
ESTUDANTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Quem são, que escolhas fazem e como
accedem ao mercado de trabalho

Carla Sá
Cristina Sin
Francisco Pereira
Joyce Aguiar
Orlanda Tavares

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

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

FICHA TÉCNICA

© EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo
www.edulog.pt

Título

Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho
Setembro de 2021

Autores

Carla Sá (Universidade do Minho, NIPE e CIPES)
Cristina Sin (A3ES e CIPES)
Francisco Pereira (CIPES)
Joyce Aguiar (CIPES)
Orlanda Tavares (A3ES e CIPES)

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior*, do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). As opiniões expressas nesta publicação refletem o posicionamento dos seus autores e não vinculam necessariamente o EDULOG.

ESTUDANTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Quem são, que escolhas fazem e como
accedem ao mercado de trabalho

ÍNDICE

SUMÁRIO EXECUTIVO	15
NOTA METODOLÓGICA	21
Desigualdades no sucesso académico e no abandono	21
Desigualdades na transição para o mercado de trabalho e desemprego de diplomados	22
Estudantes internacionais no acesso ao ensino superior português	23
PARTE A	
Estudantes nacionais no ensino superior português	25
1. AS DESIGUALDADES PODEM SURGIR EM VÁRIOS MOMENTOS: DO ACESSO, À PERMANÊNCIA E AO MERCADO DE TRABALHO	26
2. DESIGUALDADES NO ACESSO E NAS ESCOLHAS	28
2.1. O sistema de acesso numa perspetiva internacional	29
EUA	30
Espanha	31
Reino Unido	32
França	35
Portugal	35
2.2. Tendências recentes do acesso ao ensino superior	38
A oferta no ensino público tem-se mantido estável, sendo maior nas universidades do que nos institutos politécnicos	39
Tendência crescente do número de candidatos, colocados e matriculados	41
Mais de metade dos candidatos escolhe de forma consistente instituições universitárias	41
A taxa de ocupação em tempo de pandemia foi a maior dos últimos anos, continuando a ser mais elevada nas universidades do que nos institutos politécnicos	43
A média da nota de colocação aumentou em todas as IES e, na maior parte delas, os índices de força e de fraqueza também aumentaram	45
2.3. Quem são os estudantes que ficam para trás?	51
Há mais mulheres do que homens entre os candidatos ao ensino superior e não há diferenças no peso das mulheres entre os candidatos colocados e os não colocados	51
Um número relevante de candidatos não colocados opta por não se recandidatar numa fase posterior do concurso	51
Muitos candidatos não colocados não preenchem todas as opções de candidatura disponíveis em cada fase	52

Os candidatos provenientes de cursos científico-humanísticos estão em maior número entre os não colocados, mas não estão sobre-representados	52
Lisboa e Porto, os distritos com maiores proporções de candidatos, estão sobre-representados entre os que não conseguem colocação	53
2.4. Colocados: quem são, de onde vêm, de que forma entram, que escolhas fazem?	55
A maioria das IES públicas recebe uma proporção grande de candidatos provenientes dos distritos onde se localiza	55
Os estudantes preferem mais as IES do distrito onde vivem	56
O CNA é a forma de ingresso mais importante, com uma importância relativa em média superior nas universidades do que nos institutos politécnicos	57
Há mais estudantes bolseiros e com pais sem ensino superior nos IP do que nas universidades	64
O contexto socioeconómico dos estudantes varia com as áreas de formação	67
2.5. Segregação socioeconómica e de género no acesso ao ensino superior	73
Desigualdades e segregação	
Índices de segregação	73
Segregação no sistema como um todo	74
	75
3. DESIGUALDADES NA PERMANÊNCIA E NO ABANDONO	78
3.1. O contexto socioeconómico dos estudantes é reconhecido como um fator fundamental na predição do abandono	78
3.2. A taxa de abandono varia	80
Entre subsistemas	80
Entre tipos de curso	80
Entre áreas de formação	81
3.3. Há uma multiplicidade de fatores que afetam a taxa de abandono	81
A taxa de abandono é maior em cursos com maiores proporções de estudantes internacionais, mais velhos e trabalhadores	82
Os fatores socioeconómicos têm um impacto negativo no abandono	83
A exigência de exame de Matemática está associada a menor taxa de abandono e maiores taxas de transferência e de permanência	84
Quanto maior a satisfação, menor a taxa de abandono	85
A mobilidade involuntária reduz a taxa de abandono e, à semelhança da imobilidade involuntária, aumenta a taxa de mudança/transferência	85
Maiores quotas de mulheres estão associadas a taxas de abandono mais baixas	86
Cursos com mais vagas e de mestrado integrado têm menores taxas de abandono, ao passo que cursos oferecidos por universidades têm maior taxa de transferência/mudança	87

4. DESIGUALDADES NA TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E DESEMPREGO DE DIPLOMADOS	88
4.1. Será que o tipo de instituição influencia a transição para o mercado de trabalho?	88
4.2. A propensão ao desemprego varia	89
Entre subsistemas e setores	89
Entre áreas de formação	91
4.3. Há uma multiplicidade de fatores que afetam o desemprego dos diplomados	94
A propensão ao desemprego é inferior nas IES públicas	95
Os cursos universitários apresentam propensão ao desemprego mais baixa	96
É nos cursos maiores que o desemprego é menor	96
Maior proporção de maiores de 23 está associada a menor propensão ao desemprego, ao passo que a admissão por transferência e o gênero não têm impacto	97
Cursos com quotas maiores de estudantes internacionais revelam maior propensão ao desemprego	98
Os estudantes de contextos desfavorecidos enfrentam maior risco de desemprego	98
Menor proporção de estudantes bolseiros e melhores classificações nos cursos do ensino superior público protegem do risco de desemprego	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Desigualdades persistentes no acesso, no abando e no mercado de trabalho	100

PARTE B

Estudantes internacionais no acesso ao ensino superior português	103
1.0. ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS DO ESTUDO	104
1.1. Recrutamento de estudantes internacionais	105
1.2. Padrões de mobilidade de estudantes e suas recentes transformações	107
1.3. Fatores de impulso e atração	108
2. PERFIS DOS ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: QUEM SÃO E QUAIS AS SUAS ESCOLHAS	110
2.1. Estudantes internacionais no ano acadêmico de 2019/20	110
2.2. Evolução da composição dos estudantes internacionais na última década	112
País de nacionalidade	112
Distribuição geográfica	113
Natureza e tipo de ensino	114
Nível de qualificação	116
Área científica do curso	117

2.3. Perfis de estudantes internacionais no ensino superior português	117
2.4. Análise da capacidade de atração de diferentes tipos de ies	119
2.5. Caracterização das instituições selecionadas	121
Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção	121
Ciências Sociais, Comércio e Direito	124
Saúde e Proteção Social	130
 3. MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS E AÇÕES: COMO AS INSTITUIÇÕES ATRAEM ESTUDANTES INTERNACIONAIS	 132
3.1. Motivações	134
3.2. Estratégias e ações para o recrutamento internacional	136
3.3. Fatores de atratividade das instituições	142
3.4. Desafios à internacionalização do corpo discente	145
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 151
RECOMENDAÇÕES	157
1. Estudantes nacionais no ensino superior português	158
2. Estudantes internacionais no acesso ao ensino superior português	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
ANEXO I: BASES DE DADOS	171
ANEXO II: CLASSIFICAÇÃO DAS ÁREAS DE FORMAÇÃO	173
ANEXO III: DETERMINANTES DA PROPENSÃO AO DESEMPREGO DE DIPLOMADOS	175
ANEXO IV: SISTEMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR PAÍS	177
ANEXO V: MOBILIDADE GEOGRÁFICA E ÁREAS DE RECRUTAMENTO/ATRAÇÃO	181

ÍNDICE DE TABELAS

PARTE A

Tabela 1 Evolução das vagas no concurso nacional de acesso por tipo de instituição	39
Tabela 2 Número de vagas por IES (2019-2020)	39
Tabela 3 Evolução do número de candidatos, colocados e matriculados (Concurso Nacional de Acesso), 2012-2019	41
Tabela 4 Proporção de escolhas consistentes por tipo de instituição, 1ª fase CNA	42
Tabela 5 Taxa de ocupação (Concurso Nacional de Acesso, por instituição)	44
Tabela 6 Média de notas de colocação, índice de força e índice de fraqueza por Instituição de Ensino Superior (pública)	48
Tabela 7 Distribuição de candidatos, colocados e não colocados por gênero, 2019 e 2020	51
Tabela 8 Percentagem de candidatos não colocados por curso do ensino secundário, 2019 e 2020	53
Tabela 9 Percentagem de candidatos não colocados face ao total de candidatos, por distrito, 2019 e 2020	53
Tabela 10 Importância relativa das várias formas de ingresso – universidades públicas	57
Tabela 11 Importância relativa das várias formas de ingresso - institutos politécnicos públicos (alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)	60
Tabela 12 Importância relativa das várias formas de ingresso - escolas superiores públicas (alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)	62
Tabela 13 Percentagem de estudantes bolseiros e escolaridade dos pais por subsistema de ensino superior (2017/18, alunos inscritos no 1º ano pela 1ª vez)	64
Tabela 14 Estatuto de bolseiro e nacionalidade dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior público (2018/19)	65
Tabela 15 Estatuto de bolseiro e gênero dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior público (2018/19)	65
Tabela 16 Estatuto de bolseiro e IES dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior público (2018/19)	66
Tabela 17 Diferenças de gênero e na proporção de bolseiros entre áreas CTEM e não CTEM, 2018/2019	68
Tabela 18 Proporção de vagas de cada área no total de vagas	68
Tabela 19 Taxa de ocupação por área e natureza	69
Tabela 20 Diplomados por área	69
Tabela 21 Vagas: Medicina versus outros cursos da área da Saúde	70
Tabela 22 Taxa de ocupação: Medicina versus outros cursos da área da saúde	70
Tabela 23 Vagas – Área de Construção Civil e Engenharia Civil	71
Tabela 24 Taxa de ocupação – Área de Construção Civil e Engenharia Civil	71
Tabela 25 Vagas – Área de Gestão e Administração	71
Tabela 26 Taxa de ocupação – Área de Gestão e Administração	72
Tabela 27 Vagas – Área de Economia	72
Tabela 28 Taxa de ocupação – Área de Economia	72
Tabela 29 Índice de similitude	77
Tabela 30 Índice de Segregação de Gorard	77

Tabela 31 Índice de Isolamento e exposição	77
Tabela 32 Média da proporção de estudantes que abandonam o curso um ano depois da sua matrícula por subsistema	39
Tabela 33 Média da proporção de estudantes que abandonam o curso um ano depois da sua matrícula por tipo de curso	41
Tabela 34 Média da proporção de estudantes que abandonam o curso um ano depois da sua matrícula: áreas CTEM versus não CTEM	42
Tabela 35 Propensão ao desemprego por tipo e natureza da instituição e por grau	44
Tabela 36 Propensão ao desemprego por área de formação	48

PARTE B

Tabela 1 Países de origem mais frequentes e percentagem de estudantes provenientes, por ano letivo	57
Tabela 2 Caracterização da amostra de IES selecionadas para a etapa qualitativa	60
Tabela 3 Entrevistas de acordo com o tipo de instituição	62
Tabela 4 Dimensões e categorias de análise	64

ÍNDICE DE FIGURAS

PARTE A

Figura 1 Taxa de ocupação (Concurso Nacional de Acesso, Total)	43
Figura 2 Pressão da procura e proporção de candidatos admitidos em 1ª opção, 2019 e 2020	46
Figura 3 Nº de preferências manifestadas por candidatos não colocados por fase, 2019 e 2020	52
Figura 4 Taxa de ocupação global	68
Figura 5 Determinantes do abandono, permanência e mudança – Estudantes internacionais, Estudantes com mais de 25 anos de idade e Trabalhadores-estudantes	82
Figura 6 Determinantes do abandono, permanência e mudança – Proporção estudantes cujos pais têm o ensino superior e de bolseiros	83
Figura 7 Determinantes do abandono, permanência e mudança – Matemática A como exame de admissão obrigatório	84
Figura 8 Determinantes do abandono, permanência e mudança – proporção de estudantes admitidos na sua 1ª opção	85
Figura 9 Determinantes do abandono, permanência e mudança – proporção de estudantes em mobilidade e imobilidade voluntárias	86
Figura 10 Determinantes do abandono, permanência e mudança – Proporção de mulheres	86
Figura 11 Determinantes do abandono, permanência e mudança – Vagas, tipo de curso e de IES	87
Figura 12 Determinantes da propensão ao desemprego – IES públicas versus privadas	95
Figura 13 Determinantes da propensão ao desemprego Universidades versus Institutos Politécnicos	96
Figura 14 Determinantes da propensão ao desemprego – Vagas	97
Figura 15 Determinantes da propensão ao desemprego – Percentagem de estudantes admitidos via transferência	97
Figura 16 Determinantes da propensão ao desemprego – Percentagem de estudantes internacionais	98
Figura 17 Determinantes da propensão ao desemprego – Proporção de estudantes cujas mães têm diplomas no ensino superior	98
Figura 18 Determinantes da propensão ao desemprego – Proporção de estudantes com bolsa de ação social	99
Figura 19 Determinantes da propensão ao desemprego – Média das classificações de colocação	100

PARTE B

Figura 1 Descritivas para natureza e tipo de ensino, sexo, distribuição por região e nível de qualificação dos estudantes internacionais matriculados no ano letivo de 2019/2021	111
Figura 2 Evolução do número de estudantes estrangeiros por região geográfica	114
Figura 3 Evolução, por tipo de IES, do número de estudantes estrangeiros e da percentagem no total de inscritos no ano letivo	115
Figura 4 Evolução, por nível de qualificação, do número de estudantes estrangeiros e do percentual de representação no total de inscritos no ano letivo	116
Figura 5 Distribuição dos estudantes internacionais pelas áreas científicas	117
Figura 6 Diagrama de cordas entre áreas de educação e tipos de IES, considerando-se o número de estudantes internacionais da série temporal	119

Figura 7 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em uma universidade pública localizada no litoral	121
Figura 8 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em uma universidade pública localizada no interior	122
Figura 9 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em uma universidade privada localizada no litoral	123
Figura 10 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em um politécnico público localizado no interior	124
Figura 11 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em uma universidade pública localizada no litoral	125
Figura 12 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em uma universidade pública localizada no litoral	126
Figura 13 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em uma universidade privada localizada no litoral	127
Figura 14 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em uma universidade privada localizada no litoral	128
Figura 15 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em um politécnico público localizado no litoral	128
Figura 16 Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em um politécnico privado localizado no litoral	129
Figura 17 Descritivas das matrículas na área de Saúde e Proteção Social de um politécnico público localizada no interior	130
Figura 18 Descritivas das matrículas na área de Saúde e Proteção Social de uma universidade privada localizada no litoral	131
Figura 19 Descritivas das matrículas na área de Saúde e Proteção Social de uma IES privada, de ensino politécnico e universitário, localizada no interior	132
Figura 20 Frequências dos fatores de atratividade a nível institucional	143

ANEXOS

Tabela A.1 Determinantes da propensão ao desemprego	175
Tabela A.2 Principais características dos sistemas de acesso ao ensino superior	177
Tabela A.3 Área de atração das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicos - primeiras escolhas dos candidatos (2019)	181
Tabela A.4 Área de atração das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicos - primeiras escolhas dos candidatos (2020)	183
Tabela A.5 Área de recrutamento das universidades – matriculados (2019)	185
Tabela A.6 Área de recrutamento das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicos – matriculados (2020)	187
Tabela A.7 IES preferidas por origem geográfica – primeiras escolhas (2019)	189
Tabela A.8 IES preferidas por origem geográfica – primeiras escolhas (2020)	191
Tabela A.9 IES preferidas por origem geográfica – matriculados (2019)	193
Tabela A.10 IES de matrícula por origem geográfica – matriculados (2020)	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPLP Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
IES Instituições de Ensino Superior
PALOP Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

SUMÁRIO EXECUTIVO

1. As desigualdades no ensino superior podem surgir em vários momentos, do acesso, ao sucesso, passando pela permanência/abandono, sendo muitas vezes desenhadas já nos primeiros anos de vida. O objetivo central da primeira parte deste projeto é perceber até que ponto a massificação do acesso ao ensino superior tem contribuído para o colmatar ou acentuar dessas desigualdades.

2. O sistema de acesso é uma peça fundamental na garantia da igualdade no acesso ao nível de formação superior. O ano 2020, ano da crise pandémica, ficou marcado, não apenas em Portugal, mas em muitos países, por uma alteração de algumas regras de acesso desconhecendo-se, ainda, se algumas das alterações então implementadas a título excecional poderão assumir um carácter definitivo.

2.1. No Reino Unido, o sistema de acesso é descentralizado. São as Instituições de Ensino superior (IES) que estabelecem os requisitos de admissão que incluem a realização de exames nacionais. Em resposta à crise pandémica foram cancelados os exames e as aceitações incondicionais foram proibidas. O sistema de acesso espanhol é descentralizado e compreende uma prova de seleção. A pandemia não trouxe grandes mudanças nas regras de acesso. O acesso ao ensino superior em França exige a realização de exames nacionais, mas as IES não realizaram provas de admissão e os exames foram cancelados na sequência da crise pandémica. Nos Estados Unidos da América (EUA), o sistema de acesso é descentralizado e os estudantes devem realizar testes de admissão padronizados. Em contexto de pandemia, os testes passaram a ser optativos para várias universidades e as atividades extracurriculares foram interrompidas.

2.2. Em Portugal, o concurso nacional de acesso é a principal via de acesso ao ensino superior, mas estão previstos regimes e concursos especiais para alguns grupos específicos de candidatos. Devido à crise pandémica, 2020 foi um ano excecional em que foram oferecidas mais vagas, vigorou a não obrigatoriedade de exames para conclusão do ensino secundário e em que se assistiu a uma subida generalizada das classificações das provas de ingresso.

2.3. A oferta no ensino público, em Portugal, tem-se mantido estável, apesar de ter aumentado em ano de pandemia; é, em geral, maior nas universidades do que nos institutos politécnicos. A tendência crescente do número de candidatos, colocados e matriculados acentuou-se no último ano. Mais de metade dos candidatos escolhe de forma consistente instituições universitárias. A taxa de ocupação é mais elevada nas universidades do que nos institutos politécnico e, em termos globais, aumentou em 2020.

2.4. Há um grupo de estudantes que, tendo-se candidatado ao ensino superior, não consegue colocação e que, em alguns aspetos, se distingue do grupo composto pelos estudantes colocados. Um número relevante de candidatos não colocados opta por não se recandidatar numa fase posterior do concurso. Muitos candidatos não colocados não preenchem todas as opções de candidatura disponíveis em cada fase, reduzindo, assim, a sua probabilidade de colocação. Os candidatos provenientes de cursos científico-humanísticos estão em maior número entre os não colocados. Lisboa e Porto, os distritos com maiores proporções de candidatos, estão sobrerrepresentados entre os que não conseguem colocação.

2.5. Em relação ao grupo dos candidatos que consegue colocação, há vários aspetos que os distinguem, bem como às suas escolhas. Os estudantes preferem as IES do distrito onde vivem e quase sempre universidades. A maioria das IES públicas recebe uma quota grande de candidatos provenientes dos distritos onde se localiza. O Concurso Nacional de Acesso (CNA) é a forma de ingresso mais importante, com uma importância relativa em média superior nas universidades do que nos institutos politécnicos (IPs). Há mais estudantes bolseiros e com pais sem ensino superior nos institutos politécnicos do que nas universidades. O contexto socioeconómico dos estudantes varia com as áreas de formação.

2.6. No seu conjunto, o sistema de ensino superior português parece ser moderadamente segregado no que diz respeito ao sexo e a indicadores relativos ao contexto socioeconómico. As mulheres estão, no entanto, sub-representadas em cursos das áreas das Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM).

3. O contexto socioeconómico dos estudantes é comumente reconhecido como um dos mais importantes preditores do abandono e da permanência.

3.1. A taxa de abandono varia entre subsistemas, tipos de curso e áreas de formação. É, em média, menor no sistema universitário do que no ensino politécnico, sendo mais baixa nos cursos de Mestrado Integrado e de Licenciatura 1º ciclo e mais elevada nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) e de Mestrado 2º ciclo. As áreas das CTEM apresentam taxas de abandono inferiores, quando comparadas com as restantes áreas.

3.2. Parece haver uma multiplicidade de fatores associados à taxa de abandono, mas apenas alguns são suscetíveis de ser objeto de medidas e políticas. Quanto menos favorecido é o contexto socioeconómico dos estudantes, maior é a taxa de abandono. O abandono é tanto menor quanto mais vagas são preenchidas por estudantes na sua primeira opção e, à partida, mais satisfeitos. Quanto maior a satisfação dos estudantes, traduzida pela proporção de matriculados na sua primeira opção, menor a taxa de abandono. Os cursos com maior proporção de estudantes na situação involuntária de

deslocados apresentam, em média, menores taxas de abandono. Mas, as maiores taxas de mudança/transferência são encontradas nos cursos em que é maior a importância relativa do grupo de estudantes que não está satisfeito com a sua situação de mobilidade (seja porque estão deslocados quando não queriam, seja porque queriam estar deslocados, mas não conseguiram sair de casa dos pais). A taxa de abandono é maior em cursos com maiores proporções de estudantes internacionais, de estudantes mais velhos e de trabalhadores-estudantes.

4. As desigualdades estendem-se até à transição para o mercado de trabalho e à empregabilidade dos diplomados do ensino superior.

4.1. Há uma multiplicidade de fatores que surgem associados a maior propensão ao desemprego. É nos cursos com mais vagas que o desemprego é menor. Uma maior proporção de estudantes que acedem via concurso para maiores de 23 anos está associada a uma menor propensão ao desemprego, uma vez que muitos deles já estarão empregados. Os cursos com proporções maiores de estudantes internacionais revelam maior propensão ao desemprego.

4.2. A propensão ao desemprego é inferior nas IES públicas. Os estudantes de contextos desfavorecidos enfrentam maior risco de desemprego, sugerindo que o ensino superior pode nem sempre cumprir o seu papel de promotor da mobilidade social.

4.3. Nos cursos universitários a propensão ao desemprego é, regra geral, mais baixa. O mercado de trabalho parece não absorver de igual forma os diplomados do ensino politécnico e do ensino universitário. Em média, os diplomados de cursos universitários experimentam menor propensão ao desemprego, não se concretizando a expectativa de que os diplomados de cursos vocacionais teriam uma transição mais fácil para o mercado de trabalho. Ao contrário das universidades, os institutos politécnicos recebem estudantes de contextos socioeconómicos mais diversos. A maior propensão ao desemprego dos seus diplomados parece ser um reflexo das desigualdades já existentes no momento do acesso, e não uma falha do ensino politécnico no cumprimento da sua missão vocacional.

5. A persistência de desigualdades no acesso, na permanência e no sucesso no mercado de trabalho deve continuar a merecer a atenção do governo central e das IES que devem identificar e analisar, com cuidado, algumas medidas que as possam mitigar atuando direta e indiretamente junto dos estudantes e das suas famílias.

6. Este estudo teve também outros dois objetivos, explorados na sua Parte B:

6.1. Realizar um mapeamento dos estudantes internacionais inscritos no ensino superior português e analisar a sua evolução, com recurso às bases de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC) relativas aos estudantes internacionais entre 2011/12 e 2019/20.

6.2. Compreender as motivações, estratégias, fatores de atratividade e desafios das instituições de ensino superior em Portugal no recrutamento de estudantes internacionais. Para esse efeito foram realizadas e analisadas entrevistas com representantes de treze instituições.

7. No ano académico de 2019/20, estavam inscritos 44 005 estudantes que completaram o ensino secundário no estrangeiro, representando 11,1% do total do corpo discente. Pouco mais da metade (52,1%) eram estudantes do sexo feminino. A maioria encontrava-se inscrita no ensino superior público (80,3%) e no ensino universitário (70%).

8. Os estudantes concentram-se sobretudo em instituições localizadas na região Norte (35%) e Área Metropolitana de Lisboa (32,7%). Na última década foi a região Norte que apresentou o maior crescimento em termos de matrículas de estudantes estrangeiros, sobretudo a partir do ano letivo de 2016/17.

9. Os estudantes frequentam principalmente ciclos de estudos de Licenciaturas e de Mestrado. Em termos proporcionais, comparando-se o número de estudantes estrangeiros no total de inscritos no ano letivo, verifica-se uma maior representação de internacionais nos Doutoramentos, correspondendo, em 2019/20, a 34,94% do corpo discente total. Seguem-se os mestrados, com quase 25% do corpo discente constituído por estudantes internacionais.

10. Quanto às áreas científicas do grau, as mais comuns são “Ciências sociais, administração e direito” com 24,5% dos inscritos, seguida por “Engenharia, indústrias transformadoras e construção”, com 20,1%. A área da Saúde, com 12,47% dos inscritos, é a que apresentou o maior crescimento em termos proporcionais, tendo mais do que triplicado o número de internacionais ao longo da série temporal.

11. Entre 2011/12 e 2019/20 houve um crescimento de mais do dobro no número de estudantes internacionais e observou-se também uma maior diversificação quanto às nacionalidades. Não obstante, os países pertencentes à CPLP prevalecem em todo o período analisado, sobretudo o Brasil, Angola e Cabo Verde. Para além dos países pertencentes à CPLP, entre os dez mais frequentes estão os estudantes do continente europeu: França, Espanha, Itália e, com menor frequência, Alemanha. Do continente asiático, verifica-se a partir do ano letivo de 2014/15 a presença da China no top 10 dos países mais frequentes.

12. As instituições referem sobretudo razões culturais e académicas para o recrutamento de estudantes internacionais. Procura-se um posicionamento internacional da instituição, a “internacionalização em casa” como modo de impulsionar a experiência de ensino e aprendizagem, e a promoção e inclusão da diversidade na instituição. No âmbito das motivações para a internacionalização devido a razões económicas e de sustentabilidade, as instituições localizadas no interior apontam fatores como previsões demográficas desfavoráveis e a busca por sustentabilidade financeira.

13. As estratégias identificadas incluem pesquisas de mercado, a definição de públicos-alvo (com ações orientadas para a captação em um país ou região específica) e o estabelecimento de parcerias (acordos bilaterais entre IES, protocolos com ordens profissionais, parcerias com embaixadas, câmaras locais e organizações não-governamentais). As instituições também recorrem a ações mais genéricas de promoção e divulgação da oferta formativa através do marketing presencial (participação em feiras e visitas a escolas) e do marketing digital (onde tem havido um maior investimento devido à situação de pandemia).

14. Nas instituições especializadas na área da Saúde, a aposta de captação recai sobre países europeus próximos de Portugal e com comunidades luso-descendentes. Isto deve-se principalmente a dois motivos: os custos com propinas e despesas gerais serem mais baixos cá por comparação com os países de origem e uma maior proximidade geográfica e cultural.

15. Os principais desafios enfrentados estão relacionados com a burocracia, a obtenção dos vistos e a ausência de uma coordenação nacional entre os diversos organismos intervenientes no percurso dos estudantes internacionais antes e depois da chegada a Portugal (instituições de ensino superior, embaixadas, SEF, finanças). Também foi referida a ausência de prestígio do ensino superior português e a necessidade de desenvolver competências culturais e linguísticas entre o pessoal docente e não-docente.

16. Os resultados do estudo apontam para implicações aos níveis político e institucional:

16.1. Em primeiro lugar, uma concertação a nível nacional no sentido de facilitar o acesso dos estudantes internacionais através de uma melhor articulação entre os diferentes organismos envolvidos para garantir a celeridade dos procedimentos;

16.2. Em segundo lugar, a capacitação das instituições para lidarem com um ambiente cada vez mais multicultural e diversificado, através da promoção de competências interculturais e linguísticas, assim como uma melhor articulação entre os diferentes serviços das instituições para oferecerem um melhor apoio aos estudantes internacionais.

NOTA METODOLÓGICA

Desigualdades no sucesso académico e no abandono

Com o objetivo de explicar a taxa de abandono por comparação com a de permanência no mesmo curso e de mudança de curso e/ou instituição, utilizam-se dados relativos a cada par curso-estabelecimento retirados do portal *Infocursos*. *Onde estavam os alunos 1 ano após iniciarem este curso?* – é a questão central que está na base da construção da principal variável a estudar. São considerados todos os estudantes matriculados no 1º ano pela 1ª vez num dado curso oferecido por uma dada instituição nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 e a respetiva situação um ano depois dessa matrícula ter ocorrido. Consideramos que, um ano depois, os estudantes podem encontrar-se (i) inscritos ou já diplomados nesse mesmo curso; (ii) inscritos noutra curso do mesmo estabelecimento ou inscritos num curso de outro estabelecimento; ou mesmo (iii) não serem encontrados no Ensino Superior nacional, situação considerada de abandono. As situações de abandono, permanência no mesmo curso e mudança de curso e/ou instituição são, exaustivas e mutuamente exclusivas.

Foi recolhida e compilada informação sobre um conjunto alargado de variáveis ao nível do curso-estabelecimento (a unidade de análise) que a literatura científica especializada tem vindo a assinalar como determinantes relevantes. Nomeadamente, consideram-se a proporção de trabalhadores-estudantes em cada curso, a proporção de pais com formação superior, a proporção de estudantes internacionais, a proporção de estudantes inscritos com mais de 25 anos, a proporção de mulheres entre os estudantes inscritos, a proporção de estudantes inscritos cuja primeira opção na primeira fase do concurso nacional de acesso foi precisamente o curso em que estão inscritos, se o curso em causa inclui Matemática A como prova de ingresso obrigatória, o número de vagas do curso e, finalmente, o tipo de instituição, isto é, se se trata de um instituto politécnico ou universidade e a área de cada curso.

Dados sobre estas variáveis foram retirados do portal *InfoCursos* e da DGEEC e da ligação das bases de dados aí disponíveis com a base de dados resultante do concurso nacional de acesso. Assim, temos a amostra de trabalho composta por 777 cursos de licenciatura e mestrado integrado oferecidos por instituições públicas portuguesas.

A análise conjunta das taxas de abandono, de transferência/mudança e de permanência recorreu a um modelo estatístico designado logit multinomial fracional. Os gráficos apresentados respeitam aos efeitos marginais das variáveis, ou seja, os resultados apresentados mostram-nos como é que cada uma das taxas (de abandono, de taxa de permanência/conclusão e de taxa de mudança) variam como resposta a aumentos numa das variáveis explicativas, quando todas as outras variáveis incluídas no modelo se mantêm inalteradas. Isola-se assim o efeito de cada variável explicativa sobre a variável dependente.

Desigualdades na transição para o mercado de trabalho e desemprego de diplomados

De forma a tentar perceber os fatores que determinam o desemprego dos graduados do ensino superior, recorreu-se a um conjunto de bases de dados contendo informação ao nível do par curso-estabelecimento. O ponto de partida foram as bases de dados disponíveis no portal *InfoCursos* para o ano 2018. Estas contêm informação sobre uma medida da propensão ao desemprego dos cursos superiores de 1º ciclo e mestrado integrado oferecidos por instituições de ensino superior portuguesas, públicas e privadas. Essa propensão ao desemprego resulta do rácio entre o número de desempregados diplomados inscritos no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de cada par curso-estabelecimento e o número total de diplomados desse par curso-estabelecimento nos quatro anos imediatamente anteriores (informação obtida através do inquérito RAIDES).

A informação disponibilizada no portal *InfoCursos* permite caracterizar o corpo de estudantes de cada curso: o número de estudantes matriculados, o número de estudantes estrangeiros e de mulheres que se contam entre eles, a percentagem de estudantes que acedem ao curso através de um processo de transferência ou pela via destinada a candidatos maiores de 23 anos.

Esta informação foi complementada com outra informação disponibilizada pela DGES, nomeadamente, o número de vagas oferecidas em cada curso (que permite avaliar a sua dimensão), a nota média de candidatura dos seus colocados e ainda a proporção de estudantes que beneficiaram de bolsas de ação social. A disponibilidade dos dados impôs que se usasse a informação relativa ao ano de 2018.

Foi estimado um modelo *probit fracional* por ser adequado a situações como esta em que a variável explicada – propensão ao desemprego – é um rácio e como tal, apenas toma valores entre 0 e 1.

Foram estimadas duas especificações alternativas do modelo, aplicadas a conjuntos diferentes de dados. Primeiro, estimou-se um modelo com toda a informação disponível para todos os cursos do ensino público e do ensino privado com informação existente. As variáveis explicativas que entraram na especificação foram: o tipo de IES e se é pública ou privada; o número de vagas do curso; as proporções de estudantes cujas mães têm algum diploma de ensino superior, de estudantes internacionais, de mulheres, e de estudantes que entraram via concurso para maiores de 23 anos e transferidos.

Segundo, foi estimado um modelo para a subamostra composta apenas pelos cursos do ensino superior público, o que permitiu acrescentar à equação do primeiro modelo duas variáveis adicionais: a percentagem de estudantes que beneficiam de bolsa de ação social e a média das classificações de colocação dos estudantes de cada curso/estabelecimento.

Ambos os modelos incluem variáveis binárias de controlo para a região de localização, uma vez que o desemprego pode ser influenciado pelas condições locais do mercado de trabalho, e para a áreas de educação e formação de cada curso/estabelecimento.

Estudantes internacionais no acesso ao ensino superior português

Os resultados apresentados na segunda parte do relatório surgem da análise de dados de acesso público, disponíveis no sítio da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC). Faz-se necessário, para melhor compreensão das análises, um breve esclarecimento quanto a algumas escolhas metodológicas que foram sendo adotadas no desenvolvimento do estudo.

Primeiro, esclarecer a definição de *estudante internacional*. Para a UNESCO, considera-se estudante internacional no ensino superior a pessoa que, para participar em processos de aprendizagem no ensino superior, atravessa as fronteiras físicas entre um país de origem e um país de destino (UNESCO, 2015). Assim, o estudante internacional pode ser considerado também como um tipo de migrante, conforme a Organização Internacional para as Migrações, pelo que alguns relatórios e estudos da área preferem a denominação *estudante migrante*.

Desde 2015, a UNESCO, OCDE e EUROSTAT estão de acordo com a definição anteriormente apresentada de estudante internacional, e enfatizam que esta difere das situações do estudante de crédito e do estudante estrangeiro. Apesar de haver também um cruzar de fronteiras entre os países de origem e destino, no caso do estudante de crédito não há um diploma conferente de grau a ser emitido pelo país de destino. No caso do estudante estrangeiro, trata-se de um estudante que nasceu num país diferente daquele em que está a frequentar o ensino superior e, embora haja um diploma conferente de grau, poderá não ter havido o cruzar de fronteiras com o objetivo específico de participar dos processos de aprendizagem, a chamada pseudo-mobilidade estudantil. Seria o caso, por exemplo, dos descendentes de imigrantes a viver em Portugal, provenientes sobretudo de países da América do Sul e da Europa Oriental, que uma vez tendo concluído o percurso escolar, optam por ingressar no ensino superior português.

