que deveria ter para poder permanecer.” (T4)

Para além da bolsa de estudo, existem outras bolsas e complementos que visam, principalmente aos estudantes em situação económica desfavorável, garantir não só o acesso, mas a frequência do ensino superior. Foram referidos, por um especialista, dois programas em vigor que têm como objetivo garantir a frequência dos estudantes no ensino superior: o programa de redução de abandono no ensino superior e o plano nacional para o alojamento no ensino superior.

“(...) a promoção do sucesso escolar e a redução do abandono. É um programa (...) onde as instituições podem e devem ter estratégias, planos de ação para promoverem esse sucesso escolar e, portanto, reduzir o abandono. Isso significa que podem contratar pessoas que prestam esse trabalho, podem adquirir equipamentos. Podem, enfim, ter um conjunto de ações que vão ao encontro das necessidades de todos aqueles que precisarem. Portanto, o grande objetivo é travar o abandono e aumentar o sucesso escolar. (...). A outra componente é a da promoção da saúde mental que é outro motivo que nos preocupa muitíssimo (...) um relatório em que claramente se constatou existir um número muito significativo de estudantes com necessidades e que justificam a existência de um programa de resposta à promoção da saúde mental.” (E1)

Quanto aos concursos e regimes especiais, destaca-se o concurso para maiores de 23 anos que contribui, desde 2006, para diversificar os públicos que frequentam o ensino superior e para a sua democratização. Relativamente aos estudantes maiores de 23

anos, que muitas vezes são trabalhadores-estudantes, houve medidas recentes para facilitar o acesso a bolsas de estudo, com limiares de elegibilidade mais altos e majoração do valor da bolsa. Essas políticas procuram incentivar a permanência desse público no ensino superior, reconhecendo as suas necessidades específicas.

“Há algumas medidas que procuram tratar esse público com uma maior tolerância em termos de aproveitamento etc. e mesmo incrementar o valor da bolsa ou pelo menos não prejudicar pelo facto de os estudantes terem eles próprios rendimentos. (...). Quer dizer trabalha porque precisa e depois como trabalha não tem bolsa. Portanto tentar minimizar esse impacto precisamente reconhecendo que se há uma fatia de jovens adultos já com emprego. não se vai prejudicá-los no acesso e permanência no ensino superior para eles não sentirem que eu vou ter de deixar de trabalhar para poder estudar e, portanto, terem mais um incentivo à permanência. Eu acho que aí há algumas políticas que já ajudam bastante.” (E4)

No que diz respeito aos estudantes com necessidades educativas específicas refere-se a necessidade de existirem políticas adequadas que promovam a sua integração e sucesso escolar. As IES devem pautar-se por uma política inclusiva, que permita integração dos estudantes com necessidades específicas num sistema educativo pensado para todos (ORSIES, 2018).

“As políticas sociais que temos são muito poucas mesmo a nível, por exemplo, de estudantes com necessidades educativas específicas não existem políticas sociais oficiais, digamos assim.” (T4)

A maioria dos entrevistados considera de grande importância os apoios sociais indiretos disponibilizados aos estudantes, sendo que vários identificam constrangimentos aliados à falta de alojamento e/ou transporte o que pode contribuir para o abandono escolar. Refere-se também a saúde mental dos estudantes, sendo unânime a importância atribuída à existência de um novo projeto de promoção da saúde mental ao qual todas as IES estudadas apresentaram candidatura.

“Acho que de facto há aqui uma abertura para o acesso, sem dúvida, por todos os estudantes independentemente das suas características. Mas depois lá está, muitas das vezes, estas divergências económicas e financeiras, por um lado não permitem que o estudante consiga manter-se: ou não tem alojamento, ou o transporte também é deficitário e, portanto, não conseguem garantir, o ano letivo. Muitas das vezes o que o não tem permitido a garantia e a conclusão do percurso académico a nível superior são também questões aqui aliadas à saúde, à parte mental (...).” (T5)

De acordo com relatórios internacionais, apesar dos esforços empreendidos por Portugal, continua a ser necessário ampliar o acesso ao ensino superior, bem como melhorar o apoio social disponibilizado aos estudantes no sentido de garantir a frequência deste nível de ensino por todos os estudantes. A OECD (2019a) recomenda

a revisão e implementação de novas políticas de apoio financeiro e social aos estudantes por parte do Estado e encoraja as IES a alargar as suas estratégias internas de apoio social e financeiro aos estudantes, no sentido de se alcançar a melhoria tanto no acesso como na conclusão do ensino superior. É necessário ajustar e adaptar as medidas e apoios sociais às necessidades emergentes dos estudantes e às transformações sociais e económicas que se verificam. O aumento do custo de vida, os desafios da saúde mental, por exemplo, são fatores que continuarão a moldar as políticas de ação social que deverão ser robustas, flexíveis e adaptadas às realidades dos estudantes.

Com o aumento do número de estudantes e a progressiva expansão da rede de instituições de ensino superior, a procura por alojamento estudantil tem superado a oferta existente. Nos últimos anos, o problema agravou-se devido ao aumento dos custos no mercado imobiliário e à escassez de camas nas residências geridas pelas IES. No sentido de mitigar esta situação, o Governo tem tomado algumas medidas, da qual se destaca o Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior que tem como propósito responder de forma integrada e mais imediata às necessidades de alojamento dos estudantes, favorecendo-se o alargamento do ensino superior aos estudantes deslocados da sua residência a custos acessíveis (CNE, 2022). Como parte de sua estratégia de longo prazo, o PNAES tem como objetivo dobrar a oferta de camas, alcançando um total de 30.000 até 2030. A previsão é que, até 2026, o número de residências estudantis aumente de 157 para 246, enquanto a quantidade de camas passará de 15.073 para 26.868, representando um acréscimo de 78% na capacidade atual. Esse crescimento será possível graças ao esforço conjunto entre as instituições de ensino superior, autarquias e o Estado, incluindo a disponibilização de novas instalações para residências, além da colaboração com pousadas da juventude, infraestruturas militares, dioceses, misericórdias e outros parceiros (CNE, 2022). Apesar destes esforços, continua a existir um desequilíbrio entre oferta e procura. A localização geográfica das universidades e politécnicos e a disparidade entre o custo de vida nas diferentes regiões do país também têm um impacto direto na acessibilidade ao alojamento. Enquanto as regiões do interior, onde o custo de vida é mais baixo, enfrentam menor pressão, as áreas urbanas mais densamente povoadas continuam a ser as mais problemáticas.

“Acho que se se conseguir concretizar estes investimentos todos que estão previstos no âmbito do PRR eu diria que é um salto muito significativo (...) na fatia digamos assim de esforço financeiro que as famílias têm que fazer para ter um filho, uma filha que estude

fora de casa, o alojamento ocupa aqui uma componente, um papel absolutamente central e, sobretudo neste momento, em que temos uma crise na habitação a nível nacional que faz com que tudo isto seja não só mais difícil encontrar alojamento, como mais difícil ainda encontrar alojamento a preços acessíveis (...)." (D3)

"(...) é evidente que isto pesa muitíssimo (...) é o alojamento, sim senhora, mas isto pesa muitíssimo no abandono. O facto de tu ficares colocado em Lisboa, ou no Porto e viveres no Sul, isto não funciona. As famílias não têm hipótese (...). O alojamento até à data não conseguiu dar resposta. Até à data. A partir de agora provavelmente vai conseguir dar resposta." (D7)

Em matéria de alojamento, assiste-se atualmente a um cenário de escassez e desigualdade na distribuição de recursos, com esforços em curso para aumentar a oferta de camas. No entanto, o sucesso dessas iniciativas dependerá de uma ação coordenada entre o Governo, as IES e o setor privado visando garantir que todos os estudantes, independentemente da sua origem ou condição socioeconómica, possam ter acesso a alojamento digno e acessível.

CAPÍTULO 5. MEDIDAS E ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS DO DOMÍNIO DA AÇÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

No último capítulo apresentam-se os contributos finais para o cumprimento dos objetivos propostos no projeto de investigação, em que se assume a necessidade de repensar as políticas e medidas em matéria de ação social no ensino superior. Com base nos dados recolhidos é desenvolvida uma matriz de medidas e práticas integradoras e promotoras do direito à educação sustentadas pelas evidências empíricas da investigação. Apesar da natureza descritiva deste estudo, os dados aqui apresentados constituem pistas e recomendações para o reforço da ação social como instrumento de democratização do ensino superior, centrando-se na análise das medidas e estratégias já implementadas no domínio da ação social pelas instituições de ensino superior (IES) em Portugal, refletindo-as à luz de referenciais nacionais e internacionais.

5.1. ESTRATÉGIAS, MECANISMOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA O COMBATE E MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

As instituições de ensino superior desempenham um importante papel na promoção de direitos humanos e na defesa da justiça social, da equidade, da não discriminação e do respeito pelas diversidades. Contudo, e ainda que se verifiquem avanços nestes domínios, continuam a persistir desigualdades sociais no seio das comunidades estudantis (ORSIES, 2018; SÁ [et al.], 2021). Estas desigualdades não se esgotam nas dificuldades de acesso que certos estudantes poderão enfrentar, mas podem também estar presentes e condicionar todo o seu percurso escolar (SÁ [et al.], 2021). As próprias desigualdades entre as IES portuguesas são uma realidade que afetam não só a qualidade do ensino, mas as oportunidades e direitos dos estudantes. Essas desigualdades refletem-se em aspetos como as infraestruturas, o financiamento, a oferta curricular e não menos importante os serviços de apoio aos estudantes. Por consequência, algumas IES têm dificuldades em responder adequadamente às necessidades dos estudantes, não só no plano académico, mas ao nível do apoio económico, social e psicológico. De acordo com a maioria dos entrevistados, os serviços de apoio que incluem, essencialmente, bolsas de estudo, alojamento, apoio psicológico e serviços de saúde são desiguais entre as IES, o que faz com que estudantes de instituições com menos recursos tenham, por vezes, um acesso limitado a estes

serviços. Para atenuar estas disparidades e tornar as instituições mais atrativas, os entrevistados propõem, por exemplo, a oferta de mais apoios e benefícios dirigidos aos estudantes que optem por estudar em IES que se localizem fora dos grandes centros urbanos.

Os apoios disponibilizados pelas IES dependem também de variadas especificidades das próprias IES e dos contextos em que estas se inserem. A maioria dos entrevistados considera que as IES não se encontram em situação de igualdade para fazer face às necessidades dos estudantes. Dois dos principais fatores apontados para esta desigualdade são os diferentes orçamentos atribuídos às instituições, bem como a sua localização. É também feita alusão à falta de recursos humanos na ação social para poderem prestar um conjunto mais diversificado de apoios. Também consideram que a falta de oferta de alojamento e de cantinas escolares acentua as desigualdades sociais. Portanto, é essencial que as políticas de ação social nas IES sejam fortalecidas para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso.

“Para responder adequadamente às necessidades dos seus estudantes, as instituições do interior têm de beneficiar de mais apoios para os seus estudantes. (...) Há aquelas que oferecem outras atividades aos estudantes, têm mais residências (...)” (D4)

“A simples localização faz a diferença de tudo (...). Os próprios orçamentos criam logo essa desigualdade.” (D2)

“Há desigualdade sobretudo da perspetiva dos recursos, dos recursos humanos desde logo enfim, tem a ver com as políticas também pelas próprias instituições e pelos próprios SAS e depois também a nível do financiamento” (D3)

“(...) estamos a falar de orçamentos diferentes (...). Houve academias que despejaram dinheiro na ação social no tempo do COVID com os auxílios de emergência (...). Nós não temos essa possibilidade, as verbas são sempre as mesmas, temos de ter é esta capacidade de as libertar de algumas atividades e reconduzi-las para outras. E depois, desde logo, também temos um problema tem a ver com estas entidades que não estão em zonas de alta densidade (...) têm problema desde logo nas questões dos acessos, não há transportes públicos (...). E depois o facto também da dispersão geográfica do território que é claramente uma boa estratégia, mas que tem um custo elevadíssimo. Portanto nós sabemos perfeitamente quantos funcionários temos de ter para manter tudo a funcionar, enquanto eu conheço entidades congéneres que o rácio de funcionários é muito melhor porque claro está tudo centralizado (...). Com as residências igual.” (D5)

“Nem em técnicos, nem em orçamento, nem em qualidade dos espaços que oferecem, nem em número de cantinas (...). Não estão nada em igualdade. (...). Não estão mesmo.” (D7)

“Não estão em condições de igualdade (...) muito numa ótica de ajustar a oferta à necessidade daquela área geográfica e daquele conjunto de estudantes. Deveria, contudo, ser feita uma melhor distribuição dos recursos.” (T3)

Há referência às políticas adotadas que objetivam a captação de estudantes para as IES do interior do país, ou seja, para as regiões com menor procura e pressão demográfica. São também referidas algumas vantagens das IES mais pequenas, nomeadamente a possibilidade de poderem manter uma maior proximidade com os seus estudantes e assim melhor responderem às suas necessidades.

Eu acho que as universidades/politécnicos do interior se têm esforçado bastante por captar estudantes para estas zonas. Também temos um apoio direto que apoia a vinda de estudantes para zonas territoriais com menos densidade populacional, isso também já é um grande apoio (...). (T4)

“(...) se calhar nós teremos mais possibilidades de ajudar, somos um meio mais pequeno (...). Penso que teremos mais proximidade para com os nossos alunos do que se calhar uma universidade muito grande.” (T1)

No sentido de mitigar desigualdades sociais, as IES portuguesas têm progressivamente apostado no desenvolvimento de estratégias, mecanismos e procedimentos de apoio aos estudantes com vista a garantir a igualdade de oportunidades entre todos. Dirigentes e técnicos superiores referem a existência de programas sociais nas suas IES que têm por objetivo proporcionar a estudantes a passar por situações de insuficiência económica, condições favoráveis e condignas à frequência e conclusão dos seus estudos. São geralmente dirigidos a estudantes que, por algum motivo, não são elegíveis para receber bolsa de estudo. Regra geral, mediante uma contrapartida do estudante, disponibilizam um valor monetário, o benefício de pagamento de propina reduzida, a atribuição de auxílios de emergência, o acesso aos serviços de alimentação ou de alojamento de forma gratuita ou a preços reduzidos, a atribuição de alimentos, vestuário ou outros bens, entre outros. Normalmente podem usufruir destas medidas de apoio qualquer estudante inscrito e matriculado num CTESP, licenciatura ou mestrado, desde o primeiro ano de frequência até à conclusão do ciclo de estudos. Relativamente à prestação das contrapartidas, os estudantes são chamados a colaborar em tarefas no âmbito das unidades orgânicas e serviços das IES, desde que sejam compatíveis com o seu perfil, competências académicas e disponibilidade.

“Temos um programa de apoio para estudantes que ultrapassam o limiar de captação para efeitos de atribuição de bolsa de estudo e, portanto, beneficiam de propina reduzida (...). Têm de prestar contrapartidas, isto é, em troca da propina reduzida desenvolvem algumas atividades para a instituição (...) é um processo gerido por nós no sentido de identificar quem são os estudantes, mas depois é gerido pela associação académica, portanto a associação académica é que identifica quais é que são as áreas, em colaboração com as escolas (...).” (D3)

“Temos uma plataforma em que os estudantes se inscrevem e, portanto, cada escola abre uma chamada oferta de colaboração: pode ser colaborar na biblioteca da escola, pode ser colaborar até na gestão de stock na cantina, numa receção. Há, portanto, uma série de colaborações que os estudantes podem fazer e como contrapartida têm um cartão que é carregado em que parte desse valor é descontado nas refeições nas cantinas e outra parte é uma quantia que eles usam como assim entenderem.” (T5)

“O programa é dirigido a estudantes com dificuldades económicas comprovadas e que, por algum motivo, não podem ser apoiados pelos apoios diretos existentes de que são exemplo o insucesso escolar, o facto de estarem a frequentar uma segunda licenciatura, terem nacionalidade estrangeira ou qualquer outro impedimento. As medidas concedidas poderão ser de apoio alimentar, na atribuição de cabaz de alimentos; senhas de refeições gratuitas; doação de refeições excedentes; doação de roupa; empréstimo de computadores e redução ou isenção no alojamento. Este programa tem como contrapartida a colaboração dos beneficiários em atividades realizadas em prol da comunidade académica.” (T2)

Foram mencionados pelos entrevistados outros programas/apoios dos quais se destacam os serviços médicos, programas de mentoria/tutoria, apoio à integração de migrantes, dinamização de *workshops*, gabinetes de emprego, programas de mecenato com empresas locais, entre outros.

“Depois disponibilizamos os serviços médicos. Temos também programas que não estão aqui afetos aos SAS e que também são programas ou serviços que são muito importantes para promover aqui a inclusão do estudante na academia, nomeadamente temos um programa de mentoria, temos três núcleos, um núcleo de voluntariado para apoio a estudantes com necessidades educativas específicas e um núcleo de diversidade de igualdade. E, além disso, temos também outro serviço que é o CLAIM, que é o Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes para apoiar os estudantes internacionais, mas aqui com questões mais legais.” (T4)

“Temos várias coisas: a academia Ubuntu (...) temos workshops de diferentes áreas, mas isso vai estimular e ajudar a criar aqui a uma melhor integração na comunidade. (...) temos também com algumas empresas um programa de mecenato em que algumas apoiam, portanto muitas só em troca de alimentação, outras eventualmente chegam a chamar os alunos para passar lá algum tempo nas empresas, portanto temos também isso. É uma área em que estamos também agora a tentar crescer (...). Já temos cerca de 12 empresas que normalmente dão um contributo (...) que é mais destinado a apoiar estas situações normalmente dos PALOP.” (D5)

“Sim, portanto, nós temos a nível dos cuidados de saúde, temos a nível da parte cultural, temos um que permite este enquadramento também, temos o gabinete de emprego que prepara desde o primeiro ano os estudantes para a inserção no mercado de trabalho e prepara também durante o percurso académico estudantes e ajuda-os a conseguirem um trabalho durante ensino superior para, lá está, ajudá-los a colmatar este défice muitas vezes financeiro que eles têm. Depois também temos uma vertente desportiva e, portanto, temos ginásio disponível para os estudantes, temos um desporto universitário que eu acho que também é aqui uma grande bandeira muito positiva para reter estudantes e, portanto, anda aqui muito aliado também ao gabinete de saúde pronto e

depois temos uma série de procedimentos no âmbito do plano de igualdade e no nosso procedimento de emergência social para tentar colmatar algumas diferenças.” (T5)

“Existem gabinetes de apoio ao aluno com programas muito específicos. Aqui, ao nível dos SAS central, nós temos conhecimento que existem apoios a alunos com necessidades especiais (...). E existem alguns programas e projetos relacionados com a saúde mental, para os quais nós temos recebido alguma formação. E existem também, não só da saúde mental, mas também recebemos alguma formação para situações relacionadas com necessidades especiais.” (T6)

Há também referências a programas criados para fazer face a situações específicas de que se destaca a pandemia da doença COVID-19. Vários entrevistados referem medidas/programas criados neste período no sentido de apoiar os estudantes. A pandemia levou ao aumento das iniciativas em torno da saúde e da saúde mental, disponibilizando as IES serviços de apoio e de atendimento físico ou online de consultas de psicologia e de outras iniciativas de cariz voluntário.

“Depois tivemos durante a pandemia e que se estendeu até este ano o programa (...) que foi um programa de mecenato a nível de empresas e também de particulares e com esse valor depois atribuíram-se apoios aos estudantes e aí sim foram abrangidos muitos estudantes internacionais.” (D3)

As IES enfrentam desafios crescentes para atender às diversas necessidades dos seus estudantes, especialmente no que diz respeito à inclusão, ao apoio psicopedagógico e ao bem-estar social. Sempre que as IES não possuem capacidade interna de resposta para suprir essas necessidades, é fundamental que estabeleçam uma articulação eficaz com a rede de apoio regional, composta por diversas entidades públicas e privadas. Essa colaboração interinstitucional desempenha um papel crucial na garantia do acesso a serviços complementares, que abrangem desde o apoio psicossocial até ao acompanhamento especializado para estudantes com necessidades educativas especiais. Essa articulação não só enriquece as respostas oferecidas aos estudantes, como contribui também para a consolidação das relações entre as IES e as comunidades locais, promovendo uma educação mais inclusiva e socialmente comprometida.

“(...) os estudantes carenciados têm outras necessidades para além daquilo que são as verbas necessárias para conseguirem estudar, sobreviver, comer, etc. (...) estabelecemos parcerias com empresas e associações (...) as IES não podem esquecer que vivem num determinado contexto regional nacional e até internacional e, portanto, têm obrigação de tirar partido e de serem interlocutores ou de ter como interlocutores privilegiados todo um conjunto de *stakeholders* que podem exatamente colaborar nesta ação” (E3)

“Trabalhamos em rede. Vamos buscar os apoios à rede, maioritariamente a pessoas a nível individual que disponibilizam algum apoio financeiro para apoiar os estudantes com necessidades, mas aquele apoio mais rápido. (...) se nós não tivermos bens alimentares ou outros bens disponíveis, nós conseguimos ir buscar à rede. Depois, outras questões, encaminhamos para os serviços competentes do município.” (T4)

“Nós temos recorrido muito a parcerias e temos estabelecido com as autarquias um contacto muito direto não só para o grupo de estudantes PALOP mas também, por exemplo, para os estudantes com necessidades educativas especiais em que muitas vezes há aqui um valor financeiro que tem que ser garantido a nível da aquisição de algum equipamento (...) nos estudantes PALOP garantir-lhes o alojamento, garantir a refeição, porque os SAS não têm um valor que é atribuído pelo Estado para pagar as refeições aos estudantes (...). As autarquias têm sido o nosso pronto-socorro e, portanto, e têm-nos ajudado no alojamento, a nível de alimentação, também com instituições que combatem o desperdício alimentar. Refeitórios sociais em que os estudantes podem dirigir, por exemplo à noite, por exemplo, para ir buscar a refeição. Pronto, temos aqui uma série de mecanismos que nos têm sido muito, muito úteis.” (T5)

Os estudantes podem, ainda, recorrer a outros apoios concedidos foram do âmbito do sistema de ação social das IES, de que são exemplo bolsas de estudo, ajudas financeiras ou outros incentivos, disponibilizados por entidades públicas ou privadas.

“Há estudantes que têm apoio das Câmaras Municipais de onde residem e por exemplo os estudantes PALOP têm ajudas de instituições como a Cáritas.” (D4)

Elencam-se, de seguida, os apoios/programas que consideramos merecerem destaque e que são possíveis de replicar em IES que ainda não os disponibilizam (Quadro 22). De notar que de instituição para instituição os nomes dos programas/projetos variam, bem como alguns dos seus requisitos, normas de atribuição e apoios atribuídos. Deixa-se, contudo, a sua principal essência.

Quadro 22 - Apoios específicos das IES

Apoios/programas
Bolsa de colaboração: caracteriza-se pela atribuição de uma prestação pecuniária ou material ao estudante pela sua colaboração em atividades, projetos, e ações da IES, compatíveis com as suas competências e disponibilidade de tempo, sem prejuízo para as respetivas atividades letivas. Dependendo da IES, os estudantes, como contrapartida às atividades desenvolvidas, podem receber senhas de refeição/cartão de refeições carregado, beneficiar de uma redução no valor a pagar pelas propinas, pelo alojamento, receber em dinheiro um determinado valor hora, etc. (apoio referido por diversas IES).
Banco de Bens/Loja Social: estruturas de recolha, organização e distribuição de bens a estudantes que, por falta de meios, estão privados do acesso a bens básicos fundamentais, atenuando desta forma os efeitos de carência económica a que estão sujeitos (referido por diversas IES).