No portal da DGEEC, não se verifica a utilização do termo *estudante internacional*, muito provavelmente para não haver confusões com aquilo que está estipulado pelo Estatuto do Estudante Internacional, que considera estudantes internacionais aqueles que ingressam no ensino superior ao abrigo de um concurso especial, e com regras diferenciadas face aos estudantes nacionais e aos estudantes da União Europeia. Portanto, nas bases da DGEEC e nos relatórios anuais com resultados dos inquéritos ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES), encontra-se a expressão “inscritos em mobilidade internacional” e, dentre estes, subdividem-se os inscritos em situação de mobilidade de crédito ou de grau. No presente relatório, considerou-se apenas esta última categoria, ou seja, aqueles estudantes que estavam inscritos em graus ou ciclos de estudos de uma determinada instituição de ensino superior (IES) portuguesa, com a finalidade de obtenção de um diploma português. Acontece que a DGEEC utiliza duas formas de apresentar os dados referentes a tais estudantes: na primeira, estão incluídos aqueles que concluíram o ensino secundário fora de Portugal; na segunda, aqueles que nasceram num país diferente de Portugal, o que seria o equivalente a *estudante estrangeiro*.

A nossa opção, num momento inicial do estudo, foi a de utilizar a primeira forma de categorização dos dados, analisando-se, portanto, as bases que continham informações de estudantes que concluíram o ensino secundário no estrangeiro. No entanto, logo se percebeu que tais dados se encontravam de tal forma agregados que seria impossível a realização de análises descritivas, mesmo as mais básicas. Desse modo, a decisão metodológica foi a de utilizar a segunda forma de categorização, ou seja, a que considera o país de nacionalidade. Ao longo do relatório, no entanto, os termos internacional e estrangeiro são muitas vezes usados como sinónimos, referindo-se a uma mesma categorização.

PARTE A

ESTUDANTES NACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

1. AS DESIGUALDADES PODEM SURTIR EM VÁRIOS MOMENTOS: DO ACESSO, À PERMANÊNCIA E AO MERCADO DE TRABALHO

“Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” é o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a educação, constante da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.¹ Embora o aparecimento de agências de garantia da qualidade em todo o mundo tenha contribuído para melhorar a qualidade da oferta do ensino superior, a inclusão e a equidade ainda não foram totalmente conseguidas.

A equidade no acesso à educação é muitas vezes apontada como uma forma de minimizar as desigualdades sociais. Pode ser discutida como um imperativo moral, de justiça social, mas também como mecanismo de promoção da produtividade e eficiência económicas. Segundo Heckman (2011), as desigualdades na educação fazem-se sentir muito cedo, logo na primeira infância. Os indivíduos não nascem todos iguais e não crescem todos no mesmo ambiente familiar e social. A ideia de que o contexto familiar (e.g., educação dos pais, estrutura familiar, etnia, localização geográfica) é um fator determinante da trajetória escolar individual tem vindo a ser evidenciada por vários estudos. Ainda assim, não deve ser ignorado o papel da escola enquanto possível mecanismo corretor de eventuais desigualdades.

Na generalidade dos países, persistem desigualdades que são evidentes em todas as fases das trajetórias individuais dos estudantes, desde o acesso, à participação, à retenção e abandono, à conclusão e às oportunidades de carreira (Tavares et al., 2021). O objetivo da União europeia para 2020 era garantir que 40% dos indivíduos com idade entre os 30 e os 34 anos concluíssem uma formação de nível superior. No entanto, Portugal ainda está longe de o conseguir: em 2019, a taxa era cerca de 36,2% que comparava com uma média da UE-28 de 41,6%.

O ensino superior começou por ser elitista, com os estudantes provenientes de contextos mais favorecidos a ocupar a esmagadora maioria dos lugares disponíveis. Da massificação do ensino superior experimentada nas últimas décadas, esperava-se um alargar das oportunidades para os grupos de estudantes menos favorecidos. Mas, o que se tem vindo a observar é que, embora esses estudantes estejam agora em maior número no ensino superior, continuam sub-representados. Os resultados da investigação dos (importantes) efeitos diretos e indiretos do contexto familiar na participação no ensino superior têm, muitas vezes, revelado que esta expansão não foi acompanhada de uma distribuição mais igual entre estudantes nascidos e criados em contextos mais ou menos desfavorecidos, continuando a beneficiar mais os indivíduos que cresceram em contextos familiares mais favorecidos (Denny e Flannery, 2017). Há estudos que mostram que as desigualdades entre estudantes mais ricos e estudantes mais pobres se agravaram (e.g., Machin e Wyness, 2017; Blanden e Machin, 2004, para o Reino Unido). O pior desempenho no ensino secundário que caracteriza muitos dos estudantes de contextos mais pobres encontra-se entre as várias explicações para este facto (Chowdry et al., 2013). Este é um argumento usado para justificar políticas de intervenção precoce.

[1] Mais detalhes sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão disponíveis no sítio: <https://www.ods.pt/>.

As desigualdades no ensino superior não se esgotam, no entanto, no momento do acesso. Os indivíduos que decidem continuar a estudar e que reúnem condições para obter um lugar no ensino superior têm de tomar uma multiplicidade de decisões relativas ao curso, à instituição e até à mobilidade geográfica (que condiciona e está condicionada pelas anteriores), às quais o contexto de partida não parece ser alheio. São vários os canais (diretos e indiretos) através dos quais o contexto familiar pode influenciar as escolhas dos indivíduos. A (in)capacidade financeira da família para suportar os custos de frequentar uma instituição afastada da sua área de residência, mas com mais qualidade, ou uma instituição privada, impõe fortes restrições às escolhas. Hoxby e Turner (2013; 2015) mostram, para os EUA, que os estudantes mais pobres de elevado desempenho não concorrem às instituições mais seletivas por falta de informação relativa aos currículos e à qualidade das instituições, ou até por pequenos obstáculos como algum trabalho administrativo que resulta dos processos de candidatura. O percurso académico durante o ensino secundário, determinado em grande medida pelo contexto familiar, pode limitar as instituições e cursos a que o estudante tem acesso, e, consequentemente, o sucesso futuro no mercado de trabalho. Por exemplo, tem sido reconhecido por diversos autores que os indivíduos que possuem conhecimentos avançados de Matemática têm melhores resultados nos exames do ensino secundário, no acesso ao ensino superior e, mais tarde, no mercado de trabalho, auferindo salários mais elevados (Joensen e Nielsen, 2009; Goodman, 2019).

A participação no ensino superior dos grupos menos favorecidos não deve ser a única preocupação política. Os estudantes e a sociedade em geral só usufruem de todos os benefícios associados ao ensino superior se os estudos forem concluídos com sucesso. A taxa de abandono constitui motivo de preocupação em vários países por ser mais elevada entre os indivíduos de contextos mais pobres (Vignoles e Powdthavee, 2009).

Em Portugal, nas últimas décadas do século XX, assistiu-se a uma assinalável expansão do acesso ao ensino superior que resultou da sua massificação. Os estudantes que chegam hoje às universidades e institutos politécnicos são em maior número e de proveniência mais heterogénea (Teixeira et al., 2021). Apesar disso, o valor do ensino superior para os vários grupos de estudantes continua a ser uma questão em aberto. Num contexto em que os retornos salariais variam consideravelmente entre áreas de estudo, o ensino superior, anteriormente visto como forma de assegurar a mobilidade social, pode estar a reproduzir desigualdades. A origem socioeconómica dos estudantes, o sexo e a proveniência geográfica são exemplos de fatores potencialmente geradores de desigualdades nos percursos de formação.

O objetivo central deste estudo é perceber até que ponto a massificação contribuiu para a redução de desigualdades. São explorados vários níveis em que as desigualdades podem surgir, estudando-se sua existência nos vários momentos do percurso académico dos indivíduos.

A organização desta parte reflete esses momentos. O Capítulo 2 olha para o momento do acesso ao ensino superior e para as escolhas que os estudantes têm de fazer. Começa por apresentar uma descrição do sistema de ensino superior de alguns países para a seguir colocar em perspetiva o sistema nacional; descrevem-se as principais alterações observadas em contexto

de pandemia. Depois são descritas as desigualdades que persistem no acesso e nas escolhas em Portugal, procurando, sempre que a informação disponível o permite, evidenciar tendências e/ou alterações. A perspetiva do Capítulo 3 é a do sucesso e abandono, procurando identificar os principais determinantes da existência de desigualdades nestes indicadores. A desigualdade no mercado de trabalho, nomeadamente no que respeita ao desemprego dos graduados do ensino superior, é o tema do Capítulo 4. O último capítulo sintetiza as principais conclusões do estudo e, no final do relatório, são acrescentadas algumas reflexões sobre possíveis implicações de política e lançando pistas para análises futuras.

2. DESIGUALDADES NO ACESSO E NAS ESCOLHAS

A agenda da União Europeia para o ensino superior adotada pela Comissão Europeia a 30 de maio de 2017² aponta, como prioritário, que os estados membros desenvolvam sistemas de ensino superior inclusivos, o que está em linha com os objetivos da própria União Europeia de melhorar as qualificações dos cidadãos europeus³, mas também com o ODS para a educação constante da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas. Um sistema de ensino superior inclusivo é aquele cujo corpo estudantil reflete a diversidade presente na população, algo que, muitas vezes, exige a adoção de estratégias que apoiem o acesso e a conclusão dos estudos dos estudantes de meios desfavorecidos e sub-representados.

É neste âmbito que o estudo dos sistemas de acesso ao ensino superior ganha particular relevância. Por *sistema de acesso* entende-se o processo através do qual os estudantes se candidatam ao ensino superior e são colocados, bem como a forma como essa eventual colocação é determinada. O sistema de acesso inclui, ainda, todas as regras e mecanismos associados à transição entre o ensino secundário e o ensino superior, transição essa que depende de vários aspetos, nomeadamente da forma como o ensino secundário está organizado.

São várias as razões que tornam relevante o conhecimento dos sistemas de acesso. Antes de mais, os sistemas de acesso não são neutros na determinação do perfil de estudantes que efetivamente frequentam o ensino superior, o que os torna num mecanismo a considerar quando é analisada a capacidade do ensino superior para promover a mobilidade social e a inclusão. Da mesma forma que poderão ser instrumentos eficazes na identificação e seleção dos estudantes que mais capacidade terão para concluir um curso superior, os sistemas de acesso também poderão erguer obstáculos, mais ou menos tácitos, ao acesso ao nível mais elevado de educação que podem ser mais penalizadores para certos grupos ou perfis de estudantes. Finalmente, a adequação da oferta da formação disponível num dado sistema de ensino superior à procura existente é mediada pelo sistema de acesso pois é este que determina a forma como os candidatos são distribuídos ou alocados às instituições e cursos. Não se pode, portanto, aferir a eficiência do ensino superior sem conhecer o respetivo sistema de acesso.

[2] <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/um-novo-impulso-para-o-ensino-superior-na-uniao-europeia-agenda-renovada-e-acompanhamento-dos>

[3] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>

2.1. O sistema de acesso numa perspetiva internacional

Nesta secção procura-se identificar as características mais relevantes do sistema de acesso ao ensino superior português comparando-o com os sistemas de acesso ao ensino superior de outros países. Pretende-se perceber o modo como os estudantes selecionam as instituições e os cursos que querem frequentar, o processo de seleção e alocação de candidatos aos cursos e as vias de acesso disponíveis em cada país.

No conjunto de países analisados (ver Tabela A.2, Anexo IV) há uma grande diversidade de sistemas de acesso. Há sistemas mais centralizados, onde as instituições têm um poder diminuto na decisão sobre que estudantes admitir, ou sobre os critérios em que assenta a decisão de admissão. Noutro extremo estão os sistemas mais descentralizados onde cada instituição define, dentro de certos limites, as condições e requisitos, tendo total liberdade para escolher os estudantes a admitir. Vários sistemas situam-se, no entanto, entre estes dois extremos. Existem ainda sistemas onde a conclusão do ensino secundário, normalmente através da obtenção de aproveitamento em exames finais, garante a admissão, ao passo que noutros os exames são uma condição necessária, mas não suficiente, para garantir um lugar no ensino superior.

O ano 2020 foi particularmente desafiante na gestão do acesso ao ensino superior na generalidade dos países. Na sequência da situação de emergência de saúde pública vivida durante o primeiro semestre do ano, muitos países optaram por encerrar escolas e cancelar ou adiar os exames de conclusão do ensino secundário. Nos casos em que a conclusão do ensino secundário e a atribuição da respetiva classificação possa ser central no mecanismo de acesso ao ensino superior, estas contingências obrigaram os vários governos e as Instituições de Ensino Superior (IES) a implementar medidas de exceção para tornar o acesso ao ensino superior compatível com os constrangimentos vividos, procurando, tanto quanto possível, preservar a igualdade de oportunidades entre todos os potenciais candidatos, assegurando a equidade face a candidatos passados e futuros ao ensino superior. Tais alterações, em larga medida repentinas e inesperadas, podem constituir pontos de partida interessantes para uma avaliação dos sistemas de acesso, quer na sua eficácia e adequação, quer também no contributo que dão para um ensino superior mais inclusivo.

De todos os sistemas de acesso cujas principais características são sumariadas na Tabela A.2 (Anexo IV), o sistema dos Estados Unidos da América (EUA), do Reino Unido, da Espanha, da França, e, por fim, o sistema português serão aqui descritos com mais detalhe. A escolha destes países atendeu a razões diversas. A massificação do ensino superior nos EUA, após a II Guerra Mundial e o seu impacto positivo na sociedade americana são muitas vezes considerados os principais motivadores e exemplo para a expansão que se lhe seguiu noutros países. Apesar disso, há limitações no acesso ao ensino superior americano que justificam a sua discussão e o interesse internacional (Dill, 2021; Long, 2017a, b). O desenvolvimento moderno do ensino superior seguiu padrões semelhantes em Portugal e Espanha que justificam algumas comparações entre os sistemas (Teixeira et al., 2021). Em contraste com outros países, o Reino Unido, especialmente a Inglaterra e a Escócia, está relativamente avançado no propósito

de alargar a participação no ensino superior, mas não tão bem posicionado em termos de igualdade no acesso (Thomas, 2021). O acentuar mais recente da desigualdade no ensino superior em França torna o seu sistema de acesso merecedor de interesse (Machin and Wyness, 2017; Paradeise, 2017; Koucký et al., 2017).

EUA

Nos EUA vigora um sistema descentralizado de acesso: os estudantes que finalizam o ensino secundário candidatam-se às universidades ou *Colleges* que pretendem frequentar, podendo fazê-lo diretamente, ou através de plataformas que centralizam os processos de candidatura e seleção de algumas universidades. As instituições têm liberdade na definição dos critérios a considerar para seleção dos estudantes, sendo que muitas delas, especialmente as mais prestigiadas, incluem a obrigatoriedade de realização de um teste de admissão padronizado, o SAT ou o ACT, cuja gestão está a cargo de organismos independentes como o *College Board* e o *American College Testing*, respetivamente. Fazem depender a decisão de admissão dos estudantes de um conjunto relativamente alargado de critérios. São tidas em conta variáveis relacionadas com o trajeto educacional dos estudantes, as suas experiências e competências e, ainda, a expectativa sobre o contributo do candidato para os processos de ensino e aprendizagem da universidade. Estas dimensões são avaliadas através de ensaios submetidos pelos candidatos, recomendações, entrevistas, análise curricular, entre outras.

Para além destes critérios, muitas instituições têm quotas específicas para certos grupos de estudantes, o que facilita o seu acesso; nomeadamente, dão preferência no acesso a estudantes atletas, a candidatos recomendados pelo respetivo *Dean*, a descendentes de funcionários dessas instituições, ou, ainda, a candidatos com laços familiares com os seus mecenas. A existência deste tipo de preferências de admissão nem sempre é fácil de justificar do ponto de vista da equidade no acesso ao ensino superior (Dill, 2021).

Como resultado da situação de saúde pública, em 2020, muitas sessões de exames SAT acabaram por ser canceladas ou adiadas, o que terá precipitado a decisão, por parte de várias universidades conceituadas, de tornar o requisito de realização do SAT não obrigatório. Estas decisões foram, contudo, precedidas de algum debate sobre as vantagens da utilização destes testes. Houve inúmeros apelos para que as universidades deixassem de os considerar no processo de seleção dos novos estudantes por parte daqueles que, baseando-se num conjunto crescente de trabalhos de investigação, argumentam que aqueles resultados não são um bom indicador das capacidades dos estudantes, na medida em que o acesso a recursos de preparação não é uniforme para todos os candidatos.

Alguma discussão pública à volta do carácter opcional dos testes foi no sentido de criticar a forma ambígua como esta decisão foi anunciada por muitas instituições. Em vários casos, ao mesmo tempo que o carácter opcional dos testes foi anunciado, os estudantes que tenham realizado os testes foram incentivados a submeter os seus resultados, criando dúvidas sobre a não penalização dos candidatos sem resultados submetidos. Parece, no entanto, contraditório o facto de algumas instituições terem continuado a exigir os resultados dos testes para a atribuição de bolsas.

Mas houve outras especificidades do processo de admissão que também foram afetadas pela pandemia e que podem ter penalizado os estudantes de forma desigual. As escolas secundárias seguiram abordagens diferentes na atribuição de classificações aos estudantes, sendo algumas escolas mais generosas ou condescendentes do que outras. E, apesar de quase todos os alunos terem enfrentado interrupções na sua aprendizagem e na sua vida pessoal, alguns foram sem dúvida mais penalizados do que outros. Essas diferenças não aparecem, no entanto, de forma explícita nas classificações finais de cada candidato. Acresce que, para além das atividades académicas, também foram interrompidas as atividades desportivas, os estágios e outras atividades extracurriculares que dão força às candidaturas.

Muitas instituições comprometeram-se publicamente com princípios de equidade no acesso dos estudantes, garantindo que ninguém seria penalizado na sua candidatura por aspetos decorrentes da pandemia.

Espanha

O acesso ao ensino superior em Espanha requer a conclusão do ensino secundário e a realização de uma prova de acesso à universidade (*Prueba de Acceso a la Universidad, PAU*). A verificação destes dois requisitos garante um lugar no ensino superior numa instituição da região onde o estudante reside, desde que este se candidate a pelo menos uma instituição dessa região, embora não seja assegurada a colocação no curso preferido pelo candidato.

A PAU pode ser realizada por qualquer estudante a terminar o ensino secundário, mas os estudantes que optam por uma via profissionalizante tendem a ter piores resultados nestes exames, facto que limita a sua capacidade efetiva de acesso ao ensino superior. A PAU é constituída por seis exames, três dos quais em disciplinas obrigatórias. A nota de candidatura ao ensino superior corresponde a uma média ponderada entre a nota do ensino secundário e as notas dos dois melhores exames da PAU.

A candidatura ao ensino superior decorre numa base regional, nos chamados Distritos Universitários que coincidem com as Comunidades Autónomas de Espanha. Cada estudante candidata-se através do sistema da região onde se localiza a instituição na qual está interessado, processo que exige o pagamento de uma taxa. Em cada candidatura o estudante poderá, no máximo, propor-se a três cursos, mas poderá apresentar candidaturas a todos os distritos universitários. O critério principal para a alocação dos estudantes é a nota de candidatura. As instituições públicas podem, no entanto, determinar notas mínimas de acesso aos seus programas caso estes sejam muito procurados. Da mesma forma, podem definir pré-requisitos adicionais para o acesso (normalmente associados à realização da PAU em determinadas disciplinas com relevância na área de formação na qual o estudante deseja ingressar). As instituições públicas não podem exigir qualquer tipo de requisitos adicionais, como entrevistas ou exames suplementares. Os candidatos são colocados por ordem de preferência.

Como resultado da emergência de saúde pública, as datas dos exames nacionais de admissão à universidade foram alteradas, o que por arrastamento atrasou as datas das candidaturas ao ensino superior.

Reino Unido

O Reino Unido apresenta um sistema de acesso ao ensino superior descentralizado. As instituições de ensino superior estabelecem os próprios requisitos de admissão e, como tal, estes tendem a variar entre instituições e áreas de estudo. Desta forma, as instituições têm a possibilidade de assegurar que recebem os estudantes que, no seu entender, demonstram ter as competências necessárias ao sucesso académico.

Apesar de pertencerem ao arbítrio das instituições, de uma forma geral, os requisitos de admissão incluem critérios sobre as áreas de estudo no ensino secundário, notas dos exames do ensino secundário, testes de admissão e entrevistas. É também comum que algumas universidades exijam requisitos adicionais relacionados com a saúde dos candidatos, a sua situação económica e até criminal. No que diz respeito à seleção dos candidatos a admitir, muitas instituições consideram, também, as suas competências, interesses e experiência.

No Reino Unido, contrariamente ao que acontece noutros países europeus, os exames do final do ensino secundário não são geridos centralmente pelo governo ou por uma instituição dele dependente. Estes exames, mesmo incidindo sobre as mesmas disciplinas e atestando as mesmas qualificações, são geridos por vários *Examination Boards*. São organizações responsáveis pela elaboração e classificação dos exames e a atribuição da respetiva qualificação ou diploma. Dependendo do caso, os estudantes ou as escolas podem escolher qual a entidade que será responsável por este processo de certificação.

Para efeitos de candidatura ao ensino superior, os *A-levels* são os exames normalmente exigidos pelas instituições. Algumas optam, no entanto, por exigir (em substituição ou em complemento dos *A-levels*), o *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), um certificado numa disciplina em particular (Matemática, Ciências, Inglês, ou outra escolhida pelos próprios estudantes).

O desempenho dos estudantes nestes exames, qualquer que seja a entidade que os prepare e classifique, é traduzido numa escala de pontos, que depende não só das classificações nos exames, mas também do número de provas realizadas e da respetiva qualificação (GCSE versus *A-levels*, por exemplo). Assim, as instituições que incluem o desempenho nos exames finais do ensino secundário no conjunto dos critérios a considerar para seleção dos seus estudantes estabelecem, por exemplo, um valor nessa escala de pontos abaixo do qual não serão aceites estudantes. Desta forma, cada estudante tem a possibilidade de atingir esse valor realizando um número relativamente elevado de exames, ou realizando menos exames, mas obtendo classificações mais elevadas (quanto melhores as classificações, mais pontos o estudante terá, pelo que não precisará de realizar tantos exames para atingir um dado montante de pontos).

É relativamente comum, no entanto, a admissão de estudantes que não cumpram alguns dos requisitos de entrada, nomeadamente os que respeitam às classificações nos exames. Tal acontece quando as universidades optam por analisar as condições específicas dos candidatos, em particular aquelas que poderão ter influenciado negativamente o respetivo percurso escolar.

No que ao processo de candidatura diz respeito, os estudantes que desejam frequentar o ensino superior deverão formalizar a sua candidatura na plataforma UCAS (*Universities and Colleges Admission System*), criada e mantida por uma organização sem fins lucrativos que centraliza o processo de recrutamento de estudantes por parte das universidades (cada uma mantendo a liberdade de estabelecer os critérios que considerar apropriados). Esta entidade é financiada pelas universidades, que pagam uma taxa por cada estudante colocado, e pelos candidatos, que pagam uma taxa de candidatura, beneficiando, também, dos lucros de uma subsidiária que opera no ramo do marketing académico.

Ao formalizar a candidatura ao ensino superior, cada candidato escolhe normalmente no máximo cinco pares curso/estabelecimento, sem qualquer ordem de preferência (exceto para alguns cursos ou universidades). Como se candidatam antes da realização dos exames, a sua candidatura assenta em classificações previstas pelos seus professores. Uma vez recebida informação relativa aos respetivos candidatos, cada universidade, seguindo os critérios previamente anunciados, determina que candidatos é que tem interesse em admitir. Cada candidato receberá uma de três respostas à sua candidatura a cada par curso/ estabelecimento: aceitação incondicional, aceitação condicional e não aceitação. Isto significa que cada candidato poderá receber mais do que uma aceitação, situação na qual terá que optar em que instituição ingressar.

Pode acontecer que no final deste processo as instituições tenham ainda vagas por preencher. Os estudantes a quem não tenha sido feita qualquer proposta de admissão poderão apresentar nova candidatura nessa fase posterior.

Em suma, no Reino Unido (i) os estudantes devem realizar exames para aceder ao ensino superior, (ii) mas candidatam-se aos cursos/IES antes de realizarem esses exames usando para o efeito as classificações previstas pelos professores, e (iii) as universidades podem fazer aceitações incondicionais, ou seja, aceitam os estudantes independentemente da classificação que venham a obter nos exames.

Em resultado da situação de emergência de saúde pública, o governo tomou uma série de decisões com influência no acesso ao ensino superior e que trouxeram para o centro da discussão pública o potencial impacto na mobilidade social das regras de acesso vigentes.

Uma primeira medida foi o cancelamento da realização dos exames *A-levels*, sendo as classificações calculadas com base nas classificações previstas pelos professores e na sua estimativa relativamente à posição de cada estudante na hierarquia de notas da escola em cada disciplina. As notas seriam normalizadas de acordo com o desempenho histórico da escola e o desempenho anterior daquele grupo de estudantes. Mas a ordenação intraescola das classificações dos alunos seria mantida.

Os estudos existentes sobre a previsão de notas pelos professores com base no desempenho passado revelam que aquelas são, em geral, imprecisas e mais ou menos otimistas consoante o tipo de alunos (Wyness, 2020). Acresce, ainda, o facto de as notas de certos tipos de alunos serem mais difíceis de prever com precisão e o próprio procedimento de normalização, necessário para corrigir para a possível inflação das classificações, pode ter penalizado os estudantes não típicos. Por exemplo, as classificações de bons alunos que frequentam escolas

que historicamente têm desempenhos piores são habitualmente subavaliadas, por comparação com as dos seus colegas que frequentam escolas privadas e mais seletivas (Anders et al., 2020). Em geral, estas previsões são arriscadas; não só podem dissuadir estudantes com previsões de notas menos generosas de se candidatarem a instituições mais seletivas, como aqueles que o fazem podem ver recusada a sua candidatura a essas instituições (Murphy e Wyness, 2020).

Aquando da publicação das notas resultantes do algoritmo usado, este foi alvo de fortes críticas, nomeadamente, foi acusado de favorecer os estudantes que frequentavam escolas privadas e de ser injusto para com os bons alunos a frequentar escolas que historicamente tinham maus resultados. Os governantes decidiram, assim, já no mês de agosto de 2020, anunciar que os estudantes ficariam com a melhor classificação das duas, a gerada pelo algoritmo ou a prevista pelos professores. Como os professores foram, regra geral, muito otimistas relativamente ao desempenho dos estudantes, as notas dos *A-levels* em 2020 foram, em média, mais elevadas permitindo que mais estudantes se posicionassem acima da classificação mínima necessária para ficar com os lugares que as universidades lhes haviam oferecido. Esta decisão parece ter criado constrangimentos em algumas universidades, especialmente nas mais procuradas. As universidades tomam as suas decisões de aceitação de candidatos antes das notas finais serem conhecidas, sendo muitos estudantes aceites condicionalmente às classificações obtidas nos exames. O número ótimo de aceitações condicionais é determinado tendo em conta o número de vagas e com base numa previsão do número de estudantes que acabará por não conseguir atingir as notas mínimas necessárias ao ingresso. Com notas mais elevadas que o habitual, o número de estudantes que atingiu o limiar de aceitação foi superior ao previsto pelas universidades e muitas delas acabaram por honrar os compromissos assumidos com os candidatos, o que se traduziu em números record de novos estudantes em algumas universidades de topo e dificuldades na captação de estudantes por parte de outras universidades menos procuradas.

Uma segunda decisão foi a de não permitir aceitações incondicionais, com a justificação de impedir algumas universidades de desestabilizarem o ensino superior nacional afastando os candidatos de outras instituições. Esta alteração foi bem vista por alguns que a entendem como uma forma de evitar que os estudantes se sintam pressionados a aceitar um lugar sem terem informação suficiente.

Finalmente, foram impostas restrições ao número de alunos, impedindo que as universidades de maior prestígio, perante a expectável diminuição de candidatos estrangeiros, por força dos constrangimentos associados à crise de saúde pública, procurassem preencher as vagas com estudantes nacionais, levando a que, por arrasto, outras instituições menos prestigiadas tivessem dificuldade em atrair estudantes. Esta decisão trouxe consigo discussão em torno dos seus efeitos. Um dos argumentos usados é o de que a inflação de notas, especialmente para alunos de escolas privadas, incentivada pelo cancelamento dos exames e o processo de cálculo/previsão das notas, podem resultar num aumento da procura. Restringir a oferta de vagas irá, provavelmente, deixar de fora do ensino superior alunos de origens mais pobres (Wyness, 2020).

França

A conclusão do ensino secundário em França não obriga à realização de qualquer exame. No entanto, para aceder ao ensino superior é necessária a realização, com aproveitamento, de exames nacionais que conduzem à obtenção do diploma de *Baccalauréat*. Em certos casos, no entanto, o acesso ao ensino superior obriga à realização de um exame especial que certifica as competências necessárias, normalmente precedido de preparação específica. É o que acontece, por exemplo, no caso das *Grandes Écoles*. Os estudantes com aproveitamento nos exames finais do ensino secundário têm direito a um lugar no ensino superior.

No que ao sistema de candidaturas ao ensino superior diz respeito, o governo francês gere a plataforma de candidatura e colocação dos estudantes, que reúne todas as informações relevantes sobre os cursos disponíveis e onde os estudantes deverão submeter a candidatura. Nesse processo de candidatura, para além dos documentos necessários, os candidatos deverão incluir informação relativa às experiências pessoais e profissionais, bem como atividades extracurriculares desenvolvidas. Cada estudante poderá identificar um máximo de 10 opções, sem qualquer ordem de preferência. Perante esta informação, as instituições francesas selecionam os estudantes que pretendem receber e fazem-lhes propostas de admissão. Assim sendo, cada candidato poderá ter mais do que uma proposta de admissão, devendo então optar pela que mais prefere. A realização de propostas de admissão decorre numa base contínua; cada candidato recebê-las-á ao longo do tempo, tendo que responder a todas as propostas de admissão recebidas dentro de um prazo estabelecido.

Após esta fase, pode acontecer que determinados cursos não tenham conseguido preencher todas as vagas disponíveis. Pode também haver candidatos que não tenham recebido qualquer proposta de admissão e que, por isso, ainda não tenham garantido um lugar no ensino superior. Há ainda estudantes que, apesar de terem aceitado uma proposta de admissão, não estão inteiramente satisfeitos. Para todos estes casos existe uma fase complementar onde são oferecidas as vagas ainda não preenchidas. O processo de candidatura e seleção é, em tudo, semelhante ao da primeira fase.

Na sequência da situação de emergência de saúde pública foi decidido que as instituições não poderiam organizar as provas de admissão em 2020, tendo estas provas sido substituídas pela apreciação dos elementos partilhados pelos estudantes na plataforma. Do mesmo modo, os exames foram cancelados. Estas classificações foram substituídas pelas avaliações realizadas ao longo do ano.

Portugal

As principais formas de acesso ao ensino superior público em Portugal incluem o regime geral de acesso, os regimes especiais e os concursos especiais.

O regime geral de acesso integra várias formas, sendo o Concurso Nacional de Acesso a que abrange mais estudantes. Está particularmente vocacionado para os estudantes que seguem os cursos científico-humanísticos no ensino secundário. Os estudantes que tenham optado pelas vias profissionalizantes são também elegíveis, desde que realizem os exames nacionais exigidos. O regime geral de acesso inclui, ainda, os concursos locais e os concursos

institucionais. Os concursos locais possibilitam o acesso ao ensino superior público sendo organizados pelas próprias instituições (são normalmente utilizados para os cursos de música, teatro, dança entre outros). A realização destes concursos carece de autorização do ministro da tutela, na sequência de um pedido da IES interessada e depois de emitido parecer favorável pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. Os concursos institucionais constituem a forma de acesso privilegiada pelas instituições privadas de ensino superior.

Os regimes especiais de acesso aplicam-se a grupos específicos de candidatos, nomeadamente: (A) Funcionários portugueses de missão diplomática portuguesa no estrangeiro e seus familiares que os acompanhem; (B) Cidadãos portugueses bolseiros, ou equiparados, do governo português, no estrangeiro, funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro ou funcionários portugueses da UE e seus familiares que os acompanhem; (C) Oficiais das Forças Armadas portuguesas; (D) Estudantes nacionais dos países africanos de expressão portuguesa bolseiros do Governo Português, dos Governos respetivos, da Fundação Calouste Gulbenkian, ao abrigo de convenções com a UE ou outros; (E) Funcionários estrangeiros de missão diplomática acreditada em Portugal e seus familiares aqui residentes, em regime de reciprocidade; (F) Praticantes desportivos de alto rendimento; e (G) Naturais e filhos de naturais de Timor-Leste. Para estes grupos estão previstas condições de acesso e ingresso no ensino superior diferentes das aplicadas aos restantes estudantes.

Os concursos especiais incluem concursos específicos destinados ao acesso de maiores de 23 anos, titulares de diploma de especialização tecnológica, titulares de diploma de técnico superior profissional, titulares de outros cursos superiores. Existem, ainda, concursos especiais para estudantes internacionais e para acesso ao curso de medicina por titulares de grau de licenciado. No caso do concurso especial para Diplomados de Vias Profissionalizantes, as IES ficam responsáveis por, anualmente, identificar os cursos e respetivas vagas a concurso. Todas estas formas de acesso ao ensino superior são geridas pelas próprias instituições.

Apesar da importância que o concurso nacional de acesso assume ter vindo a diminuir, continua a ser a forma de ingresso com mais peso, pelo que importa descrever os principais aspetos que o caracterizam. Antes de mais trata-se de um concurso de base nacional gerido pela Direção-Geral do Ensino Superior e regulado pelo MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior). Encontra-se dividido em três fases distintas, onde são sucessivamente preenchidas as vagas de cada curso a concurso. Estas vagas (*numerus clausus*) são fixadas pelo Despacho de Fixação de Vagas, emitido pelo MCTES e postas a concurso na 1.^a fase. Nesta 1.^a fase, as vagas fixadas para cada par curso/estabelecimento são distribuídas por um contingente geral e por contingentes especiais, destinados a certos grupos. Candidatos oriundos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, candidatos emigrantes portugueses e familiares que com eles residam, candidatos militares em regime de contrato e candidatos com deficiência física ou sensorial têm quotas de vagas próprias. Esta é a única fase do concurso em que se aplicam preferências regionais, não apenas para os candidatos das Regiões Autónomas, mas também nas candidaturas ao ensino superior politécnico, bem como preferências habilitacionais na candidatura ao ensino superior politécnico. Na 2.^a fase do concurso nacional as vagas fixadas

para cada par curso/estabelecimento são as vagas sobranes da primeira fase e são distribuídas por um contingente geral e por um contingente especial para candidatos com deficiência. Já na 3.^a fase do concurso nacional podem ser colocadas a concurso para cada par curso/estabelecimento as vagas sobranes da 2.^a fase depois de deduzidas as vagas adicionais que tenha sido necessário criar, há um único contingente e não se aplicam regimes preferenciais.

Em qualquer uma das fases, cada estudante concorre com base numa lista de preferências ordenadas num máximo de seis pares curso/estabelecimento. Os candidatos são ordenados por ordem decrescente da nota de candidatura para cada par curso/estabelecimento. A nota de candidatura é uma média ponderada da nota final obtida no ensino secundário (que por sua vez é uma média ponderada das notas internas e das classificações obtidas nos exames nacionais) e as classificações obtidas nos exames que constituem provas de ingresso⁴.

A colocação é feita segundo essas listas ordenadas dos candidatos até estarem esgotadas as vagas disponíveis, de acordo com uma sequência pré-definida. Na 1.^a fase, começam por ser colocados os candidatos às vagas dos contingentes especiais seguindo a ordem: estudantes com deficiência, candidatos da Região Autónoma dos Açores nas vagas da Universidade dos Açores ao abrigo da preferência regional e a outras vagas, candidatos da Região Autónoma da Madeira nas vagas da Universidade da Madeira ao abrigo da preferência regional e a outras vagas, emigrantes e seus familiares, e militares. Depois, são incluídos nas vagas do contingente geral os candidatos não colocados nas vagas dos contingentes especiais; bem como, as vagas sobranes dos contingentes especiais são adicionadas às do contingente geral. São então colocados os candidatos ao abrigo da prioridade estabelecida pelas preferências regionais no acesso ao ensino superior politécnico seguidos dos que se candidatam ao abrigo da prioridade estabelecida pelas preferências habilitacionais no acesso ao ensino superior politécnico. Finalmente, são colocados os restantes candidatos. Já na 2.^a fase, os primeiros a serem colocados são os estudantes com deficiência, seguidos dos restantes candidatos.

Os candidatos podem concorrer às várias fases do concurso, sendo, no máximo, colocados apenas uma vez em cada fase, não estando garantido o ingresso ao ensino superior de todos aqueles que se candidatam. Aos estudantes colocados na 1.^a fase que concorram à 2.^a fase e nela sejam colocados é automaticamente anulada a colocação na 1.^a fase e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas. De igual modo, aos estudantes colocados nas 1.^a e/ou 2.^a fases que concorram à 3.^a fase e nela sejam colocados é automaticamente anulada aquela colocação e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas. A vaga libertada é posta novamente a concurso. Importa notar que os estudantes que apresentem candidaturas na 1.^a fase não poderão utilizar as classificações obtidas na 2.^a fase dos exames nacionais para efeitos de cálculo da nota de candidatura.

No sentido de adaptar as regras relativas ao acesso ao ensino superior na sequência da situação de emergência de saúde pública, o Ministério da Educação optou pelo adiamento das datas de realização dos exames nacionais. Adicionalmente, foi alterada a regra de cálculo da nota

[4] Estas provas de ingresso têm sido coincidentes com os exames nacionais. Atualmente, as instituições de ensino superior determinam quais os exames nacionais que devem ser realizados (com aproveitamento) que são considerados provas de ingresso, podendo ainda definir classificações mínimas superiores à de aprovação (i.e., superiores a 95 em 200) num ou em vários desses exames.

de candidatura. Para os alunos que terminaram o ensino secundário (12º ano) no ano letivo 2019/2020, a nota de candidatura ao ensino superior continuou a considerar as classificações finais das várias disciplinas do ensino secundário e os resultados obtidos nas provas de ingresso, mas as primeiras passaram a ser calculadas exclusivamente com base nas classificações internas. Para os casos em que os estudantes tenham terminado o ensino secundário em anos anteriores, as notas dos exames entraram no cálculo da classificação final caso se tratassem de provas de ingresso, ou sempre que as classificações obtidas em exame tenham sido superiores à nota final interna. Esta foi apresentada como uma medida excecional e temporária de resposta à pandemia, que se manteve no concurso de 2021.

Quando decorria já o Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior 2020, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 62-A/2020, de 3 de setembro, que permitiu às instituições transferir as vagas não ocupadas nos concursos especiais para o regime geral de acesso. Esta decisão visou aumentar o número de vagas no ensino superior público, respondendo ao aumento expressivo de candidatos na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso.⁵

Na prática, esta decisão traduziu-se num aumento de mais de 4.700 vagas face ao inicialmente divulgado em julho desse ano (de 52.129 para 56.866), e de cerca de 5.300 vagas face a 2019. De acordo com informações disponíveis no sítio da DGES, este reforço de vagas ocorreu, sobretudo, nos cursos com mais procura e nos que concentram os melhores alunos.

O aumento no número de candidatos poderá estar relacionado com a alteração das regras relativas aos exames nacionais e provas de acesso que terão levado a um aumento das classificações médias⁶. De acordo com dados da Direção-Geral da Educação⁷, na prova de Português, a classificação média passou de 118 pontos em 2019 para 120 pontos em 2020. O aumento foi mais expressivo em vários exames, que frequentemente constituem provas de ingresso. O exame de Matemática A teve uma classificação média de 133 pontos em 2020 quando em 2019 tinha sido de apenas 115. A classificação média no exame de Física e Química A foi, em 2020, cerca de 132 pontos, quando em 2019 tinha sido de apenas 106 pontos. Finalmente, o exame de Biologia e Geologia subiu de uma classificação média de 107 pontos para 140 pontos entre esses dois anos.

2.2. Tendências recentes do acesso ao ensino superior

Com o objetivo de caracterizar várias dimensões do acesso ao ensino superior em Portugal, recorreu-se a um conjunto de indicadores que foram calculados com a informação contida nas bases de dados descritas no Anexo I. Da análise destes indicadores e da sua evolução recente emergem alguns factos relevantes.

[5] <https://dre.pt/home/-/dre/141967954/details/maximized>

[6] Uma das mudanças que poderá ter contribuído decisivamente para um aumento das classificações foi a introdução de um conjunto de questões cuja resposta era opcional e em que só eram consideradas as questões com as melhores respostas. Esta alteração mantém-se para 2020/2021 (https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/02/IC-EX-2021_12fev2021-1.pdf)

[7] <http://www.dge.mec.pt/relatoriosestatisticas-o>

A oferta no ensino público tem-se mantido estável, sendo maior nas universidades do que nos institutos politécnicos

No que diz respeito à oferta medida pelo número de vagas é evidente uma maior representação do subsistema universitário público.

Tabela 1 Evolução das vagas no Concurso Nacional de Acesso por tipo de instituição						
	2015	2016	2017	2018	2019	2020 ⁽¹⁾
Universidades	29.890	29.970	30.059	29.865	29.942	32.749
Das quais: Escolas politécnicas integradas em universidades	1.648	1.660	1.635	1.727	1.706	1.832
Institutos Politécnicos	20.665	20.718	20.779	20.987	20.918	23.372

Nota: (1) As IES puderam aumentar as vagas em vários cursos, nomeadamente transferindo as vagas não ocupadas nos concursos especiais para o regime geral de acesso e assim respondendo ao aumento de candidatos na primeira fase do concurso.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

As universidades, no seu conjunto, representam cerca de 58% da capacidade do sistema de ensino superior público avaliada pelo número de vagas anunciadas para a 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso; em 2019, foram oferecidos cerca de 30.000 lugares nas universidades e mais de 20.000 nos institutos politécnicos (incluindo escolas superiores independentes). O número de vagas dos dois subsistemas tem-se mantido relativamente estável nos últimos anos com a exceção do ano 2020 em que foi permitido às IES públicas aumentar, de forma expressiva, o número de vagas (Tabela 1).

Tabela 2 Número de vagas por IES (2019-2020)							
IES	2019	2020	Tx var	IES	2019	2020	Tx var
ISCTE – IUL	1109	1338	20,6%	ES Enfermagem Coimbra	320	320	0,0%
U Açores	633	636	0,5%	ES Enfermagem Lisboa	285	288	1,1%
U Algarve	1475	1720	16,6%	ES Enfermagem Porto	257	257	0,0%
U Aveiro	2168	2328	7,4%	ES Hot. e Turismo Estoril	397	424	6,8%
U Beira Interior	1307	1337	2,3%	ES Náutica Inf. D. Henrique	173	175	1,2%
U Coimbra	3257	3354	3,0%	IP Beja	516	594	15,1%
U Évora	1200	1253	4,4%	IP Bragança	2042	2160	5,8%
U Lisboa	7243	7741	6,9%	IP Cávado e do Ave	680	715	5,1%
U Madeira	635	767	20,8%	IP Castelo Branco	943	985	4,5%
U Minho	2869	3107	8,3%	IP Coimbra	2106	2367	12,4%
U Nova de Lisboa	2559	2914	13,9%	IP Guarda	734	1013	38,0%

Nota: U – Universidade; ES – Escola Superior; IP – Instituto Politécnico.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela 2 | Número de vagas por IES (2019-2020)

IES	2019	2020	Tx var	IES	2019	2020	Tx var
U Porto	4031	4691	16,4%	IP Leiria	1915	2146	12,1%
U Trás-os-Montes e Alto Douro	1456	1563	7,3%	IP Lisboa	2228	2702	21,3%
				IP Portalegre	550	590	7,3%
				IP Porto	2852	3378	18,4%
				IP Santarém	874	918	5,0%
				IP Setúbal	1210	1280	5,8%
				IP Tomar	500	562	12,4%
				IP Viana do Castelo	1022	1174	14,9%
				IP Viseu	1314	1324	0,8%

Nota: U – Universidade; ES – Escola Superior; IP – Instituto Politécnico.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Estas vagas não são distribuídas de forma igual por todas as IES. A Universidade de Lisboa destaca-se com um número de vagas acima das 7.200 em 2019, tendo ultrapassado as 7.700 em 2020 (ver Tabela 2). Com menos vagas, mas ainda assim instituições com uma oferta extensa, as Universidades do Porto e de Coimbra ofereciam, em 2019, cerca de 4.000 e 3.200 lugares para novos alunos, respetivamente. As universidades localizadas nas regiões autónomas eram as que apresentavam menos vagas, em 2019 (pouco mais de 600 em cada uma das universidades da Madeira e dos Açores), posição que mantiveram em 2020, apesar da Universidade da Madeira ter aumentado as suas vagas em quase 21%. Este foi o maior aumento observado para instituições universitárias entre aqueles dois anos, embora próximo do crescimento de vagas de que beneficiou o ISCTE-IUL. Nas universidades do Porto e do Algarve as vagas aumentaram mais de 16%.

No subsistema politécnico, o Instituto Politécnico do Porto era aquele que, em 2019, oferecia mais vagas (cerca de 2.800), número que cresceu mais de 18% em 2020. Também o Instituto Politécnico de Lisboa, que em 2019 concentrava cerca de 2.200 vagas, viu a sua oferta aumentar, com as vagas a crescer em mais de 20%. O crescimento de 38% das vagas observado no Instituto Politécnico da Guarda torna-o na IES que, em termos relativos, mais viu crescer a sua oferta entre 2019 e 2020. Excluindo as Escolas Superiores, que são instituições muito especializadas, tipicamente com apenas uma área de formação e/ou um curso, os institutos politécnicos que apresentavam menos vagas, em 2019, eram os de Tomar, de Beja e de Portalegre (500, 516 e 550 vagas, respetivamente). Todos viram o número de vagas aumentar aquando do aumento excecional permitido em 2020, mas mantiveram a posição de Institutos Politécnicos mais pequenos.

Tendência crescente do número de candidatos, colocados e matriculados

Desde 2013, depois do auge da crise econômica, o número de candidatos tem vindo a aumentar, apenas com uma quebra em 2018 (Tabela 3). O aumento excepcional em 2020 veio reforçar a tendência crescente.

**Tabela 3 | Evolução do número de candidatos, colocados e matriculados
(Concurso Nacional de Acesso), 2012-2019**

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Candidatos	52.876	48.683	49.825	54.211	56.171	58.479	55.408	57.156	67.671
Colocados	48.985	45.822	45.799	49.166	50.208	51.919	50.525	51.086	58.372
Matriculados	44.044	41.568	41.224	44.158	45.116	46.343	45.135	45.888	52.761

Nota: Foram contabilizadas apenas, e no máximo, uma colocação e uma matrícula por candidato. Foram excluídas as candidaturas e matrículas anuladas por recandidaturas e recolocações em fases posteriores do concurso.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Há diferenças não negligenciáveis entre o número de estudantes colocados e o número de estudantes que efetivamente concretizam a sua matrícula. São mais de 5.000 candidatos que, em cada ano, apesar de garantirem um lugar no ensino superior público, acabam por não formalizar a sua inscrição. Há várias razões que podem explicar esta diferença. Pode, por exemplo, acontecer que muitos destes candidatos não tenham conseguido colocação na sua área de residência e, não tendo capacidade para suportar os custos associados à mobilidade, optem por não frequentar sequer o ensino superior (se esses custos forem financeiros) ou então optem por frequentar uma instituição privada (sobretudo porque, frequentemente, é mais caro frequentar uma instituição pública deslocado da sua área de residência do que uma instituição privada local). Quando se compara a proporção de colocados que não se inscrevem entre aqueles que ficam colocados numa instituição localizada fora da sua região de residência e aqueles que não têm de sair de casa verifica-se que estas proporções são muito semelhantes (cerca de metade). De qualquer modo, esta hipótese merece reflexão adicional.

Mais de metade dos candidatos escolhe de forma consistente instituições universitárias

Os estudantes, aquando da sua candidatura ao ensino superior, hierarquizam até seis alternativas de pares curso/estabelecimento, revelando assim as suas preferências, muitas vezes já condicionadas por alguns fatores. A distância entre a nota de candidatura do estudante e a nota do último colocado no Concurso Nacional de Acesso no ano anterior, por exemplo, é muitas vezes determinante do subconjunto de seis alternativas que cada estudante identifica. Tipicamente, os estudantes deixam de fora os pares curso/estabelecimento que consideram fora de alcance por força das notas de candidatura que possuem. Mas há outros fatores que

condicionam a composição deste conjunto de (no máximo) seis alternativas. Há estudantes que revelam uma preferência inquestionável por um dado curso, escolhendo o mesmo curso nas seis opções, variando apenas a IES selecionada. Para outros, o mais importante parece ser o tipo de instituição (Universidade versus Instituto Politécnico) ou a IES específica que é a mesma em todas as escolhas independentemente do curso. Entre estes dois casos há uma série de situações intermédias que incluem estudantes que listam preferências por cursos e IES muito diversos, revelando as suas escolhas um grau elevado daquilo que, para este efeito, será designado de *inconsistência*.

Esta inconsistência pode ser vista no tipo de instituição, na instituição propriamente dita, na área de formação e no curso. Note-se que esta última nem sempre é fácil de classificar, uma vez que no sistema de ensino superior português existem cursos com designações diferentes, mas com objetivos e planos de estudo relativamente próximos.

Uma vez que as segunda e terceira fases são, não só relativamente residuais em termos de número de candidatos, mas também apresentam uma oferta de vagas já muito limitada (nomeadamente, na quantidade e diversidade de pares curso/estabelecimento que estão representados), a consistência/inconsistência das escolhas é melhor medida na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso do que nas restantes. É na 1ª fase que, apesar das restrições que a nota de candidatura possa impor, o estudante pode fazer as suas escolhas de modo mais livre. Por essa razão, os indicadores que se mostram em seguida aplicam-se a essa fase do concurso.

Tabela 4 | Proporção de escolhas consistentes por tipo de instituição, 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Universidades	54%	55%	55%	55%	54%	51%	51%	52%	53%
Institutos Politécnicos	19%	19%	20%	19%	20%	21%	21%	22%	26%

Nota: Considera-se que um candidato escolhe de forma consistente um tipo de instituição sempre que, no conjunto das preferências manifestadas pelos estudantes, constem apenas pares instituição/curso relativos a instituições do mesmo tipo – universidades ou institutos politécnicos. Por exemplo, a proporção de escolhas consistentes em universidades é o rácio entre o número de candidatos que escolheram uma instituição universitária em todas as opções sobre o número de candidatos com conjuntos de preferências que contenham pelo menos uma escolha numa universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

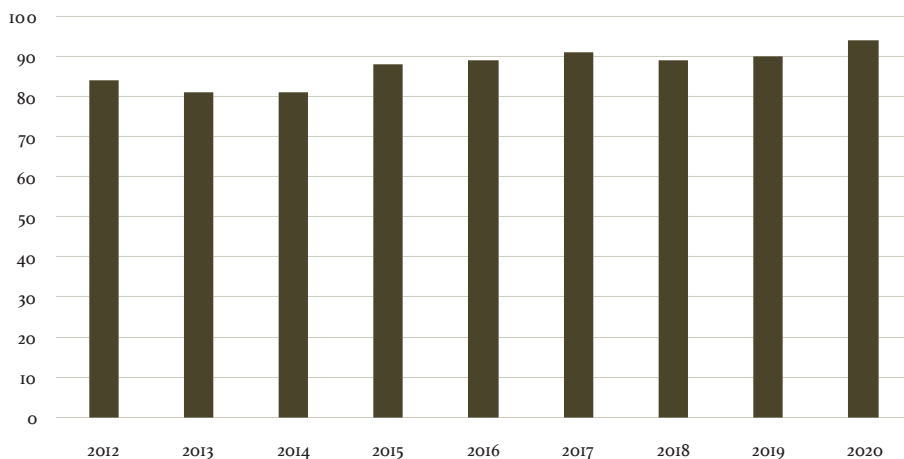
A Tabela 4 mostra a evolução recente da consistência da escolha de um tipo de instituição: Universidade versus Instituto Politécnico. Considerando apenas a primeira fase do concurso de acesso, a proporção de candidatos cujo conjunto de escolhas inclui apenas universidades (face ao número de candidatos com pelo menos uma opção de universidade no respetivo conjunto) é maior do que a proporção de candidatos cujos conjuntos de escolhas incluem apenas institutos politécnicos, nos nove anos considerados. Concretamente, mais de metade dos candidatos que incluiu nas suas preferências pelo menos um par curso/estabelecimento de uma universidade, não colocou nenhum curso ministrado por um instituto

politécnico, revelando uma preferência clara pelo sistema universitário. Pelo contrário, até 2019, cerca de 19-22% dos candidatos que escolheram pelo menos um curso oferecido por um instituto politécnico não apresentaram conjuntos de preferências contendo qualquer curso oferecido pelo subsistema universitário. De notar que estas proporções são relativamente estáveis dentro do período considerado; destaca-se o aumento de 4 pontos percentuais, em 2020, na proporção de estudantes que escolhe consistentemente cursos oferecidos por institutos politécnicos, passando de 22% para 26%.

A taxa de ocupação em tempo de pandemia foi a maior dos últimos anos, continuando a ser mais elevada nas universidades do que nos institutos politécnicos

A taxa de ocupação global do sistema de ensino superior enquanto proporção de vagas que são preenchidas no conjunto das três fases do Concurso Nacional de Acesso é um primeiro indicador de adequação entre a oferta disponível (em termos de vagas) e a procura existente. A evolução recente da taxa de ocupação é apresentada na Figura 1. Desde 2015 esta taxa tem-se mantido em valores relativamente próximos dos 90%, o que significa que há um número relevante de lugares disponíveis que ficam por ocupar. Importa relativizar o excesso de capacidade no sistema que estes números sugerem. Apesar do Concurso Nacional de Acesso ser a forma de entrada principal, há uma série de outros concursos e formas de acesso (como é o caso, por exemplo, dos estudantes internacionais) que podem contribuir para a redução deste excesso de capacidade. O ano 2020 trouxe um aumento desta taxa de ocupação, que passou a ser cerca de 93%, facto ainda mais notável atendendo ao grande aumento na oferta de lugares no ensino superior público.

Figura 1 | Taxa de ocupação (Concurso Nacional de Acesso, Total)



Nota: Esta taxa de ocupação foi calculada pelo rácio entre o número de estudantes colocados e o número de vagas.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Esta taxa de ocupação média, global, esconde, no entanto, diferenças entre instituições de ensino superior (Tabela 5). Em geral, os institutos politécnicos parecem ter mais dificuldade em preencher as suas vagas do que as universidades. Em 2019, as instituições com taxas de ocupação mais baixas foram os Institutos Politécnicos de Beja, de Bragança e de Tomar. Continuam a ocupar a mesma posição em 2020, com a diferença de que a taxa de ocupação de todos eles, mas principalmente dos dois primeiros, aumentou. Aliás, de um modo geral, todas as IES viram essa taxa manter-se (principalmente quando já era próxima da ocupação total) ou aumentar. O aumento mais notável foi de 21 pontos percentuais no IP Portalegre.

Tabela 5 | Taxa de ocupação (Concurso Nacional de Acesso, por instituição)

IES	2019	2020
ES Náutica Infante D. Henrique	61%	67%
ES Enfermagem de Coimbra	99%	99%
ES Enfermagem de Lisboa	99%	100%
ES Enfermagem do Porto	100%	100%
ES Hotelaria e Turismo do Estoril	101%	116%
IP Guarda	61%	66%
IP Beja	48%	63%
IP Bragança	47%	59%
IP Castelo Branco	60%	65%
IP Coimbra	88%	96%
IP Leiria	90%	92%
IP Lisboa	99%	99%
IP Portalegre	52%	73%
IP Santarém	73%	85%
IP Setúbal	83%	87%
IP Tomar	50%	52%
IP Viana do Castelo	75%	78%
IP Viseu	67%	72%
IP Cávado e do Ave	98%	97%
IP Porto	100%	99%

Tabela 5 | Taxa de ocupação (Concurso Nacional de Acesso, por instituição)

IES	2019	2020
U Nova de Lisboa	100%	99%
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	100%	100%
U Beira Interior	96%	104%
U Madeira	92%	92%
U Aveiro	98%	99%
U Coimbra	100%	103%
U Lisboa	99%	100%
U Trás-os-Montes e Alto Douro	95%	100%
U Évora	90%	103%
U Algarve	87%	98%
U Minho	100%	100%
U Porto	100%	100%
U Açores	76%	96%

Notas: (1) U – Universidade; ES – Escola Superior; IP – Instituto Politécnico.

(2) A Taxa de ocupação corresponde ao rácio entre o número de candidatos colocados nas três fases do Concurso Nacional de Acesso (considerando para cada estudante apenas a sua última colocação) e o número de vagas anunciadas para o par curso/estabelecimento. Este valor pode ser superior a 100%. Isso resulta do facto das instituições serem obrigadas a admitir candidatos para além das vagas disponíveis, quando, por exemplo, existam situações de empate entre candidatos colocados e não colocados ou a colocação tenha sido determinada por decisão judicial.

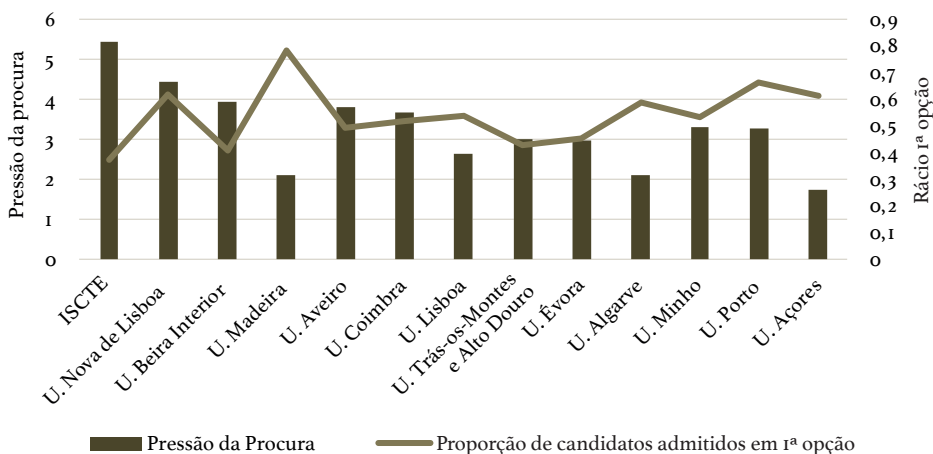
Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

A média da nota de colocação aumentou em todas as IES e, na maior parte delas, os índices de força e de fraqueza também aumentaram

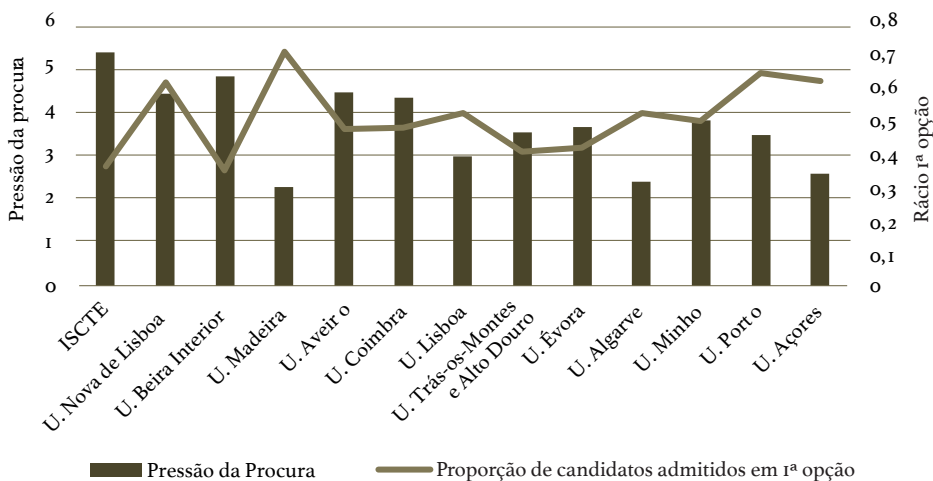
Considerando o número total de vezes que cada instituição foi escolhida no concurso de 2019 (no total das até 6 alternativas listadas) é possível calcular um índice de pressão da procura dado pelo rácio entre esse valor e o número de vagas oferecidas. Tal como se observa na Figura 2, no subsistema universitário, o ISCTE é a instituição que apresenta um índice de pressão de procura mais elevado, enquanto as Universidades dos Açores, da Madeira e do Algarve são as menos listadas nas preferências dos estudantes, relativamente à respetiva dimensão, não apenas em 2019, mas também em 2020. Já no que diz respeito ao subsistema politécnico, os IP de Bragança e de Tomar são os que aparecem listados menos vezes nos dois anos.

Figura 2 | Pressão da procura e proporção de candidatos admitidos em 1ª opção, 2019 e 2020

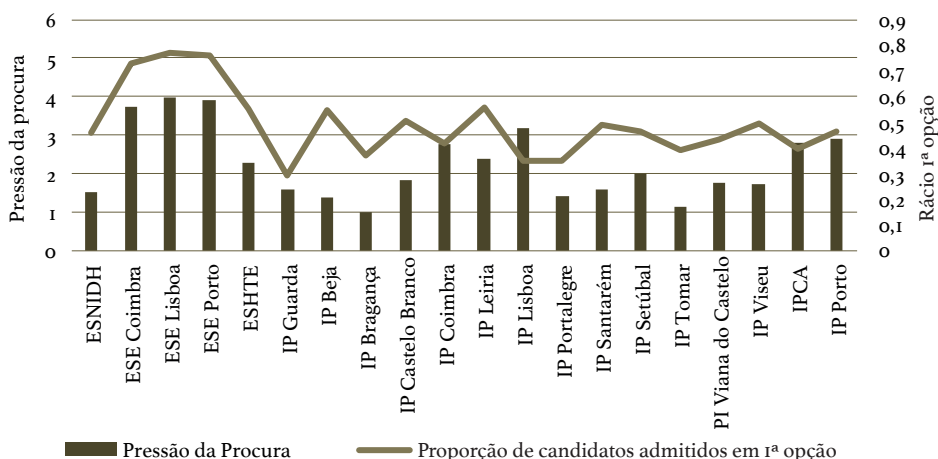
(a) Universidades, 2019



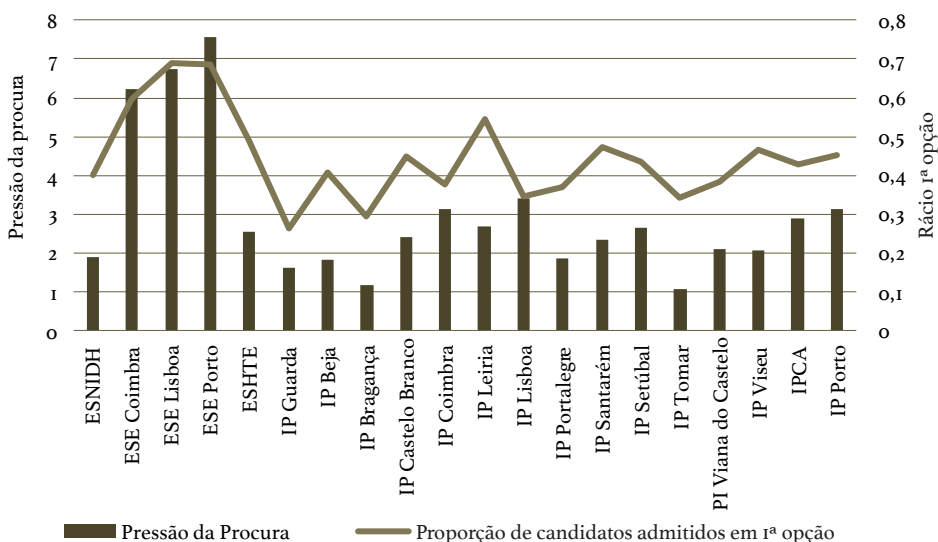
(b) Universidades, 2020



(c) Escolas e Institutos Politécnicos, 2019



(d) Escolas e Institutos Politécnicos, 2020



Notas: (1) U – Universidade; ES – Escola Superior; IP – Instituto Politécnico.

(2) A pressão da procura corresponde ao rácio entre o número de vezes que cada par curso/estabelecimento foi selecionado pelos candidatos no Concurso Nacional de Acesso e o número de vagas anunciadas para a primeira fase do Concurso Nacional de Acesso. Assim, este rácio pode ser interpretado como um indicador do nível de interesse dos candidatos em frequentar cada instituição, mas também corresponde a uma medida da procura potencial de cada instituição, ou da capacidade de cada instituição em atrair novos estudantes. Já a proporção entre o número de candidatos admitidos em 1ª opção é calculada considerando os resultados da primeira fase do concurso nacional e a totalidade das vagas preenchidas em cada instituição no final dessa mesma fase.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Da análise da Figura 2 resulta ainda que a Universidade da Madeira é a que apresenta o maior rácio de estudantes admitidos em 1ª opção (apesar de ter baixado de 78% em 2019 para 72% em 2020). Logo em seguida temos as Universidades do Porto, Nova de Lisboa e dos Açores. A posição relativa das universidades localizadas nas ilhas pode em parte ser explicada pela existência de um contingente próprio, na 1ª fase do CNA, não esquecendo que o fator insularidade eleva os custos de frequência de uma IES no continente. No sistema universitário, o ISCTE-IUL e a Universidade da Beira Interior (UBI) são as instituições que apresentam os menores valores para este rácio. No subsistema politécnico, excluindo as Escolas Superiores (que apresentam valores muito elevados, chegando mesmo a ultrapassar os 75%), o rácio de candidatos admitidos em 1ª opção é, em média, inferior ao das universidades. Os Institutos Politécnicos da Guarda, de Lisboa, de Portalegre e de Bragança são os que apresentam valores mais baixos. No outro extremo da distribuição, os Institutos Politécnicos de Beja, de Leiria e de Castelo Branco apresentavam valores superiores a 50% em 2019, embora apenas o IP Leiria se tenha mantido acima dessa fasquia em 2020.

No que respeita ao número de candidatos em primeira opção relativamente às vagas (i.e., índice de força⁸, ver Tabela 6), a Universidade do Porto é a que exhibe o maior valor em qualquer dos anos. Juntamente com a Universidade Nova de Lisboa são as IES que apresentam uma maior escassez da oferta no respetivo subsistema, isto é, em que o número de candidatos que as coloca em primeira opção é muito superior ao número total de vagas que oferecem na primeira fase. No que diz respeito ao subsistema politécnico, os Institutos Politécnicos de Lisboa, do Cávado e do Ave e do Porto são os que apresentam valores mais elevados para o índice de força e os únicos em que o seu valor é superior a 1. Os Institutos Politécnicos de Bragança, de Tomar e de Portalegre apresentam um índice de força abaixo dos 30%, ou seja, o número de estudantes que colocou estas IES como primeira opção corresponde a menos de um terço do número de vagas anunciadas para a 1ª fase do concurso.

Tabela 6 | Média de notas de colocação, índice de força e índice de fraqueza por Instituição de Ensino Superior (pública)

Instituição de Ensino Superior	Nota média colocação	Índice de força	Índice de fraqueza	Nota média colocação	Índice de força	Índice de fraqueza
ES Náutica Infante D. Henrique	139,48	0,66	0,72	142,22	0,76	0,73
ES Enfermagem de Coimbra	136,16	0,94	0,28	152,05	1,20	0,41
ES Enfermagem de Lisboa	146,99	1,34	0,24	154,03	2,47	0,31
ES Enfermagem do Porto	153,25	1,49	0,24	160,00	3,02	0,32

[8] O Índice de força foi proposto por Portela et al. (2008) e a fórmula de cálculo usada é $s = C_i / p_i$, onde C_i é o número de candidatos que colocou a instituição i em primeiro lugar no ranking de preferências e p_i corresponde ao número de vagas da IES a concurso na primeira fase do CNA.