Apoio psicológico: consulta de psicologia clínica gratuita disponibilizada pela IES ou pelo SNS (acompanhamento psicológico individual; aconselhamento; orientação profissional) (referido por todas as IES).

Apoio saúde mental: projetos a desenvolver na área da saúde mental (Programa para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior - programa financiado que promove a implementação de projetos na área de saúde mental e bem-estar apoiando as IES na criação de uma resposta adequada às crescentes solicitações da comunidade académica nas áreas de desenvolvimento pessoal e reforçando as respostas existentes na promoção da saúde mental) (Todas as IES se candidataram ao programa).

Mentoria/Tutoria: programas de integração e acompanhamento dos novos estudantes e da correspondente necessidade de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal. Estes programas incluem a mentoria ou tutoria por parte de estudantes de anos mais avançados em relação aos estudantes do primeiro ano. Há também programas de tutorias desenvolvidas por docentes (referido por uma IES).

Apoio a estudantes com necessidades educativas específicas: colaboração no apoio aos estudantes com necessidades educativas específicas na adaptação ao ensino superior (referido por uma IES).

Ações de formação: ações que promovem a integração e o sucesso académico dos estudantes, com ações de formação, projetos de acompanhamento e sessões de sensibilização sobre temas como a saúde mental, a igualdade de género e a interculturalidade, etc. (referido por uma IES).

Atividades desportivas e culturais: promoção de uma variedade de desportos aos estudantes e disponibilização de instalações desportivas; oferta de atividades culturais (e.g. teatro académico) (referido por quatro IES).

Apoio com transportes: serviço de transporte a baixo custo que liga diversas localidades à IES, colmatando as deficiências dos sistemas de transportes públicos da região; descontos no valor mensal dos passes; bicicletas elétricas (referido por uma IES).

Fonte: Elaboração própria com base em dados obtidos através das entrevistas realizadas a dirigentes e técnicos superiores dos SAS.

No sentido de não dependerem do apoio exclusivo dos SAS, que apresentam fragilidades do ponto de vista financeiro e que não preveem todas as especificidades das situações dos estudantes, as IES portuguesas têm desenvolvido de forma proativa estratégias para combater e mitigar as desigualdades sociais, através de esquemas de apoio próprios, independentes do financiamento do Estado (JUSTINO, SANTOS e SEQUEIRA, 2017 apud ORSIES, 2018). Estas estratégias refletem uma transformação gradual das IES portuguesas rumo a um modelo mais inclusivo e atento às realidades dos seus estudantes.

5.2. OS RECURSOS DOS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL E RESPOSTAS ÀS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

A ação social escolar tem como objetivo dar resposta às necessidades reais dos estudantes e garantir a equidade na atribuição de benefícios sociais, favorecendo o acesso ao ensino superior e o sucesso académico dos estudantes, especialmente os provenientes de contextos mais desfavoráveis. Os Serviços de Ação Social, unidades orgânicas das IES com autonomia administrativa e financeira, são responsáveis por garantir que os estudantes dispõem das condições necessárias para frequentar e concluir os seus estudos, minimizando as desigualdades que possam resultar de situações socioeconómicas adversas. A maioria dos entrevistados considera que estes serviços não são reconhecidos como deveriam e que estes não dispõem dos recursos adequados para dar resposta às necessidades e prioridades dos estudantes. Relativamente aos estudantes participantes no estudo, aproximadamente 59% afirmou ainda não ter tido contacto com os SAS da instituição e os estudantes que o fizeram procuraram resolver assuntos relacionados com bolsas de estudo, que é o principal apoio social disponibilizado aos estudantes.

Vocacionados para assegurar as funções da ação social, os Serviços de Ação Social devem garantir que todos os estudantes tenham acesso às condições necessárias para completar seus estudos de forma bem-sucedida, minimizando as desigualdades que possam advir de fatores económicos ou sociais. Os SAS executam, assim, políticas que se materializam na prestação de apoios diretos e indiretos, estando a sua capacidade de resposta às necessidades dos estudantes relacionada com os recursos materiais, financeiros e humanos de que dispõem.

“(...) a ação social é da responsabilidade direta entre o Estado e os estudantes, mas que as IES acomodam os Serviços de Ação Social para fazer duas coisas: uma é a ação social direta como no fundo mandatários da relação entre o Estado e os estudantes; uma segunda parte para fazerem ação social indireta (...)” (E2)

De acordo com os entrevistados estes recursos são manifestamente insuficientes para dar resposta às necessidades crescentes dos estudantes. Por um lado, aumenta a procura por apoios, muito pelas crises económicas e impacto da pandemia COVID-19, mas também pela diversidade de estudantes que hoje acede ao ensino superior. Esta procura crescente coloca uma pressão significativa sobre os recursos disponíveis, muitas vezes insuficientes para cobrir todas as necessidades. Por outro lado, as necessidades dos estudantes não são homogêneas, variando de acordo com fatores

como o curso frequentado, a origem geográfica e socioeconómica e questões relacionadas com a saúde. Assim, os SAS deparam-se também com a necessidade de personalizar e diversificar os apoios para responder adequadamente às diversas circunstâncias dos estudantes.

Nos últimos anos, Portugal tem-se consolidado como um país de acolhimento de um número cada vez maior de estudantes internacionais, resultado de políticas de internacionalização (Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março) e da qualidade do ensino superior português. No entanto, a progressiva presença de estudantes estrangeiros nas IES portuguesas reveste-se de grandes desafios, sobretudo no que concerne à capacidade destas instituições em dar resposta às suas necessidades específicas. Assim, considerando que muitos destes estudantes não possuem condições de subsistência que lhes permitem garantir a frequência e conclusão de um curso superior em Portugal e que não podem beneficiar legalmente de apoios diretos, ficam limitados e dependentes dos apoios indiretos disponibilizados pela IES que frequentam, acabando por constituir uma maior responsabilidade para as próprias instituições.

“(…) como não têm direito a bolsa, as políticas centrais não lhes dão acesso à ação social direta, acabam por constituir uma responsabilidade maior para as próprias instituições (…) se calhar a política não está adequada a acolher esses estudantes porque se parte do pressuposto que se os estudantes se deslocaram especificamente para Portugal para estudar é porque têm condições financeiras para o fazer, mas depois a realidade não é essa.” (E4)

Os entrevistados foram unânimes relativamente à dificuldade em dar resposta às necessidades dos estudantes internacionais. Estes não podem beneficiar dos apoios diretos atribuídos pela DGES, como as bolsas de estudo e outros complementos direcionados para os estudantes nacionais.

“Eu acho que na verdade os PALOP são os mais desprotegidos. Os alunos brasileiros estão a candidatar-se assim num volume imenso e que, dá-me ideia de que eles não têm bem noção de que a legislação diz especificamente que, mesmo que adquira o Estatuto de Igualdade de Direitos e Deveres, não vai ter direito à ação social direta. Não vai ter. Não vai sair do Estatuto de Estudante Internacional. Porque havia muito esta situação, o aluno vinha para Portugal, adquiria o Estatuto de Igualdade de Direitos e Deveres e sentia-se no direito de ter bolsa de estudo, mas não têm direito, porque mantêm o estatuto de estudante internacional.” (D6)

Os apoios diretos estão limitados aos cidadãos portugueses, cidadãos da União Europeia, ou estrangeiros com residência legal e estável em Portugal há um determinado período. A exclusão a estes apoios constitui uma barreira à equidade no acesso ao ensino superior em Portugal, sendo fundamental repensar as políticas de

apoio a estes estudantes, uma vez que o ensino superior se torna cada vez mais globalizado. Facilitar o acesso a apoios específicos para estudantes internacionais diligenciaria uma maior diversidade no ambiente académico português, reforçando a internacionalização do ensino superior e assegurando melhores condições de acesso e sucesso a todos os estudantes.

“Eu acho que a ação social em termos gerais está com muita dificuldade em dar resposta às necessidades dos estudantes internacionais e aí tem de haver uma adequação e uma decisão política relativamente a este grupo-alvo porque as instituições acolhem estudantes, mas depois a ação social não tem base legal, não tem estrutura para poder dar apoio a estes estudantes e é o grupo menos apoiado, pelo menos de forma direta em relação à ação social, indiretamente claro que sim que apoia, mas é um grupo vulnerável. (T3)

“Temos algumas dificuldades para apoiar alunos estrangeiros, que não conseguem ser enquadrados na legislação da DGES/apoios diretos. Cada vez são mais os alunos estrangeiros que vêm para o nosso país sem retaguarda financeira.” (D7)

“Enquanto um estudante nacional, se houver alguma situação, tem um suporte familiar mais ou menos presente, mas está sempre mais próximo do que o estudante internacional e nós já tivemos aqui algumas situações em que reparamos que, realmente, não havendo apoio, o estudante internacional pode descontrolar-se. Portanto era criar aqui apoios específicos para este público. (T4)

“Relativamente aos estudantes internacionais não temos capacidade de resposta. Neste momento estamos a chamar alunos internacionais para a residência de estudantes que ficaram na lista de espera.” (T1)

“(…) Os PALOP vêm muito mal preparados para o Ensino Superior. Eles chegam cá sem terem sequer o domínio da língua para depois frequentarem o Ensino Superior. Depois são alunos que, como não têm aproveitamento, perdem a bolsa de origem, do país. Perdem a bolsa de origem, não têm dinheiro para pagar a propina. Depois, não têm dinheiro para pagar a propina, ficam em dívida. Depois vão trabalhar. Depois vão trabalhar, não estudam, chumbam outra vez. Então é uma população que precisaria de outro enquadramento, do que aquele que lhes está a ser dado. (...) os PALOP que chegam a Portugal e eles não falam o nosso português, não dominam a escrita, não dominam as tecnologias, não vêm preparados do ensino regular que lá têm.” (D6)

Apenas os estudantes em situação de emergência humanitária, provenientes da Síria e refugiadas afegãs e provenientes do conflito militar na Ucrânia podem usufruir de apoios sociais diretos, nomeadamente da bolsa de estudo máxima e eventuais complementos a ela associados (Despacho n.º 3597/2022, de 25 de março; Despacho n.º 7647/2023, de 24 de julho).

“a única exceção que existe é a quando esses estudantes se deslocaram para Portugal em situações de emergência humanitária, quando são refugiados, agora temos o caso mais sonante da Ucrânia, mas não só, existem situações de refugiados já desde há uns

anos e de vários pontos do mundo. Portanto nessa situação de emergência humanitária aí sim tem acesso à ação social direta e bastante reforçada.” (E4)

Um especialista estabelece uma diferenciação entre os estudantes dos PALOP e outros estudantes internacionais, considerando que os primeiros devem receber apoios do Estado português e que os segundos devem garantir os custos com a sua formação, caso exista nos seus países formação superior. Esta função social das IES implica, do seu ponto de vista, acolher estudantes de países com os quais Portugal tem responsabilidade cultural e política e que não têm capacidade formativa, fornecendo-lhes bolsas de estudo e outros apoios. Estes estudantes devem ter acesso ao ensino superior português, pois é uma forma de Portugal cumprir a sua responsabilidade histórica e cultural com esses países. Para estudantes internacionais de países com capacidade formativa, não devem ser disponibilizadas bolsas, pois existem portugueses que não têm acesso ao ensino superior por questões económicas e sociais. O acesso ao ensino superior para estudantes internacionais deve ser mais seletivo, privilegiando a justiça social e a equidade.

“(…) Portugal tem uma responsabilidade cultural, política e histórica e são países que não conseguem formar a sua própria mão-de-obra. Portugal deveria ter uma responsabilidade de acolher esses estudantes, não é só dizer inscrevam-se e depois são as universidades que os isentam de propinas e que perdem a receita (...). Para esses alunos eu acho que deveria de haver apoios, deveria de haver bolsas, eles deviam poder concorrer a bolsas próprias ou trazer já bolsas por via diplomática ou outras. Eu acho que aí o Estado português está a cumprir uma função social importantíssima que é dar formação a países que não têm essa capacidade formativa. Para os estudantes internacionais que vêm de países com capacidade formativa, não deve haver bolsas, pois eles devem pagar o custo real (...). Se tiver capacidade para o fazer deve vir e pagar, se não puder pagar deve ficar no seu país, tem lá universidades (...).” (E2)

Existe, assim, a necessidade de uma abordagem inclusiva e universalista no ensino superior com foco na equidade e no acesso. Devem ser criadas políticas e medidas de igualdade e equidade de acesso e permanência que beneficiem não apenas os portugueses em situações vulneráveis, mas também outras populações com as quais Portugal sente ter uma responsabilidade histórica ou cultural, nomeadamente, as antigas colónias portuguesas ou países com laços históricos profundos com Portugal.

O ensino superior é uma coisa universalista, nós não podemos ter uma portinha fechada: isto agora é só para os meus (...). É um requisito de ação social (...) criar essas medidas de equidade e de acesso e essas medidas devem ser extensivas, não só aos portugueses que estão nessa mesma situação, mas também àqueles povos com os quais nós sentimos que temos responsabilidade, essa é uma área importantíssima (...).” (E2)

Outro especialista considera que as IES devem definir um valor de propina que corresponda ao custo da formação, sendo que muitas fixam um valor abaixo desse custo. O especialista argumenta que não há justificação para dar mais dinheiro a estudantes internacionais em detrimento dos portugueses. Relativamente aos proveitos que as IES obtêm com os estudantes internacionais, estes incluem ganhos económicos diretos (aumento das propinas), bem como o reforço do prestígio e projeção num mercado internacional de ensino superior em crescente competitividade (OECD, 2022b).

“(...) o estado português não tem de estar a financiar a formação de estudantes internacionais, assim como outro país não financia a formação de um português que por opção vai estudar para lá, a menos que seja no âmbito de um acordo, protocolo (...) as IES devem definir um valor de uma propina a estudantes internacionais que corresponda ao custo da formação (...). Nós sabemos que a larga maioria das instituições não fixa o valor de acordo com o custo da formação, fixam um valor muito inferior e, por isso, é que depois também se queixam de falta de financiamento, porque cada vez mais as instituições têm mais alunos internacionais.” (E1)

Relativamente aos estudantes maiores de 23 anos um dos especialistas considera que não existe uma política de ação social verdadeiramente destinada este público, defendendo que o público adulto deveria ser a prioridade da política nacional para o ensino superior, uma vez que é uma prioridade nacional em termos de qualificação. O especialista reforça que muitos destes estudantes são trabalhadores e que, por isso, não são elegíveis para receber apoios diretos, porque não atendem aos critérios da carência económica. Além disso, muitos destes estudantes tendem a estudar em IES próximas de casa ou do trabalho, o que significa que não recebem apoio financeiro relacionado à deslocação ou bolsas como a +Superior, não existindo um apoio real para estes estudantes. Verifica-se uma lacuna entre as políticas existentes e as reais necessidades dos adultos, existindo a necessidade de inovação nas políticas públicas, sendo que o especialista sugere a implementação de um modelo mais inclusivo e flexível para atender às necessidades desses estudantes.

Relativamente ao público adulto (...) nós temos um défice de qualificação que é a população adulta ativa que está a trabalhar e precisamos de os ir buscar e aí verdade não vejo que a política da ação social tenha respostas concretas para esse público. Tem muita dificuldade de entrar na carência económica porque normalmente é o trabalhador-estudante, enfim que a maior parte não entra nos critérios para ter bolsa de estudo. Poderão alguns entrar e recebem bolsa de estudo, mas a maior parte não entra aí. Sendo trabalhador-estudante, o normal é que entre numa instituição perto da sua residência, perto do seu trabalho e, portanto, não há deslocação não recebe apoio do deslocado, não recebe bolsa +Superior, ou seja, não se enquadra em nenhuma das outras medidas de apoio e, portanto, verdadeiramente não tem um apoio. Não há aqui um estímulo, uma

compensação e sinceramente eu considero que era muito bem visto, sendo que talvez agora neste momento em termos de política nacional para o ensino superior é o público prioritário, é aquele que nós ainda não conseguimos qualificar na quantidade desejável e, portanto, nós temos que fazer algo para atrair esse público (...) há aqui esse necessidade de uma política dirigida ao público adulto que queira qualificar-se, que queira fazer a sua formação superior e, portanto, eu julgo que os programas de ação social não estão a atender a esse público (...). (E1)

Outro especialista destaca que esses estudantes têm direito a bolsas com condições especiais. Refere a implementação de uma medida que aumenta a capitação, ou seja, o critério de cálculo da bolsa, para estudantes que trabalham. Isso significa que uma percentagem de estudantes que antes não se qualificava para receber bolsa de estudo, pode agora ser elegível. O especialista considera que essa e outras medidas visam tratar estes estudantes com maior flexibilidade, oferecendo incentivos como a possibilidade de receber bolsa de estudo e outros complementos mesmo sendo trabalhadores. O objetivo é minimizar o impacto que o trabalho pode ter nos estudos, garantindo que esses estudantes não precisem escolher entre trabalhar ou continuar os seus estudos. O especialista considera que há um esforço para que trabalhadores-estudantes tenham apoio suficiente para não desistirem dos estudos, reconhecendo a importância de equilibrar a vida profissional e académica.

Em relação aos maiores de 23 (...) eu creio que do ponto de vista da política há ali alguma consideração se nós assumirmos que a maioria serão trabalhadores-estudantes. Os trabalhadores-estudantes (...) têm direito a bolsa em condições especiais, podem ter mais tempo de bolsa, porque se pressupõe que se trabalham podem demorar mais tempo a fazer o curso, têm algumas majorações. Este ano foi implementada uma medida em que (...) estudantes que trabalhem dependente ou independente têm uma capitação mais elevada, portanto o ano passado com a mesma capitação não seriam bolseiros, este ano são bolseiros (...). Portanto, há algumas medidas que procuram tratar esse público com uma maior tolerância em termos de aproveitamento etc. e mesmo incrementar o valor da bolsa ou pelo menos não prejudicar pelo facto de os estudantes terem eles próprios rendimentos (...). Eu acho que aí há algumas políticas que já ajudam bastante.” (E4)

Um dirigente aborda a crescente diversificação do perfil dos estudantes no ensino superior, fazendo alusão ao aumento do número de trabalhadores-estudantes. Esses estudantes enfrentam desafios significativos ao tentar conciliar múltiplas responsabilidades, como o trabalho, a vida familiar e os estudos. O dirigente defende que, apesar de existirem avanços, ainda há um longo caminho a percorrer em termos de políticas de apoio, não só ao nível da ação social, mas também dos próprios processos de ensino e aprendizagem. O dirigente considera que o sistema educacional atual ainda não oferece condições equitativas para esse público em comparação com

os estudantes que se dedicam exclusivamente aos estudos, sem precisar equilibrá-los com outras responsabilidades. Aqueles que trabalham e têm outras responsabilidades precisam, assim, de condições diferenciadas para poderem competir em igualdade de condições, o que implica, entre outras, mudanças nas políticas de apoio social disponíveis que se ajustem à realidade desses estudantes. Isso pode incluir políticas de ensino mais inclusivas, que considerem as especificidades de um público cada vez mais diversificado e que precisa de apoio para ter sucesso no ensino superior.

“(…) Tem havido uma evolução clara no perfil de estudantes que chegam ao ensino superior e cada vez mais nós temos trabalhadores-estudantes, temos trabalhadores que enfrentam desafios de conciliação, muitas vezes de tripla jornada, não só a nível de trabalho, a nível familiar mas ainda com a questão do estudo e, portanto, eu acho que há, não só ao nível da ação social, mas a outros níveis, também a nível dos processos de ensino e aprendizagem, acho que há um grande caminho ainda a percorrer para que efetivamente esses públicos que têm aqui características muito específicas frequentem o ensino superior em condições equitativas relativamente àqueles estudantes que enfim não têm nenhuma necessidade educativa específica, que só estudam, que não conciliam estudo com trabalho. Portanto acho que há aqui ainda muito trabalho a fazer nessa matéria, não só pelos SAS, mas por todos por toda a instituição em si.” (D3)

Nos últimos anos, o ensino superior português tem-se deparado com o desafio de garantir o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educativas, estando a ser dados passos importantes em direção à inclusão destes estudantes. Em resposta a estas necessidades, têm sido desenvolvidas várias políticas e medidas de apoio para que estes estudantes tenham igualdade de oportunidades. De acordo com a opinião de vários entrevistados embora se tenham feito progressos significativos na criação de um ensino superior mais inclusivo, há que continuar a investir em respostas sociais mais eficazes, garantindo não só o acesso físico, mas também um ambiente académico acolhedor e adaptado às realidades destes estudantes.

“Relativamente aos estudantes com necessidades educativas especiais não creio ser a ação social a instituição que menos apoio dá, creio que o grande o grande crescimento que tem de haver é ao nível do próprio sistema de ensino, é esse sistema de ensino que tem de estar mais robusto e preparado para acolher e promover o sucesso escolar desses estudantes e a ação social acompanhar esse trabalho.” (T3)

Há, portanto, grupos de estudantes que enfrentam maiores obstáculos no seu percurso académico, geradores de desigualdades no desempenho académico e na conclusão dos estudos no ensino superior. Fatores como a nacionalidade, idade, socioeconómicos, condição de trabalhador-estudante, entre outros, podem influenciar negativamente o percurso escolar dos estudantes, o que muitas vezes significa abandono ou incapacidade para concluir o curso dentro do tempo previsto. Estes fatores

tornam-se ainda mais relevantes em tempos de crise, de que é exemplo a pandemia da doença COVID-19, em que as dificuldades e desigualdades se acentuaram.

“Durante a pandemia foi ainda mais difícil apoiar os alunos, principalmente os estrangeiros que não tinham para onde ir (...).” (D4)

Alguns técnicos superiores consideram que ao longo dos anos se assistiu a uma perda de autonomia na gestão dos processos de atribuição de bolsas. Processo centralizado e normatizado (Plataforma da DGES), é considerado atualmente um procedimento mais administrativo e menos flexível. Isto faz com que o sistema não seja tão ajustado à realidade e necessidades individuais dos estudantes como deveria, desvirtuando o carácter de “ação social” neste processo. A perda de autonomia das instituições é vista como um fator que enfraquece a capacidade de atender de maneira mais direta e eficiente as necessidades dos seus estudantes. Quanto aos apoios indiretos, estes são geridos normalmente pelos SAS das IES o que pressupõe uma gestão localizada nas próprias IES, comportando-lhe mais flexibilidade ou autonomia em relação ao processo de atribuição de bolsas de estudo.

“Temos então as bolsas de estudo como apoio direto, depois o alojamento, as refeições e também o desporto são apoios indiretos porque são tudo benefícios obtidos pelos estudantes de forma comparticipada e os SAS é que estão ligados a essa gestão. Em relação aos apoios diretos, as bolsas de estudo, são atribuídas em parceria com a DGES e, portanto, é um apoio que está muito a ligado à gestão central. Portanto estamos muito dependentes da gestão central e ao longo dos anos temos vindo a perder cada vez mais autonomia nesse processo de atribuições. Portanto, está cada vez mais tudo parametrizado e o processo de atribuição de bolsa de estudo é cada vez mais um processo administrativo e menos um processo de ação social.” (T3)

“Acho que a plataforma da DGES é muito formal e nem sempre é fácil dar resposta aos estudantes porque nós só temos a responsabilidade da análise da candidatura, depois o pagamento é feito através da DGES (...) muitas vezes não conseguimos dar resposta. Era um pouco descentralizar de Lisboa para pôr mais um pouco nas instituições.” (T7)

“Fazemos entrevistas obrigatórias que a DGES nos obriga a fazer porque quando os rendimentos são muito baixos há uma observação que aquela candidatura tem de ter uma entrevista associada e é o que eu tenho estado a fazer agora, e fazemos normalmente entrevistas aos alunos de primeiro ano que ingressam pela primeira vez (...).” (T1)

De acordo com um especialista falta uma área de maior apoio social efetivo assente também no juízo do assistente social.