Tabela 6 | Média de notas de colocação, índice de força e índice de fraqueza por Instituição de Ensino Superior (pública)

Instituição de Ensino Superior	Nota média colocação	Índice de força	Índice de fraqueza	Nota média colocação	Índice de força	Índice de fraqueza
ES Hotelaria e Turismo do Estoril	139,69	1,06	0,44	144,46	1,27	0,43
IP Guarda	121,02	0,18	0,82	137,78	0,18	0,83
IP Beja	125,27	0,28	0,73	139,43	0,34	0,74
IP Bragança	124,68	0,19	0,82	138,31	0,20	0,83
IP Castelo Branco	130,06	0,37	0,69	141,98	0,42	0,71
IP Coimbra	135,10	0,77	0,63	145,16	0,85	0,64
IP Leiria	134,75	0,75	0,50	143,90	0,77	0,50
IP Lisboa	142,49	1,10	0,65	147,03	1,18	0,66
IP Portalegre	124,94	0,19	0,81	138,58	0,30	0,73
IP Santarém	124,06	0,39	0,64	139,69	0,60	0,60
IP Setúbal	130,30	0,68	0,61	141,12	0,91	0,62
IP Tomar	125,06	0,20	0,80	139,55	0,18	0,82
IP Viana do Castelo	131,01	0,42	0,68	144,35	0,46	0,70
IP Viseu	128,29	0,41	0,67	140,50	0,46	0,67
IP Cávado e do Ave	140,28	0,97	0,61	146,03	1,01	0,58
IP Porto	147,37	1,23	0,53	156,27	1,28	0,55
ISCTE – IUL	155,97	1,74	0,62	157,45	1,64	0,64
U Nova de Lisboa	162,97	1,56	0,38	165,02	1,56	0,37
U Beira Interior	143,97	0,74	0,61	156,93	0,87	0,64
U Madeira	142,71	1,17	0,28	154,94	1,25	0,34
U Aveiro	147,99	1,07	0,52	156,49	1,13	0,52
U Coimbra	152,97	1,15	0,48	159,86	1,26	0,50

Tabela 6 | Média de notas de colocação, índice de força e índice de fraqueza por Instituição de Ensino Superior (pública)

Instituição de Ensino Superior	Nota média colocação	Índice de força	Índice de fraqueza	Nota média colocação	Índice de força	Índice de fraqueza
U Lisboa	157,47	1,19	0,47	160,95	1,39	0,47
U Trás-os-Montes e Alto Douro	140,00	0,82	0,59	149,82	0,95	0,59
U Évora	136,01	0,72	0,59	145,71	0,89	0,56
U Algarve	133,85	0,72	0,49	143,54	0,85	0,48
U Minho	156,35	1,26	0,47	162,72	1,32	0,49
U Porto	168,13	1,74	0,33	171,08	1,83	0,34
U Açores	134,39	0,61	0,53	150,16	0,92	0,39

Notas: (1) U – Universidade; ES – Escola Superior; IP – Instituto Politécnico.

(2) A média das médias dos candidatos admitidos corresponde à média simples dos candidatos admitidos nas três fases do Concurso Nacional de Acesso. Sempre que um estudante foi colocado em mais do que uma fase, foi considerada a instituição da última colocação. O índice de força corresponde ao rácio entre o número de candidatos que colocou cada instituição em primeiro lugar no ranking de preferências e o número de vagas que essa instituição colocou a concurso na primeira fase do concurso de acesso. Pode ser interpretado como a proporção de vagas que têm o preenchimento garantido. O índice de fraqueza é calculado usando a seguinte fórmula: $w = (p_i - FO_i) / p_i$ onde p_i corresponde ao número de vagas a concurso na primeira fase da instituição i , FO_i é o número de candidatos admitidos na instituição i que tinham essa mesma instituição como primeira opção. Assim sendo, este índice fornece uma medida das vagas que são preenchidas por candidatos que não tinham a instituição em causa como primeira opção.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

A percentagem de vagas atribuídas a candidatos em opções que não a primeira (medida pelo índice de fraqueza⁹⁾ é superior, em média, nos institutos politécnicos. Isto equivale a dizer que muitos dos candidatos colocados no subsistema politécnico não escolheram essas instituições como primeira opção, sugerindo que estas podem perder muitos estudantes caso o número de vagas aumente noutras IES. Destacam-se os Institutos Politécnicos de Bragança, da Guarda, de Portalegre e de Tomar, onde 80% ou mais dos candidatos colocados em 2019 não o foram na sua primeira opção. O IP Portalegre foi o único que, em ano de pandemia, conseguiu melhorar a sua posição. Entre as universidades com índice de fraqueza mais elevado contam-se o ISCTE-IUL e as universidades da Beira Interior, de Trás-os-Montes e Alto Douro e de Évora e apenas esta última viu a sua situação melhorar um pouco em 2020.

[9] O índice de fraqueza foi proposto por Portela et al. (2008) e é calculado usando a seguinte fórmula: $w = (p_i - FO_i) / p_i$, onde p_i corresponde ao número de vagas a concurso na primeira fase da instituição i , FO_i é o número de candidatos admitidos na instituição i que tinham essa mesma opção como primeira opção.

2.3. Quem são os estudantes que ficam para trás?

Do total de alunos que concluem o ensino secundário em Portugal, apenas cerca de 40% prossegue para o ensino superior. Há, ainda, um grupo de estudantes que, tendo-se candidatado ao ensino superior, não consegue colocação. Quem são estes estudantes? A análise de alguns indicadores dá algumas pistas de resposta a esta questão.

Há mais mulheres do que homens entre os candidatos ao ensino superior e não há diferenças no peso das mulheres entre os candidatos colocados e os não colocados

Do total de candidatos ao ensino superior em 2019, cerca de 57% eram mulheres (Tabela 7). O maior peso das mulheres é observado na distribuição de candidatos colocados e não colocados por sexo.

Tabela 7 | Distribuição de candidatos, colocados e não colocados por sexo, 2019 e 2020

2019													2020												
	Candi- datos	Não coloca- dos	Colocados				Candi- datos	Não coloca- dos	Colocados				Global												
			1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	Global			1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	Global													
Femi- nino	32.417 56,7%	3.467 57,1%	25.446 57,0%	5.161 55,6%	733 52,3%	28.950 56,7%	38.184 56,4%	5.580 60,0%	28.636 56,2%	5.362 54,7%	803 54,8%	32.605 55,9%													
Mas- culino	24.739 43,3%	2.603 42,9%	0,49	4.117 44,4%	669 47,7%	22.136 43,3%	29.487 43,6%	3.720 40,0%	22.343 43,8%	4.435 45,3%	663 45,2%	25.767 44,1%													
Total	57.156	6.070	0,47	9.278	1.402	51.086	67.671	9.300	50.979	9.797	1.466	58.372													

Nota: Os números relativos aos estudantes colocados em cada uma das fases são os totais. Na coluna Global indicam-se os candidatos no conjunto das 3 fases, considerando apenas uma colocação, caso tenha havido recandidatura.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Um número relevante de candidatos não colocados opta por não se recandidatar numa fase posterior do concurso

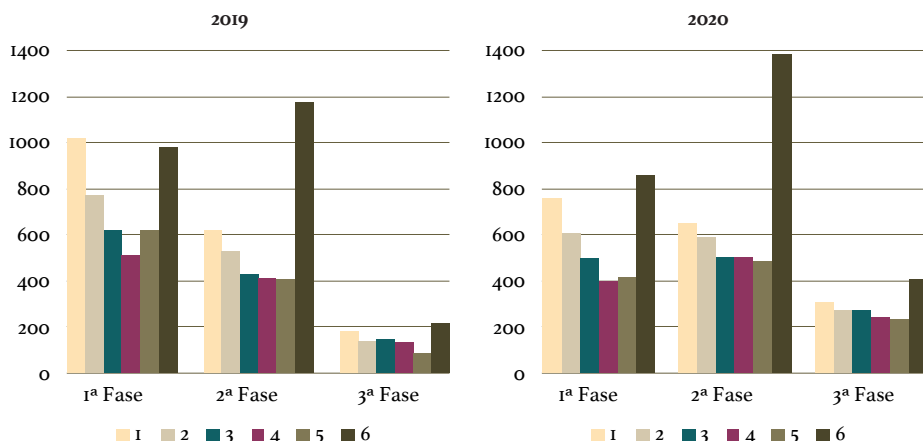
No sentido de melhor perceber o que determina uma não colocação, importa explorar algumas hipóteses. É possível que a natureza do concurso de acesso ou a forma como os candidatos fazem as suas escolhas determinem a não colocação de certos candidatos.

Um candidato não colocado na 1ª fase pode não apresentar candidatura nas fases posteriores, impedindo a sua colocação. Em 2019, foram 6.070 os candidatos não colocados em qualquer fase do CNA, dos quais 3.786 (dos quais 2.442 só se candidataram na 1ª fase e 1.344 na 2ª fase) acabaram por desistir e não apresentar qualquer candidatura após a não colocação. Dos 9.300 candidatos não colocados no total das fases do CNA, em 2020, 4.849 não voltaram a candidatar-se (destes, 3.509 só se candidataram na 1ª fase e 1.340 na 2ª fase).

Muitos candidatos não colocados não preenchem todas as opções de candidatura disponíveis em cada fase

Podendo indicar até seis pares curso/estabelecimento, os estudantes que optam por indicar menos pares estão a reduzir a sua probabilidade de colocação. Será que os candidatos não colocados são, também, aqueles que menos preferências indicam aquando da candidatura, contribuindo assim para esse resultado? A Figura 3 mostra a distribuição do número total de preferências indicadas pelos candidatos que acabaram como não colocados em cada fase. Em qualquer dos anos, o grupo dos candidatos não colocados que efetivamente listam o máximo número de pares curso/estabelecimento é inferior a metade do total.

Figura 3 | N° de preferências manifestadas por candidatos não colocados por fase, 2019 e 2020



Nota: Do total dos não colocados, qual é o número de indivíduos que indica 1, 2, 3, 4, 5, ou 6 alternativas no seu boletim de candidatura, por fase de candidatura.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Os candidatos provenientes de cursos científico-humanísticos estão em maior número entre os não colocados, mas não estão sobre-representados

O Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior está mais vocacionado para os alunos que, no ensino secundário, tenham optado pelos cursos científico-humanísticos. Cerca de 79% dos alunos que, em 2016/17, concluíram o ensino secundário por esta via, estava, um ano depois, a frequentar o ensino superior, ao passo que a mesma taxa de transição para os diplomados dos cursos profissionais era 18% (DGEEC, 2019). Não surpreende, assim, que a grande maioria dos candidatos ao ensino superior venha da via mais académica de ensino secundário (95,6%, em 2019 e em 2020). Esses candidatos estão ligeiramente sub-representados no conjunto dos não colocados, com um peso no grupo de 94,9%, em 2019, e de 95,2%, em 2020 (ver Tabela 8).

Tabela 8 | Percentagem de candidatos não colocados por curso do ensino secundário, 2019 e 2020

Curso do Ensino Secundário	2019				2020			
	Total candi- datos	% can- di- datos	Total não coloca- dos	% não coloca- dos	Total candi- datos	% can- di- datos	Total não coloca- dos	% não coloca- dos
Ens. secundário (DL 286/89), nível secundário de educação e via de ensino do 12º ano	54.827	95,9%	5.763	94,9%	64.918	95,9%	8.854	95,2%
Ensino recorrente	18	0,0%	7	0,1%	25	0,0%	9	0,1%
Técnico-profissionais, Ensino profissional	344	0,6%	28	0,5%	364	0,5%	36	0,4%
Equivalências	1.967	3,4%	272	4,5%	2.364	3,5%	401	4,3%
Total	57.156		6.070		67.671		9.300	

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Lisboa e Porto, os distritos com maiores proporções de candidatos, estão sobrerrepresentados entre os que não conseguem colocação

Os distritos de Lisboa e Porto, os que mais peso têm na distribuição geográfica dos candidatos, estão sobrerrepresentados entre os não colocados (Tabela 9), situação que se manteve no ano da crise pandémica. Enquanto cerca de um quarto do total de candidatos provem de Lisboa, os candidatos não colocados do distrito representam quase 40% do total. Os candidatos do distrito do Porto são aproximadamente 19% do total dos candidatos, mas cerca de 23% do total de candidatos não colocados.

Tabela 9 | Percentagem de candidatos não colocados face ao total de candidatos, por distrito, 2019 e 2020

Distrito	2019				2020			
	Nº de candi- datos	% can- di- datos	Nº de não coloca- dos	% não coloca- dos	Nº de candi- datos	% can- di- datos	Nº de não coloca- dos	% não coloca- dos
Aveiro	2.776	4,9%	197	3,2%	3.151	4,7%	296	3,2%
Beja	578	1,0%	21	0,3%	659	1,0%	64	0,7%
Braga	5.537	9,7%	517	8,5%	6.148	9,1%	628	6,8%
C. Branco	967	1,7%	33	0,5%	1.133	1,7%	73	0,8%

Tabela 9 | Percentagem de candidatos não colocados face ao total de candidatos, por distrito, 2019 e 2020

Distrito	2019				2020			
	Nº de candidatos	% candidatos	Nº de não colocados	% não colocados	Nº de candidatos	% candidatos	Nº de não colocados	% não colocados
Coimbra	3.213	5,6%	273	4,5%	3.561	5,3%	362	3,9%
Faro	1.909	3,3%	134	2,2%	2.460	3,6%	249	2,7%
Évora	950	1,7%	49	0,8%	1.141	1,7%	91	1,0%
Guarda	701	1,2%	21	0,3%	780	1,2%	37	0,4%
Leiria	2.714	4,7%	150	2,5%	3.087	4,6%	217	2,3%
Lisboa	14.537	25,4%	2.418	39,8%	17.534	25,9%	3.684	39,6%
Portalegre	464	0,8%	14	0,2%	551	0,8%	38	0,4%
Porto	10.554	18,5%	1.422	23,4%	12.815	18,9%	2.099	22,6%
Santarém	1.956	3,4%	94	1,5%	2.327	3,4%	199	2,1%
Setúbal	2.457	4,3%	331	5,5%	3.227	4,8%	622	6,7%
V. Castelo	1.334	2,3%	56	0,9%	1.494	2,2%	93	1,0%
Vila Real	1.179	2,1%	65	1,1%	1.507	2,2%	116	1,2%
Viseu	1.904	3,3%	80	1,3%	2.110	3,1%	109	1,2%
R. A. Açores	1.116	2,0%	32	0,5%	1.327	2,0%	76	0,8%
R. A. Madeira	1.721	3,0%	148	2,4%	1.956	2,9%	207	2,2%
Total	57.156		6.070		67.671		9.300	

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

É possível que nos grandes centros urbanos o ensino superior esteja subdimensionado, quer face ao número de potenciais candidatos ao ensino superior dos respetivos distritos, quer face à procura global por cursos oferecidos por instituições aí localizadas. As cidades do litoral, Lisboa e Porto, em particular, tendem a atrair estudantes de outros distritos (tipicamente à sua volta, mas muito povoados). Outra explicação possível pode ser resultado da combinação entre a imobilidade que caracteriza os estudantes portugueses e a oferta de ensino superior privado. Os estudantes de Lisboa e Porto, à semelhança dos estudantes de outros distritos (como se discutirá adiante neste relatório), têm alguma aversão à mobilidade que se manifesta numa preferência forte pelas IES localizadas no próprio distrito de residência. Muitos incluem nas suas escolhas apenas essas IES e candidatam-se, em simultâneo, às IES privadas maioritariamente colocadas nessas cidades. Perante uma não colocação prosseguem os

estudos nessas instituições privadas, que, em muitos casos, implica um custo inferior ao custo de deslocação para IES públicas, mas mais distantes (Lourenço et al., 2020).

2.4. Colocados: quem são, de onde vêm, de que forma entram, que escolhas fazem?

A maioria das IES públicas recebe uma proporção grande de candidatos provenientes dos distritos onde se localiza

A distribuição espacial dos estudantes que são recebidos por cada instituição tem sido alvo de algum interesse, não apenas em Portugal, mas em vários países, sendo a tendência no sentido do acentuar da imobilidade (e.g. Sá e Lourenço, 2019). As Tabela A.3 e Tabela A.4 (Anexo V) mostram-nos a área de atração das IES públicas medida pelo peso de cada distrito no total dos seus candidatos em 2019 e em 2020, respetivamente. Para o cálculo do número de candidatos consideram-se, apenas, as suas primeiras escolhas, tendo-se optado por designar as áreas de atração por áreas de recrutamento potenciais, na medida em que são aquelas que resultariam das escolhas livres/preferidas dos estudantes. Para o ano 2019 é claro que o maior interesse por uma dada instituição vem do próprio distrito onde esta se localiza. Em 7 das 13 universidades públicas, 65% ou mais dos candidatos em primeira opção provêm do próprio distrito da IES, sendo esse peso mais expressivo nas universidades das regiões autónomas. O peso do distrito de localização é inferior a 50% nas candidaturas em 1ª opção às Universidades de Évora (48,1%), de Aveiro (45,5%), de Coimbra (39,1%), de Trás-os-Montes e Alto Douro (35,5%) e da Beira Interior (27,0%). No caso dos 15 institutos politécnicos (excluindo as 5 escolas politécnicas independentes), o peso dos candidatos do próprio distrito oscila entre um mínimo de 40,2% no IP Bragança e um máximo de 82,6% no IP do Cávado e do Ave, logo seguido dos IP de Setúbal, do Porto e de Lisboa com 77,5%, 77,4% e 74,6%, respetivamente.

Apesar da pandemia ter trazido consigo vagas adicionais e uma alteração das regras de acesso, o padrão geral manteve-se no ano 2020. O peso do distrito de localização no recrutamento aumentou nuns casos, mas diminuiu noutros, em cerca de 1 ou 2 pontos percentuais. As Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e de Lisboa apresentam as variações mais relevantes, com o peso do próprio distrito na área de recrutamento a aumentar 5,5 e 5,3 pontos percentuais, respetivamente. As variações positivas de 6,9 e de 5,8 pontos percentuais, respetivamente, nos IP Bragança e IP Santarém, são as maiores observadas.

Nem sempre os candidatos ficam colocados na instituição da sua primeira escolha, havendo diferenças entre as áreas de recrutamento potenciais das instituições e as áreas de recrutamento efetivas, sendo estas últimas as que resultam da distribuição espacial dos estudantes que efetivam a sua matrícula. As Tabela A.5 e Tabela A.6 (Anexo V) mostram-nos as áreas de recrutamento efetivo dessas mesmas instituições. Em linhas gerais, o padrão de recrutamento efetivo coincide com o recrutamento potencial, mas as quotas de matriculados provenientes dos distritos de localização das IES são menos expressivas. Assim, as mesmas 8 universidades públicas têm quotas de matriculados do próprio distrito iguais ou superiores

a 61%, sendo essa quota mais elevada para as IES das regiões autónomas. As restantes 5 universidades apresentam áreas de recrutamento efetivo com menor peso do distrito local (i.e., 41,4% na U Aveiro, 38,9% na U Évora, 37,5% na U Coimbra, 30,3% na U Trás-os-Montes e Alto Douro, e 23,0% na U Beira Interior). No caso dos institutos politécnicos, o peso do grupo de matriculados com origem no próprio distrito varia entre um mínimo de 25,8% observado no IP Bragança e um máximo de 83,5% no IP Cávado e Ave. Em 9 dos 15 institutos politécnicos públicos esse peso é 50% ou superior.

Os estudantes preferem mais as IES do distrito onde vivem

A par da análise da mobilidade com base na instituição de destino, é também interessante perceber a mobilidade tomando como ponto de partida a região de origem dos candidatos. Dependendo do distrito onde os candidatos residam, pode haver uma maior ou menor preferência por determinada instituição. O que tem sido encontrado nas análises feitas para Portugal é que os estudantes preferem tipicamente a IES do distrito onde residem, revelando muito pouca disponibilidade para a mobilidade geográfica por parte dos estudantes nacionais. As Tabela A.7 e Tabela A.8 (Anexo V) confirmam esse resultado para o ano 2019.

Na grande maioria dos distritos a maior parcela de estudantes escolhe uma universidade como primeira opção, mesmo em casos de distritos onde existe apenas oferta politécnica. Os distritos de Leiria, Setúbal e Viseu constituem exceção no panorama nacional na medida em que os institutos politécnicos que albergam são as IES a que se dirige uma maior percentagem da sua procura (1ª opção dos estudantes). Se olharmos para as duas IES mais importantes na procura dos estudantes provenientes de cada distrito, há vários onde estes lugares cimeiros são ocupados por duas universidades. É o que acontece nos distritos de Aveiro, Braga, Évora, Lisboa, Vila Real, RA Açores e RA Madeira, onde a universidade mais preferida é a do próprio distrito. Os distritos da Guarda e de Santarém, apesar de albergarem apenas institutos politécnicos, têm universidades como as duas IES preferidas pelos seus candidatos. Entre os candidatos de Bragança, Leiria, Setúbal e Viseu, as instituições mais procuradas, em primeira opção, são os institutos politécnicos que albergam, não havendo universidades públicas localizadas nestes distritos.

Ficando os candidatos muitas vezes colocados num curso (e/ou estabelecimento) diferente da sua primeira opção, não é surpreendente que a distribuição dos matriculados por distrito de proveniência difira daquela (ver Tabela A.9 e Tabela A.10, Anexo V). A regra é que os estudantes prefiram em maior número a IES localizada no seu distrito. Santarém constitui exceção pois embora haja um instituto politécnico localizado no distrito, é na Universidade de Lisboa onde se matricula a maior percentagem dos seus estudantes. Sempre que no distrito existem os dois tipos de instituição (universidade e instituto politécnico), é a universidade que recebe a maior percentagem dos matriculados do distrito. Nos casos em que o distrito tem apenas um instituto politécnico, a segunda instituição com mais matriculados do distrito é normalmente uma universidade.

O CNA é a forma de ingresso mais importante, com uma importância relativa em média superior nas universidades do que nos institutos politécnicos

O Concurso Nacional de Acesso constitui apenas uma das várias formas através das quais as IES recrutam novos estudantes. Apesar de ser ainda a mais importante, tem vindo a perder importância relativa face a outras formas de ingresso que importa explorar. O peso de cada uma das modalidades de acesso ao ensino superior dos alunos inscritos no primeiro ano primeira vez consta da Tabela 10. Como a informação do portal *InfoCursos* é disponibilizada para conjuntos de dois anos letivos consecutivos, cada uma das tabelas apresentadas diz respeito à forma de ingresso dos estudantes inscritos no 1º ano 1ª vez em: (a) 2016/2017 e 2017/2018; (b) 2017/2018 e 2018/2019; e (c) 2018/2019 e 2019/2020.

Tabela 10 | Importância relativa das várias formas de ingresso – universidades públicas

(a) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/2017 e 2017/2018

2016/2017 e 2017/2018	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
U Aberta	0,0%	12,6%	9,0%	41,3%	37,0%
ISCTE – IUL	83,2%	5,9%	0,0%	3,5%	7,4%
U Nova de Lisboa	86,8%	6,5%	0,0%	2,1%	4,6%
U Beira Interior	78,4%	16,0%	0,0%	1,8%	3,7%
U Madeira	83,6%	5,4%	0,0%	6,5%	4,5%
U Aveiro	87,4%	6,4%	0,0%	3,0%	3,2%
U Coimbra	86,0%	8,7%	0,0%	1,4%	3,8%
U Lisboa	86,1%	5,5%	0,0%	2,2%	6,3%
U Trás-os-Montes e Alto Douro	85,3%	3,7%	0,0%	5,0%	6,1%
U Évora	75,2%	8,6%	4,9%	3,9%	7,5%
U Algarve	72,6%	16,5%	0,0%	5,8%	5,1%
U Minho	85,6%	3,2%	1,5%	5,0%	4,8%
U Porto	85,7%	8,0%	0,0%	2,3%	4,0%
U Açores	74,4%	3,9%	0,0%	13,8%	7,9%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos* 2019

Tabela 10 | Importância relativa das várias formas de ingresso – universidades públicas

(b) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2017/2018 e 2018/2019

2017/2018 e 2018/2019	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
U Aberta	0,0%	12,4%	6,9%	42,5%	38,2%
ISCTE – IUL	82,5%	8,0%	0,0%	3,3%	6,2%
U Nova de Lisboa	84,8%	8,2%	0,0%	2,1%	4,9%
U Beira Interior	76,4%	16,1%	0,0%	1,9%	5,6%
U Madeira	81,6%	6,3%	0,0%	7,2%	4,9%
U Aveiro	85,9%	8,6%	0,0%	2,7%	2,8%
U Coimbra	84,3%	10,5%	0,0%	1,3%	3,9%
U Lisboa	84,1%	7,6%	0,0%	2,1%	6,1%
U Trás-os-Montes e Alto Douro	86,8%	3,2%	0,0%	4,3%	5,8%
U Évora	74,3%	10,2%	4,2%	4,4%	6,9%
U Algarve	70,3%	19,6%	0,0%	5,5%	4,6%
U Minho	83,6%	5,6%	1,5%	4,8%	4,6%
U Porto	82,3%	11,4%	0,0%	2,4%	3,9%
U Açores	75,4%	3,7%	0,0%	14,1%	6,8%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos* 2020

Tabela 10 | Importância relativa das várias formas de ingresso – universidades públicas

(c) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2018/2019 e 2019/2020

2018/2019 e 2019/2020	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
U Aberta	0,0%	13,8%	5,6%	41,4%	39,2%
ISCTE – IUL	79,5%	10,9%	0,0%	4,3%	5,3%
U Nova de Lisboa	81,9%	11,3%	0,0%	2,3%	4,5%
U Beira Interior	77,4%	15,9%	0,0%	1,8%	4,9%

Tabela 10 | Importância relativa das várias formas de ingresso – universidades públicas

(c) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2018/2019 e 2019/2020

2018/2019 e 2019/2020	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
U Madeira	84,2%	4,0%	0,0%	7,3%	4,4%
U Aveiro	82,9%	10,8%	0,0%	3,5%	2,8%
U Coimbra	83,8%	11,3%	0,0%	1,2%	3,8%
U Lisboa	82,7%	9,4%	0,0%	2,7%	5,2%
U Trás-os-Montes e Alto Douro	87,7%	4,3%	0,0%	3,8%	4,2%
U Évora	71,8%	15,1%	3,8%	3,5%	5,8%
U Algarve	69,1%	21,2%	0,0%	5,1%	4,5%
U Minho	81,2%	8,2%	1,0%	5,4%	4,2%
U Porto	79,4%	13,9%	0,0%	2,7%	4,0%
U Açores	74,2%	6,3%	0,0%	13,4%	6,1%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos* 2021

O grupo de estudantes que acedeu às universidades públicas através do Concurso Nacional de Acesso representou mais de 80% do total dos colocados, exceto nas Universidades da Beira Interior, de Évora, do Algarve e dos Açores (Tabela 10). No caso dos institutos politécnicos, essa mesma proporção é, em média, inferior: situa-se acima de 80% apenas no IP Porto, sendo cerca de 52% no IP Bragança (Tabela 11). Tal pode indicar uma maior dificuldade dos institutos politécnicos em atrair estudantes através do Concurso Nacional de Acesso. Contudo, essa dificuldade não se traduz, necessariamente, num volume significativo de vagas não preenchidas, uma vez que acabam por preencher muitas das vagas com estudantes que acedem ao ensino superior através de outras formas de ingresso. Por exemplo, no caso do IP Bragança o mais baixo peso do CNA é compensado por uma grande importância dos outros regimes de ingresso, o que aliás acontece em vários outros institutos politécnicos. Já as escolas superiores (politécnicas) recrutam a quase totalidade dos seus estudantes através do Concurso Nacional de Acesso, exceção para a Escola Náutica Infante D. Henrique (Tabela 12).

Tabela II | Importância relativa das várias formas de ingresso - institutos politécnicos públicos
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(a) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/2017 e 2017/2018

2016/2017 e 2017/2018	Regime Geral			Maiores 23	Mudança de Curso
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local		
IP Guarda	59,8%	30,3%	0,0%	5,7%	4,2%
IP Beja	55,4%	23,0%	0,0%	18,3%	3,2%
IP Bragança	51,9%	37,9%	0,0%	3,74%	6,5%
IP Castelo Branco	58,2%	24,1%	6,5%	8,8%	2,4%
IP Coimbra	79,3%	8,9%	0,5%	6,6%	4,8%
IP Leiria	73,4%	17,4%	0,0%	4,3%	4,9%
IP Lisboa	74,3%	5,5%	8,7%	5,4%	6,1%
IP Portalegre	64,9%	14,3%	0,0%	15,1%	5,8%
IP Santarém	79,3%	8,8%	0,0%	7,1%	4,9%
IP Setúbal	72,7%	8,0%	0,0%	14,2%	5,1%
IP Tomar	57,5%	25,9%	0,0%	11,7%	5,0%
IP Viana do Castelo	79,2%	9,6%	0,0%	7,1%	4,1%
IP Viseu	75,4%	10,7%	0,0%	6,9%	7,2%
IP Cávado e do Ave	74,6%	11,0%	0,0%	10,9%	3,5%
IP Porto	81,4%	3,8%	0,0%	6,5%	8,3%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos* 2019

Tabela II | Importância relativa das várias formas de ingresso - institutos politécnicos públicos
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(b) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2017/2018 e 2018/2019

2016/2017 e 2017/2018	Regime Geral			Maiores 23	Mudança de Curso
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local		
IP Guarda	57,7%	33,6%	0,0%	4,9%	3,9%
IP Beja	49,2%	32,7%	0,0%	15,1%	3,0%
IP Bragança	49,6%	41,7%	0,0%	3,5%	5,3%

Tabela II | Importância relativa das várias formas de ingresso - institutos politécnicos públicos
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(b) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2017/2018 e 2018/2019

2018/2019 e 2019/2020	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
IP Castelo Branco	54,2%	32,6%	5,2%	6,1%	1,8%
IP Coimbra	76,8%	12,0%	0,7%	6,1%	4,4%
IP Leiria	73,3%	17,6%	0,0%	4,2%	4,9%
IP Lisboa	74,0%	6,1%	9,3%	5,3%	5,2%
IP Portalegre	61,1%	20,8%	0,0%	14,4%	3,8%
IP Santarém	77,2%	11,6%	0,0%	7,2%	4,0%
IP Setúbal	70,6%	11,6%	0,0%	11,6%	6,2%
IP Tomar	61,3%	22,5%	0,0%	12,1%	4,1%
IP Viana do Castelo	74,9%	14,6%	0,0%	5,3%	5,1%
IP Viseu	72,1%	15,1%	0,0%	6,4%	6,4%
IP Cávado e do Ave	73,8%	13,2%	0,0%	9,7%	3,4%
IP Porto	80,8%	5,1%	0,0%	6,2%	7,9%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos própria partir da base de dados do portal *InfoCursos 2020*

Tabela II | Importância relativa das várias formas de ingresso - institutos politécnicos públicos
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(c) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2018/2019 e 2019/2020

2018/2019 e 2019/2020	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
IP Guarda	52,0%	41,9%	0,0%	4,1%	2,1%
IP Beja	43,4%	40,2%	0,0%	13,4%	3,0%
IP Bragança	50,6%	40,8%	0,0%	3,7%	4,9%
IP Castelo Branco	50,0%	37,3%	5,0%	5,3%	2,5%
IP Coimbra	76,5%	13,8%	0,8%	4,8%	4,1%
IP Leiria	70,7%	20,7%	0,0%	3,7%	4,8%

Tabela 11 | Importância relativa das várias formas de ingresso - institutos politécnicos públicos
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(c) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2018/2019 e 2019/2020

2018/2019 e 2019/2020	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
IP Lisboa	71,1%	7,7%	9,5%	5,1%	6,6%
IP Portalegre	58,0%	26,4%	0,0%	12,7%	3,0%
IP Santarém	72,3%	17,4%	0,0%	6,4%	3,9%
IP Setúbal	70,4%	13,5%	0,0%	9,9%	6,1%
IP Tomar	53,9%	33,1%	0,0%	9,5%	3,4%
IP Viana do Castelo	70,9%	18,6%	0,0%	4,9%	5,6%
IP Viseu	68,0%	20,3%	0,0%	6,8%	5,0%
IP Cávado e do Ave	74,6%	13,9%	0,0%	8,9%	2,6%
IP Porto	78,6%	7,1%	1,5%	6,2%	6,6%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos* 2021

Tabela 12 | Importância relativa das várias formas de ingresso - escolas superiores públicas
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(a) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/2017 e 2017/2018

2016/2017 e 2017/2018	Regime Geral				
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local	Maiores 23	Mudança de Curso
ES Enfermagem Coimbra	88,5%	3,8%	0,0%	2,6%	5,1%
ES Enfermagem Lisboa	92,0%	2,2%	0,0%	4,9%	0,9%
ES Enfermagem Porto	92,3%	2,8%	0,0%	2,8%	2,1%
ES Hotelaria e Turismo Estoril	88,2%	3,4%	0,0%	4,6%	3,8%
ES Náutica Infante D. Henrique	67,8%	20,8%	0,0%	6,0%	5,4%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos* 2019

Tabela 12 | Importância relativa das várias formas de ingresso - escolas superiores públicas
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(b) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2017/2018 e 2018/2019

2017/2018 e 2018/2019	Regime Geral			Maiores 23	Mudança de Curso
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local		
ES Enfermagem Coimbra	86,6%	4,5%	0,0%	3,4%	5,5%
ES Enfermagem Lisboa	91,0%	2,9%	0,0%	4,8%	1,3%
ES Enfermagem Porto	92,7%	2,3%	0,0%	3,4%	1,6%
ES Hotelaria e Turismo Estoril	87,7%	3,2%	0,0%	4,5%	4,5%
ES Náutica Infante D. Henrique	73,6%	14,8%	0,0%	5,6%	5,9%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos própria a partir da base de dados do portal *InfoCursos 2020*

Tabela 12 | Importância relativa das várias formas de ingresso - escolas superiores públicas
(alunos inscritos no 1º ano 1ª vez em 2016/17 e 2017/8)

(c) Inscritos no 1º ano 1ª vez em 2018/2019 e 2019/2020

2018/2019 e 2019/2020	Regime Geral			Maiores 23	Mudança de Curso
	CNA (1ª ou 2ª opção)	Outras opções CNA e mo- dalidades do Regime Geral	Concurso Local		
ES Enfermagem Coimbra	87,4%	4,6%	0,0%	3,8%	4,2%
ES Enfermagem Lisboa	89,8%	4,8%	0,0%	4,6%	0,8%
ES Enfermagem Porto	91,6%	2,3%	0,0%	4,3%	1,8%
ES Hotelaria e Turismo Estoril	87,4%	3,6%	0,0%	5,0%	4,0%
ES Náutica Infante D. Henrique	74,1%	14,6%	0,0%	5,3%	6,0%

Nota: CNA – Concurso Nacional de Acesso; U – Universidade.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos 2021*

Há mais estudantes bolseiros e com pais sem ensino superior nos IP do que nas universidades

Os estudantes que decidem candidatar-se ao ensino superior são influenciados nas suas escolhas pelo contexto socioeconómico de onde provêm. O facto de não serem a primeira geração a frequentar o ensino superior coloca os candidatos em situação de vantagem, quer pelo facto de poderem beneficiar da ajuda e orientação dos pais no processo de escolha e candidatura, quer porque ter pais diplomados do ensino superior está muitas vezes associado a uma situação financeira melhor que permite que as escolhas sejam feitas de forma mais livre. Por exemplo, os estudantes de contextos mais desfavorecidos terão mais dificuldade em suportar os custos associados à frequência de uma instituição privada, ou até poderão ser demovidos de escolher cursos e instituições afastadas da residência dos pais por incapacidade de suportar os custos de mobilidade e o nível de vida em algumas cidades. Acresce o facto das notas obtidas no ensino secundário e nos exames nacionais estarem fortemente correlacionadas com esse contexto familiar mais favorável. Alunos com melhores notas de candidatura podem, assim, candidatar-se aos cursos mais seletivos que, regra geral, são oferecidos pelas universidades.