“Portanto falta aqui uma área de maior apoio social fosse um apoio efetivo da ação social que estivesse assente também no juízo do assistente social na capacidade do assistente

social de atribuir apoios com base em juízo e que houvesse liberdade para o fazer (...)" (E2)

Ainda assim, o papel do assistente social tem vindo a ganhar relevância nos Serviços de Ação Social das IES na medida em que as políticas sociais se revestem de um cariz cada vez mais direcionado para a inclusão e equidade. Os SAS, ao ter como missão mitigar as desigualdades sociais que podem interferir com o percurso académico dos estudantes, atuam na tentativa de garantir que todos tenham condições adequadas para completar o seu percurso formativo. A intervenção do assistente social neste contexto reflete uma crescente preocupação com a necessidade de apoiar estudantes em situação socioeconómica vulnerável, contribuindo para o seu sucesso académico e para um ambiente mais inclusivo e integrador. Contudo, apesar da importância da intervenção dos assistentes sociais nas IES, existem desafios que afetam a sua atuação, como sejam a escassez de recursos financeiros e humanos, que limitam a capacidade de resposta dos SAS às necessidades dos estudantes. Outro desafio é a burocratização e excessiva formalização dos processos de atribuição de bolsas de estudo ou a disponibilização de serviços de alojamento, comprometendo a frequência e o sucesso académico dos estudantes mais vulneráveis. A maioria dos assistentes sociais referem que o seu trabalho é essencialmente técnico e administrativo, não indo muito além da análise dos processos de bolsa de estudo e outros complementos a ela associados. Estes resultados corroboram o já enfatizado em outros estudos (JUSTINO e BORGES, 2018) em que se indica que a atribuição de bolsas de estudo constitui o cerne do trabalho do assistente social e que fazem referência ao elevado pendor burocrático desse processo. Outros estão ligados a gabinetes de apoio social enquadrados nos apoios indiretos das IES. Há, porém, também os que, no âmbito de intervenção, abarcam a ação social direta e indireta.

"(...) o nosso trabalho é praticamente técnico e administrativo (...)." (T1)

"as minhas funções são de análise e atribuição de bolsas de estudo, faço atendimento ao público e também vou fazendo outras atividades (...)" (T3)

"(...) atribuição de bolsas de estudo, atribuição de bolsas de colaboração, acompanhamento aos estudantes com necessidade especial." (T7)

"Eu estou no gabinete de atendimento social e que faço o acompanhamento dos estudantes que chegam a este gabinete com carência económica. Não estou diretamente ligada à atribuição de bolsas de estudo." (T4)

De acordo com JUSTINO e BORGES (2018) as exigências que se colocam aos assistentes sociais ultrapassam a atribuição de bolsas de estudo, existindo a

necessidade de um maior acompanhamento e aconselhamento de estudantes sinalizados. Contudo, os SAS das IES estudadas deparam-se com falta de recursos humanos, motivo que poderá estar na origem desta simplificação de funções. A falta de profissionais, entre os quais assistentes sociais, nos SAS, evidencia um problema estrutural significativo que interfere negativamente com o apoio aos estudantes. A ausência ou número reduzido de assistentes sociais nas equipas das IES impede uma resposta mais humanizada e abrangente aos desafios enfrentados pelos estudantes, agravando as situações de desigualdade. É fundamental integrar assistentes sociais em número suficiente nas equipas de ação social das IES no sentido de se garantir um atendimento e acompanhamento dos estudantes mais eficaz, promotor do acesso e frequência do ensino superior. Nenhum dos entrevistados mencionou ter tido participação na criação de políticas de ação social em vigor ou sequer na sua implementação. Não se está a aproveitar o facto de os profissionais serem atores centrais neste processo, ou seja, aplicam as medidas de apoio e estão em contacto direto com os estudantes e suas dificuldades, o que poderia fornecer informação para a criação e desenvolvimento de políticas sociais.

5.3. CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DOS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL

A ação social no ensino superior materializa-se através dos Serviços de Ação Social, unidades orgânicas das universidades e politécnicos públicos portugueses, responsáveis por executar a política de ação social através da prestação dos apoios e benefícios que esta compreende. Geridos de forma flexível e descentralizada, cabe-lhes o papel de proporcionar as melhores condições de estudo aos estudantes, particularmente àqueles que enfrentam desafios económicos, sociais e pessoais.

“Os serviços da ação social passam a ser parte integrante do ensino superior, têm de ser criados em todas as IES, têm autonomia administrativa e financeira, o que não é pouco no Estado, porque isso implica ter um Conselho de Administração próprio e tomar decisões próprias e funcionam dentro da esfera do ensino superior público.” (E2)

Os apoios disponibilizados pelos SAS visam promover a igualdade de oportunidades, reduzir o abandono escolar e contribuir para que os estudantes concluam os seus cursos com sucesso. No entanto, existem áreas que podem ser melhoradas para maximizar o impacto desses serviços. Vários entrevistados aludem ao facto de não ser dada a devida importância aos Serviços de Ação Social. Consideram que estes serviços

não são valorizados de acordo com o papel que assumem no panorama das políticas nacionais de ensino superior e das próprias políticas das IES. Apesar de dotados de autonomia administrativa e financeira (n.º 2 do art.º 12.º do Decreto-Lei 129/93, de 22 de abril), referem que os SAS não dispõem dos recursos adequados para conceder o apoio necessário aos estudantes. Sentem, portanto, que há uma falta de reconhecimento da importância dos SAS, que deveriam estar no centro das políticas das próprias IES. Vários entrevistados enfatizam que os SAS desempenham um papel fundamental na promoção da equidade no acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, sendo necessário reforçar as suas equipas, dotá-las de maior autonomia, bem como aumentar a dotação orçamental destes serviços. Esta falta de recursos humanos e financeiros que dificultam a concretização de determinados apoios aos estudantes é confirmada pelo discurso de vários entrevistados.

“Eu acho que os SAS não são valorizados como deveriam (...) acho que devia efetivamente ser atribuída esta centralidade aos SAS, esta importância designadamente através do reforço das próprias equipas ou através de uma cooperação mais efetiva entre SAS e Serviços Centrais das instituições. (...) houve um certo esvaziamento da importância reconhecida aos SAS que são encarados de uma forma muito instrumental, quando na realidade o nosso propósito é absolutamente fundamental daquilo que são as premissas do ensino superior, porque se nós não conseguirmos garantir condições de equidade no acesso e frequência do ensino superior, as instituições têm menos estudantes, portanto a sua própria viabilidade também fica afetada. (...)” (D3)

“(...) é preciso reforçar os SAS que apesar de terem autonomia administrativa e financeira têm, regra geral, falta de pessoal e de meios financeiros para dar resposta às necessidades dos alunos.” (D4)

“(...) acho que há uma estratégia do Ministério, pelo menos havia, não sei se vai manter-se que as verbas para a área social sejam reforçadas. As pessoas já têm essa noção e, inclusivamente, os SAS ganharem aqui outra vez maior independência, ou seja, as verbas não serem em função do número de alunos, mas virem diretamente para os SAS e com um reforço adicional no sentido de dar resposta a isto tudo.” (D5)

Um destes dirigentes defende, por exemplo, que há áreas de atuação que poderiam estar afetas aos SAS, reforçando a importância e centralidade que estes serviços têm de assumir em benefício dos estudantes. Neste sentido, sugere que os Serviços Centrais das instituições deveriam dispor de mais técnicos especializados para dar apoio aos SAS, de forma a garantir uma cooperação mais efetiva entre serviços. Considera também que a função destes serviços já não deve ser apenas de atribuição de bolsas de estudo e de alojamento em residência de estudantes e que estes devem ter um papel mais central na própria estratégia de afirmação das IES.

“Eu acho há a área da responsabilidade social, há a área do voluntariado, há uma série de áreas que podiam perfeitamente estar completamente afetas aos SAS numa perspetiva de que os SAS já não são apenas, ou não devem ser apenas, um serviço que atribui bolsas e atribui quartos em residências de estudantes (...). Não acho que o nosso papel vá muito mais além e se fosse valorizado como tal, podia ter um papel também muito mais central na própria estratégia de afirmação das IES.” (D3)

No que diz respeito ao que poderia melhorar os Serviços de Ação Social e que novas respostas poderiam integrar o sistema de ação social no sentido de estes responderem às necessidades e prioridades dos estudantes, deparamo-nos com opiniões diversas por parte dos entrevistados. Especialistas e alguns dirigentes destacaram a importância de se rever a política de atribuição de apoios sociais diretos, enquanto outros dirigentes e técnicos superiores salientaram a relevância de se apostar no alargamento dos apoios sociais indiretos, dando especial enfoque às questões do alojamento e da saúde dos estudantes. Mais do que novas respostas um dos especialistas alerta para o facto de existir uma desintegração dos Serviços de Ação Social e para a importância de se preservarem as respostas sociais já existentes. Este especialista, à semelhança do dirigente supracitado, refere também que os SAS se encontram reduzidos a serviços de atribuição de bolsas, alojamento e alimentação e que devem ser concretizados novos apoios de forma integradora à luz da equidade e da igualdade de oportunidades.

“Mais que novas respostas era importante preservar as que a lei consagra. Temos vindo a assistir à desintegração dos SAS, como serviços de bem-estar (...). A maioria dos SAS está reduzido à gestão do alojamento à conceção de serviços de alimentação a empresas através de concursos públicos que fornecem refeições (nos mínimos) e à atribuição de bolsas de estudo. A ideia dos SAS tem por base uma ideia integradora, de equidade e de sucesso, uma ideia que vai para além da carência económica e que se situa numa ideia universal de igualdade de oportunidades (...).” (E2)

Outro especialista refere que o sistema de atribuição de bolsas tem sido construído de forma fragmentada, sem uma reflexão profunda sobre o que é adequado, propondo uma reflexão e uma possível refundação do sistema para evitar a criação constante de novas medidas, repensando-se o que se tem vindo a fazer nos últimos anos. Este discurso está em linha com as recomendações de um estudo realizado pela OCDE (2018) que propõe que o sistema de atribuição de bolsas sociais deve ser sujeito a uma revisão rigorosa da sua eficácia para permitir que todos possam beneficiar do ensino superior, devendo avaliar-se até que ponto as medidas existentes apoiam realmente os estudantes de contextos económicos desfavorecidos.

“(...) o regulamento de atribuição de bolsas cuja base já é de 2012, tem uma grande reformulação em 2017 e desde 2020 que está constantemente a ser alterado (...) todos os anos cria-se mais uma coisa, é mais uma bolsa, é mais um aumento, é mais uma

exceção, é mais um complemento. Se calhar o que falta é ter uma visão integrada e se calhar reformular todo o sistema da base para pensar no que é adequado (...). A minha proposta seria um bocado refletir sobre tudo o que tem sido feito e ver o que é que faz sentido e não faz (...). Eventualmente refundar o próprio sistema, pensando em tudo isto que se tem aprendido nos últimos anos (...). Portanto acho que implica uma reflexão bastante profunda porque se passou do oito ao oitenta, de termos um sistema de ação social e não se mexe nele durante imenso tempo, a mexermos todos os anos com mais isto e mais aquilo, põe isto, põe mais aquilo, sempre a acrescentar coisinhas que são mais um retalho, mais um retalho que têm um bom objetivo e positivo, no fundo é apanhar mais gente, no fundo é tentar apoiar quem mais precisa, é tentar reduzir o abandono, é tentar dar uma resposta mais rápida (...). A minha proposta era não fazer nada, mas repensar tudo o que se tem feito, parar para repensar o que tem sido feito nos últimos anos de forma algo precipitada (...).” (E4)

Um dirigente corrobora essa necessidade de se repensarem os apoios de ação social no sentido de se garantir igualdade e equidade na sua atribuição. Propõe ainda que na aferição para atribuição de apoios as regras sejam universais em todas as IES, devendo, para isso, se criarem mecanismos de aferição iguais.

“Os mecanismos de ação social escolar têm de ser repensados. (...) tem de se criar um conjunto de meios padrão transversais para que toda a gente seja aferida e apoiada de acordo com as suas necessidades, só que tem de ser transversal porque se depois se houver a instituição A ao lado da instituição B que não esteja a utilizar a mesma situação isto não funciona.” (D2)

O apoio social direto é, como anteriormente referido, o principal mecanismo de apoio aos estudantes, permitindo que muitos estudantes oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos possam concentrar-se nos estudos sem o peso de preocupações financeiras graves. Sem esses apoios, muitos estudantes seriam forçados a abandonar o ensino superior ou a conciliar trabalho e estudo, o que pode impactar negativamente o seu desempenho académico.

Para além dos apoios diretos, também os apoios indiretos assumem especial importância no âmbito da ação social, sendo referidos por especialistas, dirigentes e técnicos superiores como fundamentais enquanto políticas integradoras de apoio aos estudantes. De acordo com um especialista é importante que as IES conheçam os seus públicos e vulnerabilidades para poderem apoiar as minorias e estudantes estrangeiros. Deve ser dada especial atenção aos apoios internos disponibilizados e sempre que não é possível dar resposta às necessidades dos estudantes, há que articular com outros serviços disponibilizados pela IES.

“(...) para além dos apoios do Estado disponibilizados pela política pública, há que olhar para dentro das IES e conhecer os seus públicos específicos e as suas vulnerabilidades. Os SAS deveriam estar na vanguarda do apoio às minorias e aos estudantes

estrangeiros, nomeadamente, na organização de apoios internos e na sistematização de informação e encaminhamento relevante dentro da academia. (...) programas de tutoria e mentoria, de apoio a atividades culturais (teatro, música) de apoio psicológico (combate à violência no namoro, etc.), de apoio à saúde (nomeadamente saúde reprodutiva e da mulher) e de apoio a atividades de desporto-lazer (como forma alternativa de criação de espaços de convívio (fora do estrito ambiente de bares e festas académicas).” (E2)

O especialista menciona também a importância de neste período pós-pandémico existir a necessidade de se criar um plano de reabilitação dos SAS que perderam receitas durante dois anos, nomeadamente pela não oferta de serviços de alojamento e de alimentação e pela necessidade de alargar os serviços de saúde, entre outros.

“Na minha opinião, a seguir à pandemia devia ter havido um plano como o PRR para muitas coisas e para a saúde, etc.. Devia ter havido um plano para reabilitação dos SAS porque eles tiveram perdas de receitas de dois anos e a maior parte, 30 a 40% da sua atividade era paga pela utilização dos serviços pelos alunos. Tinha de haver aqui um plano de reconversão deste setor e de investimento no setor porque não se recuperam perdas de dois anos assim de um tempo para outro, nem se repõe atividade de um tempo para outro (...).” (E2)

De acordo com as informações prestadas nas entrevistas destacou-se ainda necessidade de se apostar no alargamento de apoios indiretos, com especial incidência nas áreas do alojamento e da promoção da saúde. Vários dirigentes e técnicos superiores alertam para a necessidade das IES alargarem o seu âmbito de ação em relação aos apoios sociais indiretos, apostando na diversificação dos serviços prestados. Todas as IES estudadas disponibilizam, por via dos SAS, apoio psicológico, reconhecendo que o bem-estar emocional dos estudantes é essencial para o sucesso académico. Sessões de aconselhamento e acompanhamento psicológico ajudam a lidar com problemas como ansiedade, depressão e stresse académico que são, de acordo com os entrevistados, cada vez mais comuns entre os estudantes do ensino superior. As IES têm também um papel central na inclusão de estudantes com deficiência ou outras necessidades educativas especiais, providenciando recursos, como adaptações curriculares e equipamentos específicos, para garantir que todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de sucesso. Ao se identificarem situações de vulnerabilidade familiar ou pessoal cujo a resposta social não exista na IES, procede-se ao encaminhamento dos estudantes para serviços de apoio apropriados.

“De forma generalizada seria alargar o seu âmbito de ação, nomeadamente em relação à área dos apoios indiretos da saúde, a nível da psicologia, da nutrição e outras parcerias que se poderiam desenvolver com as instituições locais de apoio à saúde, no sentido de melhorar a qualidade da saúde dos estudantes do ensino superior e também provavelmente ao nível do acesso a outros bens de necessidade básica relativamente aos estudantes.” (T3)

“(...) apoio à saúde mental que é também uma questão bastante premente neste momento nas instituições de ensino superior.” (D3)

“Eu penso que isso seria mais o apoio à integração dos estudantes internacionais. Penso que será uma coisa importante a pensar, futuramente. Também as questões da saúde mental.” (D4)

“Eu vou um bocadinho pela questão da saúde, portanto o facto de nós não termos técnicos especializados nesta área, afetos nos nossos serviços quando menciona aqui a intervenção junto dos estudantes, nomeadamente, por exemplo, a falta de uma psicóloga a tempo inteiro.” (T4)

“(...) aumentou consideravelmente os problemas mentais e a nível psicológico estamos a ter uma grave situação. Não sei, é a conjuntura. Nem tudo tem a ver com a pandemia, nem tudo tem a ver com o isolamento (...) eu acho que ainda ninguém sabe exatamente porque é que estamos a ter um índice muito grande de problemas nessa área. Os serviços não conseguem dar resposta, porque são doenças que têm um acompanhamento muito longo e é muito difícil realmente (...).” (D7)

Os SAS oferecem alojamento a preços acessíveis nas residências das IES, o que é especialmente importante para estudantes deslocados ou com dificuldades em encontrar habitação no setor privado. Esse suporte reduz o stresse financeiro e logístico de encontrar um lugar para morar, permitindo que os estudantes se foquem nas suas atividades académicas. Também o acesso às cantinas das IES com refeições a preços reduzidos se revela muito importante no apoio aos estudantes. A alimentação adequada é fundamental para o bem-estar físico e mental de qualquer indivíduo e os SAS tentam garantir que nenhum estudante passe por insegurança alimentar, um fator que pode prejudicar o rendimento escolar.

“Há sempre muito mais que se pode fazer (...) como está previsto no PNAES, obviamente que o alargamento do parque residencial universitário é muito importante (...) se não for a oportunidade de poder estar numa residência, com ou sem bolsa de estudo, torna-se muito difícil o aluno conseguir sobreviver.” (T6)

“O que fica caro são os arrendamentos dos quartos e deslocação dos estudantes. Falta investir no alojamento a nível político. Como melhoria, apostar nas residências universitárias, investir no alojamento.” (T7)

“É muito importante disponibilizarmos alojamento e refeições a preços acessíveis a praticamente todos os estudantes” (D4)

Na opinião de dois dirigentes, os serviços de suporte serão um fator decisivo na escolha das instituições de ensino superior que os estudantes pretendem frequentar. Além de considerações específicas sobre cursos que estão disponíveis apenas em certos locais, será cada vez mais tida em conta a qualidade dos serviços de suporte oferecidos, já que a qualidade das instituições de ensino tem vindo a melhorar ao longo do tempo e já

existe uma certa homogeneização do ensino a nível nacional. O diferencial que atrairá estudantes será justamente o conjunto de apoios que a instituição oferece. Esses apoios incluem alojamento, transportes, apoio psicológico, infraestruturas modernas, acessibilidade a tecnologias, programas de integração e tutoria, entre outros. Daí a importância de se apostar na existência e qualidade destes serviços de forma a reforçar a própria competitividade das IES.

“Eu costumo dizer que aquilo que vai fazer a diferença na escolha dos estabelecimentos de ensino salvaguardando obviamente questões muito específicas que tenham a ver com cursos que há em determinados sítios e não há noutros, atendendo a que a qualidade das instituições vem melhorando (...) mas há uma homogeneização já do ensino a nível nacional e, portanto, o que vai fazer a diferença claramente na captação dos estudantes vão ser os serviços de suporte (...).” (D5)

“(...). Portanto acho que é absolutamente fundamental que estes investimentos se concretizem para que IES possam dar esse apoio aos estudantes e também é uma forma de reforçar a própria competitividade das instituições, porque não tenho dúvidas nenhuma que é um fator diferenciador o ter ou não ter oferta de alojamento que permita colmatar esta dificuldade das famílias.” (D3)

É também sugerido que se realizem estudos no sentido de se compreenderem e aprofundarem as reais necessidades socioeconómicas dos estudantes, bem como o impacto das políticas de ação social nas suas trajetórias. Esses estudos permitirão, por exemplo, identificar boas práticas, uniformizar medidas de apoio, avaliar a sua eficácia e propor áreas de melhoria. Uma avaliação contínua sobre o impacto dos apoios/programas é fundamental para garantir que o apoio disponibilizado é adequado às necessidades dos estudantes. Além disso, estudos desta natureza podem orientar a criação de novas políticas e parcerias que ampliem o alcance da ação social, contribuindo para um ensino superior mais inclusivo.

“(...) acho que a sociedade está em constante mutação e atualmente o grupo-alvo ou os grupos-alvo da ação social têm-se vindo a alterar e, neste momento, para mim é premente haver um estudo que faça o levantamento das necessidades destes grupos para adequar uma resposta de futuro da ação social a estas mesmas necessidades. É necessário uma adequação e uma atualização nomeadamente a nível também regional porque as necessidades também não são as mesmas de região para região.” (T3)

Relativamente aos estudantes inquiridos, uma última questão do inquérito por questionário, de natureza aberta, permitia-lhes que partilhassem as suas ideias ou sugestões para a melhoria dos Serviços de Ação Social da sua instituição de ensino. Obtiveram-se 18 respostas, remetendo a maioria para as necessidades de públicos “não tradicionais” no ensino superior, nomeadamente os estudantes maiores de 23, trabalhadores-estudantes e estudantes com necessidades específicas, que muitas

vezes têm de conciliar a vida profissional, pessoal e escolar. É também defendida a atribuição de bolsas de estudo para quem não tem aproveitamento escolar ou já é detentor de um curso superior. Estas sugestões e preocupações estão em linha com o discurso dos entrevistados.

“No geral, o estudo universitário está virado para jovens de 18 a 22 anos e há pouca adaptação a adultos com crianças. Nunca é tarde para tirar um curso superior mas, sem dúvida, é bem mais difícil quando a escola em nada se adapta a nós.”

“Necessitamos de uma figura de “Bolsas/Apoios para alunos desempregados”. Conheço muitos casos, incluído o meu, que necessitam de trabalhar para poder estudar. Acontece que nesta faixa etária, os trabalhos são muito precários e muitos encontram-se em situação de desemprego que podem causar abandono escolar pela falta de rendimentos.”

“Bolsas sociais disponíveis para estudantes necessitados. Sou mãe solteira e preciso urgentemente de bolsa para pagamento das minhas propinas deste ano.”

“Deveria haver apoio específico para os trabalhadores-estudantes.”

“Que se faça um estudo quando se fala em não aproveitamento. Eu deixei os estudos por questões económicas e familiares em 2015/2016. Entrei novamente e foi-me negada a bolsa por falta de aproveitamento e não houve sensibilidade por parte dos serviços no pedido de ajuda. Ainda não consegui pagar nenhuma propina por estar outra vez afrita em questões económicas. Ainda tentei ver perante a escola se eu podia fazer algum trabalho lá que me permitisse pagar as propinas, mas sem sucesso. Eu sei que já tenho 30 anos, mas quero conseguir mudar a minha vida e dar um futuro melhor as minhas filhas. Mas está difícil. Com isto é 100% certo que não vou conseguir matricular-me no segundo ano e vou ter de repetir novamente o primeiro ano e em vez de andar para a frente, não saio do mesmo sítio.”

“Não é por um estudante ter já um título, que não possa ter dificuldades. Dever-se-ia rever.”

É também referida a falta de meios de transporte públicos e respetivo apoio para custear esta despesa.

“A minha instituição de ensino não está guarnecida de meios de transporte públicos suficientes ou adequados para quem estuda em regime pós-laboral. Muitos colegas que não possuem transporte próprio, vêm-se obrigados a sair mais cedo, perdendo aulas, para conseguirem apanhar o comboio (...)”

“Articulação com a Câmara Municipal para melhoria da rede de transportes (horários e frequência de carreiras para acesso à Escola a partir das residências e acesso à estação da CP.”

“(...) é ridículo não haver solução para alguém que acaba de fazer os 24 anos e ser obrigado a pagar passe de 40€ quando pagava 16€ (por causa da bolsa), sendo que a bolsa não cobra o valor das propinas e do passe de 40€.”

“Deveria haver apoio no passe de transporte.”

Alguns estudantes referem a falta de conhecimento dos apoios sociais que os serviços disponibilizam.

“Há muita falta de informação de parte dos serviços. No meu primeiro ano tentei adquirir a bolsa de estudos, de forma a ter alguma ajuda financeira, devido à falta de alguns documentos procurei ajuda nos serviços, nos quais me informam que não me sabem ajudar, mas que também não terei direito a bolsa, isto sem qualquer razão explicativa.”

“Não tinha conhecimento de tantos apoios (...).”

“Maior divulgação sobre os serviços de ação social perante os alunos.”

Os dados recolhidos corroboram a importância e papel determinante dos Serviços de Ação Social na ação social escolar no ensino superior português. Ainda assim constata-se, pelo discurso dos entrevistados e inquiridos, a necessidade de uma consolidação destes serviços nos que diz respeito à sua autonomia e âmbito de atuação, no sentido de se criarem apoios e expandirem os existentes para dar resposta às necessidades e promover os direitos dos estudantes à luz da igualdade de oportunidades.

Perante as informações obtidas pelas diversas formas de recolha de dados podemos afirmar que os SAS das IES públicas portuguesas têm um impacto significativo no sucesso académico dos estudantes, especialmente daqueles em situações de vulnerabilidade socioeconómica. Ao oferecerem apoio financeiro, alojamento, alimentação, suporte psicossocial, entre outros serviços, os SAS garantem que mais estudantes possam completar os seus cursos. No entanto, para maximizar o seu impacto, é necessário aumentar os recursos, reduzir a burocracia, expandir os serviços de saúde mental e promover uma abordagem mais flexível e personalizada no apoio aos estudantes. Essas melhorias permitiriam que os SAS se tornassem ainda mais eficazes na promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

5.4. MATRIZ DE MEDIDAS E PRÁTICAS INTEGRADORAS E PROMOTORAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A ação social e respetivos apoios sociais estão intrinsecamente relacionados com o conceito de equidade como componente da justiça social (DIAS, SARDINHA e PEREIRA, 2014). Considerando que o ensino superior não é gratuito e que os estudantes e respetivas famílias têm de comparticipar os custos que a frequência no

ensino superior acarreta, as questões da equidade deverão ser corrigidas através da alteração da política de financiamento da ação social (CERDEIRA, 2008).

De acordo com o Relatório “Bologna Process Implementation Report” (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2024), as autoridades públicas devem proporcionar financiamento suficiente e sustentável e autonomia financeira às instituições de ensino superior para que estas possam ter capacidade para abraçar a diversidade e contribuir para a equidade e a inclusão no ensino superior. Os sistemas de financiamento do ensino superior deverão facilitar a concretização dos objetivos estratégicos relacionados com a dimensão do ensino superior, devendo as IES ser apoiadas por cumprirem metas acordadas em alargar o acesso, aumentar a participação e conclusão de estudos de ensino superior, especialmente em relação aos grupos vulneráveis, desfavorecidos e sub-representados. Os sistemas de apoio financeiro devem aspirar ser universalmente aplicáveis a todos os estudantes. No entanto, sempre que tal não for possível, devem basear-se principalmente nas necessidades deste público-alvo e fazer com que ensino superior seja acessível a todos os estudantes, promover o acesso e proporcionar oportunidades de sucesso no ensino superior. Deverão contribuir principalmente para cobrir os custos diretos do estudo (propinas e materiais de estudo) e os custos indiretos como, por exemplo, o alojamento que está a tornar-se cada vez mais problemático para os estudantes em todo o mundo devido ao aumento dos custos com habitação e transportes. Para monitorizar o financiamento suficiente, sustentável e equitativo foram determinados os seguintes indicadores: financiamento público para instituições de ensino superior que cumpram metas de alargamento do acesso, aumento participação ou conclusão do ensino superior, em particular em relação às pessoas sub-representadas, grupos desfavorecidos e vulneráveis; disponibilização pública de bolsas universais ou baseadas na necessidade para estudantes do primeiro ciclo que cubram programas diretos e custos indiretos de estudo; fornecimento público de apoio financeiro a estudantes de alto nível para custos indiretos de estudo; e elegibilidade dos estudantes a tempo parcial para o mesmo apoio financeiro direto ou indireto que os estudantes a tempo inteiro (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2024).

Em Portugal o sistema de financiamento das IES públicas portuguesas cabe ao Estado que as financia através de transferências do Orçamento de Estado e às famílias, através do pagamento de propinas e outras taxas pagas pelos estudantes. A OCDE (2022b) recomenda a adoção de um novo modelo de financiamento do ensino superior, a ser revisto a cada quatro anos, negociado entre o Governo e cada uma das instituições de

ensino superior, tendo em conta as suas especificidades. Para a sua implementação, sugere-se que cada instituição defina os seus contornos e elabore o seu perfil de desenvolvimento específico, considerando os territórios onde está implantada e a procura prevista. De acordo com a OCDE (2022b), é essencial garantir que o futuro modelo se baseie em princípios de transparência, equidade no tratamento entre as instituições financiadas e eficiência. Para promover a transparência e eficiência no sistema de financiamento do ensino superior como um todo e criar incentivos para a inovação e adaptação, deve ser fornecido apoio a instituições localizadas em regiões que enfrentam declínio demográfico através de financiamento e mecanismos de orientação separados e complementares fora do modelo principal de alocação de financiamento (OECD, 2022a).

Vários entrevistados consideram que as IES estão subfinanciadas, pelo que se propõe uma reforma do modelo de financiamento público das IES portuguesas que tenha também em conta as necessidades específicas de cada IES e que considere fatores como a localização geográfica da instituição e o perfil dos estudantes, entre outros.

“(...) Depois as universidades de uma maneira geral estão subfinanciadas (...)” (E2)

Em Portugal, as IES são responsáveis pelo financiamento e organização dos serviços estudantis. No passado, as instituições recebiam um orçamento destinado a financiar os SAS, responsáveis pelo alojamento e refeitórios escolares e outros apoios sociais. Nos últimos anos, porém, este orçamento tem sido integrado na principal subvenção de funcionamento do orçamento do Estado, sendo as IES a decidir sobre a alocação interna de fundos aos SAS (OECD, 2020b).

“Quando se colocou dentro do orçamento das universidades o orçamento de ação social, o que se fez foi um corte no financiamento das universidades.” (E2)

Sugere-se uma alteração da política de financiamento da ação social, no sentido de se aumentar o seu orçamento em função de determinadas especificidades das IES e de este não depender da “sensibilidade” dos seus dirigentes. A dotação orçamental a afetar aos SAS poderia, por exemplo, corresponder a uma determinada percentagem do valor do orçamento destinado a cada IES.

“(...) aquilo que privilegia o alcance destes Serviços é muito daquilo que pensam os dirigentes (...) a sua sensibilidade para efetivamente concederem novas valências ou serviços é que faz toda a diferença.” (E3)

“O modelo de financiamento também é expectável que sofra alterações, mas neste momento como uma parte do financiamento está muito suportada, digamos assim, no

orçamento de Estado e aí são as IES, é o presidente ou a presidente da instituição que decide qual é a percentagem que afeta aos SAS. Portanto eu diria que há logo aí um facto que pode ser gerador de grandes diferenças porque vai depender muito daquilo que é a visão de cada presidente ou de cada reitor relativamente à importância da ação social e as verbas que transferem.” (D3)

Os Serviços de Ação Social devem, na ótica de vários entrevistados, ser alvo de uma consolidação e reforço para poderem condignamente assegurar as funções da ação social. Apesar de deterem autonomia administrativa e financeira é necessário dotá-los de mais recursos para que todos os estudantes possam beneficiar dos apoios e serviços disponibilizados. Desde logo, um reforço das equipas agilizaria a atribuição de bolsas de estudos e de outros apoios aos estudantes. Seria também importante reduzir a burocracia em que está assente o processo de atribuição de bolsa de estudo. Simplificar o processo com menos exigências documentais e prazos mais flexíveis, poderia tornar o acesso mais inclusivo e eficiente. Dispor de técnicos que, ainda que não fazendo parte da equipa dos SAS, pudessem estar disponíveis para dar resposta a solicitações destes serviços era outro importante passo para agilizar os SAS.

“Por exemplo para um técnico de comunicação talvez não se justifique que os SAS tenham um técnico de comunicação, mas é que é necessário é garantir que os Serviços Centrais têm um técnico de comunicação que está digamos assim vocacionado para as coisas dos SAS e que dá prioridade aos pedidos dos SAS quando eles acontecem (...)” (D3)

De acordo com o discurso de alguns entrevistados e inquiridos seria importante haver um reforço da comunicação interna por parte dos Serviços de Ação Social, no sentido de se divulgarem os apoios sociais disponibilizados, uma vez que os estudantes, muitas vezes, manifestam desconhecimento dos apoios a que podem recorrer para dar resposta às suas necessidades (e.g. promoção de ações de sensibilização e de informação sobre os apoios sociais existentes nas IES).

As bolsas de estudo constituem a forma de apoio direto mais disseminada na Europa (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2022). Em Portugal, atribuída com base nos rendimentos do agregado familiar, é também o principal apoio social destinado aos estudantes em situação económica desfavorável. A atribuição de apoios sociais diretos aos estudantes em Portugal é regulada pelo RABEEES. Objeto de sucessivas alterações, circunscreve o processo de atribuição de bolsa de estudo e de alguns complementos a ela associados. O Governo tem vindo a reforçar de forma consistente e continuada as diversas medidas da ação social direta. Em 2022 alargou-se o universo de beneficiários, aumentaram as bolsas e criaram-se apoios aos estudantes deslocados

(Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto). Este reforço de ação social aos estudantes com maiores dificuldades está em linha com recomendações da OCDE (2022b) que propõe o reforço dos apoios aos estudantes e uma revisão dos critérios de elegibilidade para a atribuição de bolsas de estudo. Ainda assim, a larga maioria dos entrevistados é da opinião de que o valor das bolsas de estudo continua a ser insuficiente para suprir as necessidades dos estudantes com baixos recursos económicos e que esta não chega a todos os que necessitam deste apoio. Desta forma, propõe-se novo alargamento do limiar de elegibilidade, que permita abarcar um maior número de estudantes. No ano letivo de 2023/2024, aquando da realização das entrevistas, o Governo através do Despacho n.º 7647/2023 de 24 de julho já tinha aprovado, entre outros: o alargamento do limiar de elegibilidade de 9.484,27 euros de rendimento *per capita* anuais para 11.049,89 euros, o que permite incluir todo o universo de beneficiários de abono de família até ao 3.º escalão, inclusive. Neste diploma também se definiu um limiar de elegibilidade mais elevado para trabalhadores-estudantes (1.520 euros); um aumento do valor máximo da bolsa de estudo (5.981,73 euros); um alargamento dos apoios sociais aos estudantes em situação de emergência humanitária provenientes da Síria, bem como a refugiadas afegãs; e um aumento dos complementos de alojamento (Despacho n.º 7647/2023 de 24 de julho). Apesar destas medidas, e considerando que os entrevistados defendem que o valor das bolsas continua a ser insuficiente, no sentido de abranger mais estudantes e tornar as bolsas mais elevadas para quem efetivamente necessita, propõe-se uma revisão da fórmula de cálculo que considere, entre outros, indicadores como os rendimentos líquidos; despesas com crédito à habitação; despesas com transporte; despesas com saúde; entre outros.

“(…) a forma como a avaliação dos rendimentos dos agregados familiares está feita está incorreta, porque é considerado por exemplo o rendimento ilíquido, quando as pessoas não dispõem do rendimento ilíquido para o seu dia a dia, não é? Dispõem do rendimento líquido não do ilíquido, mas isso é a nível nacional e a nível da DGES, isso para mim é um dos pontos fulcrais na avaliação das bolsas de estudo.” (T1)

Considerando que é intenção da política pública captar o público adulto para o ensino superior e que a ação social ainda não consegue dar resposta às necessidades destes estudantes, há que concretizar medidas para atrair este público para o ensino superior. Propõe-se uma adaptação das políticas de apoio financeiro às necessidades dos estudantes que conciliam os estudos com o trabalho. Sugere-se o alargamento e majoração da bolsa de estudo atribuída a trabalhadores-estudantes (e.g. revisão dos rendimentos a considerar para efeitos do rendimento *per capita*: isentar parte dos rendimentos auferidos). Por exemplo, os estudantes trabalhadores que auferissem o

salário mínimo ou até uma determinada percentagem acima deste valor teriam uma parte dos rendimentos isentos dos cálculos do rendimento *per capita* do agregado familiar utilizados para determinar a elegibilidade para atribuição de bolsa de estudo. Há que repensar esta medida de apoio para o público adulto porque, normalmente, estes estudantes não se enquadram noutras medidas de apoio, como a bolsa de mobilidade +Superior e complementos de alojamento ou de deslocação.

“(…) Tem muita dificuldade de entrar na carência económica porque normalmente é trabalhador-estudante. Enfim, a maior parte não entra nos critérios para ter bolsa de estudo. (…). Sendo trabalhador-estudante, o normal é que entre numa instituição perto da sua residência, perto do seu trabalho e, portanto, não há deslocação, não recebe apoio do deslocado, não recebe bolsa +Superior, ou seja, não se enquadra em nenhuma das outras medidas de apoio.” (E1)

Uma das recentes medidas em vigor relativamente aos trabalhadores-estudantes reflete as preocupações dos entrevistados e está em linha com uma das nossas propostas, nomeadamente, a revisão dos rendimentos a considerar, para efeitos do cálculo do rendimento *per capita* na candidatura a atribuição de bolsa de estudo a estes estudantes (Despacho n.º 7253/2024, de 3 de julho). De acordo com a alínea c) do art.º 9.º do referido diploma, rendimentos de trabalho dependente ou rendimentos empresariais e profissionais auferidos pelo candidato a bolsa, até um determinado valor são excluídos dos rendimentos a considerar.

No que diz respeito aos estudantes estrangeiros, considerando que cada vez mais estudantes PALOP procuram o ensino superior português e que a grande maioria não possui condições de subsistência que lhe permitem frequentar os cursos com êxito, propõe-se que exista a possibilidade de estudantes nacionais dos PALOP com dificuldades económicas se candidatarem a uma bolsa de estudo específica para estes estudantes sempre que a formação a que se candidatam não exista no seu país de origem.

“Eu acho que a universidade cumpre 2 funções fundamentais: uma é uma função social que é uma função nomeadamente com alguns países com os quais Portugal tem uma responsabilidade cultural política histórica e são países com conseguem formar a sua própria mão-de-obra e com esses Portugal deveria ter uma responsabilidade de acolher esses estudantes (…). Para esses alunos eu acho que deveria de haver apoios deveria de haver bolsas, eles deviam poder concorrer a bolsas próprias ou trazer já bolsas por via diplomática ou outras. Eu acho que aí o estado português está a cumprir uma função social importantíssima que é dar formação a países que não têm essa capacidade formativa.” (E2)

Sugere-se também, que possa existir um reforço do valor da bolsa de estudo a estudantes com necessidades educativas em situação económica desfavorável, bem como a criação de um estatuto para estes estudantes com vista à sua efetiva inclusão no ensino superior, uma vez que não existem políticas centralizadas e uniformizadas para estes estudantes ao nível do ensino superior.

O Programa +Superior, criado em 2014/2015, tem sido objeto de regulamentações sucessivas destacando-se, de entre as alterações, que as bolsas passariam a ser exclusivamente atribuídas a estudantes bolseiros, que passariam de 1.500 euros para 1.700 euros e que seriam majoradas em 15% no caso dos estudantes que ingressam em CTeSP, bem como através do concurso especial para os maiores de 23 anos. Considerando as alterações verificadas, propõe-se nova revisão do regulamento, no sentido de esta bolsa poder estar disponível também a estudantes não bolseiros que ultrapassem o limiar de elegibilidade até um determinado valor.

No que se refere aos apoios sociais indiretos propõe-se a ponderação e análise de outras dificuldades dos estudantes e das suas famílias, com vista a alargar os apoios sociais indiretos a conceder (alojamento, alimentação, saúde, entre outros). De acordo com a OCDE o alojamento deve ser uma prioridade (OECD, 2022b). Considerando que a disponibilização condigna de alojamento a preços acessíveis aos estudantes deslocados é fundamental para o alargamento e a democratização do acesso ao ensino superior, o Governo lançou em 2018 um programa de investimento dedicado ao alojamento estudantil, no sentido de dar uma resposta integrada e de longo prazo às necessidades de alojamento acessível para os estudantes do ensino superior em todo o território nacional. O reforço financeiro do PNAES, através do PRR, pretende intervencionar 18.000 camas em alojamentos para estudantes do ensino superior até ao primeiro trimestre de 2026. Consideramos que é fundamental continuar a proceder um alargamento do parque residencial das IES, bem como promover uma política de apoio ao alojamento que abranja os estudantes deslocados economicamente desfavorecidos, sejam ou não bolseiros (e.g. estudantes internacionais).

Sugere-se, também, a realização de mais estudos de âmbito nacional sobre os motivos do abandono e criação de respostas sociais que promovam o sucesso escolar; sobre as assimetrias regionais entre IES com vista à uniformização de apoios sociais, entre outros. A ideia passa por se poderem disseminar resultados pelas IES, partilhando metodologias e boas práticas que permitam desenvolver e replicar estratégias de ação social no ensino superior.

As IES devem adotar estratégias que melhorem o acolhimento, integração e acompanhamento dos estudantes ao longo do seu percurso académico, para que estes possam frequentar o ensino superior com dignidade e com a melhor qualidade de vida possível (e.g. bolsa de colaboradores; mentoria/tutoria, entre outras). Deve também apostar-se na expansão dos serviços de saúde mental. A contratação de mais psicólogos e a disponibilização de apoios terapêuticos online, poderia reduzir significativamente os tempos de espera e aumentar a cobertura destes apoios. A este respeito, e em linha com o proposto, o Governo lançou o Programa para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior, um programa financiado que promove a implementação de projetos na área de saúde mental e bem-estar, apoiando as IES na criação de uma resposta adequada às crescentes solicitações da comunidade académica nas áreas de desenvolvimento pessoal e que pretende também reforçar as respostas existentes ao nível das IES na promoção da saúde mental (Despacho n.º 5506/2023, de 12 de maio).

Relativamente aos apoios oferecidos, sugere-se que estes se dotem de uma maior flexibilidade e personalização. Cada estudante tem necessidades específicas e a capacidade de personalizar os apoios oferecidos pode melhorar o seu sucesso académico. Por exemplo, estudantes que são pais, que trabalham a tempo parcial ou que possuem deficiências podem necessitar de adaptações adicionais, como horários flexíveis, ou outros apoios para cuidar dos filhos ou adquirir equipamentos tecnológicos, entre outros. Aumentar a flexibilidade nas políticas de apoio e adaptar as respostas às diversas realidades estudantis pode contribuir para uma maior retenção e sucesso.

A falta de recursos humanos especializados e de uma rede de apoio suficiente para atender a todas as necessidades dos estudantes vulneráveis pode comprometer a eficácia das políticas de ação social nas instituições de ensino superior. Propõe-se a existência formal de assistentes sociais na estrutura interna dos SAS (apoios diretos e indiretos) e um acompanhamento continuado dos estudantes por estes profissionais (em vez de aguardar que os estudantes procurem ajuda quando enfrentam dificuldades, os SAS poderiam ser mais proativos no acompanhamento dos estudantes mais vulneráveis, fazendo intervenções preventivas).

No âmbito da sua intervenção nas IES, o Serviço Social direciona-se para as necessidades dos estudantes, sobretudo para os que se encontram em situação económica vulnerável, através da gestão processual de candidaturas a atribuição de bolsa de estudo e da resolução de problemas relacionados com o alojamento,

informando sobre também a diversidade de serviços que a instituição tem disponíveis. O Serviço Social assume, assim, um importante papel na prevenção das situações de risco, trabalhando com os estudantes e suas famílias (JUSTINO, 2018). Os profissionais devem ainda participar na elaboração e implementação de outras políticas de ação social, na elaboração e implementação de projetos sociais, no desenvolvimento de estudos diversos, entre outras funções.

A partir das informações resultantes da recolha, análise e interpretação de dados das recomendações efetuadas, sistematizam-se um conjunto de práticas integradoras e promotoras do direito à educação superior que pretendem consubstanciar-se enquanto propostas que sirvam de reflexão aos decisores das políticas de ensino superior em Portugal (Quadro 23).

Quadro 23 - Matriz de medidas e práticas integradoras e promotoras do direito à educação

Medidas e práticas integradoras e promotoras do direito à educação	
Políticas nacionais	<p>Alteração da política de financiamento da ação social no ensino superior (aumentar os orçamentos alocados aos SAS permitiria consolidar e reforçar os SAS que poderiam expandir a abrangência dos apoios, oferecendo mais bolsas, alojamento e outros serviços).</p> <p>Alargamento do limiar de elegibilidade para atribuição de bolsa de estudo e revisão da fórmula de cálculo do rendimento do agregado familiar (considerar, por exemplo, os seguintes indicadores referentes ao agregado familiar: rendimentos líquidos; despesas com crédito à habitação; despesas com transporte; despesas com saúde; entre outros).</p> <p>Atribuição de bolsas/complementos específicos à população adulta que ingressa no ensino superior: alargamento e majoração da bolsa de estudo atribuída a trabalhadores-estudantes (e.g. revisão dos rendimentos a considerar para efeitos do rendimento <i>per capita</i>: isentar parte dos rendimentos auferidos dos cálculos do rendimento <i>per capita</i> do agregado familiar utilizados para determinar a elegibilidade para bolsa de estudo).</p>

	<p>Atribuição de bolsas de estudo a estudantes dos PALOP economicamente vulneráveis e cuja formação a que se candidatem não exista no país de origem.</p> <p>Reforço do valor da bolsa de estudo a estudantes com necessidades educativas específicas e criação de um estatuto para estes estudantes com vista à sua inclusão no ensino superior.</p> <p>Revisão do regulamento do Programa +Superior (a bolsa deverá estar disponível não apenas para estudantes bolseiros, mas abranger também estudantes que que ultrapassem o limiar de elegibilidade até um determinado teto).</p> <p>Alargamento do parque residencial e promoção de uma política nacional de alojamento para estudantes que privilegie os estudantes economicamente desfavorecidos, sejam ou não bolseiros (e.g. estudantes internacionais).</p> <p>Realização estudos de âmbito nacional (e.g. motivos do abandono e criação de respostas sociais a nível nacional que promovam o sucesso escolar; diminuam as assimetrias regionais entre IES com vista à uniformização de apoios sociais, entre outros).</p>
Políticas internas das IES	<p>Adoção de estratégias que melhorem o acolhimento, integração e acompanhamento dos estudantes ao longo do seu percurso académico, para que estes possam frequentar o ensino superior com dignidade e com a melhor qualidade de vida possível (e.g. bolsa de colaboradores; mentoria/tutoria, entre outras).</p> <p>Redução da burocracia (simplificar o processo de candidatura a bolsas de estudo e outros apoios/complementos, com menos exigências documentais e prazos mais flexíveis, poderia tornar o acesso mais inclusivo e eficiente).</p> <p>Reforço das equipas dos Serviços de Ação Social (e.g. maior rapidez na análise das candidaturas à bolsa de estudo, etc.).</p>

	<p>Expansão dos serviços de saúde mental (a contratação de mais psicólogos e a disponibilização de apoios terapêuticos online, poderia reduzir significativamente os tempos de espera e aumentar a cobertura).</p> <p>Reforço da comunicação interna por parte dos Serviços de Ação Social (e.g. promoção de ações de sensibilização e de informação sobre os apoios sociais disponibilizados).</p> <p>Maior flexibilidade e personalização dos apoios (cada estudante tem necessidades específicas, e a capacidade de personalizar os apoios oferecidos pode melhorar o sucesso académico - e.g. estudantes que são pais, que trabalham em tempo parcial ou que possuem deficiências podem necessitar de adaptações adicionais, como horários flexíveis, ou apoios adicionais para cuidar dos filhos ou adquirir equipamentos tecnológicos).</p> <p>Existência de assistentes sociais na estrutura interna dos SAS (ação social; participação política).</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na investigação.