As diferenças fazem-se notar, desde logo, no subsistema e no setor das IES a que os estudantes se candidatam. Há uma diferença relevante na proporção de alunos que beneficiam de bolsa de ação social em cada subsistema (Tabela 13). Isto poderá indiciar que os estudantes do subsistema politécnico provêm de um contexto socioeconómico relativamente mais desfavorecido. Esta observação é consistente com a informação relativa à educação dos pais, um indicador igualmente importante da situação socioeconómica da família. A proporção de alunos inscritos no ensino superior universitário público cujo pai/mãe tem curso superior é o dobro da encontrada no ensino politécnico público. As proporções análogas para o ensino privado são em tudo semelhantes.

Tabela 13 | Percentagem de estudantes bolseiros e escolaridade dos pais por subsistema de ensino superior (2017/18, alunos inscritos no 1º ano pela 1ª vez)

	Pai com ensino superior	Mãe com ensino superior	Bolsheiro
Público Universitário	31,5%	40,0%	27,7%
Público Politécnico	16,5%	22,8%	37,3%
Privado Universitário	33,3%	40,2%	n.d.
Privado Politécnico	16,9%	22,8%	n.d.

Notas: (1) Nas colunas Pai/Mãe c/ ensino superior constam as percentagens de pais/mães com aquele nível de ensino. Foram considerados para este cálculo apenas os pares instituição/curso que apresentam informação sobre a educação dos pais para pelo menos 90% dos estudantes. (2) Na coluna Bolsheiro aparece a percentagem de estudantes inscritos no 1º ano pela primeira vez que beneficiam de bolsa de ação social, informação que apenas esteve disponível para os alunos do ensino superior público.

Relativamente ao ensino superior público é possível fazer uma análise mais detalhada sobre o contexto socioeconómico dos estudantes tomando como base os dados sobre a atribuição de bolsas no ano letivo 2018/2019¹⁰, nomeadamente, analisando o número de estudantes que apresentaram candidatura a uma bolsa de ação social e o resultado dessa candidatura.

Tabela 14 | Estatuto de bolseiro e nacionalidade dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior público (2018/19)

	Estudantes	Candidatos a bolsa	Bolsas atribuídas	% candidatos a bolsa no total de estudantes	% candidatos c/ bolsa atribuída	% bolseiros
Nacionalidade Portuguesa	44.453	23.724	14.064	53,4%	59,3%	31,6%
Outras nacionalidades	597	349	121	58,5%	34,7%	20,3%
Total	45.050	24.073	14.185	53,4%	58,9%	31,5%

Cerca de 31,5% dos estudantes do ensino superior público beneficiou, no ano letivo em causa, de apoio social para estudar (Tabela 14). A esmagadora maioria dos bolseiros tem nacionalidade portuguesa, o que aliás reflete a própria distribuição de nacionalidades entre os estudantes inscritos no 1º ano pela primeira vez no ensino superior público. De notar que, ainda assim, a proporção de estudantes com nacionalidade estrangeira que, tendo-se candidatado a uma bolsa, viu o seu pedido rejeitado é de cerca de 65%, contra apenas 40% no caso de candidatos a bolsa com nacionalidade portuguesa¹¹.

Tabela 15 | Estatuto de bolseiro e sexo dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior público (2018/19)

	Estudantes	Candidatos a bolsa	Bolsas atribuídas	% candidatos a bolsa no total de estudantes	% candidatos c/ bolsa atribuída	% bolseiros
Masculino	19.446	9.164	5.053	47,1%	55,1%	26,0%
Feminino	25.604	14.909	9.132	58,2%	61,3%	35,7%
Total	45.050	24.073	14.185	53,4%	58,9%	31,5%

A distribuição dos bolseiros por sexo revela que as mulheres apresentam relativamente mais candidaturas a apoio social e tendem, também, a ter mais sucesso nessa candidatura (Tabela 15). À semelhança do que acontece na nacionalidade, poderá estar aqui refletida a estrutura dos candidatos em termos de sexo (ver Tabela 7).

[10] Tratando-se de dados relativos a um único ano letivo não permitem retirar conclusões sobre as tendências de médio e longo prazo.

[11] Estudantes de nacionalidade estrangeira não são necessariamente estudantes internacionais.

Tabela 16 | Estatuto de bolsheiro e IES dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior público (2018/19)

IES	alunos	% bolsa	IES	alunos	% bolsa
U Acores - politécnico	62	53%	U Acores	420	46%
U Algarve - politécnico	624	27%	U Algarve	624	27%
U Aveiro - politécnico	545	38%	U Aveiro	1554	35%
U Évora – politécnico*	67	39%	U Évora	982	31%
U Madeira – politécnico*	54	61%	U Madeira	475	56%
U Minho – politécnico*	85	54%	U Minho	2722	40%
UTAD – politécnico*	85	54%	UTAD	1276	47%
ESE Coimbra	315	39%	ISCTE-IUL	1047	15%
ESE Lisboa	284	18%	U Coimbra	3215	31%
ESE Porto	257	48%	U Lisboa	7199	19%
ESHT Estoril	408	19%	U Nova	2548	14%
ESNIDH	121	12%	U Porto	3955	26%
IP Beja	255	35%	UBI	1183	40%
IP Bragança	870	51%			
IP Coimbra	1.801	37%			
IP Guarda	377	49%			
IP Leiria	1.698	37%			
IP Lisboa	2.269	22%			
IP Portalegre	294	37%			
IP Porto	2.855	41%			
IP Santarém	615	40%			
IP Setúbal	874	26%			
IP Tomar	263	45%			
IP Viseu	878	52%			
IPCA	652	46%			
IPCB	533	41%			
IPVC	709	53%			

Nota: No caso das universidades com escolas politécnicas, o número total de alunos inscritos no 1º ano 1ª vez e a percentagem desses alunos que tiveram bolsa são calculados separadamente para as escolas/faculdades dos dois subsistemas. * Corresponde apenas a uma única escola politécnica com apenas um curso.

Quando analisada a distribuição dos bolsheiros por IES (Tabela 16) emergem alguns factos que importa realçar. Confirma-se que, em regra, as universidades apresentam uma menor proporção de bolsheiros entre os seus alunos do 1º ano 1ª vez do que os institutos politécnicos. Torna-se também evidente que os estudantes das universidades provêm de contextos socioeconómicos mais favorecidos. Vale a pena ainda notar a forma como as disparidades económicas entre as várias regiões do país sobressaem nestes dados. A Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Lisboa e o ISCTE apresentam proporções de bolsheiros consideravelmente inferiores às das restantes instituições, quer as localizadas nas regiões autónomas, quer as localizadas no continente. Nas universidades que integram escolas politécnicas a diferença na proporção de bolsheiros entre escolas politécnicas e universitárias é também evidente.

O contexto socioeconómico dos estudantes varia com as áreas de formação

Quando investem em educação, os indivíduos e as suas famílias comparam os custos que vão ter de suportar com os benefícios de que vão usufruir no futuro, nomeadamente no mercado de trabalho. Os retornos da educação superior em Portugal são, em regra, mais elevados que os do ensino secundário (Almeida et al., 2017). Os empregadores parecem, no entanto, valorizar mais o grau de mestre do que o grau de licenciado, havendo diferenças claras entre as áreas de estudo, quer nos salários, quer na empregabilidade (FJN, 2021). Na comparação dos retornos no mercado de trabalho dos diplomados nas áreas CTEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) com os retornos das restantes áreas, as primeiras estão em vantagem. A principal questão reside em saber até que ponto os estudantes de contextos socioeconómicos mais favorecidos possam estar sobrerrepresentados nas áreas de maior empregabilidade e áreas CTEM, contribuindo para o perpetuar das desigualdades sociais.

A distribuição por áreas científicas do peso dos alunos bolsheiros entre os inscritos no 1º ano 1ª vez mostra, de forma clara, a existência de uma diferença entre os estudantes que frequentam cursos das áreas CTEM e aqueles que frequentam cursos na área da saúde ou ainda noutras áreas (Tabela 17). Isto pode sugerir que os alunos de contextos socioeconómicos mais favorecidos tendem a concentrar-se nos cursos das áreas CTEM, áreas que tipicamente apresentam as melhores condições no mercado de trabalho. Esta análise deve ser reforçada com outros indicadores do contexto socioeconómico das famílias como forma de confirmar a robustez destes resultados.

Tabela 17 | Diferenças de sexo e na proporção de bolsheiros entre áreas CTEM e não CTEM, 2018/2019

	Feminino	Masculino	Bolsheiros	Candidatos
Áreas CTEM	34,3%	65,7%	25,8%	44,6%
Saúde	77,2%	22,8%	32,0%	52,6%
Outras	62,8%	37,2%	34,0%	57,7%

Nota: Partindo das áreas CNAEF a 2 dígitos, são consideradas as seguintes áreas como áreas CTEM: Ciências biológicas e ciências afins (51), Ciências físicas (53), Matemática e estatística (54), Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem as Ciências naturais, matemática e estatística (58), Tecnologias de informação e comunicação (61), Engenharia e tecnologias afins (71), Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem a Engenharia, indústrias transformadoras e construção (78).

No que diz respeito ao sexo dos estudantes, constata-se que as mulheres estão em maioria nas áreas da saúde e outras, mas em minoria nos cursos das áreas CTEM tomados no seu conjunto (Figura 17).

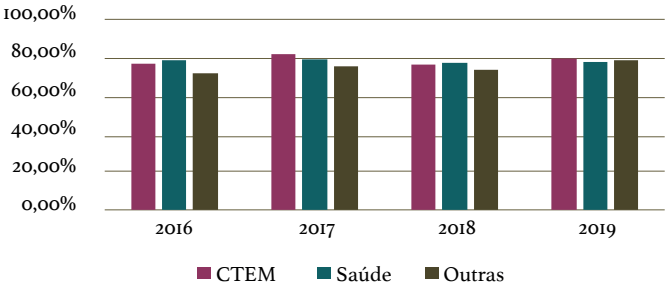
Relevante para o estudo da eficácia do ensino superior na promoção da mobilidade social é, também, a capacidade de oferta de vagas nas áreas de maior empregabilidade e maiores retornos salariais. Considerando três grandes grupos de áreas de estudo, CTEM, Saúde e outras, vemos que as vagas do ensino superior em cursos de áreas CTEM correspondem a um pouco mais de um quinto do total de vagas no sistema, enquanto os cursos da área da saúde representam cerca de 13% das vagas (Tabela 18). Já no que diz respeito à taxa de ocupação, não existem diferenças significativas entres as três grandes áreas (Figura 4).

Tabela 18 | Proporção de vagas de cada área no total de vagas

Ano	CTEM	Saúde	Outras
2016	22,7%	13,5%	63,8%
2017	22,8%	13,5%	63,7%
2018	23,1%	13,5%	63,4%
2019	23,8%	13,9%	62,4%

Figura 4 | Taxa de ocupação global

Fonte: Base de dados DGEEC



[12] Ver Anexo II para mais detalhes sobre esta classificação das áreas de formação.

Fazendo uma análise mais detalhada, distinguindo o ensino superior público do privado, constata-se que o ensino privado tem, para qualquer área, mais dificuldades em preencher as suas vagas. Já no ensino público as taxas de ocupação médias, são quase sempre mais do dobro das observadas no ensino privado e, na área da saúde, tem sido sistematicamente superior a 90% (Tabela 19).

Tabela 19 Taxa de ocupação por área e natureza						
Áreas CTEM	CTEM		Saúde		Outras	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2016	83,6%	21,0%	92,7%	42,8%	85,0%	42,3%
2017	87,0%	32,4%	92,3%	44,6%	86,5%	50,6%
2018	82,1%	24,0%	91,0%	43,4%	85,3%	47,9%
2019	84,7%	26,5%	92,1%	43,8%	86,9%	57,7%

Fonte: Base de dados DGEEC

Finalmente, entre um quarto e um quinto dos diplomados concluíram cursos em áreas CTEM e um pouco menos de 20% são diplomados das áreas da saúde (Tabela 20).

Tabela 20 Diplomados por área			
Ano	CTEM	Saúde	Outras
2017	23,6%	17,8%	58,6%
2018	23,6%	17,5%	58,9%
2019	24,2%	17,5%	58,3%

Fonte: Base de dados DGEEC

Uma das limitações da análise feita até aqui resulta do facto de cada uma das grandes áreas consideradas, mas especialmente as CTEM e a Saúde, serem constituídas por vários cursos que diferem entre si no que diz respeito à empregabilidade, retornos salariais, mas também procura por parte de potenciais estudantes no ensino superior.

No caso particular da área da saúde, vale a pena separar os cursos de medicina dos demais (enfermagem, tecnologias da saúde, por exemplo). Na Tabela 22 apresenta-se a taxa de ocupação agregada para os cursos de medicina e para outros cursos na área da saúde. Para estes cálculos consideram-se as vagas definidas para o regime geral de acesso e os estudantes

inscritos também através do regime geral. É clara a facilidade com que os cursos de medicina preenchem as suas vagas. Vagas essas que, aliás, não variam de ano para ano, apesar de ser aparente que estes programas operam no máximo da sua capacidade (Tabela 21). No que diz respeito aos outros cursos da área da saúde, as instituições públicas têm também grande facilidade em preencher as suas vagas. O mesmo não acontece com o ensino privado.

Tabela 21 | Vagas: Medicina versus outros cursos da área da Saúde

Ano	Medicina Ensino Público Universitário	Outros cursos da área da Saúde			
		Ensino Privado		Ensino Público	
		Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
2016	1517	949	2210	1350	3849
2017	1517	949	2204	1355	3865
2018	1517	989	2308	1339	3851
2019	1517	987	2377	1294	3838
2020	1523	nd	nd	1310	4068

Fonte: Base de dados DGEEC

Tabela 22 | Taxa de ocupação: Medicina versus outros cursos da área da saúde

Ano	Medicina Ensino Público Universitário	Outros cursos da área da Saúde			
		Ensino Privado		Ensino Público	
		Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
2016	96%	56%	37%	94%	91%
2017	97%	55%	37%	91%	91%
2018	96%	54%	40%	92%	89%
2019	98%	51%	39%	93%	90%
2020	100%	nd	nd	101%	102%

Fonte: Base de dados DGEEC

Nas Tabela 23 a Tabela 28 constam o número de vagas e inscritos no ensino superior, público e privado, universitário e politécnico, para o regime geral de acesso para algumas áreas que, por razões diferentes, têm merecido a atenção das IES e da discussão pública.

A área de Engenharia Civil foi uma das mais sacrificadas pela crise económica de 2010-2013, que, não apenas levou à emigração de muitos diplomados de ensino superior desta área, como impactou negativamente na escolha destes cursos nos anos que se lhe seguiram, ficando por preencher muitas vagas.

Tabela 23 | Vagas – Área de Construção Civil e Engenharia Civil

Ano	Global	Ensino Privado		Ensino Público	
		Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
2016	1.078	120	0	515	443
2017	1.097	135	20	508	434
2018	1.051	135	15	485	416
2019	1.007	80	62	465	400
2020	nd	nd	nd	532	435

Fonte: Base de dados DGEEC

Tabela 24 | Taxa de ocupação – Área de Construção Civil e Engenharia Civil

Ano	Global	Ensino Privado		Ensino Público	
		Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
2016	48%	0%		81%	22%
2017	52%	1%	0%	85%	32%
2018	46%	1%	0%	78%	24%
2019	51%	5%	0%	85%	28%

Fonte: Base de dados DGEEC

Os diplomados de ensino superior em cursos da área das Ciências Empresariais contam-se entre os que, na última década, têm beneficiado de salários mais elevados, em média (FJN, 2021).

Tabela 25 | Vagas – Área de Gestão e Administração

Ano	Global	Ensino Privado		Ensino Público	
		Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
2016	7251	2410	780	1938	2123
2017	7379	2291	865	1911	2312
2018	7516	2392	840	1850	2434
2019	7320	2365	662	1861	2432
2020	nd	nd	nd	2408	2516

Fonte: Base de dados DGEEC

Tabela 26 | Taxa de ocupação – Área de Gestão e Administração

Ano	Global	Ensino Privado		Ensino Público	
		Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
2016	65%	49%	15%	97%	74%
2017	74%	70%	22%	92%	84%
2018	72%	65%	27%	96%	77%
2019	78%	70%	33%	97%	83%

Fonte: Base de dados DGEEC

Tabela 27 | Vagas – Área de Economia

Ano	Global	Ensino Privado Universitário	Ensino Público	
			Universitário	Politécnico
2016	1078	507	1200	40
2017	1097	337	1200	40
2018	1051	324	1165	40
2019	1007	316	1177	40
2020	nd	nd	1348	40

Fonte: Base de dados DGEEC

Tabela 28 | Taxa de ocupação – Área de Economia

Ano	Global	Ensino Privado Universitário	Ensino Público	
			Universitário	Politécnico
2016	77%	40%	94%	65%
2017	82%	55%	89%	80%
2018	80%	40%	91%	77%
2019	85%	49%	94%	90%

Fonte: Base de dados DGEEC

2.5. Segregação socioeconómica e por sexo no acesso ao ensino superior

Desigualdades e segregação

Alguns autores sugerem que a massificação do ensino superior está associada ao aumento da participação de indivíduos de grupos mais desfavorecidos e que, tradicionalmente, estavam pouco ou nada presentes no ensino superior. Apesar disso, numa fase inicial de expansão, os grupos mais favorecidos parecem ser os que reúnem melhores condições para tirar partido das novas oportunidades que o ensino superior proporciona. É o que na literatura anglo-saxónica se designa de *Maximally Maintained Inequality* (MMI) (Raftery e Hout, 1993; Amaral, 2021). Quando os estudantes favorecidos socialmente já conseguem todos aceder ao ensino superior, passa a haver lugar para os restantes. Ainda assim, os estudantes de contextos privilegiados continuam a beneficiar mais do ensino superior na medida em que acedem aos cursos e IES mais prestigiados, tal com preconiza a teoria da *Essentially Maintained Inequality* (EMI) (Amaral, 2021).

Existe igualdade (perfeita) de oportunidades sempre que a distribuição de uma dada variável de interesse (e.g. número de estudantes inscritos no ensino superior) é independente da distribuição das variáveis que tipificam as circunstâncias individuais e estão fora do controlo dos indivíduos (e.g. variáveis que caracterizam o seu contexto socioeconómico, como o nível de escolaridade dos pais e o nível de riqueza/rendimento da família, o sexo ou região de origem).

Em contrapartida, podemos falar de segregação no acesso ao ensino superior se grupos de indivíduos diferentes frequentam IES diferentes ou cursos/áreas de estudos diferentes, por exemplo. Fala-se em segregação por sexo sempre que as mulheres estejam sub-representadas, por exemplo, numa dada área de estudos, como parece acontecer com as áreas CTM em Portugal (ver Tabela 17). A segregação por sexo na educação superior é particularmente relevante na medida em que se reconhece ser um fator fundamental na explicação de desigualdades posteriores no mercado de trabalho (Barone e Assirelli, 2020).

Gorard (2009) argumenta que a preponderância do contexto socioeconómico no sucesso escolar é menor em ambientes mais diversos, o que equivale a dizer que, quanto maior for o nível de segregação socioeconómica, maior será a preponderância do contexto socioeconómico individual (bem como de outras características individuais relevantes) nas perspetivas de futuro dos indivíduos. De acordo com esta perspetiva, o sucesso escolar depende, não apenas das circunstâncias individuais, mas também do contexto que cada estudante encontra quando frequenta o ensino superior. Os seus pares são parte fundamental desse contexto que influencia, entre outras coisas, as oportunidades para a aquisição de capital social, que, por sua vez, afeta a capacidade de mobilidade social.

Os índices de segregação constituem uma forma de avaliar a capacidade que o sistema de ensino superior tem para colmatar a desigualdade social efetiva: quanto mais segregado for o sistema, mais difícil será assegurar que funcione como elevador social para quem provém de contextos mais desfavoráveis, por exemplo, em vez de ser um mero reproduzidor das desigualdades já existentes.

Índices de segregação

Os índices de segregação mais usados na literatura científica medem, tipicamente, a uniformidade e a exposição. Nos casos em que medem a uniformidade, estes índices comparam a distribuição de uma característica individual entre unidades de comparação. Quando entendido como uma medida de exposição, o índice de segregação mede a possibilidade de interação entre indivíduos pertencentes a grupos minoritários com indivíduos pertencentes a grupos majoritários.

As medidas de segregação foram calculadas com informação ao nível do par curso/estabelecimento e consideraram, separadamente, cada um dos seguintes fatores de segregação: o sexo e o contexto socioeconómico medido pela educação do pai, pela educação da mãe e pelo estatuto de beneficiário de uma bolsa de ação social. Dependendo da disponibilidade de informação, foram calculadas para instituições públicas, para instituições privadas e para o sistema no seu conjunto.

Foram calculadas três medidas de segregação:

1. Índice de similitude:

É uma das medidas de segregação mais comuns, sendo calculado através da seguinte fórmula:

$$\text{Índice de Similitude} = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left(\left| \frac{A_i}{A} - \frac{B_i}{B} \right| \right)$$

onde A_i é o número de elementos do grupo minoritário no par curso/estabelecimento i ; A é total de elementos do grupo minoritário no sistema; B_i corresponde ao número de elementos do grupo majoritário que ingressaram no par curso/estabelecimento i ; e B é o número total de elementos do grupo majoritário no sistema.

2. Índice de Gorard:

Calcula-se através da fórmula:

$$\text{Índice de Gorard} = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left(\left| \frac{A_i}{A} - \frac{T_i}{T} \right| \right)$$

onde A_i é o número de elementos do grupo minoritário no par curso/estabelecimento i ; A é total de elementos do grupo minoritário no sistema; T_i é número de elementos no par curso/estabelecimento i e T é o número total de elementos no sistema no seu todo.

3. Índice de isolamento e exposição:

É uma medida alternativa de segregação que mede até que ponto os elementos de um grupo minoritário estão ou não expostos a elementos do grupo maioritário e que é dada pela fórmula:

$$\text{Índice de Isolamento e Exposição} = \sum_{i=1}^n \left(\left| \frac{A_i}{A} \cdot \frac{A_i}{T} \right| \right)$$

onde A_i é o número de elementos do grupo minoritário no par curso/estabelecimento i ; A é total de elementos do grupo minoritário no sistema; e T é o número total de elementos no sistema no seu todo.

Os índices de similitude e de Gorard têm a mesma interpretação. Quando aplicados à segregação de mulheres, por exemplo, representam a percentagem de mulheres que teria de mudar de par curso/estabelecimento para que não existisse segregação entre homens e mulheres. Um valor do índice igual a zero corresponde a uma situação de ausência de segregação. Quanto maior for o seu valor, maior será o nível de segregação. O valor máximo de 1 ocorre quando não existe qualquer mulher num par curso/estabelecimento onde haja pelo menos um homem. O índice de isolamento e exposição pode ser interpretado como a probabilidade de os membros de um grupo interagirem com os membros do grupo de comparação.

Ambos os índices fornecem uma medida de segregação com base na uniformidade, havendo alguma discussão sobre as vantagens do Índice de Gorard.¹³ Para o cálculo destes índices, dispomos de dados sobre o sexo nas bases de dados do acesso ao ensino superior desde 2012 até 2019. No que diz respeito ao contexto socioeconómico, dispomos de dados relativos à educação dos pais e às bolsas de estudo, para 2017 e 2018, respetivamente.

Segregação no sistema como um todo

Para operacionalizar os índices de segregação descritos e considerando os dados disponíveis, os resultados das Tabela 29 a Tabela 31 foram obtidos considerando sempre três grupos: sexo masculino *versus* feminino, mãe (ou pai) com educação superior *versus* sem educação superior e, finalmente, estudante beneficiário de bolsa *versus* não beneficiário.

[13] O índice de Gorard goza da propriedade da invariância da composição no sentido forte, ao contrário do índice de similitude que verifica apenas a versão fraca dessa propriedade. Resumidamente, o que está aqui em causa é a sensibilidade do valor do índice a alterações da dimensão dos grupos considerados que não alterem as proporções entre grupos. Vários autores argumentam que o índice de segregação adequado é tal que quando a dimensão do grupo minoritário aumenta, mas de tal forma que esse aumento está uniformemente distribuído pelas várias unidades de análise, o valor do índice não se altera. Se tal for o caso, dizemos que o índice verifica a propriedade da invariância no sentido forte. Ora, esse é precisamente o caso do índice de Gorard. Em qualquer caso, este não é um assunto fechado, sendo ainda objeto de discussão na literatura especializada (Allen e Vignoles, 2007).

No que diz respeito ao sexo – onde os homens correspondem à minoria dos matriculados no ensino superior – de acordo com o índice de similitude, parece haver alguma concentração de indivíduos do sexo masculino em certos pares estabelecimento/curso, sendo que esta circunstância não se altera substancialmente durante o período considerado. Em média, o valor do índice de similitude será de 36%, valor que é muitas vezes interpretado como sinalizando um nível moderado de segregação (Burgess e Wilson, 2005). Assim, existe evidência de que o sexo masculino não está uniformemente distribuído pelos vários pares curso/estabelecimento do ensino superior público. Por outras palavras, candidatos do sexo masculino tendem a manifestar preferências e, necessariamente, a ser colocados e matriculados em determinados pares curso/estabelecimento e as mulheres noutros.

Já o valor do índice de Gorard, apesar de apresentar o mesmo comportamento de tendência que o índice de similitude, é manifestamente menor que este último, parecendo indicar que o nível de segregação por sexo não é tão elevado quando o índice de similitude pode fazer crer.

O índice de isolamento e exposição apresenta valores um pouco acima dos 50%. Apesar de estarem em minoria, os homens são um grupo grande, quase tão grande como o das mulheres. Assim sendo, é relativamente provável (>50%) que os estudantes do sexo masculino que ingressam em qualquer par curso/estabelecimento contactem com membros do mesmo sexo. Pode parecer pouco intuitivo que sendo as mulheres o grupo maioritário no ensino superior, seja mais provável a um homem cruzar-se com outro homem do que com outra mulher. Tal decorre da forma como o índice é calculado e o respetivo resultado indica que no ensino superior português as mulheres tendem a concentrar-se em cursos que admitem mais estudantes. Portanto, não só as mulheres não estão uniformemente distribuídas nos pares curso/estabelecimento, como também estão concentradas em cursos com mais alunos. Assim a probabilidade de um homem selecionar aleatoriamente um par curso/estabelecimento e cruzar-se com outro homem é maior do que a de se cruzar com uma mulher, simplesmente porque o número de pares curso/estabelecimento onde os homens estão em maioria é maior.

Os padrões encontrados relativamente ao sexo dos estudantes são análogos aos que se observam para as restantes dimensões. Quer isto dizer que o sistema de ensino superior em Portugal parece ser moderadamente segregado no que diz respeito ao sexo, mas também no que diz respeito a indicadores relativos ao contexto socioeconómico. Independentemente do indicador utilizado, observa-se que a segregação em torno do estatuto de bolseiro tende a ser a mais baixa. A segregação associada à educação dos pais não tem um padrão consistente entre as três medidas.

Tabela 29 | Índice de similitude

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Sexo	0,35	0,36	0,36	0,37	0,38	0,38	0,38	0,37
Educação da mãe						0,34		
Educação do pai						0,35		
Educação da mãe - público						0,33		
Educação do pai - público						0,34		
Educação da mãe - privado						0,40		
Educação do pai - privado						0,40		
Bolseiros							0,29	

Tabela 30 | Índice de Segregação de Gorard

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Sexo (masculino)	0,20	0,20	0,20	0,21	0,21	0,21	0,21	0,20
Educação da mãe						0,22		
Educação do pai						0,25		
Educação da mãe - público						0,22		
Educação do pai - público						0,25		
Educação da mãe - privado						0,24		
Educação do pai - privado						0,26		
Bolseiros							0,20	

Tabela 31 | Índice de Isolamento e exposição

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Sexo (masculino)	0,54	0,55	0,54	0,55	0,56	0,56	0,55	0,55
Educação da mãe						0,45		
Educação do pai						0,39		
Educação da mãe - público						0,44		
Educação do pai - público						0,37		
Educação da mãe - privado						0,52		
Educação do pai - privado						0,47		
Bolseiros							0,39	

3. DESIGUALDADES NA PERMANÊNCIA E NO ABANDONO

3.1. O contexto socioeconómico dos estudantes é reconhecido como um fator fundamental na predição do abandono

As desigualdades no ensino superior não se esgotam na maior dificuldade de acesso que certos estudantes poderão enfrentar. As desigualdades que existem à partida, e que se poderão manifestar no momento do acesso, podem, também, condicionar o percurso escolar no ensino superior, podendo determinar diferentes taxas de abandono.

O abandono é entendido como a saída prematura do ensino, antes do término dos estudos (Tinto, 1975). Tornou-se merecedor de mais atenção na sequência da expansão do ensino superior observada nos EUA e na Europa, nas décadas de 1970 e 1980, altura em que aumentou a diferença entre o número de estudantes que entravam no ensino superior e os que concluíam o curso em que se haviam inscrito.

Diferentes disciplinas foram propondo explicações várias para o abandono. A Psicologia atribui o abandono a fatores como a ambição, a motivação, a autoeficácia, e a vontade e capacidade de frequentar o ensino superior (e.g. Rossman e Kirk, 1970). Na perspetiva da Sociologia o abandono é consequência da situação socioeconómica do estudante, da profissão e da educação dos pais, do sexo, da etnia e da raça (e.g. Pascarella e Terenzini, 1980). A Teoria Organizacional sugere que o abandono é determinado por características das próprias instituições de ensino superior (e.g. Bean, 1980; Spady, 1970). Há ainda teorias que olham de forma integrada e combinada para estas explicações da Psicologia, da Sociologia e da Teoria Organizacional (e.g. Tinto, 1975, 1992). A Economia procura explicar a decisão de abandono com base na comparação dos benefícios esperados com os custos que lhe estão associados, salientando o papel das restrições financeiras enfrentadas pelos estudantes e do seu estatuto socioeconómico (e.g. Chen e DesJardins 2008; Chen e St John 2011).

Apesar do potencial efeito sobre o abandono desta multiplicidade de fatores, os aspetos socioeconómicos têm-se revelado importantes em vários países. Antes de mais, são os estudantes de contextos mais pobres quem mais abandona (e.g. Smith e Naylor, 2001, e Vignoles e Powdthavee, 2009, para o Reino Unido; Bowen et al., 2009, para os EUA; Quinn, 2013, para a Europa). Em muitos países, os estudantes com pais mais escolarizados abandonam menos (e.g. Aina 2013, para Itália). Simultaneamente, um contexto social mais vantajoso parece favorecer as transferências e mudanças de curso e de instituição (Aparicio-Chueca et al., 2021).

Há várias explicações possíveis para o facto de os estudantes de contextos desfavorecidos abandonarem mais. Primeiro, o contexto condiciona e está relacionado com as capacidades individuais e com o desempenho escolar dos estudantes, fatores que justificam o seu abandono (e.g. Stinebrickner e Stinebrickner, 2012). Segundo, os recursos financeiros são um fator crítico para a permanência no ensino superior dos estudantes de contextos mais desfavorecidos (Alon, 2011). As famílias mais pobres são tipicamente mais

sensíveis a alterações dos custos e das ajudas financeiras. A percepção de redução do valor dos apoios financeiros é, assim, um fator que desencoraja a persistência (Chen, 2008). Terceiro, a informação relativa ao ensino superior é assimétrica e, em geral, os estudantes de contextos desfavorecidos fazem as suas escolhas de forma menos bem informada que os seus colegas de outras proveniências sociais (Stinebrickner e Stinebrickner, 2008). Os estudantes de famílias mais ricas e mais escolarizadas têm mais e melhor acesso a todos os tipos de informação, o que os coloca em vantagem relativamente aos restantes colegas (Lievrouw e Farb, 2003).

Embora tenha conseguido alargar o acesso ao ensino superior, Portugal não conseguiu ainda níveis desejáveis das taxas de conclusão daqueles que o frequentam, não tendo sido capaz de reduzir substancialmente as taxas de abandono (Williams, 2017; Engrácia e Baptista, 2018). Alguns dos fatores responsáveis por elevadas taxas de abandono prendem-se com as condições socioeconómicas do país. As contribuições das famílias têm um peso no seu orçamento superior à média da UE23, que é agravado pelas menos boas condições socioeconómicas das famílias portuguesas, sobretudo nas regiões do interior do país (OCDE, 2020). Com a percepção de que se trata de um investimento com retornos incertos no longo prazo, muitos indivíduos são forçados a entrar mais cedo no mercado de trabalho para aumentar o rendimento familiar (Pinto, 2012). O ganho médio mensal era, em 2019, cerca de €1.210 (Pordata, 2021). O montante de propinas no ensino superior público era, nesse mesmo ano, cerca de €1000/ano (tendo baixado para €697, em 2020). No ensino superior privado as propinas são bastante superiores; dependem da instituição e da área de estudos, mas situam-se, na maior parte dos casos, entre €300 e €600 mensais. Isto contrasta com o facto de as bolsas de estudo serem atribuídas apenas a estudantes cujo rendimento familiar per capita é próximo do salário mínimo (que era €635, em 2020), o que coloca numa situação de não elegibilidade para bolsa muitos estudantes de baixos rendimentos. Estas circunstâncias são suscetíveis de influenciar a taxa de abandono, o que conduz à questão: Até que ponto a incidência de abandono é maior entre os estudantes provenientes de contextos familiares desfavorecidos? A resposta passa por um melhor entendimento das possíveis diferenças no abandono do ensino superior entre aqueles que estão na parte inferior da distribuição de rendimentos e de nível de educação e aqueles que cresceram em contextos socioeconómicos mais favorecidos, não perdendo de vista outros fatores potencialmente influenciadores do abandono e da permanência dos estudantes.¹⁴

[14] Este capítulo baseou-se no artigo científico *Dropout from higher education: do socioeconomic factors still play a role?* da autoria de Carla Sá, Francisco Pereira, Orlanda Tavares, Cristina Sin e Alberto Amaral, que se encontra submetido a uma revista científica com revisão pelos pares.

3.2. A taxa de abandono varia

Entre subsistemas

Há alguma diversidade nas taxas de abandono em Portugal. A taxa de abandono é, em média, menor no subsistema universitário do que no ensino politécnico (Tabela 32), tendo decrescido ligeiramente nos anos mais recentes. Uma certa tendência decrescente parece, no entanto, ter sido interrompida para aqueles que em 2018/2019 e 2019/2020, completaram um ano de inscrição do ensino superior. No caso dos institutos politécnicos, a taxa de abandono média manteve-se, ao passo que as universidades viram-na aumentar para um nível mais elevado do que o observado 3 anos antes. Isto poderá ser interpretado como um primeiro indício de que a crise pandémica pode ter impactado negativamente o abandono.