O direito à educação, consagrado como um direito humano universal em diversos instrumentos internacionais e constitucionais, consubstancia-se enquanto pilar para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. O direito ao ensino superior, também amplamente reconhecido, visa garantir a acessibilidade e a equidade no acesso a este nível de ensino. No contexto de sociedades modernas, a educação superior para além de se constituir um mecanismo de desenvolvimento pessoal e profissional, é também considerada fundamental ao progresso económico, científico e cultural. Em Portugal, o direito à educação e ao ensino, reconhecidos na Constituição da República Portuguesa, nos artigos 73.º e 74.º foram sendo progressivamente afirmados com a criação, implementação e desenvolvimento de políticas públicas. Pilares fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, estes direitos são essenciais para a promoção da justiça social e do respeito pelos direitos humanos. O direito à educação superior deve ser garantido a todos os cidadãos, sem distinção de classe, etnia, género ou condição social. Contudo, apesar dos avanços nas políticas educacionais e das conquistas legislativas, as desigualdades sociais e económicas ainda aportam desafios que limitam as possibilidades de acesso e de

frequência do ensino superior. A educação para todos é, assim, um direito consagrado na legislação portuguesa, mas que está ainda longe da sua plena efetivação uma vez que a escola deve promover a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais dos estudantes, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares (ALMEIDA, MACHADO e MELO, 2021).

O Serviço Social, enquanto profissão voltada para a promoção da justiça social e defesa dos direitos humanos, desempenha um papel fundamental na luta pela efetivação do direito à educação, especialmente junto das populações em situação de vulnerabilidade. O compromisso com a educação exige uma atuação constante e integrada dos assistentes sociais, que devem garantir que os desafios sejam superados e que todos os indivíduos tenham a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, para o pleno exercício da sua cidadania. O Serviço Social atua na promoção da inclusão e na garantia do direito à educação superior a indivíduos de diferentes origens, culturas e contextos sociais, envolvendo as suas principais ações a criação e implementação de políticas sociais dirigidas aos estudantes, como bolsas de estudo, apoio à habitação e transporte, apoio na alimentação, acompanhamento e mediação social. A intervenção dos assistentes sociais visa, portanto, a redução das desigualdades que dificultam o acesso à educação e a criação de condições para que os estudantes, especialmente aqueles a vivenciar uma situação socioeconómica desfavorável, possam concluir os seus cursos com êxito.

Esta profissão abarca múltiplas dimensões, interligadas entre si e que estão presentes no desenvolvimento da intervenção social: a dimensão teórico-metodológica; a dimensão técnico-operativa; e a dimensão ético-política. O assistente social demonstra atualmente uma capacidade crítica e um pensamento reflexivo que influenciam diretamente a responsabilidade social das organizações e a prestação de um serviço profissional competente e de qualidade. Essa capacidade baseia-se em três pilares fundamentais: responsabilidade ética, que orienta a prática com princípios morais sólidos; competência técnica, essencial para a aplicação de intervenções eficazes; e exigência teórica, que sustenta a prática em fundamentos científicos e reflexões aprofundadas (FERREIRA, 2014). Assim, no desempenho das suas funções, este deve possuir conhecimentos teóricos e competências em métodos e técnicas para intervir adequadamente; apreender as teorias e metodologias necessárias, de modo a estar preparado para analisar e intervir na realidade de forma crítica e reflexiva; possuir

capacidades e técnicas que lhe permitam atuar nas situações-problema quotidianas; e estar implicado em ações e decisões políticas. A sua intervenção nas IES remete ao nível micro para uma intervenção direta em contexto profissional. A intervenção direta é a privilegiada no seio dos Serviços de Ação Social das IES públicas portuguesas. No âmbito dos atendimentos e acompanhamentos utilizam-se instrumentos como a entrevista aos estudantes. Ao nível meso a intervenção decorre a nível interinstitucional, articulando-se com outras instituições e procedendo-se ao encaminhamento dos estudantes para outros serviços quando as respostas disponíveis nas IES não são as adequadas. O nível macro refere-se à criação, implementação e avaliação de políticas nacionais e internacionais referentes à ação social na educação superior. Os assistentes sociais estão ligados principalmente à implementação e avaliação de políticas públicas e sociais nas IES.

A política de educação superior tem passado por profundas transformações, com o objetivo de alargar o acesso ao ensino superior, garantir a sua frequência e reduzir desigualdades sociais, económicas e estruturais latentes no nosso país. Neste sentido, é fundamental que Estado e IES assumam o compromisso de promover e oferecer uma educação igualitária, equitativa e de qualidade a todos os indivíduos independentemente da sua condição socioeconómica e cultural, tornando-se fundamental defender uma atitude ativa na defesa dos direitos dos estudantes e na garantia da igualdade de oportunidades no acesso, frequência e conclusão do ensino superior. A política nacional tem vindo, nos últimos anos e de forma progressiva, a reforçar apoios para os estudantes do ensino superior. Deste reforço surgem melhorias e novas medidas que visam abranger cada vez mais estudantes. Algumas das recentes medidas em vigor refletem preocupações manifestadas pelos participantes no estudo e estão em linha com as nossas propostas. Contudo, consideramos que continua a ser necessário adotar uma política que permita a integração dos estudantes de forma plena, respeitando a diversidade de públicos que atualmente acede ao ensino superior, de que se destacam os estudantes internacionais de várias origens sociais, os maiores de 23 anos e os estudantes com necessidades educativas específicas, bem ainda como outros públicos com especificidades próprias que devem ser atendidas.

CONCLUSÕES

O ensino superior desempenha um papel determinante no desenvolvimento das sociedades e dos cidadãos, assumindo-se as Instituições de Ensino Superior (IES) como estruturas organizacionais fundamentais na dinâmica social e económica de qualquer país ou região (ALMEIDA [et al.], 2022). Na prossecução dos seus objetivos e missões, muitas IES se têm confrontado com diversos desafios referentes à área da ação social escolar, que se agudizam em territórios de baixa densidade demográfica e económica. Assim, partiu-se para esta investigação com o objetivo de sistematizar e analisar políticas sociais implementadas no domínio da ação social nas instituições de ensino superior públicas portuguesas, no sentido de se contribuir para a construção de uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação.

Considerando a pergunta de partida desta investigação e os seus objetivos, analisaram-se as medidas e estratégias adotadas no ensino superior numa lógica de promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes. O Estado e as IES portuguesas têm evoluído favoravelmente no quadro de políticas e mecanismos com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades no acesso, frequência e sucesso académico, embora ainda se registem necessidades e problemáticas persistentes agravadas por contextos de crise. Desta forma, o olhar sobre o ensino superior é muito mais amplo atendendo a uma realidade estrutural complexa no que se refere a questões como a habitação, a precariedade económica e até as respostas no domínio da saúde.

É relevante reconhecer que existem vários perfis dos estudantes que recorrem à ação social, mas também daqueles que se encontram excluídos do sistema de apoio, embora o requeiram e dele necessitem. A diversidade da população estudantil que atualmente ingressa nas IES portuguesas traz novos desafios às instituições que visam assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida (FERNANDES [et al.], 2021). De acordo com o estudo realizado identificaram-se cinco perfis diferenciados de estudantes: três perfis de estudantes jovens provenientes de famílias com recursos financeiros limitados, sem recursos ou de difícil aferição e que, por isso, enfrentam desafios adicionais ao longo da sua trajetória no ensino superior; um perfil considerado de estudante “não tradicional”, o estudante que ingressa pelo concurso maiores de 23 anos, que normalmente inclui estudantes com idades mais avançadas, que ingressam no ensino superior após uma interrupção dos estudos ou que conciliam trabalho e estudo; e um perfil de estudante internacional (principalmente oriundos de países lusófonos). Faz-se especial referência aos

estudantes migrantes que têm vindo a aumentar no ensino superior português e que merecem um olhar atento, face aos desafios globais marcados por diversos fenómenos traumáticos (conflitos armados, catástrofes ambientais, etc.). Ainda que não tenhamos considerado um perfil por se poder enquadrar num dos indicados, verifica-se também a presença de estudantes com necessidades educativas específicas no ensino superior, fruto de políticas inclusivas e de um maior reconhecimento dos seus direitos à educação superior. As transformações sociais dos últimos anos, a diversificação dos percursos académicos e laborais, bem como os fenómenos migratórios e a internacionalização do ensino, trazem novas complexidades à ação social escolar e desafiam-nos a repensar e propor outras formas de atuação. Com base nos dados recolhidos entende-se que os referenciais teóricos, metodológicos e éticos a par da investigação do Serviço Social e a experiência dos assistentes sociais podem dar importantes contributos.

Tendo em conta os objetivos desta investigação, defende-se que as políticas de ação social no ensino superior em Portugal assumem um papel fundamental na promoção da igualdade e da equidade, permitindo que estudantes de diferentes origens e contextos tenham acesso ao ensino superior. É inquestionável, à luz das evidências desta investigação, o seu papel na mitigação das desigualdades sociais e económicas que podem limitar o acesso e percurso no ensino superior. Estas medidas têm sido cruciais para combater o abandono escolar e para promover uma maior inclusão social no espaço académico. A evolução no domínio dos apoios sociais disponibilizados indica um aumento das oportunidades de frequentar e concluir com êxito o ensino superior, principalmente no que se refere aos estudantes com menos recursos financeiros. Ou seja, a ação social no ensino superior é um fator decisivo para a redução das desigualdades e garantia de que mais pessoas possam ter acesso aos benefícios do ensino superior, mesmo aquelas que se encontram em condições socioeconómicas menos favoráveis. No entanto, apesar do reforço da ação social verificado ao longo dos últimos anos, há que continuar a apostar na melhoria e adequação dos apoios sociais aos perfis e às necessidades dos estudantes. Esta adequação nem sempre é fácil, não só pela diversidade de perfis e necessidades, mas também pelas assimetrias de recursos das próprias IES. Estas IES acabam por, em muitos casos, traçar políticas internas de apoio social quando as políticas de ensino superior não resolvem os problemas. No sentido de alargar o acesso, a participação e a conclusão dos estudos superiores, os normativos legais devem permitir e possibilitar que as IES desenvolvam as suas próprias estratégias a fim de cumprirem as suas responsabilidades públicas (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2022).

No que se refere às tipologias de apoio social disponíveis aos estudantes, constatou-se que, apesar dos esforços significativos por parte do Estado e das IES em promover o acesso a apoios sociais, continuam a persistir dificuldades que importam mencionar. Muitas das dificuldades residem na burocracia inerente aos processos (e.g. candidatura, renovação de bolsas, documentação em falta, etc.), mas também pela insuficiência de apoios, nomeadamente no que se refere ao alojamento (e.g. falta de camas, preços no setor imobiliário e de arredamentos, etc.). Em alguns casos, a burocracia associada à obtenção de bolsas de estudo ou de auxílios de emergência pode ser um obstáculo, especialmente para aqueles que necessitam de apoio em situações de maior urgência. Corroborou-se que a bolsa de estudo é a principal medida de apoio social disponibilizada aos estudantes, que se não a estivessem a receber iriam eventualmente abandonar os estudos. Também a capacidade das residências estudantis é limitada, e a procura por alojamento acessível é, em todas as IES estudadas, superior à oferta disponibilizada. Conclui-se que os apoios sociais diretos e indiretos reduzem as desigualdades sociais dos estudantes ao diminuírem e atenuarem as dificuldades financeiras. Estes apoios estão a contribuir para a diminuição das taxas de abandono escolar, a promover a igualdade e equidade e a melhoria do desempenho académico dos estudantes, especialmente daqueles em situações de maior desfavorecimento social e económico. Além disso, os apoios indiretos ao garantirem o acesso a serviços básicos, como alimentação e alojamento, ajudam a criar um ambiente mais inclusivo e propício à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal e social. Tendo em conta o recente contexto pandémico que vivemos e a literatura sobre o mesmo, assinalam-se que há dimensões intangíveis da exclusão (e.g. solidão, ausência de rede de suporte, barreiras pedagógicas, etc.) que impactam diretamente o abandono e o subaproveitamento do percurso académico e para as quais os SAS devem intervir numa lógica de atuação, mas também de prevenção. Dá-se nota que nem todas estas questões implicam quadros ou diagnóstico de doença mental, pelo que os SAS e os seus profissionais, incluindo assistentes sociais, têm conhecimentos e competências para intervir, mesmo que em alguns casos seja necessário encaminhamento para apoio psicológico. Desta forma, o Serviço Social inscreve a sua atuação nestes Serviços, estando os assistentes sociais “presentes de forma duradoura e efetiva nos SAS, com campo de atuação próprio dentro do reduto dos SAS” (JUSTINO, 2018, p. 113).

As estratégias enunciadas e a capacidade da ação social escolar para responder de forma eficaz às necessidades dos estudantes, leva-nos a refletir sobre uma atuação mais focada na emergência da resposta imediata em detrimento de uma ação

estruturada e planeada que daria contributos mais efetivos e duradouros. Esta reflexão surge de evidências apresentadas por alguns profissionais que referem desenvolver um trabalho maioritariamente administrativo, sem grande oportunidade de intervenção social. Este problema deve-se por um lado à falta de recursos humanos especializados afetos aos SAS e em número suficiente para que além do atendimento, se possa realizar um acompanhamento social continuado, proativo e preventivo. Estes dados situam-nos na posição partilhada por JUSTINO (2018) que refere que os saberes e competências dos assistentes sociais que aqui exercem funções deverão ser diversos e abrangentes, podendo considerar-se o seu papel fundamental na promoção dos direitos dos estudantes. A estes saberes soma-se a potencialidade dos diagnósticos sociais e dos contributos da proximidade com as pessoas, problemáticas e situações, como uma fonte de informação estratégica para o desenvolvimento de medidas e políticas de ação social internas, mas também para a melhoria das políticas de ensino superior em Portugal. Tal como defendido por CASQUILHO-MARTINS (2021), a prática política constitui-se uma dimensão fundamental da intervenção dos assistentes sociais e uma responsabilidade para o Serviço Social. Ao estarem em contacto direto com as dificuldades dos estudantes, estes profissionais podem fornecer dados relevantes para a criação de programas e políticas públicas mais eficazes que promovam o sucesso académico e a igualdade de oportunidades e direitos dos estudantes.

As conclusões desta investigação permitem reafirmar que o sistema de ação social no ensino superior integra um conjunto de medidas e estratégias centrais para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes. A análise realizada evidenciou a necessidade de uma reconfiguração em alguns domínios da ação social, que ultrapasse uma atuação de carácter mais assistencialista, pois não se pode reduzir a tal desígnio. Os contributos desta investigação despertam-nos para um conjunto de medidas e práticas integradas que possam dirigir-se às múltiplas vulnerabilidades que afetam os estudantes do ensino superior, sobretudo aqueles que são provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos. Apela-se a políticas inovadoras e adaptadas que beneficiem a comunidades estudantil, mas também as próprias IES e os contextos locais, para as quais é necessária uma dotação de financiamento adequada, mais mecanismos de monitorização e avaliação dos SAS e de indicadores de qualidade mais abrangentes.

No que se refere a perspetivas futuras de investigação, considera-se importante realizar novas investigações que possam ter uma maior participação de estudantes e dos seus

representantes, bem como aprofundar as assimetrias regionais e territoriais e a capacidade de resposta entre IES. Outro aspeto a considerar, seria alargar o estudo ao ensino superior privado, para compreender se as políticas de ação social instituídas nas IES privadas promovem, de forma efetiva, os direitos dos estudantes. Entende-se que os novos estudos a serem conduzidos podem beneficiar dos resultados desta investigação para uma análise explicativa de algumas das dimensões aqui enunciadas e discutidas, bem como das presentes conclusões. Como investimento na melhoria dos serviços, seria recomendável que as IES pudessem ter uma linha de financiamento para estudos no domínio da ação social escolar que permitissem ter um retrato nacional de cada IES, podendo este ser mais representativo da realidade e generalizado. Neste domínio, devem incluir-se os estudantes como interlocutores privilegiados para se aprofundar o conhecimento sobre suas trajetórias, perfis e necessidades e retratar as causas e consequências de fenómenos como o do abandono e do insucesso escolar. Nestes estudos, deveria ser dada ênfase a uma perspetiva qualitativa a par da tradicional análise estatística que é realizada comumente para avaliação destes indicadores. Por fim, há que referir que para o Serviço Social seria pertinente analisar o próprio perfil dos profissionais e equipas do SAS, propondo-se orientações técnicas, de organização, constituição e funcionamento que reflitam as exigências da função e missão dos serviços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Sónia Guadalupe dos Santos Ribeiro Neves de (2017) - As redes de suporte social informal em Serviço Social: as redes sociais pessoais de idosos portugueses nos processos de avaliação diagnóstica em respostas sociais [Em linha]. Lisboa : ISCTE-IUL. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1670>.

ALBUQUERQUE, Cristina Pinto (2013) - Acompanhamento social, capacitação e responsabilização: A “subjectivação” da intervenção social? In SANTOS, Clara Cruz; ALMEIDA, Helena Neves; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto - Serviço Social - Mutações e Desafios. Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra. p. 65-85. ISBN: 972-989-26-0266-0.

ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; SANTOS Clara Cruz; ALMEIDA, Helena Neves (2017) - Análise Estratégica do Empoderamento Social. In ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Coords.) - Serviço Social Contemporâneo - Reflexividade e Estratégia. Lisboa : Ed. Pactor. p. 71-90. ISBN: 978-989-693-070-7.

ALMEIDA, Helena Neves (2013) - Gestão de casos e mediação social: Abordagens, processos e competências cruzadas na agenda do conhecimento em Serviço Social. In SANTOS, Clara Cruz; ALMEIDA, Helena Neves; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto - Serviço Social - Mutações e Desafios. Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra. p. 15-63. ISBN: 972-989-26-0266-0.

ALMEIDA, Leandro [et. al.] (2022) - Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação. N.º 16. Coleção A3Es Readings. Lisboa : Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. ISBN: 978-989-53667-3-6.

ALMEIDA, Luciano (2014) - Ensino em Público, conversas em privado. Prefácio à 1.^a ed. In RUIVO, João; CARREGA, João (Coord) - Políticas Educativas em Portugal: Contributos para a História do Sistema Educativo. 2.^a ed. Castelo Branco : RVJ Editores, Lda. ISBN: 978-989-8289-30-8.

ALMEIDA, Sidalina; MACHADO, Idalina; MELO, Sara (2021) - Serviço social em escolas e efetivação do direito à educação: representações e práticas profissionais. Atas do XI Congresso Português de Sociologia: Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente. Lisboa : FLUP.

AMARO, Maria Inês (2015) - Urgências e Emergências do Serviço Social: Fundamentos da profissão na contemporaneidade. 2.^a ed. Lisboa : Universidade Católica Editora. ISBN:9789725404706.

AMARO, Maria Inês; PENA, Maria João (2018) - Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: da tradição à inovação. In CARVALHO, Maria Irene de (Coord) - Serviço Social em Educação. Lisboa : Ed. Pactor. p. 25-39. ISBN: 978-989-693-073-8.

ANDRÉ, Graça; VIEIRA, Isabel (2022) - Serviço Social e Direitos Humanos: A formação dos Assistentes Sociais na defesa e realização dos Direitos Humanos na intervenção social. Temas Sociais. Vol. 3. N.º 3. p. 7-30. DOI: 10.53809/TS_ISS_2022_n.3_7-30.

ANDROFF, David (2016) - Practicing Rights: Human Rights-Based Approaches to Social Work Practice. London : Routledge. ISBN: 9780415709545.

ANTUNES, Ana P.; FARIA, Catarina P. (2013) - A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. Tecnologias da Informação em Educação. Vol. 5. N.º 2. Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro. p. 474-488. ISSN: 1647-3582.

APSS: Associação de Profissionais de Serviço Social (2018) - Código Deontológico dos Assistentes Sociais.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (1996) - O ensino superior em Portugal. Universidade de Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães. ISBN: 972-8283-10-5.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (2003) - A rede de formação do ensino superior e a democratização do ensino. Didaskalia. Vol. 33. N.º 1-2. p. 605-618. Doi: 10.34632/didaskalia.2003.1603.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (2011) - O ensino superior em Portugal: nota recente. [Consult. em 03 de out. 2022]. Disponível em: <https://estudosgeraismr.files.wordpress.com/2015/04/2011-o-ensino-superior-em-portugal-nota-recente.pdf>

BALSA, Casimiro [et al.] (2001) - Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação. Lisboa : Edições Colibri. ISBN: 9789727722969.

BANKS, Sarah (2015) - Social work ethics. In WRIGHT, James D. (Edit) - International Encyclopaedia of the Social & Behavioural Sciences. 2.^a Ed. Vol. 22. Oxford : Elsevier. p. 782-788. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.28030-6.

BARDIN, Laurence (2008) - Análise de Conteúdo. 5.^a ed. Lisboa : Edições 70. ISBN: 978-972-44-1506-2.

BARRIAS, Pedro (2015) - A ação social e a democratização da frequência do ensino superior. In RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (Orgs.) - 40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior. Coimbra : Almedina. p. 671-694. ISBN: 978-972-40-6121-4.

BARROS, José d'Assunção (2005) - Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. Análise Social. Vol. 40. N.º 175. p. 345-366.

BELL, Judith (2004) - Como realizar um projeto de investigação. 3.^a ed. Lisboa : Gradiva. ISBN: 972-662-524-6.

BETHENCOURT, Francisco (2023) - Direitos humanos. Lisboa : Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-9118-68-3.

BFUG - ADVISORY GROUP ON THE SOCIAL DIMENSION (2020) - Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA [Consult. em 06 de nov. 2024]. Disponível em: https://ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_69_5_2_AG1_PAGs.pdf

BLACK, Thomas R. (1993) - Evaluating Social Science research: An Introduction. London : Sage Publications. ISBN: 0-8039-8853-2.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) - Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Porto Editora. ISBN: 972-0-34112-2.