Tabela 32 Média da proporção de estudantes que abandonam o curso um ano depois da sua matrícula por subsistema				
Subsistema	2015/2016 2016/2017	2016/2017 2017/2018	2017/2018 2018/2019	2018/2019 2019/2020
Politécnico	9,4%	9,2%	8,8%	8,8%
Universitário	7,5%	7,1%	7,1%	8,1%

Nota: Estes valores resultam da média das taxas de abandono dos cursos de ensino superior, ponderada pelo número de alunos inscritos no 1º ano pela primeira vez no conjunto dos 2 anos letivos considerados. P. ex., os valores na 1ª coluna mostram, para cada subsistema, a média da taxa de abandono 1 ano após a entrada para os estudantes inscritos no 1º ano 1ª vez nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016, ponderada pelo número de estudantes inscritos no 1º ano 1ª vez nos anos de referência. As médias apresentadas na 1ª coluna são calculadas considerando apenas Licenciaturas 1º ciclo e Mestrados Integrados, já nas restantes 3 colunas são considerados também para os cálculos os Mestrados 2º ciclo e os CTSP. Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos*

Entre tipos de curso

A percentagem média de abandono é particularmente elevada entre os cursos CTSP e de Mestrado 2º ciclo (Tabela 33). É merecedor de nota o facto do abandono nos cursos de Mestrado 2º ciclo apresentar uma tendência decrescente. Nos cursos de Mestrado Integrado esta taxa tem vindo a aumentar ligeiramente, embora seja bastante mais baixa que nos restantes tipos de curso. É possível que este facto esteja relacionado com a predominância de algumas áreas (nomeadamente, as áreas CTEM) nestes cursos e com o facto de estes serem oferecidos apenas por universidades.¹⁵

[15] Note-se, no entanto, que a organização dos cursos em dois ciclos de estudos e o fim dos Mestrados Integrados nos cursos de Engenharias tornará este grupo de cursos muito reduzido.

Tabela 33 | Média da proporção de estudantes que abandonam o curso um ano depois da sua matrícula por tipo de curso

Subsistema Politécnico Universitário	Taxa de abandono dos inscritos 1º ano 1ª vez nos anos letivos anteriores			
	2015/2016 2016/2017	2016/2017 2017/2018	2017/2018 2018/2019	2018/2019 2019/2020
CTeSP	nd	20,8%	18,2%	18,0%
Licenciatura 1.º ciclo	9,2%	8,8%	8,6%	8,8%
Mestrado 2.º ciclo	Nd	17,1%	16,4%	15,8%
Mestrado Integrado	3,0%	3,1%	3,3%	3,5%

Nota: Estes valores resultam da média das taxas de abandono dos cursos de ensino superior, ponderada pelo número de alunos inscritos no 1º ano pela primeira vez no conjunto dos 2 anos letivos considerados.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos*.

Entre áreas de formação

As áreas CTEM apresentam taxas de abandono inferiores, quando comparadas com as restantes áreas. A tendência decrescente do abandono sofreu uma inversão nos anos 2018/2019 e 2019/2020, o que mais uma vez pode ser um primeiro sinal de possíveis consequências da crise pandémica (Tabela 34).

Tabela 34 | Média da proporção de estudantes que abandonam o curso um ano depois da sua matrícula: áreas CTEM versus não CTEM

Áreas	Taxa de abandono dos inscritos 1º ano 1ª vez nos anos letivos anteriores			
	2015/2016 2016/2017	2016/2017 2017/2018	2017/2018 2018/2019	2018/2019 2019/2020
Áreas não CTEM	9,8%	9,4%	9,4%	9,7%
Áreas CTEM	5,4%	5,1%	4,9%	5,7%

Nota: (1) Estes valores resultam da média das taxas de abandono dos cursos de ensino superior, ponderada pelo número de alunos inscritos no 1º ano pela primeira vez no conjunto dos 2 anos letivos considerados. (2) Partindo das áreas CNAEF a 2 dígitos, são consideradas áreas CTEM Ciências da Vida, Ciências físicas, Saúde, Engenharia e técnicas afins, informática, Matemática e estatística. As médias apresentadas na 1ª coluna são calculadas considerando apenas Licenciaturas 1º ciclo e Mestrados Integrados, já nas restantes 3 colunas são considerados também para os cálculos os Mestrados 2º ciclo e os CTeSP.

Fonte: Cálculos próprios a partir da base de dados do portal *InfoCursos*.

3.3. Há uma multiplicidade de fatores que afetam a taxa de abandono

Com o objetivo de melhor perceber o que se esconde por trás da taxa de abandono, por comparação com a de permanência no mesmo curso e com a de mudança de curso e/ou instituição, foi estimado um modelo *logit multinomial fracional* com dados ao nível do par curso/estabelecimento.¹⁶ Os resultados permitem perceber o comportamento de cada uma destas

[16] Ver Anexo II para mais informação sobre os dados usados e a nota metodológica para mais detalhes sobre o modelo aplicado.

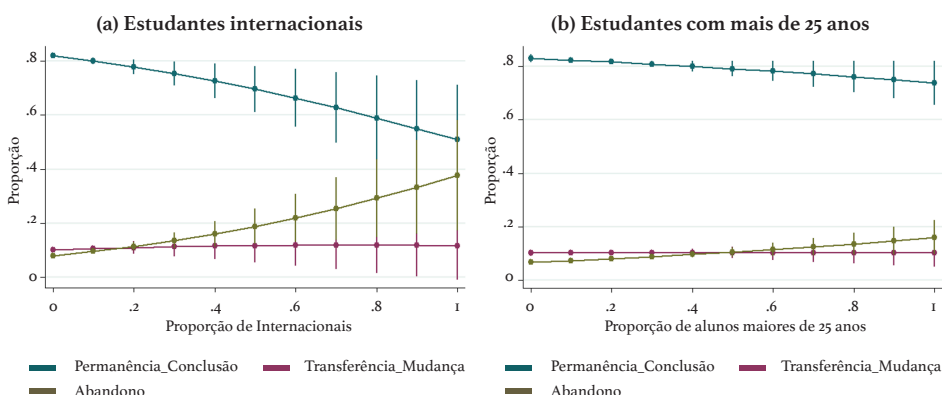
taxas face a aumentos na proporção no curso de mulheres, de trabalhadores-estudantes, de estudantes com idade superior a 25 anos, de estudantes colocados na 1ª opção, de estudantes internacionais, de pais com ensino superior, de bolseiros, de estudantes em situação involuntária de mobilidade e de imobilidade; aumentos no número de vagas; e, ainda, diferenças entre tipos de curso, entre cursos que têm Matemática A como prova obrigatória e os que não têm, e entre subsistemas.

A taxa de abandono é maior em cursos com maiores proporções de estudantes internacionais, mais velhos e trabalhadores

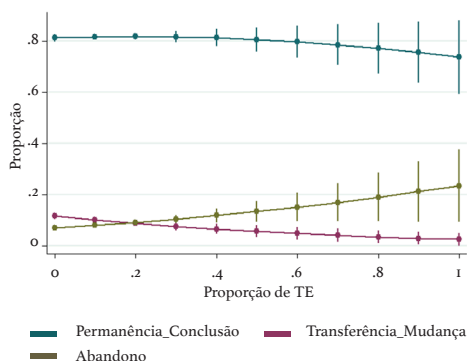
O impacto de elevadas quotas de estudantes internacionais e de estudantes mais velhos (com mais de 25 anos) é semelhante (Figura 5 (a) e (b)): aumentos no peso relativo destes grupos de estudantes num dado curso estão associados a taxas de abandono maiores e a menores taxas de mudança de curso e/ou estabelecimento.

Apesar dos resultados tenderem no mesmo sentido para estudantes mais velhos e internacionais, é possível que as razões que o justificam não sejam exatamente as mesmas. Enquanto o abandono dos estudantes internacionais poderá ser explicado por dificuldades de adaptação, no caso dos estudantes mais velhos, o abandono poderá, eventualmente, resultar da dificuldade de articulação entre a vida académica, a vida profissional e até a vida familiar. Esta explicação vai ao encontro do facto dos cursos com maiores quotas de trabalhadores-estudantes serem aqueles em que a probabilidade de abandono é maior e aumenta à medida que o peso do grupo aumenta (Figura 5 (c)), que tem sido encontrado para outros países (Quinn, 2013). Este grupo de estudantes merece, assim, a atenção das IES e a preparação de medidas adicionais, até porque a sua importância relativa tem aumentado: representava, apenas, 1,46% do total de estudantes inscritos no ensino superior, em 2014/2015, mas, em 2019/2020, a sua percentagem já era de 8,75% (Edustat, 2021).

Figura 5 | Determinantes do abandono, permanência e mudança –
Estudantes internacionais, Estudantes com mais de 25 anos de idade e Trabalhadores-estudantes



(c) Trabalhadores-estudantes

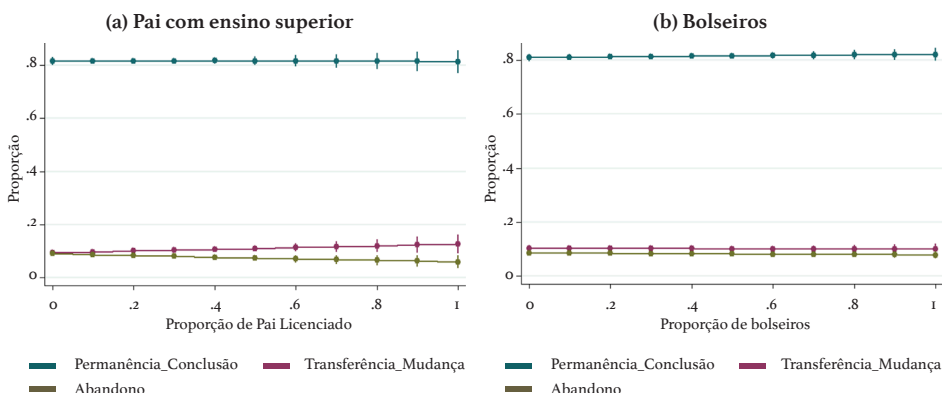


Os fatores socioeconômicos têm um impacto negativo no abandono

As variáveis que captam o contexto socioeconômico dos estudantes merecem uma atenção especial e a sua análise deve ser feita de forma articulada. Destacam-se duas variáveis que, de algum modo, traduzem a composição de um dado curso em termos do contexto socioeconômico dos seus estudantes: (i) a proporção de estudantes cujo pai é diplomado do ensino superior; (ii) a proporção de estudantes que beneficiam de bolsa de ação social.

Por um lado, quanto maior a proporção de estudantes cujos pais têm formação superior, maior será a incidência de transferências para outro curso/estabelecimento, mas por outro lado, será menor a taxa de abandono (Figura 6 (a)). Existe evidência semelhante para outros países (e.g. Aina, 2013, para Itália).

Figura 6 | Determinantes do abandono, permanência e mudança –
Proportão estudantes cujos pais têm o ensino superior e de bolsiros



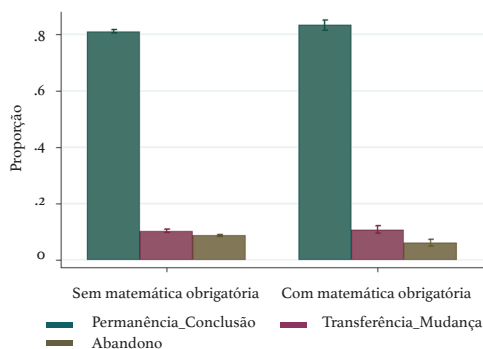
O aumento da taxa de abandono à medida que aumenta a quota de estudantes bolsheiros é muito ténue, sugerindo que a percentagem de bolsheiros não tem um efeito significativo sobre o abandono (Figura 6 (b)). Há várias explicações para este facto. Primeiro, é possível que a proporção de estudantes bolsheiros não tenha efeito porque as bolsas são atribuídas apenas a uma pequena parte dos estudantes que, de facto, precisam delas, uma vez que as condições de elegibilidade para bolsa de ação social deixam de fora muitos estudantes de famílias com rendimento médio-baixo. Por um lado, a percentagem de estudantes inscritos no ensino superior público com bolsa de estudos tem oscilado entre um mínimo de 11,9% em 2014/2015, e um máximo de pouco mais de 16,2% em 2016/2017; nos dois anos seguintes desceu um pouco, seguindo-se, em 2019/2020, uma quebra mais acentuada, passado a situar-se em cerca de 14,0% (Edustat, 2021). Por outro lado, a percentagem de pedidos de bolsa deferidos foi cerca de 77,2% em 2016/2017; tem vindo a diminuir, primeiro de forma gradual até atingir os 75,3% em 2019/2020, para a seguir, em 2020/2021, sofrer um decréscimo maior que a posicionou em 71,1% (Edustat, 2021). Atendendo a que os estudantes com bolsa poderão estar mais protegidos de situações de abandono, ficam desprotegidos muitos estudantes que, tendo-se candidatado a bolsa, viram o seu pedido recusado. Segundo, pode também estar a acontecer que a grande maioria dos estudantes que entram efetivamente no ensino superior seja constituída por estudantes que já estão acima do limite mínimo a partir do qual ter ou não bolsa deixa de ser relevante para a decisão de abandono.

De qualquer forma, estes resultados são suficientemente robustos para se poder concluir que os fatores socioeconómicos têm um efeito negativo sobre o abandono dos mais desfavorecidos, o que vai ao encontro da evidência que tem vindo a ser encontrada para outros países (e.g. Quinn, 2013; Vignoles e Powdthavee 2009; Bowen et al., 2009).

A exigência de exame de Matemática está associada a menor taxa de abandono e maiores taxas de transferência e de permanência

A obrigatoriedade da prova de ingresso de Matemática A pode ser entendida como um sinal de seletividade dos cursos. Em 2015/2016 e 2016/2017, cerca de 15,5% dos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado oferecidos no ensino público exigiam esta prova. Os cursos em que é exigida esta prova de ingresso são cursos em que a taxa de abandono é menor, mas as taxas de transferência e de permanência são maiores (Figura 7).

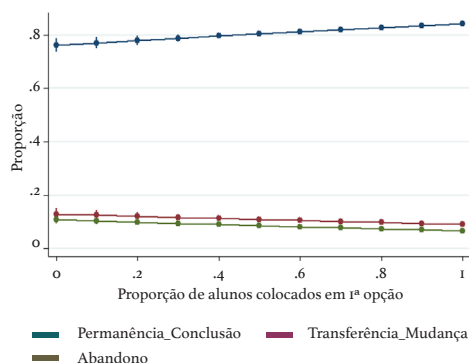
Figura 7 | Determinantes do abandono, permanência e mudança – Matemática A como exame de admissão obrigatório



Quanto maior a satisfação, menor a taxa de abandono

Os cursos com maior proporção de estudantes colocados na sua primeira opção são, regra geral, cursos em que o abandono é menor, sendo todo o resto igual (Figura 8). À medida que aumenta a quota dos estudantes admitidos na sua primeira opção, menores são as taxas de abandono e de mudança, aumentando a taxa de permanência ou conclusão do curso. A satisfação com o curso de colocação que resulta do concurso nacional de acesso ao ensino superior e do mecanismo de alocação de estudantes que lhe subjaz surge, assim, como um fator importante na previsão do risco de abandono. Estudantes satisfeitos com a sua colocação serão mais propensos a manter-se no mesmo curso.

Figura 8 | Determinantes do abandono, permanência e mudança – proporção de estudantes admitidos na sua 1ª opção



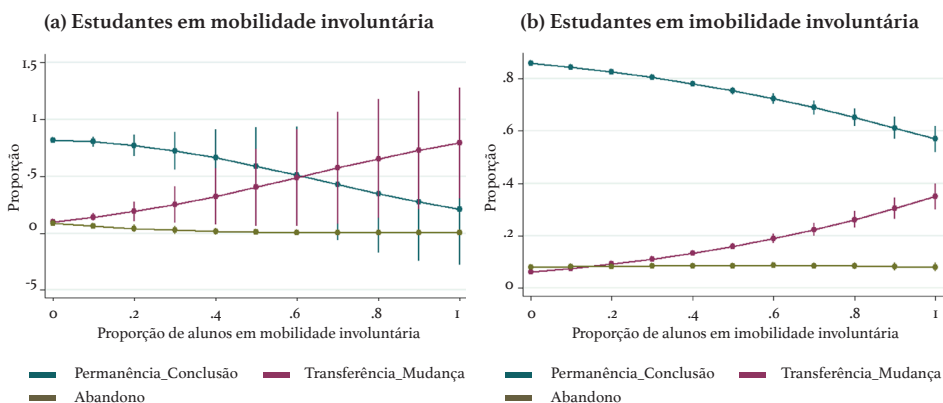
A mobilidade involuntária reduz a taxa de abandono e, à semelhança da imobilidade involuntária, aumenta a taxa de mudança/transferência

Importa também perceber se os padrões de mobilidade geográfica dos estudantes impactam na incidência de abandono, mudança e permanência. Mais do que o facto de os estudantes se encontrarem em situação de mobilidade, importa perceber se o carácter voluntário ou involuntário dessa situação é relevante. Foram, assim, identificados dois grupos de estudantes: (i) estudantes em situação de mobilidade involuntária; i.e., estudantes que estão matriculados em cursos/IES num distrito diferente daquele onde residiam, tendo o curso/estabelecimento da sua primeira opção sido no distrito em que residiam; e (ii) estudantes em situação de imobilidade involuntária; i.e., estudantes que estão matriculados em cursos/IES no distrito onde residiam, tendo o curso/estabelecimento da sua primeira opção sido num distrito diferente daquele em que residiam.

Os cursos que recebem maiores quotas de estudantes em situação de mobilidade involuntária estão associados a menores taxas de abandono. Visto de forma isolada, este resultado pode parecer surpreendente e até desalinhado de outros estudos. Mas, se analisado com conjunto com o facto de a mobilidade involuntária estar também associada a maiores taxas

de transferência/mudança e menores taxas de permanência, torna-se mais expetável (Figura 9). Estes são estudantes efetivamente matriculados; o facto de se inscreverem é por si revelador do seu compromisso com o ensino superior. Continuando, um ano após a inscrição, insatisfeitos com a localização da IES que frequentam, parecem optar por mudar de curso e/ou IES.

Figura 9 | Determinantes do abandono, permanência e mudança – proporção de estudantes em mobilidade e imobilidade voluntárias

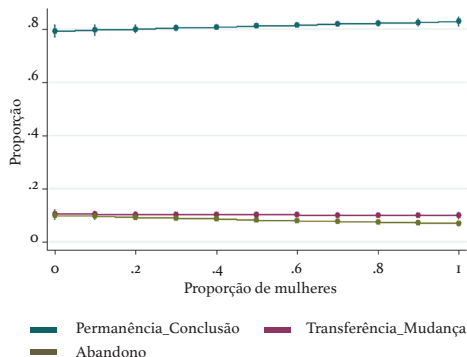


A percentagem de estudantes imóveis, mas que manifestaram vontade de mudar de localização geográfica, parece não ter um efeito significativo sobre a taxa de abandono, mas está, também, associada a menores taxas de permanência e maiores taxas de mudança/transferência.

Maiores quotas de mulheres estão associadas a taxas de abandono mais baixas

A quota de mulheres, no conjunto de estudantes do curso, influencia positivamente a permanência e, à medida que a quota aumenta, também aumenta a taxa de permanência e reduz a de abandono (Figura 10). Sugere, assim, níveis de incidência de abandono mais elevados entre os homens que entre as mulheres.

Figura 10 | Determinantes do abandono, permanência e mudança – Proporção de mulheres



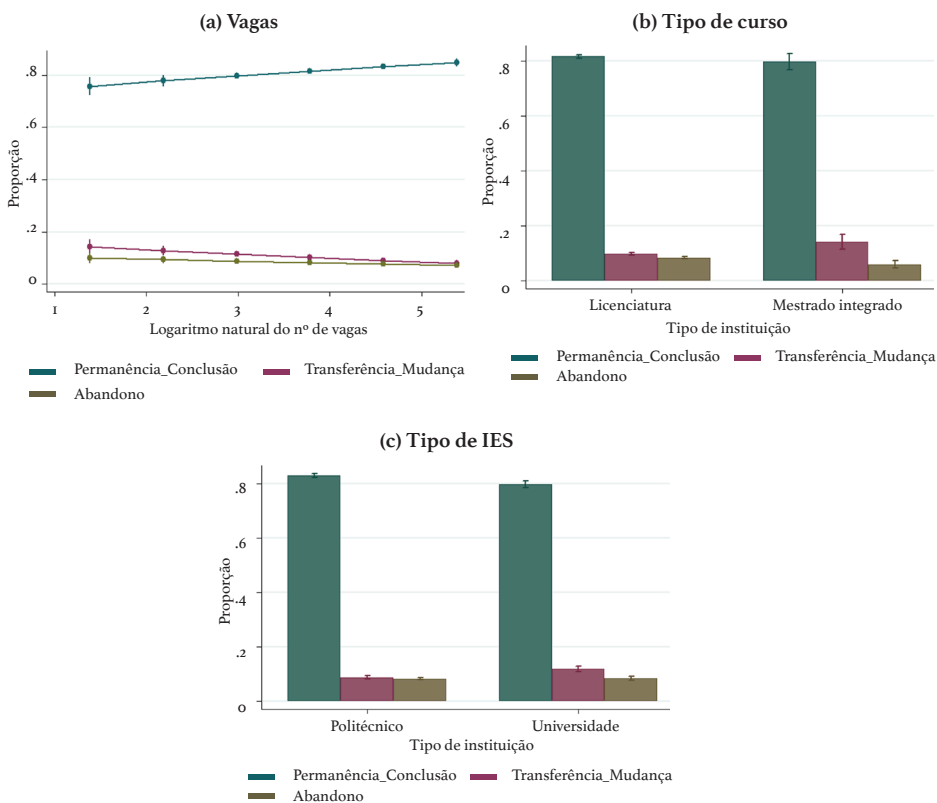
Cursos com mais vagas e de mestrado integrado têm menores taxas de abandono, ao passo que cursos oferecidos por universidades têm maior taxa de transferência/mudança

A dimensão do curso impacta negativamente no abandono e nas transferências/mudanças (Figura II (a)), estando, assim, associada a maiores taxas de permanência. O número de vagas oferecidas na 1ª fase do CNA pode, contudo, esconder outros fatores e explicações para a taxa de abandono. Uma possível explicação a explorar no sentido de explicar aquele resultado é o facto da abertura de vagas adicionais e transferências de vagas entre cursos estar, cada vez mais, associada a indicadores de empregabilidade, variável que, por sua vez, pode ser um determinante da taxa de abandono.

Os cursos mais longos, como é o caso dos Mestrados Integrados, tendem a apresentar menores taxas de abandono e maiores taxas de mudança/transferência que os mais curtos, como as licenciaturas (Figura II (b)).

Não se encontraram diferenças estatisticamente relevantes nas taxas de abandono de universidades e de institutos politécnicos públicos. No entanto, é nos cursos universitários onde a taxa de permanência é menor, sendo maior a percentagem de estudantes que mudam de curso e/ou de estabelecimento (Figura II (c)).

Figura II | Determinantes do abandono, permanência e mudança – Vagas, tipo de curso e de IES



4. DESIGUALDADES NA TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E DESEMPREGO DE DIPLOMADOS

4.1. Será que o tipo de instituição influencia a transição para o mercado de trabalho?

Se, por um lado, há cada vez mais diplomados do ensino superior, por outro lado, a sua transição para o mercado de trabalho tem-se tornado mais complexa. Experimentam mais riscos e incerteza, mais situações de desemprego e subemprego, empregos de baixos salários e empregos para os quais são sobre-qualificados, contratos flexíveis, tudo fatores com impacto nas suas decisões e escolhas (Suleman e Figueiredo, 2019).

Os níveis de educação superior, quando comparados com os níveis mais baixos de escolaridade, têm estado historicamente associados a taxas de desemprego mais baixas. Contudo, a massificação tem conduzido à perda de valor das qualificações dos diplomados. A transição para o mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior assume, no contexto atual, contornos diferentes, esperando-se que as instituições de ensino superior os preparem para essa transição. Do lado dos empregadores, torna-se evidente alguma preocupação relativamente a eventuais desalinhamentos entre as competências dos diplomados e as exigidas pela estrutura de empregos oferecidos (Figueiredo et al., 2017). Neste contexto, o tipo de instituição de ensino superior e a sua reputação, a orientação mais ou menos profissionalizante dos cursos e as áreas de estudo são relevantes para a melhor compreensão do desemprego dos diplomados.

O ensino superior português foi mudando no sentido de operar em maior proximidade com o mercado de trabalho. Oferecer cursos superiores onde as dimensões práticas e aplicadas têm maior relevância do que as vertentes teóricas ou científicas, privilegiando as necessidades da economia local e fomentando ligações ao mercado de trabalho mais próximas do que as existentes nos cursos universitários, faz parte dos objetivos de criação dos institutos politécnicos. Ao mesmo tempo que o acesso ao ensino superior se expandiu e a diversidade aumentou, uma hierarquia dos tipos de IES foi-se enraizando nas perceções dos estudantes e das suas famílias, de tal modo que as universidades são tidas como mais prestigiadas que os institutos politécnicos, assim como, em geral, é atribuído mais prestígio às instituições públicas do que às instituições privadas (Tavares, 2013). Importa recordar que os estudantes que frequentam o ensino superior politécnico provêm de contextos menos privilegiados do que os estudantes que ingressam no ensino universitário (ver Tabela 13). Mais, a propensão ao desemprego de uma dada IES é um fator dissuasor da escolha dos estudantes portugueses (Lourenço e Sá, 2020).

As características do ensino superior português e algumas dimensões da sua evolução recente justificam a expectativa de que o tipo de instituição influencie a taxa de desemprego dos diplomados. Mas, será que o mercado de trabalho é igualmente recetivo aos diplomados dos cursos do ensino politécnico e do ensino universitário? Haverá diferenças na sua propensão ao desemprego?¹⁷

[17] Este capítulo baseou-se no artigo científico *Graduate employment: does the type of higher education institution matter?* da autoria de Orlanda Tavares, Cristina Sin, Carla Sá, Francisco Pereira e Alberto Amaral, que se encontra submetido a uma revista científica com revisão pelos pares.

Se o ensino superior estiver a colmatar as desigualdades, funcionando como um elevador social que favorece relativamente mais aqueles que provêm de contextos sociais relativamente mais desfavorecidos, então, devemos esperar que os estudantes graduados pelo ensino politécnico sejam aqueles que, em média, mais beneficiam do ensino superior. Mas, os estudos realizados não apontam resultados claros sobre o possível efeito do tipo de IES no desemprego dos diplomados. Um bacharelato profissionalizante em França parece assegurar emprego mais rápido aos seus diplomados que, apesar disso, têm dificuldade em aceder a ocupações de gestão e direção, não favorecendo, assim, a mobilidade social ascendente (Calmand et al., 2014).

É certamente verdade que o desemprego dos diplomados depende de múltiplos fatores, para além da importância que o tipo de instituição possa ter. As características dos estudantes, as suas capacidades e competências e o contexto socioeconómico de que provêm, mas também a própria qualidade e seletividade dos cursos que frequentam, contam-se entre esses fatores. Alguns destes fatores serão, também, estudados na análise que se segue.

4.2. A propensão ao desemprego varia

Os dados disponibilizados pelo IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional) via portal *InfoCursos* permitem analisar aquilo a que se chamará Propensão ao desemprego: o rácio entre o número de diplomados de cada par curso/estabelecimento inscritos como desempregados junto do IEFP e o total de diplomados nos 4 anos anteriores.¹⁸ A informação respeita a Licenciaturas e Mestrados Integrados e será apresentada em percentagem.

Entre subsistemas e setores

Existem diferenças nas propensões médias ao desemprego dos diplomados entre o ensino universitário e politécnico, diferenças essas que dependem, também, da natureza do ensino (i.e., se a instituição que oferece o ciclo de estudos é pública ou privada) e do grau (Tabela 35). As licenciaturas oferecidas por instituições politécnicas privadas apresentavam, em 2018, uma propensão ao desemprego média de 3,4%, enquanto nos casos em que eram oferecidas por universidades privadas essa propensão média era de 4,5%. Já no que diz respeito ao ensino público, eram os institutos politécnicos que ofereciam programas de licenciatura com taxas de desemprego mais altas, em média: 4,5% contra 3,1% nas licenciaturas oferecidas pelas universidades. Finalmente, nos mestrados integrados, que são programas de estudo oferecidos exclusivamente por universidades, a propensão ao desemprego é mais baixa, em média, para cursos oferecidos pelo ensino superior público.

[18] Com esta designação pretende-se evitar a eventual confusão com o conceito de taxa de desemprego tal como é definido e utilizado pelo Instituto Nacional de Estatística.

Estas propensões reduziram quase todas em 2019, embora se tenha mantido o padrão do ano anterior. Em 2020, ano de início da crise pandémica, a propensão ao desemprego para licenciaturas aumentou para níveis superiores aos de 2018, sejam oferecidas por universidades ou institutos politécnicos, instituições públicas ou privadas.

Tabela 35 | Propensão ao desemprego por tipo e natureza da instituição e por grau

(a) Situação em 2018						
			Concurso Local	Propensão ao desemprego		
				Mínima	Máxima	Média
IP	Público	Licenciatura	447	0%	18,7%	4,5 %
	Privado	Licenciatura	81	0%	17,7%	3,4%
Universidade	Público	Licenciatura	340	0%	13,4%	3,1 %
		Mestrado Integrado	94	0%	13,3%	2,3%
	Privado	Licenciatura	141	0%	19,6%	4,5%
		Mestrado Integrado	24	0%	10,9%	4,5%

Notas: (1) A propensão ao desemprego foi obtida como a média das propensões ao desemprego dos vários cursos, ponderada pelo respetivo número diplomados. (2) Por razões de fiabilidade estatística, o Portal *InfoCursos* não divulga a percentagem de desemprego registado no IEFP de pares curso/estabelecimento com menos de 30 diplomados no período considerado. Por essa razão, número de cursos considerado é inferior ao total existente.

Fonte: Cálculos efetuados a partir das bases de dados do portal *InfoCursos* para o ano 2019

Tabela 35 | Propensão ao desemprego por tipo e natureza da instituição e por grau

(b) Situação em 2019						
			Concurso Local	Propensão ao desemprego		
				Mínima	Máxima	Média
IP	Público	Licenciatura	452	0%	15,6%	4,0%
	Privado	Licenciatura	67	0%	14,1%	2,9%
Universidade	Público	Licenciatura	347	0%	14,7%	3,2%
		Mestrado Integrado	97	0%	14,7%	2,5%
	Privado	Licenciatura	155	0%	15,4%	4,2%
		Mestrado Integrado	24	0%	9,8%	4,3%

Notas: (1) A propensão ao desemprego foi obtida como a média das propensões ao desemprego dos vários cursos, ponderada pelo respetivo número diplomados. (2) Por razões de fiabilidade estatística, o Portal *InfoCursos* não divulga a percentagem de desemprego registado no IEFP de pares curso/estabelecimento com menos de 30 diplomados no período considerado. Por essa razão, número de cursos considerado é inferior ao total existente.

Fonte: Cálculos efetuados a partir das bases de dados do portal *InfoCursos* 2020

Tabela 35 | Propensão ao desemprego por tipo e natureza da instituição e por grau

(a) Situação em 2020						
			Concurso Local	Propensão ao desemprego		
				Mínima	Máxima	Média
IP	Público	Licenciatura	460	0%	25,4%	5,7%
	Privado	Licenciatura	67	0%	20,8%	4,8%
Universidade	Público	Licenciatura	347	0%	15,6%	4,6%
		Mestrado Integrado	28	0%	15,4%	2,6%
	Privado	Licenciatura	155	0%	23,5%	6,3%
		Mestrado Integrado	19	0%	13,3%	4,0%

Notas: (1) A propensão ao desemprego foi obtida como a média das propensões ao desemprego dos vários cursos, ponderada pelo respetivo número diplomados. (2) Por razões de fiabilidade estatística, o Portal *InfoCursos* não divulga a percentagem de desemprego registado no IEFP de pares curso/estabelecimento com menos de 30 diplomados no período considerado. Por essa razão, número de cursos considerado é inferior ao total existente.

Fonte: Cálculos efetuados a partir das bases de dados do portal *InfoCursos* 2021

Estas diferenças devem ser interpretadas com alguma cautela. Em alguns casos são calculadas com base num número muito reduzido de cursos (por exemplo, quando se comparam cursos de licenciatura em institutos politécnicos públicos e privados em 2020 comparam-se 460 cursos do ensino público com 67 nas instituições privadas). É possível que estas diferenças se devam à especialização de determinado tipo de instituição em cursos de determinadas áreas. É, por isso, importante analisar diferenças por área de formação.

Entre áreas de formação

Segundo a Tabela 36(a), que apresenta a propensão ao desemprego por áreas de estudo, os cursos das áreas de Serviços Sociais, Informação e Jornalismo, Proteção do Ambiente e Artes são os que, em 2018, apresentavam maiores quotas de diplomados inscritos como desempregados no IEFP, em média. Pelo contrário, Serviços de Segurança, Matemática e Estatística, Saúde e Ciências da Vida são as áreas com menor propensão ao desemprego (registado).

Tabela 36 | Propensão ao desemprego por área de formação

(a) Situação em 2018				
Área de Formação	Número de cursos	Propensão ao desemprego		
		Mínima	Máxima	Média
Agricultura, silvicultura e pesca	19	0,3%	9,7%	4,5%
Arquitetura e construção	48	0,0%	11,0%	4,7%
Artes	99	0,0%	18,7%	5,4%

Tabela 36 | Propensão ao desemprego por área de formação

(a) Situação em 2018

Área de Formação	Número de cursos	Propensão ao desemprego		
		Mínima	Máxima	Média
Ciências Sociais e do Comportamento	91	0,0%	13,3%	4,3%
Ciências da vida	39	0,0%	6,2%	1,9%
Ciências empresariais	184	0,0%	17,4%	4,6%
Ciências físicas	26	0,0%	6,6%	2,3%
Ciências veterinárias	11	1,5%	7,7%	3,9%
Direito	31	0,3%	17%	4,0%
Engenharia e técnicas afins	134	0,0%	10,0%	2,1%
Formação de Professores/Formadores	37	0,0%	9,3%	2,9%
Humanidades	58	0,0%	10,4%	3,7%
Indústrias transformadoras	14	0,0%	8,9%	4,9%
Informação e jornalismo	26	1,9%	11,5%	5,9%
Informática	21	0,0%	11,2%	2,8%
Matemática e estatística	11	0,0%	5,1%	1,5%
Proteção do ambiente	18	0,0%	14,9%	5,4%
Saúde	128	0,0%	8,0%	1,7%
Serviços de segurança	3	0,0%	2,7%	1,2%
Serviços de transporte	3	1,3%	3,9%	2,6%
Serviços pessoais	78	0,0%	18,5%	3,7%
Serviços sociais	37	2,7%	19,6%	8,5%

Notas: (1) A propensão ao desemprego foi obtida como a média das propensões ao desemprego dos vários cursos, ponderada pelo respetivo número diplomados. (2) Por razões de fiabilidade estatística, o Portal *InfoCursos* não divulga a percentagem de desemprego registado no IEFP de pares curso/estabelecimento com menos de 30 diplomados no período considerado. Por essa razão, número de cursos considerado é inferior ao total existente. (3) Há 11 cursos classificados como Desconhecido ou não especificado.

Fonte: Cálculos efetuados a partir das bases de dados do portal *InfoCursos* 2019

Tabela 36 | Propensão ao desemprego por área de formação

(b) Situação em 2019

Área de Formação	Número de cursos	Propensão ao desemprego		
		Mínima	Máxima	Média
Agricultura, silvicultura e pesca	20	0,0%	9,6%	4,2%
Arquitetura e construção	48	0,0%	13,4%	4,6%
Artes	102	0,0%	10,2%	4,9%

Tabela 36 | Propensão ao desemprego por área de formação

(b) Situação em 2019

Área de Formação	Número de cursos	Propensão ao desemprego		
		Mínima	Máxima	Média
Ciências Sociais e do Comportamento	96	0,0%	14,7%	4,3%
Ciências da vida	42	0,0%	13,0%	1,9%
Ciências empresariais	184	0,0%	15,4%	4,2
Ciências físicas	27	0,0%	5,7%	2,1%
Ciências veterinárias	11	2,1%	8,6%	3,7%
Direito	32	0,9%	13,1%	4,5%
Engenharia e técnicas afins	139	0,0%	8,7%	1,8%
Formação de Professores/Formadores	35	0,0%	11,9%	2,5%
Humanidades	59	0,0%	12,3%	3,3%
Indústrias transformadoras	14	0,8%	7,0%	3,9%
Informação e jornalismo	28	2,4%	12,2%	6,2%
Informática	21	0,0%	9,6%	2,5%
Matemática e estatística	11	0,0%	3,7%	1,1%
Proteção do ambiente	18	0,6%	15,6%	5,0%
Saúde	127	0,0%	14,4%	1,5%
Serviços de segurança	2	0,0%	0,6%	0,4%
Serviços de transporte	3	0,4%	1,8%	1,1%
Serviços pessoais	73	0,5%	14,1%	3,7%
Serviços sociais	38	0,0%	15,4%	8,7%

Notas: (1) A propensão ao desemprego foi obtida como a média das propensões ao desemprego dos vários cursos, ponderada pelo respetivo número diplomados. (2) Por razões de fiabilidade estatística, o Portal *InfoCursos* não divulga a percentagem de desemprego registado no IEFP de pares curso/estabelecimento com menos de 30 diplomados no período considerado. Por essa razão, número de cursos considerado é inferior ao total existente. (3) Há 12 cursos classificados como desconhecido ou não especificado.

Fonte: Cálculos efetuados a partir das bases de dados do portal *InfoCursos* 2020

Tabela 36 | Propensão ao desemprego por área de formação

(c) Situação em 2020

Área de Formação	Número de cursos	Propensão ao desemprego		
		Mínima	Máxima	Média
Agricultura, silvicultura e pesca	20	1,4%	8,9%	5,0%
Arquitetura e construção	38	0,0%	15,4%	7,2%
Artes	105	0,0%	15,7%	7,4%

Tabela 36 | Propensão ao desemprego por área de formação

(c) Situação em 2020

Área de Formação	Número de cursos	Propensão ao desemprego		
		Mínima	Máxima	Média
Ciências Sociais e do Comportamento	91	0,0%	15,6%	4,9%
Ciências da vida	42	0,3%	12,5%	2,3%
Ciências empresariais	189	0,0%	19,7%	6,1%
Ciências físicas	23	0,0%	6,6%	3,4%
Ciências veterinárias	11	1,7%	9,2%	4,1%
Direito	32	0,6%	14,9%	5,3%
Engenharia e técnicas afins	106	0,0%	9,7%	2,6%
Formação de Professores/Formadores	34	0,0%	10,3%	3,2%
Humanidades	55	0,0%	12,3%	6,0%
Indústrias transformadoras	7	0,0%	8,3%	4,7%
Informação e jornalismo	28	2,5%	18,8%	8,3%
Informática	21	0,9%	10,8%	2,8%
Matemática e estatística	11	0,0%	4,3%	1,7%
Proteção do ambiente	11	0,8%	14%	7,7%
Saúde	129	0,0%	12,7%	1,8%
Serviços de segurança	4	0,0%	4,1%	2,2%
Serviços de transporte	3	2,3%	6,0%	4,3%
Serviços pessoais	71	2,1%	25,4%	8,9%
Serviços sociais	37	3,9%	22,9%	9,7%

Notas: (1) A propensão ao desemprego foi obtida como a média das propensões ao desemprego dos vários cursos, ponderada pelo respetivo número diplomados. (2) Por razões de fiabilidade estatística, o Portal *InfoCursos* não divulga a percentagem de desemprego registado no IEFP de pares curso/estabelecimento com menos de 30 diplomados no período considerado. Por essa razão, número de cursos considerado é inferior ao total existente. (3) Há 8 cursos classificados como Desconhecido ou não especificado. Fonte: Cálculos efetuados a partir das bases de dados do portal *InfoCursos* 2021

No ano de 2018, embora com propensões ao desemprego mais baixas, em média, o padrão é semelhante (Tabela 36(b)). Em 2020, aumentou, de forma generalizada, o número de diplomados inscritos no IEFP (Tabela 36(c)), passando a haver seis áreas de formação com propensão ao desemprego acima de 7%, situação em que, nos anos anteriores, apenas se encontrava a área dos Serviços Sociais.

4.3. Há uma multiplicidade de fatores que afetam o desemprego dos diplomados

O desemprego dos diplomados resulta de uma multiplicidade de fatores. Para aferir e isolar de outros fatores o potencial impacto do tipo de instituição de ensino superior na empre-

gabilidade é necessário considerar outros determinantes da empregabilidade; nomeadamente, características do ciclo de estudos em causa, da instituição que o oferece e as características – observadas e não observadas – dos estudantes que acolhe. Considerando que os estudantes do ensino politécnico provêm de contextos sociais mais desfavorecidos, isso pode, mais do que o tipo de instituição, estar a determinar a transição relativamente menos bem-sucedida destes estudantes para o mercado de trabalho. Isto porque o contexto socioeconómico está correlacionado com um conjunto de variáveis que são relevantes na determinação da empregabilidade de recém-diplomados, nomeadamente associadas ao desenvolvimento das chamadas competências transversais, cada vez mais valorizadas pelos empregadores.

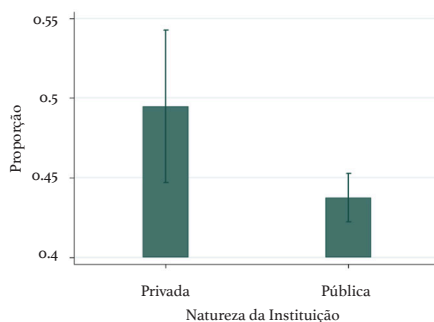
Os determinantes a explorar para cada par/IES são o tipo de instituição (i.e., instituto politécnico ou universidade), o número de vagas, a proporção de estudantes cujas mães detêm um curso do ensino superior, proporção de estudantes que ingressou ao abrigo do regime de acesso para maiores de 23 anos, a proporção de estudantes internacionais, a proporção de estudantes do sexo feminino, a proporção de estudantes que acedeu ao curso através de um processo de transferência, o facto de se tratar (ou não) de uma instituição pública, e a área de formação do curso.

A variável explicada do modelo *probit fracional* estimado é a propensão ao desemprego.¹⁹ A análise é feita em duas etapas: Primeiro, os setores público e privado do ensino superior são analisados em conjunto. Segundo, é estudada em mais detalhe a propensão ao desemprego no ensino superior público, na medida em é possível aprofundar o estudo de possíveis desigualdades através da inclusão na análise das notas de candidatura no curso²⁰ e da proporção de estudantes que beneficiam de bolsas de ação de social. Os resultados de estimação dos dois modelos são sistematizados na Tabela A.I, Anexo III.

A propensão ao desemprego é inferior nas IES públicas

Os cursos oferecidos por instituições públicas, qualquer que seja o seu tipo, estão associados a menos desemprego dos recém-diplomados (Figura 12). Este resultado é consistente com o facto dos estudantes e as suas famílias tipicamente atribuírem mais valor às instituições públicas do que às privadas. Pode acontecer que essa perceção reflita já esta informação relativa à transição para o mercado de trabalho.

Figura 12 | Determinantes da propensão ao desemprego – IES públicas *versus* privadas



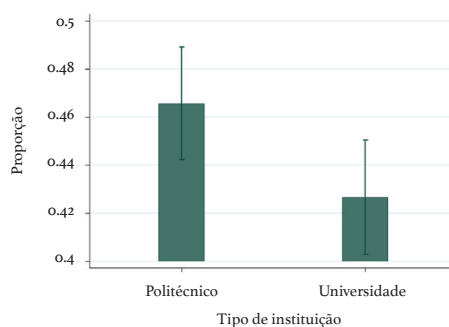
[19] Para mais detalhes, ver a nota metodológica.

[20] Fonte: Base de dados do acesso.

Os cursos universitários apresentam propensão ao desemprego mais baixa

A propensão ao desemprego dos cursos universitários é, em média, inferior à dos cursos politécnicos em cerca de 0,39 pontos percentuais (Figura 13), seja no setor público seja no setor privado. Isto significa a não concretização da expectativa de que os diplomados do ensino politécnico estariam mais bem preparados para a integração no mercado de trabalho, dada a natureza profissionalizante dos seus cursos.

Figura 13 | Determinantes da propensão ao desemprego – Universidades versus Institutos Politécnicos

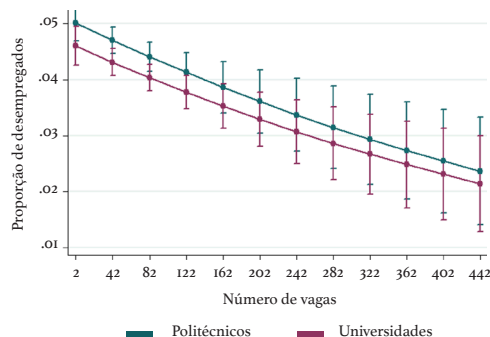


É possível que o menor desemprego verificado entre os diplomados de cursos universitários esteja relacionado com a maior seletividade que, em geral, esses cursos apresentam. Pode acontecer que as universidades tendam a atrair os melhores estudantes que, depois, serão também os diplomados com mais competências. Aspetos de sinalização podem, também, explicar este facto. Da mesma forma que os estudantes percebem as universidades como instituições mais prestigiadas que os institutos politécnicos, os empregadores poderão também inferir que os diplomados das universidades têm mais competências e, por isso, dar-lhes preferência nas suas contratações. O facto de as universidades, tipicamente, oferecerem programas que preparam os estudantes para profissões socialmente muito valorizadas (por exemplo, médico, advogado, arquiteto) alimenta a percepção de que os cursos oferecidos nas universidades garantem um melhor emprego.

É nos cursos maiores que o desemprego é menor

Relativamente à dimensão, medida pelo número de vagas oferecidas no CNA, cursos os maiores estão associados a menor propensão ao desemprego (Figura 14), tanto nas IES privadas como nas públicas. Bom desempenho em termos de empregabilidade é um requisito para o aumento do número de vagas dos cursos do ensino superior público, o que pode explicar que os cursos com mais vagas sejam, também, os que apresentam menor propensão ao desemprego.

Figura 14 | Determinantes da propensão ao desemprego – Vagas

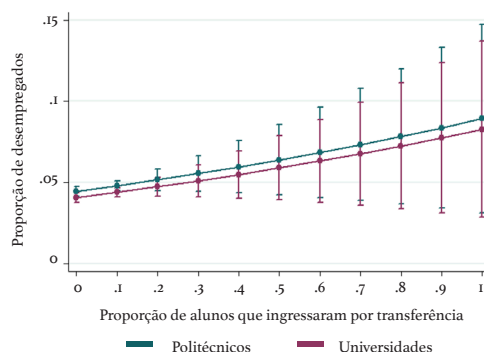


Maior proporção de maiores de 23 está associada a menor propensão ao desemprego, ao passo que a admissão por transferência e o sexo não têm impacto

Cursos com uma maior proporção de estudantes que ingressaram ao abrigo do concurso para maiores de 23 anos apresentam taxas de desemprego mais baixas. Muitas vezes, estes estudantes mais velhos já trabalham, não tendo necessidade de se registarem no IIEFP quando terminam os seus cursos.

A quota de estudantes que acedem via transferência também não parece influenciar de forma significativa a propensão ao desemprego nas instituições privadas, sendo, no entanto, relevante no caso dos cursos oferecidos pelas IES públicas (Figura 15).

Figura 15 | Determinantes da propensão ao desemprego – Percentagem de estudantes admitidos via transferência

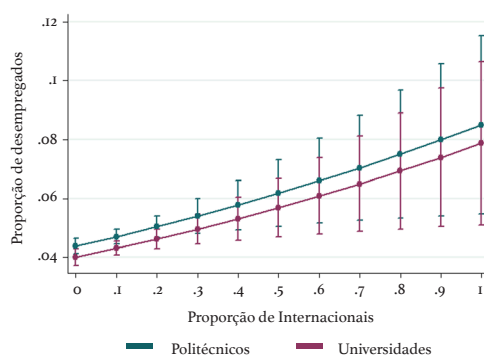


Não são evidentes diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres no que respeita à propensão ao desemprego. Isto contrasta com as menores chances de emprego das mulheres que têm sido identificadas para outros países (Núñez e Livanos, 2010).

Cursos com quotas maiores de estudantes internacionais revelam maior propensão ao desemprego

Em geral, os cursos com maior quota de estudantes internacionais são os que apresentam maior propensão ao desemprego, mas não há diferenças entre subsistemas (Figura 16). Note-se, no entanto, que a variável utilizada apresenta uma limitação, uma vez que a informação disponível não permite distinguir os casos em que se trata de estudantes de grau ou a participar em programas de mobilidade. Ainda assim, é de salientar que as IES com taxas de ocupação mais baixas tendem a ocupar as suas vagas com estudantes internacionais de grau como forma de compensar a mais baixa procura nacional.

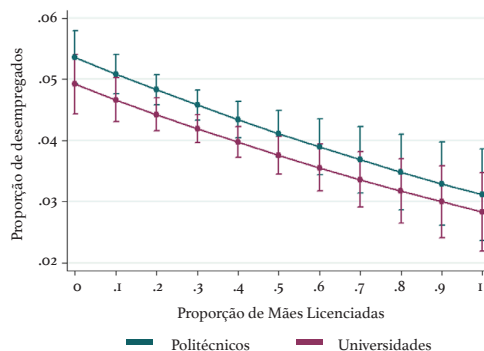
Figura 16 | Determinantes da propensão ao desemprego – Percentagem de estudantes internacionais



Os estudantes de contextos desfavorecidos enfrentam maior risco de desemprego

O contexto socioeconómico dos estudantes, aqui medido pela proporção de estudantes cuja mãe tem um diploma no ensino superior, constitui, de facto, um fator importante na determinação da propensão ao desemprego. Quanto mais desfavorecido for o contexto socioeconómico dos estudantes de um dado curso, maior será a propensão ao desemprego dos seus diplomados (Figura 17). O padrão é semelhante nos dois subsistemas, não sendo estatisticamente significativas as diferenças entre cursos oferecidos por institutos politécnicos e cursos oferecidos por universidades.

Figura 17 | Determinantes da propensão ao desemprego – Proporção de estudantes cujas mães têm diplomas no ensino superior



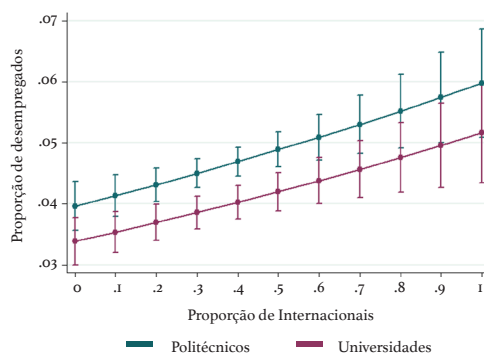
Estudos anteriores realizados para Portugal têm mostrado que os estudantes provenientes de contextos desfavorecidos estão em desvantagem no acesso ao ensino superior, sendo mais provável que frequentem um instituto politécnico do que uma universidade (Sá et al., 2021). Estes resultados sugerem que essa desvantagem não é compensada no ensino superior. Pode argumentar-se que a segregação existente no momento da entrada parece ser replicada no momento da transição para o mercado de trabalho. Os diplomados que cresceram em contextos mais privilegiados estão em melhor posição para encontrar emprego, não só por via do melhor desempenho académico que, em média, os caracteriza, mas também por via de outras formas de capital cultural (como competências não cognitivas, autoconfiança, por exemplo) que têm oportunidade de adquirir (Macmillan et al., 2015). Uma implicação desta conclusão é que os cursos mais profissionalizantes, que tendem a captar estudantes de contextos socioeconómicos mais diversos, são menos eficazes na promoção da mobilidade social (Calmand et al., 2014).

Menor proporção de estudantes bolseiros e melhores classificações nos cursos do ensino superior público protegem do risco de desemprego

Os resultados obtidos quando analisados os determinantes da propensão ao desemprego apenas no ensino superior público são muito semelhantes na relevância e no tipo de efeito de todas as dimensões analisadas. A análise da proporção de bolseiros entre os estudantes de cada curso, bem como da média de classificação de colocação dos estudantes, sugerem observações interessantes.

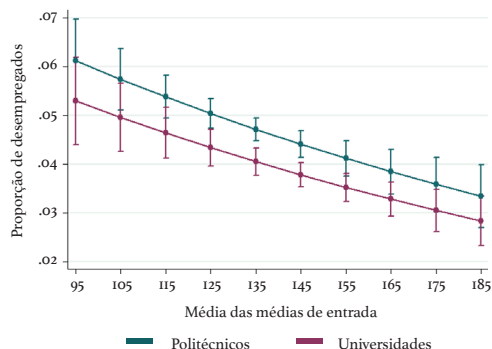
Quanto maior a incidência de bolseiros num curso, maior é a sua propensão ao desemprego. Este resultado vem confirmar e reforçar a importância do contexto socioeconómico já amplamente discutido.

Figura 18 | Determinantes da propensão ao desemprego – Proporção de estudantes com bolsa de ação social



A qualidade do corpo de estudantes em termos da média das suas classificações de candidatura confirma-se como fator importante na redução da propensão ao desemprego.

Figura 19 | Determinantes da propensão ao desemprego – Média das classificações de colocação



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do ensino superior português não tem sido sinónimo de eliminação de desigualdades, que são visíveis no momento do acesso, e se estendem às decisões de permanência e de abandono e continuam presentes no mercado de trabalho.

Há um conjunto de estudantes que se candidatam, mas a quem não é oferecido um lugar no ensino superior. Um número relevante de candidatos não colocados opta por não se recandidatar. Acresce o facto de aqueles que acabam por se recandidatar não preencherem todas as opções de candidatura disponíveis em cada fase, reduzindo, assim, a sua probabilidade de colocação. Os candidatos provenientes de cursos científico-humanísticos estão em maior número entre os não colocados. Lisboa e Porto, os distritos com maiores proporções de candidatos, estão sobre-representados entre os que não conseguem colocação.

Os estudantes que se matriculam no ensino superior preferem, em maior número, as IES do distrito onde vivem, não sendo assim de estranhar que a maioria das IES públicas receba uma proporção grande de candidatos provenientes dos distritos onde se localiza. O Concurso Nacional de Acesso (CNA) é a forma de ingresso mais importante, com uma importância relativa que, em média, é maior nas universidades do que nos institutos politécnicos.

Há mais estudantes bolseiros e com pais sem ensino superior nos institutos politécnicos do que nas universidades. O contexto socioeconómico dos estudantes varia com as áreas de formação, sendo a proporção de bolseiros nos cursos das áreas CTEM inferior à dos restantes cursos. As mulheres estão sub-representadas entre os inscritos em cursos de áreas CTEM. Há vários mecanismos que podem explicar este facto. Podem apontar-se explicações baseadas na diferença de competências entre mulheres e homens, ou mesmo as preferências de carreira e por certas ocupações das mulheres. Mas um fator que tem sido identificado como importante para outros países é o curso/via no ensino secundário (e.g. Baroni e Assirelli, 2020, para Itália).

Parece haver uma multiplicidade de fatores associados às decisões de permanecer ou abandonar o ensino superior, mas apenas alguns são suscetíveis de ser objeto de medidas e políticas. Quanto menos favorecido é o contexto socioeconómico dos estudantes, maior é

a taxa de abandono. O abandono é tanto menor quanto mais vagas são preenchidas por estudantes na sua primeira opção e, à partida, mais satisfeitos. O carácter desencorajador do abandono assumido pela proporção de estudantes que estão satisfeitos com o curso e a IES em que são colocados estende-se à situação de mobilidade em que se encontram. Os cursos com maior proporção de estudantes na situação involuntária de deslocados apresentam, em média, menores taxas de abandono. Mas, as maiores taxas de mudança/transferência são encontradas nos cursos em que é maior a importância relativa do grupo de estudantes que não está satisfeito com a sua situação de mobilidade (seja porque estão deslocados quando não queriam, seja porque queriam estar deslocados, mas não conseguiram sair de casa dos pais). A taxa de abandono é maior em cursos com maiores proporções de estudantes internacionais, de estudantes mais velhos e de trabalhadores-estudantes.

A taxa de abandono varia entre subsistemas, tipos de curso e áreas de formação. É, em média, menor no sistema universitário do que no ensino politécnico, sendo mais baixa nos cursos de Mestrado Integrado e de Licenciatura 1º ciclo e mais elevada nos cursos CTeSP e de Mestrado 2º ciclo. As áreas CTEM apresentam taxas de abandono inferiores, quando comparadas com as restantes áreas.

O mercado de trabalho parece não absorver de igual forma os diplomados do ensino politécnico e do ensino universitário. Em média, os diplomados de cursos universitários experimentam menor propensão ao desemprego, não se concretizando a expectativa de que os diplomados de cursos vocacionais teriam uma transição mais fácil para o mercado de trabalho. Ao contrário das universidades, os institutos politécnicos recebem estudantes de contextos socioeconómicos mais diversos. A maior propensão ao desemprego dos seus diplomados é um reflexo das desigualdades já existentes no momento do acesso, e não tanto uma falha do ensino politécnico no cumprimento da sua missão vocacional. Os estudantes de contextos desfavorecidos enfrentam maior risco de desemprego, sugerindo que o ensino superior pode nem sempre cumprir o seu papel de promotor da mobilidade social.

Há uma multiplicidade de fatores que surgem associados a uma maior propensão ao desemprego. É nos cursos com mais vagas que o desemprego é menor. Uma maior proporção de estudantes que acedem via concurso para maiores de 23 anos está associada, também, a uma menor propensão ao desemprego. Os cursos com proporções maiores de estudantes internacionais revelam uma propensão ao desemprego maior.

PARTE B

ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

1. ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Durante a última década, assistiu-se a uma assinalável expansão do acesso ao ensino superior português, que resultou na sua massificação. Os estudantes que chegam hoje às universidades e institutos politécnicos são em maior número e de proveniência mais heterogénea do que outrora. Há, também, uma maior competição entre IES e entre estudantes, que passaram a ter mais preocupação com a escolha dos cursos e instituições que querem frequentar. Além disso, previsões de uma evolução desfavorável do número de jovens em condições de aceder ao ensino superior levou a que o recrutamento de estudantes estrangeiros tenha assumido destaque na agenda das IES nos últimos anos.

O processo de internacionalização do ensino superior apresenta, cada vez mais, centralidade para as instituições, sendo inclusive um indicador de qualidade adotado pelos mais diversos sistemas de *ranking*. Embora a internacionalização não se limite ao fenómeno da mobilidade estudantil, esta tem sido uma das suas formas mais visíveis e impactantes. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações, ao citar dados da UNESCO (2019), em 2017 havia mais de 5,3 milhões de estudantes internacionais, enquanto, em 2000, eram pouco mais de 2 milhões.

Dada a importância que o recrutamento ativo de estudantes internacionais tem vindo a assumir para as instituições portuguesas, é necessário perceber, por um lado, como isto tem influenciado a composição do corpo discente e a presença de estudantes estrangeiros. Por outro lado, é também necessário desenvolver estudos sobre as razões, estratégias e abordagens institucionais para atrair estudantes estrangeiros e analisar a sustentabilidade do sistema tendo em conta a origem dos estudantes recrutados nesta modalidade.

No sentido de uma compreensão mais aprofundada deste desenvolvimento, a primeira fase do trabalho empírico neste projeto teve como objetivo fazer uma caracterização dos estudantes internacionais inscritos no ensino superior português, considerando uma série de variáveis como a natureza e o tipo de ensino, a localização geográfica das instituições, o país de origem do estudante, a área científica do curso e o nível da qualificação. Nomeadamente, pretendeu-se compreender a capacidade de atração de diferentes tipos de instituição, o tipo de público estrangeiro que atraem e as variações por área científica do curso, localização (litoral ou interior) e nível de qualificação.

Uma análise mais fina destes dados permitiu selecionar, de modo a assegurar a representatividade em termos de setor (público/privado) e subsistema (universitário/politécnico), IES nas quais o crescimento do número de estudantes internacionais tem sido mais acentuado nos últimos anos. A seleção destas instituições teve em conta, também, a representatividade regional, considerada neste estudo de acordo com a distinção litoral/interior e a área científica dos cursos nos quais a percentagem de estudantes internacionais se destaca. Assim, o segundo estudo empírico teve uma componente qualitativa, em que foram realizadas entrevistas, quer com a pessoa responsável pela definição da estratégia de internacionalização (i.e., Diretor(a) da Escola/Faculdade, Pró-Reitor(a) etc.), quer com a pessoa responsável pela

operacionalização das ações de captação e recrutamento de estudantes internacionais (i.e. Técnico(a) do Gabinete de Relações Internacionais, dos Serviços Académicos etc.).

De seguida, apresenta-se o delineamento teórico que fundamentou o projeto, bem como a leitura e interpretação dos resultados obtidos através dos dois estudos executados.

1.1. Recrutamento de estudantes internacionais

O recrutamento internacional de estudantes como uma dimensão de internacionalização tornou-se, apenas recentemente, uma prioridade política em Portugal. Embora o processo de Bolonha (a partir de 2006) tenha tornado a internacionalização mais visível, o ponto de viragem no que diz respeito ao recrutamento internacional de estudantes só ocorreu em 2014, nomeadamente com o lançamento de uma estratégia nacional de internacionalização do ensino superior. Elaborada em conjunto pelos Ministérios do Desenvolvimento Regional e da Educação e Ciência (MADR/MEC, 2014), o documento começa por reconhecer que, até então, a internacionalização do ensino superior português foi "difusa, mal articulada e com resultados modestos quando comparada com os recursos investidos", uma vez que "muitas instituições levam a cabo as suas atividades isoladamente, sem tirar pleno partido das aptidões e competências que podem ser mobilizadas" (MADR/MEC, 2014, pp. 11-12). Por esta razão, a estratégia teve como principal intenção alinhar o ensino superior português com as tendências de globalização da ciência e da educação.

O grupo de trabalho que elaborou a estratégia apresenta uma série de recomendações, das quais as mais relevantes são: promoção do país e das suas instituições; estratégias de cooperação com regiões específicas do mundo (para além da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa); racionalização dos processos burocráticos como o de obtenção de vistos e alojamento através da cooperação com entidades públicas (por exemplo, Serviço de Imigração e Fronteiras, unidades consulares e autoridades locais), a fim de facilitar a entrada e residência dos estudantes internacionais em Portugal (MADR/MEC, 2014).

Uma série de fatores – demográficos, económicos e legislativos – explica o interesse crescente no recrutamento internacional. O número decrescente de candidatos nacionais ao ensino superior afetou as IES portuguesas em diferentes medidas. Existem dois fatores principais que parecem influenciar a popularidade das instituições para estes estudantes: perceções do prestígio das instituições e a localização geográfica das mesmas. Uma hierarquia de prestígio está presente nas perceções dos estudantes portugueses, já que as universidades têm melhor reputação que os politécnicos, e as instituições públicas são mais prestigiadas que as privadas (Tavares & Cardoso, 2013). Por conseguinte, as instituições privadas - cujas propinas são também consideravelmente mais altas que as das instituições públicas – foram mais afetadas com a perda de estudantes. Em 2002/03 verificou-se um máximo de estudantes inscritos (total 400.831, público 290.532 e privado 110.299). Em 2019/20 o número total de estudantes foi de 396.909, dos quais 323.754 no ensino público e 73.155 no ensino privado. No

entanto, deve notar-se que o ensino público incluía, em 2019/20, cerca de 35.000 estudantes em mobilidade de grau, o que em parte compensou a diminuição de alunos nacionais. Além disso, as previsões demográficas apontam para uma significativa diminuição, nos próximos anos, do número de jovens portugueses em idade de ingressar no ensino superior, o que reforça o interesse no recrutamento de estudantes internacionais que compensem esta perda.

Além do prestígio, a capacidade das instituições portuguesas de captar estudantes nacionais depende, também, da sua localização. As IES nas regiões do litoral encontram-se numa situação favorável em comparação com as IES do interior, por estarem localizadas em regiões densamente povoadas com maior proporção de jovens (Lourenço et al., 2020). As regiões do litoral também são mais desenvolvidas e dinâmicas do ponto de vista económico e cultural, o que as torna mais atrativas para os estudantes nacionais. Os estudantes das áreas urbanas de Lisboa e Porto, situadas no litoral (onde as instituições privadas estão concentradas), quando não conseguem uma vaga numa das instituições públicas locais, geralmente preferem inscrever-se numa instituição privada local a inscrever-se numa instituição pública no interior (onde podem ter sido colocados) (Lourenço et al., 2020).

Enquanto nas instituições privadas houve uma diminuição do número de estudantes, as instituições públicas foram atingidas por cortes no financiamento do Estado, especialmente após a crise financeira de 2009, que afetou gravemente Portugal. Porém, antes de 2014, os estudantes internacionais não-europeus matriculados nestas instituições estavam em pé de igualdade com os estudantes nacionais na fórmula de financiamento público e pagavam o mesmo nível de propinas que os alunos nacionais ou europeus, o que não incentivava o aumento da internacionalização como forma de gerar receitas (Veiga et al., 2006) devido a um limite de cerca de 1000€ imposto ao valor das propinas. A criação de receitas através das propinas pagas pelos estudantes internacionais apenas era importante para as instituições privadas, que já eram ativas na captação desses estudantes num contexto de diminuição da procura por parte dos estudantes nacionais desde o início dos anos 2000 (Sin et al., 2016).

Em 2014, o governo aprovou o Decreto-Lei 36/2014, que instituiu o Estatuto do Estudante Internacional. Este decreto estabeleceu um regime de acesso especial para este grupo de estudantes, diferente das formas de acesso aplicáveis aos estudantes nacionais/europeus, dando às instituições mais flexibilidade para definir os critérios para a admissão de estudantes internacionais/não-europeus. Além disso, abriu a possibilidade de as instituições públicas cobrarem propinas diferenciadas para estudantes nacionais/europeus e internacionais/não-europeus, as quais, no caso destes últimos, podem cobrir o custo total da formação. Provavelmente, na sequência desta mudança, as instituições públicas mobilizaram-se no sentido de criarem uma marca para as universidades públicas portuguesas e tornarem-se mais atrativas internacionalmente (Sin et al., 2021). Um estudo exploratório realizado em duas instituições públicas constatou, igualmente, que estas intensificaram as suas atividades no recrutamento internacional de estudantes, abordando especificamente três áreas principais: *branding* institucional, revisão dos procedimentos de acesso e ajustes curriculares (principalmente relacionados com a língua de ensino) (Sin et al., 2019).

O recrutamento internacional de estudantes é, portanto, uma nova área estratégica para as instituições públicas. Nas análises seguintes, o termo “estudante internacional” refere-se a qualquer estudante que não tenha nacionalidade portuguesa.

Os dados mais recentes da DGEEC, referentes a 2019/20, mostram que mais de 71% dos estudantes internacionais em Portugal são provenientes de países de língua portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné-Bissau). Esse fluxo remonta aos tempos coloniais, quando os estudantes das antigas colónias vinham estudar nas universidades da 'metrópole' (França et al., 2018). Após a revolução portuguesa de 1974 e a independência das colónias, Portugal esforçou-se por manter a cooperação com os países de língua portuguesa. A Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi fundada em 1996 para fortalecer os laços históricos, culturais e económicos entre estes países. Uma medida neste sentido foram as vagas subsidiadas pelo governo português para estudantes de países de língua portuguesa, negociando cotas com instituições públicas e incluindo estes estudantes na fórmula de financiamento (Veiga et al., 2006). No entanto, o *Estatuto do Estudante Internacional* já alterou esta situação e, além dos estudantes lusófonos, a captação de novos públicos tem vindo a diversificar o corpo discente do ensino superior português.

1.2. Padrões de mobilidade de estudantes e suas recentes transformações

De acordo com dados mais recentes da UNESCO, em 2017 mais da metade dos estudantes internacionais estavam concentrados em apenas seis países: Estados Unidos da América, Reino Unido, Austrália, França, Alemanha e Rússia (UNESCO, 2021). Dos países de origem que mais enviam estudantes, merecem destaque a China, República da Coreia, Índia, Alemanha, Nigéria, França, Arábia Saudita e diversos países da Ásia Central (UNESCO, 2021).

Assim, no padrão de mobilidade internacional predominante, os estudantes são provenientes de uma grande variedade de países, mas sobretudo do continente asiático, e migram, principalmente, para os países ricos de língua inglesa. No entanto, observa-se que este fluxo tem vindo a mudar, devido ao surgimento de novos padrões que incluem mobilidade entre países em desenvolvimento ou mesmo mobilidade dentro de uma região, e devido à diminuição da participação de estudantes internacionais no principais países anglo-saxónicos (Kondakci 2011; Hou e Du 2020; Perkins e Neumayer 2014; Shanka, Quintal e Taylor 2006). De acordo com Choudaha (2017), estamos na terceira onda de mobilidade estudantil, marcada pela crescente competição entre destinos tradicionais e novos destinos.