BOURDIEU, Pierre (1986) - The Forms of Capital. In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York : Greenwood Press. p. 241-258.

BORGES, Maria Leonor [et al.] (2017) - Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 30. N.º 2. CIEd - Universidade do Minho. p. 7-31. DOI: 10.21814/rpe.10766.

BRACONS, Hélia (2020) - Perceção dos estudantes finalistas de serviço social face ao contexto de emergência COVID-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Vol. 9. N.º 3. p. 1-6. [Consult. em 06 de nov. 2022]. Disponível em: <https://bit.ly/2PQYX9K>.

BRANCO, Francisco (2009a) - Assistentes Sociais e Profissões Sociais em Portugal: Notas sobre um Itinerário de Pesquisa. Locus Soci@l. N.º 2. p. 7-19.

BRANCO, Francisco (2009b) - A Profissão de Assistente Social em Portugal. Locus Soci@l. N.º 3. p. 61-89.

BRÁS, José Viegas [et al.] (2012) - A universidade portuguesa: O abrir do fecho de acesso - O caso dos maiores de 23 anos. Revista Lusófona de Educação. N.º 21. p. 163-178.

BRYMAN, Alan (2004) - Social Research Methods, 2.^a ed. New York : Oxford University Press. ISBN: 9780199264469.

CABRITO, Belmiro Gil; CERDEIRA, Maria Luísa (2018) - O Ensino Superior em Portugal: Evolução e Potencialidades. Revista Humanidades e Inovação. Vol. 5. N.º 8. p. 7-19.

CANTANTE, Frederico Manuel Pincho (2018) - Desigualdades de rendimento a partir do topo em Portugal: mercado de trabalho, redistribuição e fiscalidade. Lisboa: ISCTE-IUL. Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/16558>.

CARDOSO, Maria Júlia Faria (2012) - Acção Social nos Municípios portugueses - potencialidades e limitações. Lisboa. ISCTE-IUL. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/6346>.

CARDOSO, Maria Júlia Faria (2013) - Assistência, Acção Social e Municípios: apontamentos históricos e desafios. Intervenção Social. Lisboa: Lusíada. N.º 41. p. 121-140.

CARDOSO, Júlia, VILAR, Duarte, CASQUILHO-MARTINS, Inês (2020) - Relatório de Estudo: Desafios ao Serviço Social no contexto da COVID-19. Lisboa: Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social. [Consult. em 06 de nov. 2022]. Disponível em: <https://bit.ly/3u3lh05>.

CARMO, Hermano (2021) - O serviço social e a pandemia: Reflexões prospetivas. Revista Temas Sociais. N.º 1. p. 7-30. DOI: 10.53809/2021-01-TS-n.1-7-30.

CARVALHO, Clara [et al.] (2023) - Perfil do estudante dos PALOP nas Instituições de Ensino Superior em Portugal: caracterização, expetativas, constrangimentos (2015-2021). Lisboa. CEI-Iscte. [Consult. em 20 de mar. 2024]. Disponível em: https://cei.iscte-iul.pt/wp-content/uploads/2024/01/relatorioestudo_pepip_final.pdf.

CARVALHO, Maria Irene; PINTO, Carla (2015) - Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. Serv. Soc. Soc. N.º 121. São Paulo. p. 66-94. DOI: 10.1590/0101-6628.014.

CARVALHO, Maria Irene (2016) - Ética aplicada ao Serviço Social: dilemas e práticas profissionais. Lisboa : Ed. Pactor. ISBN: 978-989-693-049-3.

CARVALHO, Maria Irene (2018) - Educação, Direitos Humanos e Serviço Social Crítico. In D'ALMEIDA, José Luís; SOUSA, Paula (Orgs) - Serviço Social na Escola: contributos para o campo profissional. V. N. Famalicão : Edições Húmus. p. 171-186. ISBN: 978-989-755-305-9.

CARVALHO, Maria Irene (Coord) (2020) - Ser Assistente Social: Retrato(s) da Profissão. Lisboa : Ed. Pactor. ISBN: 978-989-693-113-1.

CARVALHO, Rómulo (2001) - História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano. 3.^a ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 9789723101737.

CASQUILHO-MARTINS, Inês (2018) – Modelos de proteção social em sociedades com programas de austeridade. Lisboa: ISCTE-IUL. Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/18785>.

CASQUILHO-MARTINS, Inês (2021) - O conhecimento e a prática política na intervenção social. In FIALHO, Joaquim (Ed) - Manual para a Intervenção Social: da teoria à ação. Lisboa : Sílabo. p. 33-56. ISBN: 9789895611874.

CASQUILHO-MARTINS, Inês (2023) - Planeamento e avaliação de programas sociais - conceitos e estratégias de ação. In CASQUILHO-MARTINS, Inês; FIALHO, Joaquim (Orgs) - Planeamento da Intervenção Social: conceção, ação e avaliação. Lisboa : Sílabo. p. 73-88. ISBN: 978-989-567-323-6.

CASQUILHO-MARTINS, Inês; SOUSA, Isabel (2024) - A formação em serviço social em Portugal: uma análise da constituição do campo. Revista Brasileira de História da Educação. [S. l.]. V. 24. N.º 1. p. 1-24. DOI: 10.4025/rbhe.v24.2024.e330.

CASTANHEIRA, Hélder (2010) - Políticas Sociais e Apoio Psicológico: 5 breves ideias sobre a universalidade, os direitos e a cidadania universitária. In PEREIRA, Anabela [et al.] (Eds) - Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e Práticas. Livro de Atas. Universidade de Aveiro. [Consult. em 07 de out. 2022]. Disponível em: <https://resapes.pt/Livro%20de%20Actas1.pdf>. pp.41-64. ISBN: 978-972-789-311-9.

CASTRO, Mariana; RIBEIRO, Sónia (2022) - O impacto da COVID-19 em profissionais de serviço social portugueses e brasileiros: Um estudo exploratório. Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social. Vol. 8. N.º 2. p. 1-17. DOI: 10.31211/rpics.2022.8.2.275.

CATARINO, Acácio F. (2007) - Do Voluntariado na Acção Social. Revista Sociedade e Trabalho. N.º 32. p. 7-18.

CERDEIRA, Maria Luísa (2008) - O Financiamento do Ensino Superior Português - a partilha de custos. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/973>.

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2019) - Acesso ao Ensino Superior. Relatório Técnico. Coleção Estudos e Relatórios. Lisboa : Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-35-3. [Consult. em 12 de nov. 2022]. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_Acesso_ensino_superior.pdf.

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2021) - Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. Lisboa : Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-38-4. [Consult. em 15 de set. 2022]. Disponível em: <https://www.dgae.medu.pt/download/institucional/estudo-assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf>.

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2022) - Estado da Educação 2021. Lisboa : Conselho Nacional de Educação. ISSN Digital: 1647-8541. [Consult. em 22 de mar. 2024]. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf.

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2023) - Estado da Educação 2022. Lisboa : Conselho Nacional de Educação. ISSN Digital: 2976-0267. [Consult. em 22 de mar. 2024]. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-_versaointegral.pdf.

COMISSÃO EUROPEIA (2010) - EUROPA 2020 Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Comunicação da Comissão. Bruxelas: Comissão Europeia. [Consult. em 06 de nov. 2024]. Disponível em: <https://bit.ly/41DcaC1>.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE (2014) - A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Doi:10.2797/10772. ISBN 978-92-9201-673-9.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE (2022) - Rumo à equidade e à inclusão no ensino superior na Europa. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Doi: 10.2797/105181. ISBN 978-92-9488-128-1.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2021) - Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030). Jornal Oficial da União Europeia. C 66. [Consult. em 06 de nov. 2024]. Disponível em: <https://bit.ly/3LbtFUN>.

CORREIA, Ana Maria Ramalho; MESQUITA, Anabela (2006) - Novos públicos no ensino superior: Desafios da sociedade do conhecimento. Lisboa : Edições Sílabo. ISBN:972-618-432-0.

CORREIA, Fernanda, AMARAL, Alberto e MAGALHÃES, António (Orgs) (2002) - Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: o caso português. Lisboa : Conselho Nacional de Educação. ISBN: 972-8360-16-9.

COSTA, António Firmino (2012) – Desigualdades sociais contemporâneas. Coleção Desigualdades. Lisboa : Editora Mundos Sociais. ISBN: 978-989-8536-15-0.

COUTINHO, Clara Pereira (2021) - Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. 2.^a ed. Coimbra : Almedina. ISBN: 978-972-40-5137-6.

CRESWELL, John W. (2009) - Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches. 3.^a ed. London : Sage Publications, Inc. ISBN: 978-1-4129-6556-9.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David (2018) - Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches. 5.^a ed. Los Angeles : Sage Publications, Inc. ISBN: 978-1-5063-8670-6.

CURAJ, Adrian, DECA, Ligia, PRICOPIE, Remus (Edits.) (2018) - European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. Switzerland : Springer. ISBN 978-3-319-77407-7 (eBook). DOI: 10.1007/978-3-319-77407-7.

DGES: Direção-Geral do Ensino Superior (2023a) - Informação Estatística: Bolsas de Estudo para Estudantes do Ensino Superior. [Consult. em 10 de jul. 2023]. Disponível em: Informação Estatística - Bolsas de Estudo para Estudantes do Ensino Superior | DGES.

DGES: Direção-Geral do Ensino Superior (2023b) - Relatório da Comissão Independente de Avaliação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior. [Consult. em 05 fev. 2024]. Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_final_rjies_versao_final_p_prov_a_editorial_11_03_2024.pdf.

DRAGESET, Jorunn (2021) - Social Support. In G. Haugan & M. Eriksson (Eds). Health Promotion in Health Care - Vital Theories and Research. Switzerland : Springer. ISBN 978-3-030-63135-2. DOI:10.1007/978-3-030-63135-2.

DIAS, Otilia; SARDINHA, Boguslawa; PEREIRA, Raquel (2014) - Ação Social no Ensino Superior: um caso de estudo no Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. [Consult. em 07 de out. 2022]. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10262/1/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20completa%20Forges_Otilia%20Dias.pdf.

DOLBEC, André (2003) - A Investigação-Acção. In Benoit Gauthier (Dir.) - Investigação Social - da problemática à colheita de dados. Loures : Editora Lusociência. ISBN: 9789728383558.

DOUTOR, Catarina; MARQUES, João Filipe; AMBRÓSIO, Susana (2018) - A cor da pele no Ensino Superior: Experiências de racismo no quotidiano dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. In FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra (Coords) - Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior. Vol. 6. Coimbra : CINEP/IPC. p. 167-186. ISBN: 978-989-54277-5-8.

DRUCKER, Joshua; GOLDSTEIN Harvey (2007) - Assessing the Regional Economic Development Impacts of Universities: A Review of Current Approaches. International Regional Science Review. Vol. 30. N.º 1. p 20-46. DOI: 10.1177/0160017606296731.

EACEA/EURYDICE/EUROSTAT (2012) - Números-Chave da Educação na Europa. Bruxelas: Eurydice. [Consult. em 05 de mai. 2023]. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/9e2d1009-d3bd-4d00-9feb-74cce4d5e990>.

EDULOG (2019) - A equidade no acesso ao ensino superior. Fundação Belmiro de Azevedo. [Consult. em 02 de fev. 2023]. Disponível em: <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/947/8c1/5ee9478c168c9301892021.pdf>.

ELMER, Timon; MEPHAM, Kieran; STADTFELD, Christoph (2020) - Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. PLoS ONE. Vol. 15. N.º 7. DOI: 10.1371/journal.pone.0236337.

ENGEL, Rafael, J.; SCHUTT, Russel, K. (2013) - The practice of research in social work. 3.ª ed. Sage Publications, Inc.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2014) - Modernisation of Higher Education in Europe: Access, retention and employability 2014. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2015) - National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2015/16. Eurydice - Facts and Figures. Luxembourg : Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-975-4. DOI: 10.2797/698301.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2020a) - National Student Fee and Support Systems in European Higher Education. Eurydice - Facts and Figures. Luxembourg : Publications Office of the European Union. ISBN: 978-92-9484-361-6.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2020b) - The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process implementation Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2024) - The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9488-602-6. DOI: 10.2797/483185.

EUROSTAT (2023) - Education and training in the EU – facts and figures. ISSN: 2443-8219. [Consult. em 15 de dez. 2023]. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures.

FALEIROS, Vicente Paula (1999) - Estratégias em Serviço Social. 2. ed. São Paulo : Cortez.

FARNELL, Thomas; SKLEDAR MATIJEVIĆ, Ana, ŠĆUKANEC SCHMIDT, Ninoslav (2021) - The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence; Issues in Higher Education. NESET Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-21367-3. DOI:10.2766/069216.

FERREIRA, Jorge (2009) - Serviço social e modelos de bem-estar para a infância: Modus operandi do assistente social na promoção da protecção à criança e à família. Lisboa: ISCTE-IUL. Tese de Doutoramento. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/3590>.

FEREIRA, Jorge Leitão (2014) - Serviço Social: profissão e ciência. Contributos para o debate científico nas ciências sociais. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 27. N.º 2. p. 329-341. DOI: 10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44782.

FERREIRA, Jorge; SENO, Paula (2014) - Atendimento e Acompanhamento Integrado: Uma prática do Serviço Social. In CARVALHO, Maria Irene; PINTO, Carla (Coord) - Serviço Social: Teorias e Práticas. Lisboa : Pactor. p. 347-366.

FERNANDES, António (Coord) [et al.] (2021) - Relatório sobre o acesso ao Ensino Superior. [Consult. em 10 de set. 2023]. Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_acesso_ensino_superior_2021.pdf.

FIGUEIRA-MCDONOUGH, Josephine (1993) - Policy Practice: The Neglected Side of Social Work Intervention. National Association of Social Workers, Inc. In Social Work, Vol. 38. N.º 2. USA. p. 179-188.

FLICK, Uwe (2005) - Métodos Qualitativos na Investigação Científica. 2.ª ed. Lisboa : Monitor - Projetos e Edições, Lda. ISBN: 972-9413-67-3.

FLICK, Uwe (2009) - Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre : Bookman. ISBN: 978-85-363-1711-3.

FONSECA, Madalena; ENCARNAÇÃO, Sara (2012) - O sistema de ensino superior em mapas e em números. A3ES Readings. N.º 4 Lisboa : Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. ISBN: 978-989-97174-5-9.

FONSECA, Madalena; ENCARNAÇÃO, Sara; JUSTINO, Elsa (2014) - Shrinking Higher Education Systems: Portugal, Figures and Policies. In: Goastellec, Gaele.; Picard, France (Eds). Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective: Rotterdam : Springer. p. 127-147. DOI: 10.1007/978-94-6209-746-9_9. ISBN: 978-94-6209-746-9.

FORTIN, Marie-Fabienne (2003) - O Processo de Investigação: Da conceção à realização. 3.ª ed. Loures : Lusociência. ISBN: 972-8383-10-X.

FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra (2018) - Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra (Coords) - Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior. Vol. 6. Coimbra : CINEP/IPC. p. 19-34. ISBN: 978-989-54277-5-8.

GAGO, Joaquim Sousa [et al.] (2023) - Programa para a promoção da saúde mental no ensino superior. Acessibilidade, Cooperação e Conexões para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior. ACCES. [Consult. em 24 de abril 2025]. Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/ppsmes_acces_2023-vf.pdf.

GAL, John; WEISS-GAL, Idit (2013) - An international perspective on policy practice. In J. Gal & I Weiss-Gal (Eds) - Social workers affecting social policy: An international perspective. United Kingdom : The Policy Press.

GIELIS, Inge (2009) - What do We Mean by “Equity”? In GREEN, Yonatan (Coord) - Equity Handbook. Brussels : ESU - The European Students' Union. p. 11-15. [Consult. em 06 de out. 2022]. Disponível em: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ESU/34/1/ESU_Equity_Handbook_565341.pdf.

GÓIS, Pedro; MARQUES, José Carlos (2018) - Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. e-cadernos CES. [online]. N.º 29. p. 125-152. [Consult. em 07 de mai. 2024]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/3307>. DOI: 10.4000/eces.3307.

GOMES, Romeu (2002) - A análise de dados em pesquisa qualitativa. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) [et al.] - Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis : Editora Vozes. p. 67-80. ISBN: 85-326-1145-1.

GONÇALVES, Susana; COSTA, José Joaquim (Coords) (2019) - Diversidade no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior. Coimbra : CINEP/IPC. [Consult. em 10 de out. 2022]. Disponível em: https://www.ipc.pt/ipc/wp-content/uploads/2021/05/Diversidade-ES-_Colecao-Estrategias-Ensino.pdf. ISBN: 978-989-54277-3-4.

GOVERNO DE PORTUGAL (2014) - Linhas de orientação estratégica para o ensino superior. [Consult. em 05 de mar. 2023]. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Paginas/gop.aspx>.

GOVERNO DE PORTUGAL (2016) - Grandes Opções do Plano para 2016-2019. [Consult. em 05 de mar. 2023]. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Paginas/gop.aspx>.

GOVERNO DE PORTUGAL (2019) - Contrato de Legislatura entre o Governo e as Instituições de Ensino Superior Públicas (Universidades e Politécnicos) para o período 2020-2023. [Consult. em 05 de mar. 2023]. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=contrato-para-a-legislatura-com-o-ensino-superior-para-2020-2023>.

GOVERNO DE PORTUGAL (2022) - Grandes Opções para 2022-2026. [Consult. em 05 de mar. 2023]. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Paginas/gop.aspx>.

GUADALUPE, Sónia (2003) - Programa Rede Social: questões da intervenção em rede secundária. Interações. N.º 5. p. 67-90.

GUADALUPE, Sónia (2009) - Intervenção em Rede: Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social. Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-972-8074-04-3.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna (1994) - Competing paradigms in qualitative research. In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds) (1994) - Handbook of Qualitative Research. USA : SAGE Publications Inc. p. 99-117. ISBN: 9780803946798.

GUERRA, Isabel Carvalho (2006) - Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso. Cascais : Principia Editora, Lda. ISBN: 978-972-8818-66-1.

HEALY, Lynne. M. (2007) - Universalism and cultural relativism in social work ethics. International Social Work. Vol. 50. N.º 1. Sage Journals. p. 11–26. DOI: 10.1177/0020872807071479.

HEALY, Lynne. M. (2008) - Exploring the history of social work as a human rights profession. International Social Work. Vol. 51. N.º 6. Sage Journals. p. 735-748. DOI: 10.1177/0020872808095247.

HEALY, Karen (2014) - Social Work Theories in Context. Creating Frameworks for Practice. 2.ª ed. United Kingdom : Palgrave. ISBN: 978-1137024244.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (1998) - A construção de um questionário. Working paper. Documento de trabalho. Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica.

HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2005) - Investigação por questionário. 2.ª ed. Lisboa : Edições Sílabo. ISBN: 978-972-618-273-3.

IAMAMOTO, Marilda Villela (2000) - O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 3.ª Ed. São Paulo : Editora Cortez. ISBN 85-249-0693-6.

IAMAMOTO, Marilda Villela (2001) - A questão social no capitalismo. In ABPESS - Temporalis. N.º 3. Brasília: ABEPSS. p. 9-32. ISBN: 85-85610-20-4.

IAMAMOTO, Marilda Villela (2004) - As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. Trajetória e desafios. Texto base da conferência inaugural do XVIII Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. San José. Costa Rica.

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS e INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK. (2014) - Global Definition of Social Work. [Consult. em 03 de out. 2022]. Disponível em: [http:// https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/](http://https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/).

JANSSON, Bruce S. (2003) - Becoming an effective policy advocate: from policy practice to social justice. USA : Brooks/Cole.

JACOB, James; HOLSINGER, Donald (2008) - Inequality in education: a critical analysis. In HOLSINGER, Donald; JACOB, James (Eds) - Inequality in education: comparative and international perspectives. Hong Kong : Springer. p. 1-34.

JERÓNIMO, Miguel (2010) - O papel da Ação Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português. Badajoz: Universidad de Extremadura. Tese de Doutoramento. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/353/1/Tese%20Doutoramento%20MIGUEL%20JERONIMO%2014%20Janeiro%202011.pdf>.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J. (2004) - Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. Educational Researcher. Vol. 33. N.º 7. Sage Journals. p. 14-26. DOI: 10.3102/0013189x033007014.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. (2007) - Toward a Definition of Mixed Methods Research. Journal of Mixed Methods Research. Vol. 1. N.º 2. EUA : Sage Publications. p. 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224.

JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA (2014) - Conclusões do Conselho sobre a dimensão global do ensino superior europeu. Informações das Instituições, Órgãos e Organismos da União Europeia. ISSN 1977-1010. DOI: 10.3000/19771010.C_2014.028.por.

JUSTINO, Elsa (2015) - Trajetórias Escolares Improváveis: O Sucesso dos estudantes de meios socialmente desfavorecidos no ensino superior. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Tese de Doutoramento. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21225/1/Tese.pdf>.

JUSTINO, Elsa (2018) - Serviço Social em contexto de ensino superior: características e propostas de intervenção centradas nos estudantes. In CARVALHO, Maria Irene (Coord) - Serviço Social em Educação. Lisboa : Ed. Pactor. p. 105-114. ISBN: 978-989-693-073-8.

JUSTINO, Elsa; BORGES, Daniel (2018) - A intervenção do Serviço Social no Ensino Superior. In D'ALMEIDA, José Luís; SOUSA, Paula (Orgs) - Serviço Social na Escola: contributos para o campo profissional. V. N. Famalicão : Edições Húmus. p. 279-301. ISBN: 978-989-755-305-9.

KNOKE, David, YANG, Song (2008) - Social Network Analysis. 2.^a ed. CA : Sage Publications. ISBN: 978-1-4129-2749-9.

LIMA, Jorge Ávila (2006) - Ética na Investigação. In LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (Orgs) - Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto : Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34956-9.

LIN, Nan [et al.] (1979) - Social Support, Stressful Life Events, and Illness: A Model and an Empirical Test. Journal of Health and Social Behavior. Vol. 20. N.º 2. p. 108-119. DOI:10.2307/2136433.

LONDON COMMUNIQUÉ (2007) - Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. [Consult. em 06 de nov. 2024]. Disponível em <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.

LOURTIE, Pedro (2013) - Rede de Ensino Superior em Portugal. In REGO, Conceição [et al.] (Coords) - Redes de Ensino Superior: contributos perante os desafios do desenvolvimento. Évora : CEFAGE. ISBN: 978-989-20-4215-2.

MAGALHÃES, António M. (2004) - A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-1087-3.

MAGALHÃES, António [et al.] (2024) - Cartografia e dinâmicas socioeconómicas dos estudantes do ensino superior do Grande Porto e da Grande Lisboa. Porto : Fundação Belmiro de Azevedo. ISBN: 978-989-35739-3-8.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria (2003) - Fundamentos de Metodologia Científica. 5.^a ed. São Paulo : Editora Atlas, SA. ISBN: 85-224-3397-6.

MARÔCO, João P. [et al.] (2014) - Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol. 27. N.º 2. p. 247-256. DOI:10.1590/1678-7153.201427205.

MARQUES, Maria da Conceição (2014) - Os indicadores de gestão nas universidades públicas portuguesas: uma metodologia para análise da sua eficiência. Vol. I. Coleção Teses. Faro : Sílabas & Desafios. ISBN

MARTINS, Alcina (1995) - Génese, emergência e institucionalização do serviço social português: A Escola Normal Social de Coimbra. Intervenção Social. Vol. 11/12. [Consult. em 06 de out. 2022]. Disponível em: http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/is/article/view/1265/pdf_1>.

MARTINS, Susana da Cruz (2015) - A abertura do ensino superior à diversidade de públicos: políticas e orientações. In RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (Orgs) - 40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior. Coimbra : Almedina. p. 735-756. ISBN: 978-972-40-6121-4.

MARTINS, Susana da Cruz; CONCEIÇÃO, Cristina Palma (2015) - Análise dos impactos: expansão e convergência. In RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (Orgs) - 40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior. Coimbra : Almedina. p. 51-76. ISBN: 978-972-40-6121-4.

MARTINS, Susana da Cruz, MAURITTI, Rosário; MACHADO, Bernardo (2023) - How has the pandemic affected access and the feeling of belonging in Portuguese higher education? Education Sciences. Vol. 13. N.º 9 Article 942. DOI: 10.3390/educsci13090942.

MAURITTI, Rosário [et al.] (2023) - Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português. Cidades, Comunidades e Territórios. Vol. 47. [Consult. em 02 de fev. 2024]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cidades/8179>. ISSN: 2182-3030. DOI: 10.15847/cct.30825.

MAXWELL, Joseph A. (2013) - Qualitative research design: An interactive approach. 2.^a ed. USA : Sage Publications Inc. ISBN: 1-4129-8119-4.

MCTES: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2024) - Revisão do Sistema de Acesso ao Ensino Superior - 2022/2023. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

MEDA, Nicola [et al.] (2021) - Students' mental health problems before, during, and after COVID-19 lockdown in Italy. Journal of Psychiatric Research. Vol. 134. Elsevier. p. 69-77. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2020.12.045.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2002) - Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) [et al.] - Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis : Editora Vozes. p. 9-29. ISBN: 85-326-1145-1.

MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO (2020) - Estratégia Portugal2030. Documento de enquadramento estratégico. [Consult. em 06 de nov. 2024]. Disponível em <https://tinyurl.com/2pzffzdz>.

MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui (2017) - Constituição Portuguesa Anotada - Volume I. Coleção Comentários de Leis. Lisboa : Universidade Católica Editora. ISBN: 9789725405413.

MISHRA, Shweta (2020) - Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on “underrepresented” students. Educational Research Review. Vol. 29. Elsevier. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100307.

MONTEIRO, Carlos M. C.; PIMENTEL, Maria Helena (2017) - Os benefícios sociais no ensino superior público português nas últimas quatro décadas. Revista Aula. Vol. 23. Ediciones Universidad de Salamanca. p. 233-242. DOI: 10.14201/aula201723233242. ISSN: 0214-3402.

MONTESINOS, Patricio [et al.] (2008) - The third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. In Higher Education in Europe. V. 33. N.º. 2-3. p. 259-271. UNESCO: DOI: 10.1080/03797720802254072.

MOREIRA, Jorge Manuel Lameiras de Oliveira (2017) - Evolução da diversidade no Ensino Superior em Portugal - O discurso programático dos Governos e a estrutura do sistema. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23024/1/tese.pdf>.

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino (Coords) (2013) - Compreender os direitos humanos: manual de educação para os direitos humanos. Coimbra : Lus Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

NADA, Cosmin Ionut, ARAÚJO, Helena Costa (2017) - The Multicultural Experience of International Students in Portugal: A Narrative Approach. Journal for Multicultural Education. Vol. 11. N.º 3. p. 176–88. DOI:10.1108/JME-09-2016-0049.

NADA, Cosmin Ionut, ARAÚJO, Helena Costa (2019) - When you welcome students without borders, you need a mentality without borders' internationalisation of higher education: evidence from Portugal. Studies in Higher Education. Vol. 44. N.º 9. p. 1591-1604. DOI: 10.1080/03075079.2018.1458219.

NEGREIROS, Maria Augusta (1999) - Qualificação Académica e Profissionalização do Serviço Social Português. In Negreiros, Maria Augusta [et al.] - Serviço Social: Profissão & Identidade - Que Trajectória? Lisboa/S. Paulo : Veras Editora.

NETO, Daniela Sofia; RIBEIRO, Raquel Ribeiro (2024) - Crise do alojamento estudantil em Portugal: Análise da opinião pública em redes sociais. CIDADES, Comunidades e Territórios. N.º 48. [Consult. em 24 de abril 2025]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cidades/8715>.

NIEHOFF, Cornelia (2022) - Diversidade, Justiça Social e Direitos Humanos no Serviço Social: ensinar conhecimento, competências e atitudes. In ANDRÉ, Graça; JESUS, Antonela (Coords) - Serviço Social, Direitos Humanos e Relações Interculturais. Lisboa : Universidade Católica Editora. ISBN: 9789725408230.

OECD (2009) - Education Today: The OECD Perspective. Paris : OECD Publishing. ISBN: 9789264059894.

OECD (2014) - Education at a glance 2014: OECD indicators. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/eag-2014-en.

OECD (2015) - How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? Education Indicators in Focus. N.º 35. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/5jrs703c47s1-en.

OECD (2018) - Review of the Tertiary Education, Research and Innovation System in Portugal. Paris : OECD Publishing.

OECD (2019a) - PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. PISA. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/b5fd1b8f-en.

OECD (2019b) - Review of higher education research and innovation: Portugal. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264308138-en.

OECD (2019c) - Benchmarking Higher Education System Performance, Higher Education. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/be5514d7-en.

OECD (2022a) - Resourcing Higher Education in Portugal. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/a91a175e-en.

OECD (2022b) - Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/3197152b-en.

OECD (2023) - Education at a Glance 2023: OECD indicators. Paris : OECD Publishing. DOI: 10.1787/e13bef63-en.

OLIVEIRA, Catarina Reis (Coord) (2021) - Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021. Lisboa : ACM/Observatório das Migrações. ISBN 978-989-685-123-1.

ONU: Organização das Nações Unidas (1948) - Declaração Universal dos Direitos do Homem. [Consult. em 08 de out. 2022]. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>.

ONU: Organização das Nações Unidas (1966) - Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. [Consult. em 08 de out. 2022]. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/pacto_internacional_sobre_direitos_economicos_sociais_culturais.pdf.

ONU: Organização das Nações Unidas (1999) - Direitos Humanos e Serviço Social – Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social. Lisboa : Departamento Editorial do ISSScoop. ISBN: 972-8308-04-3.

ORSIES: Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (2018) - Livro Verde sobre a Responsabilidade Social e as Instituições de Ensino Superior. Lisboa : Editora Press Forum SA - Comunicação Social. [Consult. em 02 de set. 2022]. Disponível em: https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/Livro_Verde.pdf.

PEDRO, Rosa (2008) - O Estado Novo e a Acção Social no Ensino Superior. Universidade do Minho. Tese de Mestrado. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/697>.

PENA, Maria João (2012) - Da construção do conhecimento ao processo metodológico em serviço social. Intervenção Social. N.º 40. Lisboa : Universidade Lusíada. p. 77-94. DOI: 10.34628/xdc0-s323.

PEREIRA, Raquel (2019) - Ação social no ensino superior português: práticas, estratégias e impactos socioeconómicos. Universidade Aberta. Tese de Doutoramento. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7929>.

PINTO, Paula Campos; NECA, Patrícia; BENTO, Sofia (2022) - Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2022. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. Lisboa : ISCSP. ISBN 978-989-646-164-5.

PORTUGAL, Sílvia (2011) - Dádiva, Família e Redes Sociais. In PORTUGAL, Sílvia, MARTINS, Paulo H. (Org) - Cidadania, políticas públicas e redes sociais. Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra. p. 39-53. DOI: 10.14195/978-989-26-0222-6_3.

RAMSAY, Richard F. (2003) - Transforming the Working Definition of Social Work Into the 21st Century. Research on Social Work Practice. Vol. 13. Nº. 3. p. 324-338. DOI: 10.1177/1049731503251976.

RAWLS, John (1993) [1971] - Uma Teoria da Justiça [A Theory of Justice]. Lisboa : Editorial Presença. ISBN: 978-972-231-715-3.

REGO, Conceição [et al.] (2012) - Eficiência e/ou coesão territorial: de que modo uma rede de Instituições de Ensino Superior pode contribuir para estes objectivos? Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. 2.^a Conferência. Instituto Politécnico de Macau. 6-8 de novembro de 2012.

REGO, Conceição; ABREU, Adriana; CACHAPA, Filipa (2013) - Algumas Características das Redes de Ensino Superior na Europa. In REGO, Conceição [et al.] (Coords) - Redes de Ensino Superior: contributos perante os desafios do desenvolvimento. Évora : CEFAGE. ISBN: 978-989-20-4215-2.

REPÚBLICA PORTUGUESA (2022) - Programa XXIII Governo Constitucional. [Consult. em 20 de abril 2025]. Disponível em: <https://ps.pt/wp-content/uploads/2022/04/programa-do-governo-xviii-pdf.pdf>.

REPÚBLICA PORTUGUESA (2024a) - Programa XXIV Governo Constitucional. [Consult. em 20 de abril 2025]. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/gc24/programa-do-xxiv-governo-pdf.aspx>.

REPÚBLICA PORTUGUESA (2024b) - Tens Futuro em Portugal - Medidas para a Juventude. [Consult. em 20 de abril 2025]. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDEyMgMAy%2fkPIAUAAAA%3d>.

RESTREPO, Olga (2003) - Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias Contemporáneas. Buenos Aires : Espacio Editorial. ISBN: 950-802-148-9.

RIBEIRO, Fernando Bessa (Coord) (2014) - Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Estudo exploratório. Vila Real : Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. ISBN: 978-989-704-192-1.

RODRIGUES, Hélder (2016) - Ação social como política pública: uma oportunidade de cidadania democrática. Universidade de Aveiro : UA Editora. ISBN 978-972-789-481-9.

RODRIGUES, Maria de Lurdes (2015) - Análise cronológica das políticas públicas: ruturas e continuidade. In RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (Orgs) - 40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior. Coimbra : Almedina. p. 25-50. ISBN: 978-972-40-6121-4.

RODRIGUES, Maria de Lurdes (2017) - Políticas públicas de ensino superior em Portugal (1911-2011). In Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (Ed) - La universidad reformada: Hacia el centenario de la reforma universitaria de 1918. Buenos Aires : EUDEBA. DOI: <http://hdl.handle.net/10071/28358>.

RUBIN, Allen; BABBIE, Earl R. (2017) - Research Methods for Social Work. 9.^a ed. USA : Thomson Brooks/Cole. ISBN: 9781305633827.

SÁ, Carla [et al.] (2021) – Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho. EDULOG. Porto: Fundação Belmiro de Azevedo. ISBN: 978-972-97823-8-1. [Consult. em 10 de mar. 2024]. Disponível em: <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/632/454/79e/63245479ef2ab111642163.pdf>.

SANTOS, Cláudia (2017) - A assistência estudantil brasileira e a ação social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada. ISCTE-IUL. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/16232>.

SANTOS; Lucília; QUINTAS, Helena (2018) - Como potenciar a participação dos estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior? In FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra (Coords) - Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior. Vol. 6. Coimbra : CINEP/IPC. p. 19-34. ISBN: 978-989-54277-5-8.

SARAVANAMUTHU, Kala; TINKER, Tony (2002) - The University in the New Corporate World. Critical Perspectives on Accounting. Vol. 13. N.º 5-6. p. 545-554. DOI: 10.1006/cpac.2002.0551.

SARDINHA, Boguslaw [et al.] (2015) - Estratégias de Ação Social no Ensino Superior. Setúbal : Instituto Politécnico de Setúbal.

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian (2012) - Research methods for business students. 6.^a ed. England : Pearson Education Limited. ISBN: 9780273750802.

SHUMAKER, Sally. A., BROWNELL, Arlene (1984) - Toward a Theory of Social Support: Closing Conceptual Gaps. Journal of Social Issues. Vol. 40. N.º 4. p. 11-36. DOI:10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x.

SILVA, Augusto Santos; SERRANO, Ana (2015) - A gestão do acesso ao ensino superior: entre a massificação e a regulação. In RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (Orgs) - 40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior. Coimbra : Almedina. p. 647-660. ISBN: 978-972-40-6121-4.

SOUSA, Maria Isabel (2017) - Serviço Social: a dimensão política da profissão. Intervenção Social. N.º 49/50. Lisboa : Universidade Lusíada [Consult. em 06 de out. 2022]. Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4778/1/is_49_50_2017_1.pdf.pdf.

STAUB-BERNASCONI, Silvia (2016) - Social work and human rights-linking two traditions of human rights in social work. In Journal of Human Rights and Social Work. Vol. 1. p. 40-49. DOI: 10.1007/s41134-016-0005-0.

STOECKLIN, Daniel (2021) - Ação Social. In TOMÁS, Catarina [et al.] (Eds) - Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais. Braga : UMinho Editora. p. 21-27. DOI: 10.21814/uminho.ed.36.

TAVARES, Orlanda (2015) - Acesso ao Ensino Superior: As preferências e a consistência das escolhas dos estudantes. In Acesso ao Ensino Superior: desafios para o século XXI. Seminários e Colóquios. [Textos do Seminário realizado no Auditório da Universidade de Évora – Colégio do Espírito Santo a 7 de abril de 2015]. Conselho Nacional de Educação. p. 27-38.

TEDDLIE, Charles; TASHAKKORI, Abbas (2009) - Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the Social and Behavioral Sciences. Thousand Oaks. Los Angeles : Sage.

TEIXEIRA, Pedro Nuno [et al.] (2012) - Competition and Diversity in Higher Education: An Empirical Approach to Specialization Patterns of Portuguese Institutions. In Higher Education. Vol. 63. N.º 3. p. 337-352. DOI:10.1007/s10734-011-9444-9.

TEODORO, António (2014) - A Educação Superior na Europa e América Latina. Propostas para uma Universidade cidadã no século XXI. Revista Argentina de Educación Superior. Ano 6. Número 8. ISSN 1852-8171.

TEODORO, António; GUILHERME, Manuela (2017) - A educação superior em tempos de mudança na América Latina e na Europa: anotações para uma agenda alternativa. Laplace em Revista. Vol. 3. N.º 3. Universidade Federal de São Carlos. p. 8-16. [Consult. em 18 de out. 2024]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523003/html/>.

THOMAS DOTTA, Leanete; LOPES, Amélia; LEITE, Carlinda (2019) - O movimento do acesso ao ensino superior em Portugal de 1960 a 2017: uma análise ecológica. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 27. N.º 146. p. 1-30. ISSN: 1068-2341. DOI: 10.14507/epaa.27.4195.

TRENCWALDER-EGGER, Andrea (2022) - Necessidades humanas na ciência social e no Serviço Social. In ANDRÉ, Graça; JESUS, Antonela (Coords) - Serviço Social, Direitos Humanos e Relações Interculturais. Lisboa : Universidade Católica Editora. p. 54-69. DOI: 10.34632/9789725408230. ISBN: 9789725408230.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998) - Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. Paris : UNESCO.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2022) - Reimaginar Nossos Futuros Juntos - um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Fundação SM. ISBN 978-65-86603-22-4.

UNIÃO EUROPEIA (2009) - Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. [Consult. em 18 de out. 2022]. Disponível em: https://commission.europa.eu/aid-development-cooperation-fundamental-rights/your-rights-eu/eu-charter-fundamental-rights_pt.

USHER, Alex (2015) - Equity and the social dimension: An overview. In CURAJ, Adrian [et al.] (Eds) - The European higher education area: Between critical reflections and future policies. Switzerland : Springer. p. 433-447. ISBN 978-3-319-20877-0. DOI 10.1007/978-3-319-20877-0.

VALLAEYS, François; CRUZ, Cristina de la; SASIA, Pedro M. (2009) - Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos. México: McGraw-Hill Interamericana Editores. [Consult. em 16 de out. 2022]. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35125786>. ISBN: 978-1-59782-082-0.

VILELAS, José (2020) - Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento. 3.^a ed. Lisboa : Edições Sílabo. ISBN: 978-989-561-097-6.

VISCARRET, Juan Jesús (2007) - Modelos y métodos de intervención em Trabajo Social. Madrid : Alianza Editorial. ISBN: 978-84-206-4814-9.

VISCARRET, Juan Jesús (2009) - Modelos de intervención em Trabajo Social. In GARCIA, Tomás Fernández (Coord.) - Fundamentos del Trabajo Social. Madrid : Alianza Editorial. ISBN: 978-84-206-8884-8. p. 293-344.

VUGHT, Van [et al.] (2010) - The European Classification of Higher Education Institutions. U-Map. CHEPS Enschede. [Consult. em 22 de nov. 2022]. Disponível em: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5141399/U-MAP_final_report.pdf.

WEISS-GAL, Idit (2013) - Policy Practice in Practice: The Inputs of Social Workers in Legislative Committees. Social Work. Vol. 58. N.º 4. National Association of Social Workers: Oxford University Press. p. 304-313. DOI:10.1093/sw/swt034.

WEBER, Max (1968) - Basic Sociological Terms. In WEBER, Max - Economy and Society. Berkeley : University of California Press. p. 3-62.

WEBER, Max (2000) - Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Vol. 1. Brasília : Editora UNB. ISBN: 978-85-230-0314-2.

WYERS, Norman (1991) - Policy-Practice in Social Work: Models and Issues. Journal of Social Work Education. Vol. 27. N.º 3 p. 241-250. DOI: 10.1080/10437797.1991.10672196.

ZOMER, Arend; BENNEWORTH, Paul (2011) - The Rise of the University's Third Mission. In: ENDERS, J.; BOER, H. F; WESTERHEIJDEN, D. F. - Reform of Higher Education in Europe. Rotterdam : Sense Publishers. p. 81-101. DOI: 10.1007/978-94-6091-555-0_6.

Legislação Consultada

Anexo 2 ao Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto
Anexo ao Despacho n.º 8524/2017, de 29 de setembro
Declaração de Retificação n.º 32-C/2008, de 16 de junho
Decreto n.º 18717 de 1930, de 2 de agosto
Decreto-Lei n.º 31658 de 1941, de 21 de novembro
Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto
Decreto-Lei n.º 270/75, de 30 de maio
Decreto-Lei n.º 363/75, de 11 de junho
Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril
Decreto-Lei n.º 108/88, de 24 de setembro
Decreto-lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro
Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro
Decreto-Lei n.º 26/2003, de 7 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março
Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março
Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio
Decreto-Lei n.º 214/2006, de 27 de outubro
Decreto-Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro
Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro
Decreto-Lei n.º 90/2008, de 30 de maio
Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho
Decreto-Lei n.º 203/2009, de 31 de agosto
Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto
Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho
Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março
Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho
Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto
Decreto-Lei n.º 30/2019, de 26 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril
Decreto-Lei n.º 32/2024, de 10 de maio
Despacho n.º 313/77, de 29 de dezembro
Despacho n.º 13531/2009 de 9 de junho
Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de junho

Despacho n.º 5404/2017, de 21 de junho
Despacho n.º 7760/2017, de 4 de setembro
Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro
Despacho n.º 9276-A/2021, de 20 de setembro
Despacho n.º 11740-A/2021, de 26 de novembro
Despacho n.º 3597/2022, de 25 de março
Despacho n.º 9619-A/2022, de 4 de agosto
Despacho n.º 9726-A/2022, de 5 de agosto
Despacho n.º 14162/2022, de 9 de dezembro
Despacho n.º 5506/2023, de 12 de maio
Despacho n.º 7646/2023, de 24 de julho
Despacho n.º 7647/2023, de 24 de julho
Despacho n.º 10792/2023, de 24 de outubro
Despacho n.º 7253/2024, de 3 de julho
Lei n.º 5/73, de 25 de julho
Lei n.º 65/79, de 4 de outubro
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
Lei n.º 20/92, de 14 de agosto
Lei n.º 113/97, de 16 de setembro
Lei n.º 115/97, de 19 de setembro
Lei n.º 17/2000, de 08 de agosto
Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto
Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
Lei n.º 37/2006, de 9 de agosto
Lei n.º 23/2007, de 4 de julho
Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto
Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro
Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto
Lei n.º 15/2011, de 3 de maio
Lei n.º 2/2013, de 10 de janeiro.
Lei n.º 7-A/2016, de 30 de março
Lei n.º 42/2016, de 28 de dezembro
Lei n.º 68/2017, de 9 de agosto
Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro
Lei n.º 75/2019, de 2 de setembro
Lei n.º 121/2019, de 25 de setembro

Lei n.º 32/2020, de 12 de agosto

Lei n.º 31/2023, de 4 de julho

Lei n.º 38/2023, de 02 de agosto

Lei n.º 66/2023, de 7 de dezembro

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto

Portaria n.º 982-B/2009, de 2 de setembro

Portaria n.º 104/2023, de 13 de abril

Portaria n.º 188/2023, de 4 de julho

Portaria n.º 7-A/2024, de 5 de janeiro

Recomendação n.º 6/2013, de 15 de julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/2013, de 5 de março

Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, de 24 de novembro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 66/2022, de 22 de julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2024, de 29 de agosto

Resolução do Conselho de Ministros n.º 116/2024, de 30 de agosto

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE I – MODELO DA CARTA CONVITE À PARTICIPAÇÃO DAS IES

Exmo. Sr. Presidente do Instituto Politécnico de

Exmo. Reitor da Universidade de

No âmbito da investigação em curso, intitulada “O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes”, realizada com apoio do financiamento da FCT (referência 2022.13721.BD), venho solicitar a sua colaboração para que a Instituição de Ensino Superior da qual é reitor possa colaborar neste estudo.

O objetivo geral desta investigação é analisar e sistematizar as medidas e estratégias implementadas no domínio da ação social nas Instituições do Ensino Superior (IES), contribuindo para uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação. A presente investigação é supervisionada pela Professora Doutora Inês Casquilho-Martins, no quadro da instituição de acolhimento Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social.

Assim, venho questionar a possibilidade de participação por parte da V/ Instituição neste estudo, que pretende auscultar estudantes (inquérito por questionário) e dirigentes (Ex. Administradores dos SAS) e/ou Assistentes Sociais que desempenhem funções nos SAS da Instituição (entrevistas). Todos os dados serão confidenciais e anonimizados, incluindo a identificação de todos os participantes envolvidos, cuja participação neste estudo será livre e voluntária.

Agradecendo, desde já a atenção a este assunto, subscrevo-me com estima e consideração,

Os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente,
Helena Morgado, PhD student
Investigadora Colaboradora CLISSIS – Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social - Universidade Lusíada de Lisboa
Rua da Junqueira, 188-198 | 1349-001 Lisboa



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



APÊNDICE II – MODELO DE DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDA A PARTICIPANTES DAS IES

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Foi convidado/a a participar no estudo intitulado “O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes”, desenvolvido por Helena Isabel Carrilho Morgado, doutoranda em Serviço Social na Universidade Lusíada e titular de bolsa de Doutoramento atribuída pela FCT, I.P. com a referência 2022.13721.BD – no quadro da instituição de acolhimento Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS). A sua participação é voluntária, livre, anónima e confidencial. Leia atentamente a presente informação para que possa participar neste estudo de forma informada. Pedimos, caso concorde, que preencha e assine a presente declaração.

Objetivo geral da investigação: analisar e sistematizar as medidas e estratégias implementadas no domínio da Ação Social nas Instituições do Ensino Superior, contribuindo para uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação.

Benefícios: contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias operativas efetivadoras da promoção dos direitos e inclusão social dos estudantes, bem como fomentar um maior envolvimento e participação dos próprios estudantes na construção de um Sistema de Ação Social mais equitativo e integrador.

Procedimentos: os entrevistados/as serão contactados/as presencialmente ou por telefone e convidados/as a participarem no presente estudo, esclarecendo-se os objetivos do estudo, das entrevistas e os dados que se pretendem recolher. Neste contacto ser-lhe-á entregue uma declaração de consentimento informado pessoalmente ou por email e agendada a data, hora e local para a entrevista decorrer. De acordo com a preferência dos entrevistados/as a entrevista decorrerá em formato online ou presencial, havendo gravação áudio se assim o autorizarem.

Tratamento de dados: as gravações serão transcritas, sendo que em nenhum momento serão revelados quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade das pessoas envolvidas.

Confidencialidade: qualquer informação obtida no âmbito da investigação que o possa identificar será confidencial e não será divulgada.

Recusa em participar: é livre de se retirar a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo, bem como responder a qualquer questão que lhe seja colocada.

Riscos potenciais: a presente investigação não envolve qualquer tipo de risco nem outros custos associados.

Informações: a qualquer momento pode contactar a equipa de investigação composta por Helena Isabel Carrilho Morgado (hicmorgado@gmail.com) e Inês Casquilho-Martins (inescasquilho@lis.ulusiada.pt).

Eu _____ declaro que concordo participar no estudo “O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes”, enquadrado no trabalho de doutoramento de Helena Morgado, doutoranda no Instituto Superior de Serviço Social da Universidade Lusíada, orientada pela Professora Doutora Inês Casquilho Martins. Declaro ainda que:

Conheço os objetivos do estudo acima mencionado e compreendo que a minha participação é inteiramente voluntária, sendo livre a qualquer momento para interromper a minha participação nesta entrevista.

Autorizo a gravação áudio e a utilização dos dados resultantes desta entrevista, no âmbito deste estudo, ficando garantidos o seu anonimato e confidencialidade da informação.

Recebi cópia desta declaração, que assinei de forma livre e informada.

Data ____/____/____

Data ____/____/____

Assinatura do/a entrevistado/a

Assinatura da investigadora



APÊNDICE III – MODELO DE DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDA A ESPECIALISTAS EM MATÉRIA DE AÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Foi convidado/a, enquanto especialista na área da Ação Social no Ensino Superior a participar no estudo intitulado “O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes”, desenvolvido por Helena Isabel Carrilho Morgado, doutoranda em Serviço Social na Universidade Lusíada e titular de bolsa de Doutoramento atribuída pela FCT, I.P. com a referência 2022.13721.BD – no quadro da instituição de acolhimento Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS). A sua participação é voluntária, livre e confidencial. Leia atentamente a presente informação para que possa participar neste estudo de forma informada. Pedimos, caso concorde, que preencha e assine a presente declaração.

Objetivo geral da investigação: analisar e sistematizar as medidas e estratégias implementadas no domínio da Ação Social nas Instituições do Ensino Superior, contribuindo para uma matriz de práticas integradoras e promotoras do direito à educação.

Benefícios: contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias operativas efetivadoras da promoção dos direitos e inclusão social dos estudantes, bem como fomentar um maior envolvimento e participação dos próprios estudantes na construção de um Sistema de Ação Social mais equitativo e integrador.

Procedimentos: os entrevistados/as serão contactados/as presencialmente ou por telefone e convidados/as a participarem no presente estudo, esclarecendo-se os objetivos do estudo, das entrevistas e os dados que se pretendem recolher. Neste contacto ser-lhe-á entregue uma declaração de consentimento informado pessoalmente ou por email e agendada a data, hora e local para a entrevista decorrer. De acordo com a preferência dos entrevistados/as a entrevista decorrerá em formato online ou presencial, havendo gravação áudio se assim o autorizarem.

Tratamento de dados: as gravações serão transcritas, sendo que em nenhum momento serão revelados quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade das pessoas envolvidas.

Confidencialidade: qualquer informação obtida no âmbito da investigação que o possa identificar será confidencial e não será divulgada. Os especialistas poderão autorizar a que o seu nome seja visível em quadro próprio, mantendo-se a confidencialidade das respostas, através de codificação aleatória.

Recusa em participar: é livre de se retirar a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo, bem como responder a qualquer questão que lhe seja colocada.

Riscos potenciais: a presente investigação não envolve qualquer tipo de risco nem outros custos associados.

Informações: a qualquer momento pode contactar a equipa de investigação composta por Helena Isabel Carrilho Morgado (hicmorgado@gmail.com) e Inês Casquilho-Martins (inescasquilho@lis.ulusiada.pt).

Eu _____ declaro que concordo participar no estudo “O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes”, enquadrado no trabalho de doutoramento de Helena Morgado, doutoranda no Instituto Superior de Serviço Social da Universidade Lusíada, orientada pela Professora Doutora Inês Casquilho Martins. Declaro ainda que:

Conheço os objetivos do estudo acima mencionado e compreendo que a minha participação é inteiramente voluntária, sendo livre a qualquer momento para interromper a minha participação nesta entrevista.

Autorizo a gravação áudio e a utilização dos dados resultantes desta entrevista, no âmbito deste estudo, ficando garantidos a confidencialidade da informação.

Atendendo a que é especialista no domínio da presente investigação, caso autorize que o seu seja referido como participante assinale nesta opção: Concordo em que o meu nome conste publicamente do estudo, mantendo-se a confidencialidade e anonimato das respostas por mim concedidas: [☐] SIM [☐] NÃO

Recebi cópia desta declaração, que assinei de forma livre e informada.

Data _____ / _____ / _____

Data _____ / _____ / _____

Assinatura do/a entrevistado/a

Assinatura da investigadora



APÊNDICE IV – GUIÃO DE ENTREVISTA A DIRIGENTES PROFISSIONAIS DOS SAS

Notas prévias: Iniciar entrevista, agradecendo a participação, lembrando os objetivos do estudo, assegurando a declaração de consentimento informado e garantindo que há autorização explícita para a gravação da entrevista.

Estrutura do guião de entrevista a Dirigentes e Profissionais dos SAS

Caracterização do perfil profissional do entrevistado

1. Para efeitos de caracterização do seu percurso formativo, poderia indicar-me quais as suas habilitações académicas e quando as concluiu?
2. Há quanto tempo exerce funções na IES e nos SAS e qual é a sua categoria profissional no presente momento?
3. Pode explicitar as funções que desenvolve nos SAS e como tem sido a sua experiência nestes Serviços e a articulação com profissionais de outras áreas?

Caracterização dos Serviços de Ação Social

4. Gostaria caracterizasse os SAS da Instituição, relativamente ao seu funcionamento e organização.
5. No que se refere à equipa, quantos técnicos constituem a equipa de ação social? De que áreas são? Quais as dinâmicas?

Caracterização do sistema de apoios sociais

6. Quais os apoios diretos e indiretos prestados pela IES em que exerce funções?
7. De uma forma genérica, e de acordo com a sua opinião e experiência, o que considera que poderia melhorar os Serviços de Ação Social e o sistema de apoios sociais nas IES portuguesas?

Perfis dos estudantes beneficiários de ação social

8. De acordo com a sua experiência quais considera serem as principais características dos estudantes beneficiários de apoios diretos e de apoios indiretos?

Políticas de ação social no ensino superior

9. Na sua opinião, considera que as políticas de ação social em vigor no Ensino Superior dão resposta às necessidades dos estudantes? Podia, por favor, comentar a resposta.
10. Como as classifica, não só relativamente ao acesso dos estudantes ao ensino superior, mas também na garantia da permanência e conclusão dos estudos?

Estratégias e ações adotadas internamente pelas IES no combate às desigualdades sociais

11. Além dos apoios diretos e indiretos disponíveis que outras medidas/programas a IES desenvolve para combater as desigualdades sociais e promover o direito ao ensino superior?
12. Na sua opinião, considera que as IES portuguesas se encontram em situação de igualdade para fazer face às necessidades dos estudantes? Caso considere que não, o que lhe parece que poderia ser feito para minimizar estas desigualdades entre as próprias IES?

Adequação dos recursos dos SAS às necessidades dos estudantes

13. Atendendo à sua experiência profissional, considera que o Sistema de Ação Social na sua IES responde às necessidades e questões sociais emergentes na comunidade académica? Poderia explicar-me qual a sua opinião?
14. Que estratégias são utilizadas sempre que as necessidades dos estudantes não se enquadrem nas respostas disponibilizadas pela IES?

Notas finais: Terminar a entrevista, agradecendo novamente a participação, estando ao dispor para qualquer questão adicional no decurso desta investigação.

APÊNDICE V – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ESTUDANTES

Estrutura do inquérito por questionário dirigido a estudantes das IES

Caro/a Estudante

O presente questionário foi elaborado no âmbito de um projeto de investigação de doutoramento da Universidade Lusíada intitulado: “O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes” e cujo objetivo é analisar e sistematizar as medidas e estratégias implementadas no domínio da Ação Social nas Instituições do Ensino Superior. O preenchimento deste questionário destina-se a estudantes a frequentar licenciaturas em Instituições de Ensino Superior e o seu preenchimento não tomará mais de 20 minutos do seu tempo.

A sua participação é livre e voluntária, podendo retirar-se ou interromper a qualquer momento, ou ainda, recusar-se a participar, sem que isso produza quaisquer consequências ou danos para si. Não há respostas certas nem erradas, pedindo-se que as suas respostas sejam as mais sinceras possíveis. Mais se informa que em nenhuma pergunta será pedida a sua identidade, assim como qualquer informação que seja mencionada será confidencial e anonimizada. Declaramos que todos os dados recolhidos apenas serão utilizados para fins académicos e científicos.

Agrademos a sua colaboração e disponibilidade.

Helena Morgado

Doutoranda em Serviço Social - Universidade Lusíada

Qualquer questão relacionada com este questionário pode ser enviada para o seguinte e-mail: himorgado@gmail.com

Investigação orientada pela Professora Doutora Inês Casquilho-Martins.

Declaro ter compreendido o âmbito e o objetivo deste estudo e aceito participar neste questionário de forma livre, voluntária, anónima e confidencial, manifestando expressamente o meu consentimento informado.

☐ Sim

☐ Não (A sua participação termina aqui)

SECÇÃO 1 - INFORMAÇÃO PESSOAL E ESCOLAR	
1.1 Indique o seu género:	1 – Feminino 2 – Masculino 3 – Outro. Qual?
1.2 Qual a sua idade (em anos)?	
1.3 Qual o seu país de proveniência?	1 – Portugal 2 – Outro
1.4 Qual a sua nacionalidade?	1 - Portuguesa 2 - Dupla nacionalidade (portuguesa e outra) 3 – Estrangeira
1.5 Indique o seu distrito de residência habitual/permanente:	1 - Aveiro 2 - Beja 3 - Braga 4 - Bragança 5 - Castelo Branco 6 - Coimbra 7 - Évora 8 - Faro 9 - Guarda 10 - Leiria 11 - Lisboa 12 - Portalegre 13 - Porto 14 - R.A. da Madeira 15 - R.A. dos Açores 16 - Santarém 17 - Setúbal 18 - Viana do Castelo 19 - Vila Real 20 - Viseu 21 - Outro
1.6 Encontra-se deslocado/a da sua morada permanente?	1 - Sim 2 - Não
1.7 Indique a forma de ingresso no ensino superior:	1 - Concurso Nacional de Acesso 2 - Maiores de 23 3 - Regime especial
1.8 Qual a Instituição de Ensino em que se encontra inscrito/a?	Resposta aberta
1.9 Qual o ano curricular que se encontra a frequentar?	1 – 1.º ano 2 – 2.º ano 3 – 3.º ano 4 – 4.º ano
1.10 É estudante internacional?	1 - Sim 2 - Não
1.11 Este ano letivo está inscrito/a como estudante a tempo integral ou a tempo parcial?	1 - Tempo integral 2 - Tempo parcial
1.12 É trabalhador/a-estudante?	1 - Sim 2 - Não
1.13 Encontra-se alojado/a numa Residência de Estudantes da sua Instituição de Ensino?	1 – Sim 2 - Não
SECÇÃO 2 – APOIOS SOCIAIS DIRETOS	
2.1 Encontra-se a receber bolsa de estudo no presente ano letivo?	1 - Sim 2 - Não
2.2 Caso tenha respondido não, indique o principal motivo para não estar a receber bolsa de estudo neste ano letivo:	1 - Por não ter necessidades económicas 2 - Por falta de créditos (aproveitamento escolar) 3 - Por já ser detentor de um curso superior 4 - Por ser estudante internacional 5 - Por não ter conhecimento da existência de bolsas de estudo

	6 - Outro
Caso tenha respondido “sim” à questão 2.1 tem acesso às questões adicionais (2.3 a 2.5):	
2.3 Encontra-se a receber outro(s) apoio(s) ou complemento(s) à bolsa de estudo?	1 - Bolsa de mobilidade +Superior
	2 - Complemento de alojamento em residência de estudantes
	3 - Complemento de alojamento em habitação particular
	4 - Apoio para transporte
	5 - Não recebo nenhum complemento/apoio à bolsa de estudo
	6 - Outro: _____
2.4 O valor da bolsa de estudo (e complementos) é suficiente para colmatar as suas necessidades enquanto estudante?	1 – Sim
	2 – Não
2.5 - Se não estivesse a receber bolsa de estudo, o que acha que lhe podia acontecer?	1 - Seria forçado a abandonar os estudos
	2 - Continuar a estudar, mas afetaria negativamente o meu aproveitamento escolar
	3 - Continuar a estudar e manteria o nível de aproveitamento escolar
	4 - Não sei o que aconteceria
SECÇÃO 3 – OUTROS APOIOS SOCIAIS	
3.1 - Indique outro(s) apoio(s) social(ais) que se encontra a receber (não considerar Bolsa de Estudo ou outros complementos a ela associados).	1 - Bolsa de mérito atribuída pela Instituição de Ensino
	2 - Refeições em refeitório da instituição de ensino
	3 - Apoio psicológico gratuito
	4 - Apoio médico ou de enfermagem gratuitos
	5 - Apoio ao estudo
	6 - Apoio a necessidades educativas
	7 - Mentoria/Tutoria
	8 - Cursos de línguas com desconto ou gratuitos
	9 - Programas com atividades remuneradas
	10 - Programas com medidas de apoio gratuitas ou a preços reduzidos (alimentação, alojamento, etc.)
	11 - Ações de formação remuneradas (bolsa de formação)
	12 - Atividades sociais, culturais e/ou desportivas disponibilizadas gratuitamente pela Instituição de Ensino
	13 - Cursos de informática com desconto ou gratuitos
	14 - Não benefício de outros apoios sociais
	15 - Outros
3.2 - De uma forma geral que importância atribui aos apoios sociais disponibilizados pela sua instituição de ensino?	1 - Nada importantes
	2 - Pouco importantes
	3 - Importantes
	4 - Muito importantes
	5 - Totalmente importantes
SECÇÃO 4 – SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL	
4.1 - Já teve contacto com os Serviços de Ação Social da Instituição de Ensino Superior que frequenta?	1 – Sim
	2 - Não
4.1.1 - Caso tenha respondido sim:	1 - Pedido de informações/aconselhamento/entrevista (apoios sociais diretos: Bolsa de estudo)
	2 - Pedido de informações/aconselhamento/entrevista (apoios sociais indiretos: alojamento; refeições, outros programas)
	3 – Outros motivos

<p>4.2 - Como classifica os Serviços de Ação Social de acordo com as suas necessidades. Utilize uma escala de 1 a 5 em que 1 é discordo totalmente e 5 concordo totalmente:</p> <p>4.2.1 - O serviço de ação social é importante para o bem-estar dos/das estudantes</p> <p>4.2.2- O serviço de ação social presta um bom atendimento aos/às estudantes</p> <p>4.2.3 - Os apoios disponíveis através do serviço de ação social são suficientes.</p> <p>4.2.4 - Os apoios disponíveis através do serviço de ação social respondem adequadamente às necessidades dos/das estudantes</p>	<p>1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Não concordo, nem discordo 4 – Concorde 5 – Concorde totalmente</p>
<p>4.3 - Indique o seu grau de satisfação geral com os apoios sociais disponíveis na sua Instituição de Ensino.</p>	<p>1 - Nada satisfeito 2 - Pouco satisfeito 3 - Satisfeito 4 - Muito satisfeito 5 - Totalmente satisfeito</p>
<p>5 - CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DOS SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL</p>	
<p>5.1 – Estamos a terminar o questionário. Caso deseje, partilhe neste espaço as suas ideias ou sugestões para a melhoria dos serviços de ação social da sua Instituição de Ensino (resposta facultativa).</p>	<p>Resposta aberta</p>

APÊNDICE VI – GUIÃO DE ENTREVISTA A ESPECIALISTAS

Notas prévias: Iniciar entrevista, agradecendo a participação, relembrando os objetivos do estudo, assegurando a declaração de consentimento informado e garantindo que há autorização explícita para a gravação da entrevista.

Estrutura do guião de entrevista a especialistas

Caracterização dos Sistema de Ação Social no Ensino Superior

1. Nas últimas décadas assistimos a transformações sociais económicas e políticas em Portugal, nomeadamente no quadro do ensino superior e nas políticas de ação social. Como caracteriza o sistema de ação social no ensino superior público português?

Perfis dos estudantes beneficiários de ação social

2. Atendendo à sua vasta experiência profissional e académica, que perfil ou perfis poderemos definir relativamente aos estudantes beneficiários da ação social no ensino superior público?

Políticas de ação social no ensino superior

3. Quais as principais políticas que promovem o direito ao acesso, permanência e conclusão do ensino superior?

4. Há outras medidas ou programas que considere que seriam necessárias e relevantes implementar? (se sim, quais?)

Estratégias das IES no combate às desigualdades sociais

5. Que estratégias e ações adotadas internamente pelas instituições de ensino superior podem contribuir para o combate às desigualdades sociais entre estudantes?

Adequação dos recursos dos SAS às necessidades dos estudantes

6. Considerando as necessidades observadas principalmente nos novos públicos que acedem ao ensino superior (M23, estudantes internacionais, etc.), como classifica os apoios disponibilizados no que se refere à sua capacidade e adequabilidade de resposta para suprir estas necessidades?

7. Atendendo aos tempos incertos e voláteis em que vivemos, que novas respostas poderiam integrar o sistema de ação social (e.g. deveriam estes apoios ser alargados a estudantes que formalmente não podem integrar os apoios do SAS)?

Notas finais: Terminar a entrevista, agradecendo novamente a participação, estando ao dispor para qualquer questão adicional no decurso desta investigação.

APÊNDICE VII – GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caracterização profissional do entrevistado	Percurso formativo	
	Antiguidade	
	Categoria profissional	
	Experiência profissional	
Caracterização do sistema de ação social no ensino superior	Papel da ação social nas IES	Ação social nas IES públicas portuguesas
	Modalidades de apoio social disponibilizadas	Apoios sociais diretos Apoios sociais indiretos
	Contributos para a melhoria dos Serviços de Ação Social	Importância dos SAS Reconhecimento dos SAS Autonomia e consolidação dos SAS Funcionamento dos SAS Boas práticas dos SAS
Perfis dos estudantes beneficiários de ação social	Características dos estudantes beneficiários de apoio social	Estudante bolseiro Estudante internacional Estudante maior de 23 anos Estudante com NEE Trabalhador-estudante Outras características
Políticas de ação social vigentes no ensino superior	Perspetivas sobre as políticas de ação social de promoção dos direitos dos estudantes	Políticas de acesso ao ensino superior Políticas que promovem a frequência do ensino superior Políticas que promovem a conclusão do ensino superior
Estratégias de combate às desigualdades sociais	Estratégias, mecanismos e procedimentos adotados pelas IES	Medidas/programas internos desenvolvidos pelas IES no combate e mitigação das desigualdades sociais Redes de apoio Medidas/apoios externos às IES no combate e mitigação das desigualdades sociais

	(Des)igualdade entre IES	
Adequação dos serviços aos recursos disponibilizados e capacidade de resposta às necessidades dos estudantes	Recursos dos SAS e capacidade de resposta das IES às necessidades e prioridades de intervenção dos estudantes	Recursos dos SAS Capacidade de resposta às necessidades e prioridades dos estudantes Novas respostas

APÊNDICE VIII – GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA ESPECIALISTAS

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caracterização do sistema de ação social no ensino superior	Ação social nas IES públicas portuguesas	Efeitos das transformações sociais económicas e políticas. Tipos de apoio
Perfis dos estudantes beneficiários de ação social	Necessidades e perfis dos estudantes beneficiários dos SAS	Estudante bolseiro, Estudante internacional, Estudante maior de 23 anos, Estudante com necessidades educativas específicas, Trabalhador-estudante
Políticas de ação social vigentes no ensino superior	Perspetivas sobre as políticas de ação social de promoção dos direitos dos estudantes	Políticas de acesso ao ensino superior Políticas que promovem a frequência do ensino superior Políticas que promovem a conclusão do ensino superior Outras medidas ou programas necessárias e relevantes
Estratégias de combate às desigualdades sociais	Estratégias, mecanismos e procedimentos adotados pelas IES no combate e mitigação das desigualdades sociais	Estratégias e ações eficazes no combate às desigualdades
Adequação dos serviços aos recursos disponibilizados e capacidade de resposta às necessidades dos estudantes	Recursos dos SAS e capacidade de resposta das IES às necessidades e prioridades de intervenção dos estudantes	Necessidades sentidas pelos estudantes em geral Necessidades sentidas por estudantes de que acedem ao ensino superior por contingentes específicos (M23, estudantes internacionais, etc.), Classificação dos apoios disponibilizados Capacidade e adequabilidade de resposta dos apoios face às necessidades Novas respostas poderiam integrar o sistema de ação social Possibilidade de alargamento das respostas de ação social

ANEXO I – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE LUSÍADA



Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada

Parecer

Referência:	UL/CE/CLISSIS/2305
Requerente:	Prof.ª Doutora Helena Isabel Carrilho Morgado
Assunto:	Pedido de apreciação sobre o protocolo de investigação
Tipo:	Projeto de Investigação a Desenvolver no âmbito do CLISSIS
Título:	O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes
Investigador Responsável:	Mestre Helena Isabel Carrilho Morgado
Parecer da Comissão:	Positivo, em concordância com os termos descritos no parecer do Consultor designado, na reunião da Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada, do dia 17 de julho de 2023.
Consultor designados:	Prof. Doutor Joaquim Manuel Rocha Fialho

A Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada recebeu o pedido de parecer em relação à realização do estudo "O sistema de ação social no ensino superior: medidas e estratégias para a promoção da igualdade de oportunidades e dos direitos dos estudantes", a desenvolver no âmbito do Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) da Universidade Lusíada, campus de Lisboa, pela investigadora **Mestre Helena Isabel Carrilho Morgado**.

Na sua reunião do dia **17 de julho de 2023** a Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada deliberou dar **parecer positivo** à realização deste estudo, em concordância com os termos descritos no parecer do Consultor designado em anexo, com a referência **UL/CE/CLISSIS/2305**.

O parecer emitido pela Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada refere-se aos termos e condições descritas no processo objeto do parecer. Alterações a esses termos e condições deverão ser comunicados à Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada, explicitando as eventuais alterações. A Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada solicita uma cópia eletrónica do documento descritivo dos resultados do projeto (ex. relatório final).

O Presidente da Comissão de Ética para a Investigação da Universidade Lusíada



(Professor Doutor Afonso d' Oliveira Martins)



I.L.D.I. • Instituto Lusíada de Investigação e Desenvolvimento
Rua da Junqueira, 188-198 | 1349-001 Lisboa | t.: +351 213 611 590
e.: ild.anapp@ils.ulusieda.pt | w.: www.ulusieda.pt