Na análise dos movimentos migratórios de estudantes, Börjesson (2017) identificou três polos no espaço global dos estudantes internacionais: Pacífico, Centro-Europeu e Franco-Ibérico. No polo do Pacífico, os EUA são o país-destino que mais recebe estudantes internacionais, enquanto a China é o país de origem que mais envia estudantes para o exterior. Este polo abrange todo o globo, incluindo Canadá, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Japão e Coreia do Sul como países de destino, sendo que a maioria dos estudantes são provenientes de países asiáticos.

O polo da Europa Central é formado pelos países da Europa Central e Ocidental, com estudantes vindos, principalmente, de países vizinhos. Por fim, o polo Franco-Ibérico compreende três países de destino (França, Espanha e Portugal), e duas regiões de origem, África, América Latina e Caribe.

Börjesson (2017) propôs três lógicas distintas para explicar os fluxos nestes três polos. Primeiro, uma lógica de mercado caracterizaria o polo do Pacífico, já que as instituições dos países de destino cobram, em geral, propinas elevadas para estudantes internacionais e tal receita representa uma fonte importante de financiamento para as IES. O polo Centro-Europeu seguiria uma lógica de proximidade, com a mobilidade também impulsionada pela Processo de Bolonha e pela promoção da mobilidade intraeuropeia. Os países neste polo encontram-se próximos geograficamente e os custos de ensino são reduzidos ou mesmo ausentes, o que contrasta com a lógica de mercado. No entanto, alguns países começaram a cobrar propinas mais altas para cidadãos de fora da União Europeia, o que denota uma combinação entre as lógicas de mercado e de proximidade, dependendo do país de origem dos estudantes. Por fim, uma lógica colonial explicaria o polo Franco-Ibérico, uma vez que os países de destino neste polo recebem um número considerável de estudantes provenientes de suas ex-colônias (Börjesson, 2017). Segundo esta lógica, fortalecer os laços de cooperação com as ex-colônias é fundamental; no caso de Portugal, a oferta de bolsas do governo para estudantes de países de língua portuguesa (Veiga et al., 2007) tem sido uma escolha estratégica. Por outro lado, com o recente Estatuto do Estudante Internacional e a possibilidade de as instituições ganharem receitas através da cobrança de propinas diferenciadas, a lógica de mercado parece ter vindo a ganhar gradualmente mais força.

1.3. Fatores de impulso e atração

A decisão de estudar num país estrangeiro é um processo complexo e que envolve três fases distintas: a decisão de estudar noutro país, a escolha do país ou cidade, e a escolha da instituição no país de destino (Ahmad e Buchanan, 2017; Mazzarol e Soutar, 2002). De um lado, ainda no país de origem, os *push factors* impulsionam a decisão inicial do estudante de prosseguir para a mobilidade internacional. Por outro lado, os *pull factors* operam ao nível do país de destino e tornam aquele país ou região relativamente mais atrativos do que outros, motivando as demais escolhas.

Os *push factors* e as motivações que deles advêm são muito diversos, atuando de modo distinto de estudante para estudante. Estes podem incluir, por exemplo, más perspectivas de carreira no país de origem, contexto socioeconómico adverso, baixa qualidade da oferta educativa e ausência do curso pretendido no país de origem (Ahmad e Buchanan, 2016). Ainda, os *push factors* podem estar relacionados com a impossibilidade de ingresso, no país de origem, no curso desejado. Este é o caso, por exemplo, de muitos estudantes provenientes do Brasil que, diante da alta competitividade nas universidades públicas acabam por escolher estudar em

Portugal, onde as oportunidades de acesso estariam mais facilitadas (Iorio, 2021).

Para além destes, Kolster (2014) também destacou uma série de outros *push factors*, tais como a valorização de um diploma de ensino superior internacional pelo mercado de trabalho; o contexto político e económico no país de origem; valores das propinas e custos de vida; políticas favoráveis de incentivos (por exemplo, bolsas de estudo) à migração.

Enquanto os *push factors* atuam num nível inicial de motivação para a mobilidade, são os *pull factors* que explicam a atratividade de um país, região ou instituição específica. Mazzarol e Soutar (2002) identificaram seis *pull factors* que influenciam esta escolha, a saber: o nível de conhecimento e consciência que o país de origem dispõe acerca do país de destino; recomendações que o estudante recebe, a partir de sua rede pessoal (por exemplo, familiares, amigos e outros estudantes conterrâneos) sobre o destino do estudo; os custos, incluindo os materiais (como propinas, despesas de vida, custos de viagem etc.) e também os custos sociais, tais como índice de criminalidade, nível de segurança e acolhimento de migrantes; ambiente, que está relacionado com as perceções sobre o 'clima' no país de destino, seja o seu clima físico, seja quanto ao estilo de vida; proximidade geográfica entre o país de destino e o país de origem do estudante; presença de laços sociais, ou seja, o estudante ter família ou amigos a viver no país de destino e se estes estudaram ali anteriormente. Outros *pull factors* incluem aspetos culturais, económicos e educacionais existentes, como laços históricos, linguísticos, religiosos e/ou ligações estratégicas entre os países; qualidade e reputação do sistema educativo; acordos de reconhecimento mútuo de diplomas entre os dois países (Ahmad e Buchanan, 2016; Caruso e de Wit, 2015; Kolster, 2014; Mazzarol e Soutar, 2002).

Uma vez tomada a decisão de migrar dá-se início a um segundo processo, este mais focado em relação ao primeiro, de procura de informações no sentido da escolha da instituição de ensino. Mais uma vez, este processo é bastante diferente de estudante para estudante. Assim como há estudantes que não têm um único país como potencial destino e então buscam informações sobre vários países e sobre várias universidades em simultâneo, também poderá haver estudantes que, já tendo escolhido o país de destino, foquem a sua pesquisa na recolha de informações referentes à cidade e à instituição em questão. De destacar que, dentro de um mesmo país, poderá haver diferentes níveis de atratividade entre as regiões e instituições.

Sánchez-Barrioluengo e Flisi (2017) avaliaram a atratividade regional através de três variáveis principais: o nível de urbanização de uma região, as oportunidades de emprego e os sistemas educativos regionais. No entanto, apenas o nível de urbanização foi significativamente correlacionado com a mobilidade de graus, sendo que as regiões de alta densidade parecem ter taxas de mobilidade mais elevadas (Sánchez-Barrioluengo e Flisi, 2017).

A densidade populacional também está relacionada com as características socioeconómicas de uma região como, por exemplo, o custo de vida mais elevado e um estilo de vida urbano (Sá, Florax, & Rietveld 2004). Assim, a maior oferta de oportunidades de lazer e socialização que as regiões com maior densidade populacional proporcionam estariam associadas a uma maior atratividade. No entanto, as características institucionais parecem estar mais fortemente associadas à mobilidade estudantil do que as características regionais

(Sánchez-Barrioluengo & Flisi, 2017). Quanto melhor a reputação de uma instituição, maior é a procura por parte de estudantes internacionais. As instituições com melhores recursos e maior qualidade de ensino atraem quotas mais elevadas de estudantes internacionais em níveis de qualificação mais iniciais, enquanto a orientação e excelência da investigação são mais relevantes para estudantes de qualificações mais avançadas (doutoramentos).

Outras razões pelas quais os estudantes internacionais costumam escolher uma instituição específica variam em função do seu país de origem: enquanto alguns valorizam a qualidade da educação, para outros, a proximidade geográfica e a familiaridade com o local devido à recomendação de amigos é mais importante (Shanka, Quintal, & Taylor, 2006; Staniscia, 2012).

2. PERFIS DOS ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: QUEM SÃO E QUAIS AS SUAS ESCOLHAS

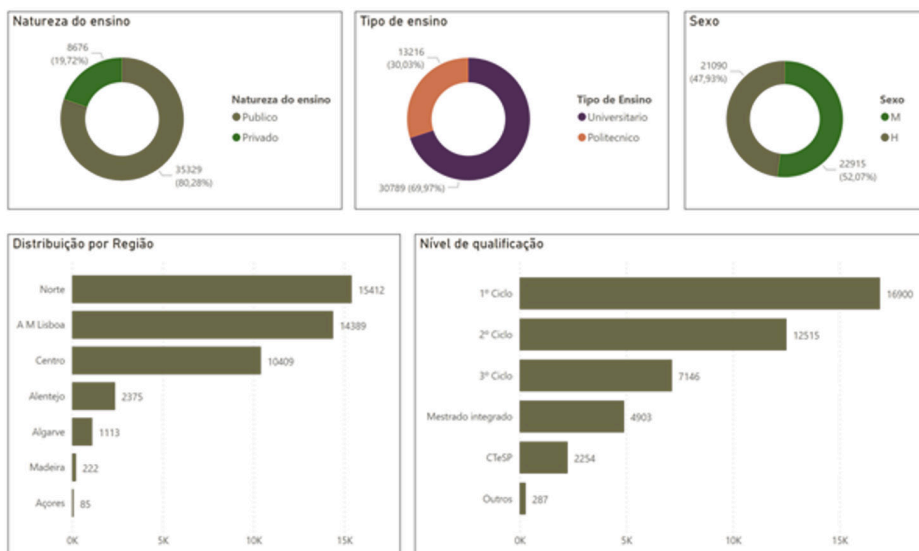
Conforme mencionado na nota metodológica, há duas formas definidas pela DGEEC para a classificação dos dados referentes à mobilidade internacional – a primeira considera o país de conclusão do ensino secundário e, a segunda, o país de nacionalidade. Neste capítulo, apresenta-se inicialmente um resumo das análises descritivas do último ano académico, conforme a primeira forma de classificação. Depois, são apresentadas as análises para a série temporal dos dados disponibilizados pela DGEEC, que contém informação sobre o corpo discente de todos os cursos de ensino superior português relativa à nacionalidade e mobilidade dos estudantes entre 2011/12 e 2019/20, considerando-se as seguintes variáveis:

- Nacionalidade dos estudantes
- Natureza (público/privado) e tipo de ensino (universitário/politécnico)
- Localização geográfica da IES (conforme Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos)
- Ciclo de estudos (licenciatura/mestrado/doutoramento)
- Área científica (ou área de educação e formação)

2.1. Estudantes internacionais no ano académico de 2019/20

No ano académico de 2019/20, estavam inscritos 44 005 estudantes que completaram o ensino secundário no estrangeiro, representando 11,1% do total do corpo discente. Verificou-se um aumento de 23% deste universo de inscritos face ao ano académico anterior. A Figura 1 apresenta o resumo das descritivas.

Figura 1 | Descritivas para natureza e tipo de ensino, sexo, distribuição por região e nível de qualificação dos estudantes internacionais matriculados no ano letivo de 2019/20.



Pouco mais da metade (52,1%) dos inscritos eram estudantes do sexo feminino. A maioria encontrava-se inscrita no ensino superior público (80,3%) e no ensino universitário (70%). Proporcionalmente, no entanto, o maior aumento foi registado no ensino politécnico, que passou de 8996 em 2018/19 para 13216 em 2019/20.

Relativamente à distribuição geográfica, os estudantes concentram-se sobretudo em instituições localizadas na região Norte (35%) e Área Metropolitana de Lisboa (32,7%). De ressaltar a região Centro, que obteve um crescimento de 33,9%, comparativamente com o ano académico anterior (7 774 em 2018/19 para 10 409 em 2019/20).

Os estudantes encontravam-se inscritos principalmente nos ciclos de estudos de Licenciaturas/ 1.º Ciclo (16 900) e de Mestrado/ 2.º Ciclo (12 515). Quanto às áreas científicas do grau, a de “Ciências empresariais, administração e direito” incluía 24,5% dos inscritos, seguida por “Engenharia, indústrias transformadoras e construção”, com 20,1%.

Em relação aos países nos quais os estudantes concluíram os seus estudos de ensino secundário, destacam-se o Brasil (41,1%), Cabo Verde (10,5%), Guiné-Bissau (8,5%), Angola (8,2%) e França (4,6%).

2.2. Evolução da composição dos estudantes Internacionais na última década

País de nacionalidade

Tomando-se como critério de classificação ter nascido num país diferente de Portugal, havia em 2011/12 um total de 21225 estudantes estrangeiros e, em 2019/20, este número passou para 48669. Além deste crescimento de mais do dobro no número de estudantes internacionais, observou-se também uma maior diversificação quanto às nacionalidades. Não obstante, os países pertencentes à CPLP prevalecem em todo o período analisado, sobretudo o Brasil, Angola e Cabo Verde.

Verifica-se que os estudantes de nacionalidade brasileira representam a maior parte dos estrangeiros, e que a quantidade de estudantes provenientes deste país aumentou consideravelmente ao longo dos últimos anos, passando de 27,60% em 2011/12 para 40,62% em 2019/20 (Tabela 1). Angola e Cabo Verde, que são os países a seguir ao Brasil com maior frequência de nacionalidade dos estudantes, mantiveram equilibrado o número absoluto e apresentaram um crescimento mais acentuado nos últimos anos, embora, em percentagem, tenha havido uma diminuição respetivamente de 17,24% para 8,83% e de 16,34% para 10,13%, devido ao aumento expressivo do número de estudantes de nacionalidade brasileira.

Uma análise mais fina permitiu observar, ano a ano, os dez países que representavam a maior frequência de estudantes em mobilidade de grau em Portugal, conforme mostra a Tabela 1. Para além dos países pertencentes à CPLP, verifica-se que entre os dez mais frequentes estão os estudantes do continente europeu: França, Espanha, Itália e, com menor frequência, Alemanha. Até 2014/15, pertencia à lista a Ucrânia, o que se explica, em parte, pela grande quantidade, à época, de pessoas provenientes deste país a viver em Portugal. Do continente asiático, verificou-se a partir do ano letivo de 2014/15 a presença da China no top 10 dos países mais frequentes, ano em que se assinala a implementação do Estatuto do Estudante Internacional.

Tabela 1 | Países de origem mais frequente e percentual de estudantes provenientes, por ano letivo

2011/12	2012/13	2013/14
Brasil (27,60%)	Brasil (30,27%)	Brasil (32,20%)
Angola (17,24%)	Angola (16,31%)	Angola (17,40%)
Cabo Verde (16,34%)	Cabo Verde (14,81%)	Cabo Verde (12,76%)
São Tomé e Príncipe (4,05%)	São Tomé e Príncipe (4,06%)	Espanha (4,36%)
Espanha (3,72%)	Espanha (4,01%)	São Tomé e Príncipe (3,78%)
Moçambique (3,32%)	Moçambique (3,16%)	Moçambique (3,13%)
França (2,80%)	Ucrânia (2,54%)	Itália (2,56%)
Ucrânia (2,65%)	Itália (2,16%)	Ucrânia (2,34%)
Guiné-Bissau (2,27%)	Guiné-Bissau (2,07%)	Guiné-Bissau (2,00%)
Alemanha (1,89%)	França (2,05%)	Alemanha (1,88%)

Tabela 1 | Países de origem mais frequente e percentual de estudantes provenientes, por ano letivo

2014/15	2015/16	2016/17
Brasil (31,33%)	Brasil (32,43%)	Brasil (35,38%)
Angola (17,44%)	Angola (15,50%)	Angola (13,71%)
Cabo Verde (12,01%)	Cabo Verde (10,99%)	Cabo Verde (10,29%)
Espanha (4,95%)	Espanha (4,99%)	Espanha (4,29%)
São Tomé e Príncipe (3,52%)	São Tomé e Príncipe (3,63%)	São Tomé e Príncipe (3,88%)
Moçambique (3,43%)	Moçambique (3,18%)	Moçambique (3,10%)
Itália (2,70%)	Itália (2,95%)	Itália (2,99%)
China (2,45%)	China (2,89%)	China (2,82%)
Alemanha (2,26%)	Alemanha (2,26%)	França (2,71%)
Ucrânia (2,21%)	Guiné-Bissau (2,25%)	Guiné-Bissau (2,23%)

Tabela 1 | Países de origem mais frequente e percentual de estudantes provenientes, por ano letivo

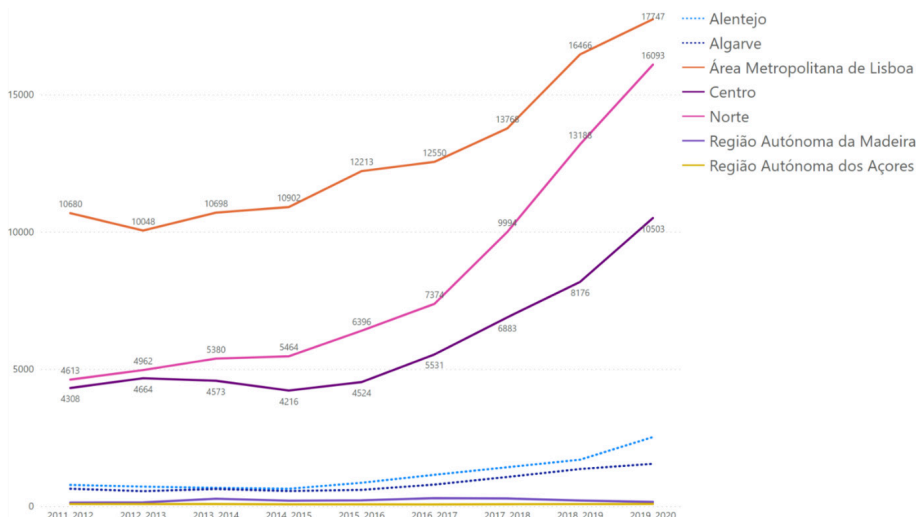
2017/18	2018/19	2019/20
Brasil (38,81%)	Brasil (42,96%)	Brasil (40,62%)
Angola (11,85%)	Angola (9,99%)	Cabo Verde (10,13%)
Cabo Verde (8,78%)	Cabo Verde (8,92%)	Angola (8,83%)
São Tomé e Príncipe (3,78%)	Guiné-Bissau (4,27%)	Guiné-Bissau (7,61%)
Espanha (3,64%)	França (3,95%)	França (4,16%)
França (3,55%)	Itália (3,51%)	Itália (3,29%)
Itália (3,24%)	Espanha (3,03%)	Moçambique (2,58%)
Moçambique (2,84%)	São Tomé e Príncipe (3,01%)	São Tomé e Príncipe (2,51%)
China (2,68%)	China (2,53%)	Espanha (2,48%)
Guiné-Bissau (2,50%)	Moçambique (2,51%)	China (2,30%)

Distribuição geográfica

As regiões da Área Metropolitana de Lisboa, Norte e Centro são aquelas em que os estudantes estrangeiros estão concentrados em maior número. Destas, merece especial atenção a região Norte, que apresentou o maior crescimento no número de matrículas de estudantes estrangeiros, sobretudo a partir do ano letivo de 2016/17. Considerando-se somente os dados das instituições localizadas nesta região, verifica-se que o incremento, em números absolutos, ocorreu principalmente nas pertencentes ao sistema de ensino público, onde passou de 3207 em 2011/12 para 10947 em 2019/20.

Mais recentemente, a região Centro tem vindo a apresentar um acelerado crescimento, embora em números absolutos não tão expressivos quanto os das duas primeiras regiões, como mostra a Figura 2.

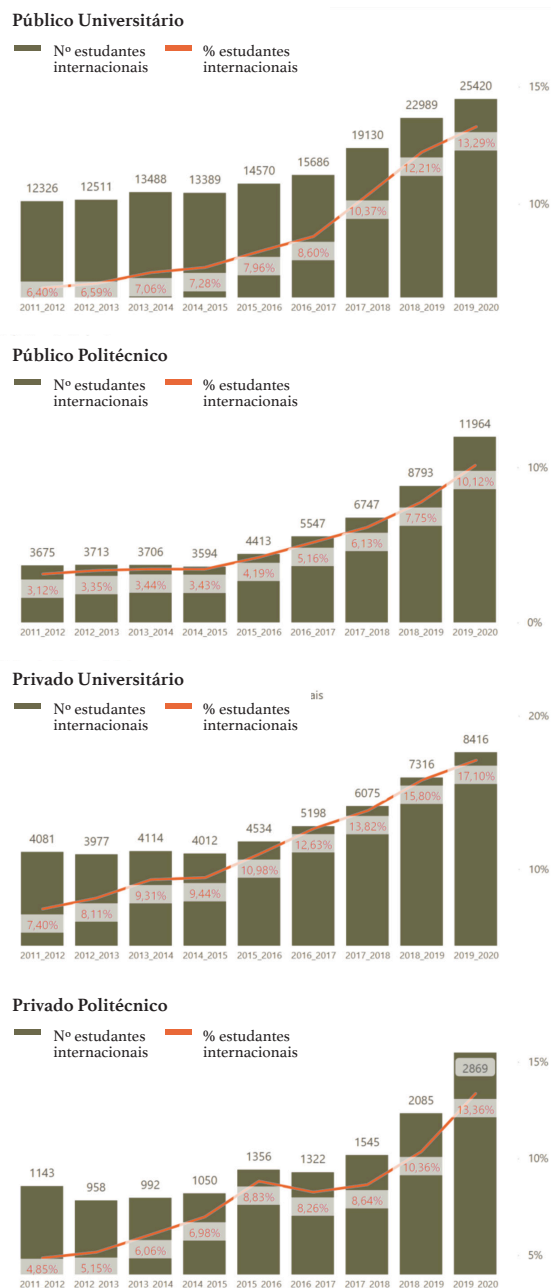
Figura 2 | Evolução do número de estudantes estrangeiros por região geográfica



Natureza e tipo de ensino

A Figura 3 apresenta a distribuição, ano a ano, do número de estudantes estrangeiros para cada um dos quatro subsetores (universitário privado, universitário público, politécnico privado e politécnico público). Considerando-se todo o período, mais da metade do total de estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior em Portugal encontra-se no ensino universitário público ($N = 149509$; 56,91%) e a menor quantidade encontra-se no ensino politécnico privado ($N = 13320$; 5,07%). No meio, estão os ensinos politécnico público ($N = 52152$; 19,85%) e universitário privado ($N = 47723$; 18,17%). Com relação a estes dois últimos, de ressaltar que, até 2015, havia um maior número de estudantes estrangeiros matriculados no ensino universitário privado do que no politécnico público; no entanto, a partir de 2016, tem havido um crescimento acentuado neste tipo de ensino, que passou de 4413 em 2015/16 para 11964 em 2019/20.

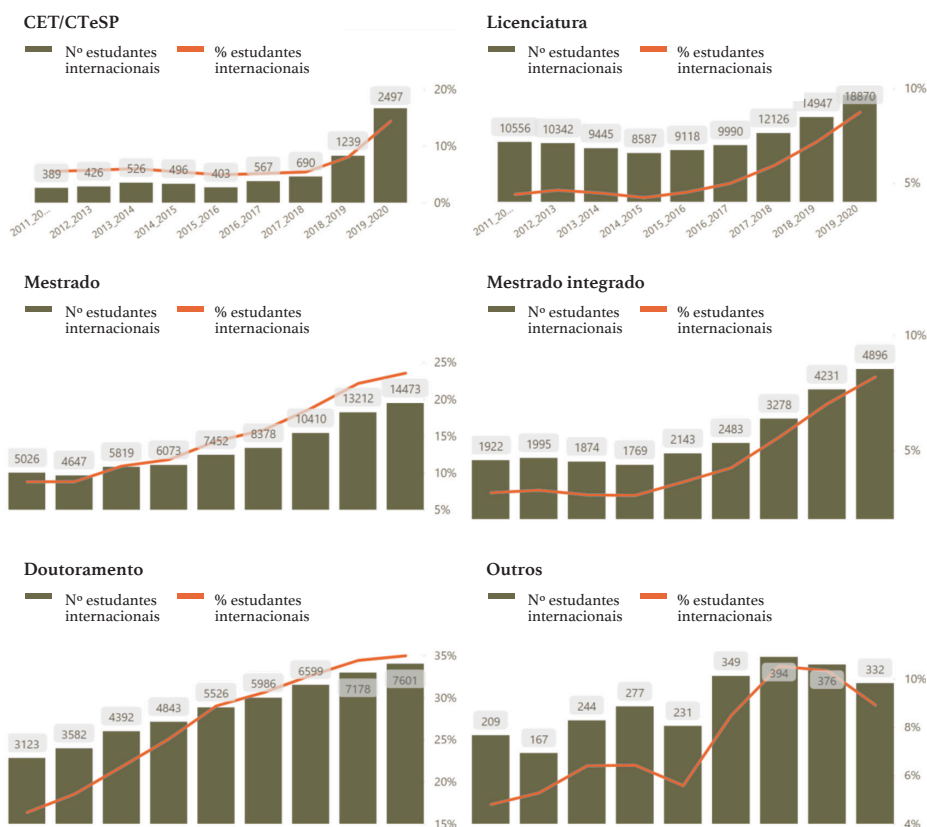
Figura 3 | Evolução, por tipo de IES, do número de estudantes estrangeiros e da percentagem no total de inscritos no ano letivo



Nível de qualificação

Pouco mais de metade (51,52%) dos estudantes estrangeiros do período analisado encontrava-se matriculada em ciclos iniciais, nomeadamente Licenciatura (N = 103981; 39,58%), Cursos técnicos superiores profissionais (N = 7233; 2,75%) e Mestrados integrados (N = 24591; 9,36%), conforme ilustrado na Figura 4. Em termos proporcionais, comparando-se o número de estudantes estrangeiros no total de inscritos no ano letivo, verifica-se que há uma maior representação de internacionais nos Doutoramentos, correspondendo, em 2019/20, a 34,94% do corpo discente total matriculado no ano académico. Seguem-se os mestrados, com quase 25% do corpo discente constituído por estudantes internacionais.

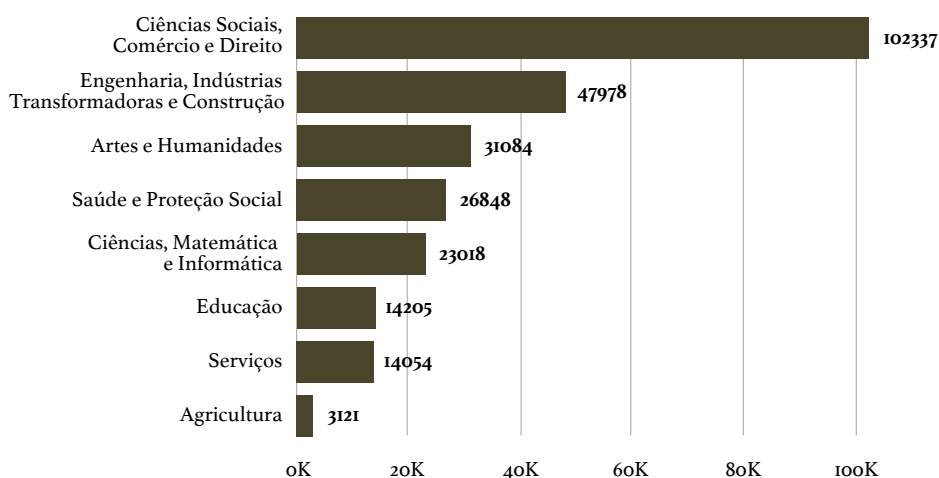
Figura 4 | Evolução, por nível de qualificação, do número de estudantes estrangeiros e da percentagem de representação no total de inscritos no ano letivo



Área científica do curso

A Figura 5 apresenta a distribuição, por área científica, do total de estudantes estrangeiros ao longo da série temporal analisada. As áreas científicas mais escolhidas pelos estudantes estrangeiros são, por ordem crescente, *Ciências Sociais, Comércio e Direito*; *Engenharia*; *Artes e Humanidades*; e *Saúde e Proteção Social*. A área da Saúde, é a que apresentou o maior crescimento em termos proporcionais, tendo mais do que triplicado o número de internacionais ao longo da série temporal. Uma outra particularidade desta área científica é a de que, no ano académico de 2019/20, há, proporcionalmente, uma maior representação de internacionais no setor privado (31,5%) do que no setor público (7,8%). Algumas outras particularidades para estas áreas serão exploradas nos tópicos a seguir.

Figura 5 | Distribuição dos estudantes internacionais pelas diferentes áreas científicas



2.3. Perfis de estudantes internacionais no ensino superior português

A fim de juntar as diferentes variáveis apresentadas anteriormente e como os estudantes internacionais se distribuem no panorama do ensino superior português, foi feita uma análise adicional recorrendo-se à técnica da análise fatorial de correspondência. A análise recorreu a dados referentes ao ano letivo de 2018/19, os mais recentes no momento da análise, e considerou os dez países de origem com maior número de estudantes, nomeadamente: Brasil, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Espanha, França, Itália, Moçambique, China e Guiné-Bissau. Juntos, os estudantes oriundos destes países representavam 82% do total de todos os estudantes internacionais matriculados no referido ano letivo. O objetivo desta análise, que, foi o de

identificar padrões nos fluxos de estudantes internacionais e, a partir destes padrões, tentar perceber em que consiste a atratividade de Portugal para diferentes públicos internacionais.

A análise permitiu identificar quatro perfis diferentes de países em função das matrículas dos estudantes provenientes dos mesmos. O primeiro perfil aplica-se às ilhas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: os estudantes oriundos destes países procuram sobretudo o ensino público politécnico no interior do país e graus de formação inicial predominantemente nas ciências exatas, o que sugere que a decisão de estudar fora pode estar motivada pela falta de oferta formativa suficiente ou de qualidade nos próprios países. No que diz respeito aos politécnicos do interior, região que se confronta com perda demográfica e é considerada pouco atrativa pelo público nacional, o recrutamento de estudantes internacionais pode ser visto como uma estratégia de sobrevivência. É possível que tenham dedicado os esforços de divulgação da sua oferta formativa nestes países insulares de língua portuguesa.

O segundo perfil diz respeito aos países lusófonos da África continental (Guiné-Bissau, Moçambique e Angola). Os estudantes provenientes destes países procuram em maior grau instituições no sul do país (principalmente Lisboa) onde estudam geralmente ciências exatas em cursos de licenciatura, mas não só. Angola destaca-se pelas matrículas proporcionalmente mais numerosas nas universidades privadas, possivelmente devido à presença de uma minoria angolana com condições financeiras que lhe permite pagar propinas mais altas. É provável que a concentração de imigrantes destes países na zona de Lisboa atue como um fator de atração para estudantes provenientes desses mesmos países. Como anteriormente, a escolha de formações base pode ser uma indicação da insuficiência da oferta formativa nos países de origem.

Um terceiro perfil agrega um grupo heterogêneo de países: Brasil, Itália e China. Os estudantes destes países frequentam, principalmente, universidades públicas no litoral e estudam cursos de formação avançada, os estudantes chineses nas áreas das artes e humanidades ou ciências sociais, enquanto os outros optam por uma mistura de áreas científicas. A preferência por mestrados e doutoramentos pode sugerir que estes estudantes sejam atraídos pela reputação de investigação das principais universidades públicas portuguesas. Porém, a língua pode também ser um fator importante para os brasileiros com a mesma língua nativa e, para os chineses, devido à sua utilidade e potencial económico na África e América Latina (Sin, Tavares & Cardoso 2019). É difícil avançar uma explicação no que diz respeito aos estudantes italianos; no entanto, a sua escolha pode dever-se à atribuição de números crescentes de bolsas de doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia a estudantes estrangeiros e às afinidades linguísticas e culturais.

O quarto e último perfil aplica-se à França e à Espanha. Os estudantes oriundos destes dois países estudam, sobretudo, em cursos da área da Saúde, maioritariamente mestrados integrados, oferecidos por instituições privadas do Norte do país. Aparentemente, estas instituições privadas têm desenvolvido estratégias de recrutamento para atrair estudantes europeus, principalmente destes dois países (e em menor medida de Itália), através da aposta em cursos de saúde que, nestes países, são regidos por *numerus clausus* (e.g. Medicina Dentária). Alguns cursos de natureza politécnica, como Enfermagem e Fisioterapia, também

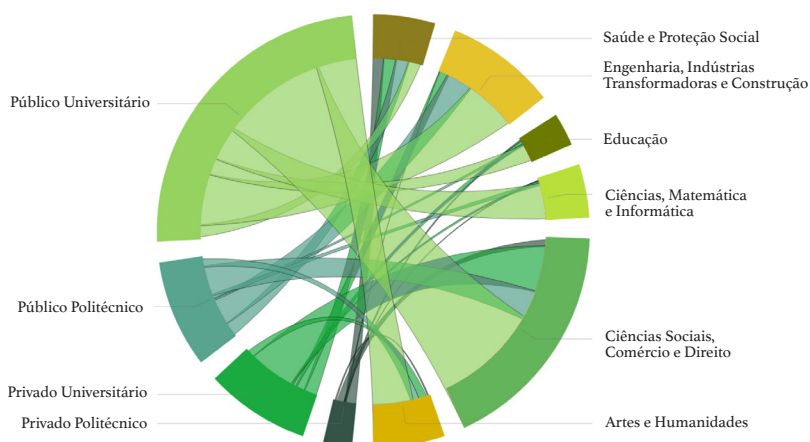
matriculam números consideráveis de estudantes de Espanha e França. A oferta limitada de vagas na área da Saúde e a proximidade geográfica atuam em conjunto para atrair estes estudantes.

A conclusão desta análise foi a de que os estudantes internacionais que procuram Portugal como destino de estudo não podem ser considerados um grupo homogêneo. Os estudantes de diferentes nacionalidades demonstram preferência por determinadas instituições, cursos e áreas científicas. Uma implicação prática para as instituições prende-se com a necessidade de identificarem as coincidências entre oferta formativa e públicos específicos no sentido de perceber quais as próprias mais-valias e onde podem competir com sucesso. Além disso, no caso das universidades públicas, a reputação de investigação parece ser um fator importante, o que sugere que é preciso investir na melhoria da sua reputação e na visibilidade internacional para continuarem a apostar no recrutamento internacional em cursos de formação avançada.

2.4. Análise da capacidade de atração de diferentes tipos de IES

A última etapa da componente quantitativa do estudo empírico teve como objetivo compreender a capacidade de atração de diferentes tipos de instituição de ensino superior e as áreas científicas mais procuradas em cada uma delas. Para isto, foi feita uma análise mais fina de todas as IES em Portugal, considerando-se o total de estudantes internacionais matriculados nos últimos anos letivos, por área científica do curso. A Figura 6 mostra como as áreas de educação e formação estão associadas aos tipos de IES (exceto Agricultura e Serviços que apresentam um número residual de estudantes).

Figura 6 | Diagrama de cordas entre áreas de educação e tipos de IES, considerando-se o número de estudantes internacionais da série temporal



Verifica-se que a área de Engenharia se encontra fortemente associada ao setor público, particularmente com o ensino universitário. No setor privado, há uma pequena participação no ensino universitário, mas, no ensino politécnico, esta participação é praticamente nula. A baixa representatividade do subsetor politécnico privado também se observa na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito. Nesta área, verifica-se uma forte associação ao ensino universitário, quer público, quer privado. A área da Saúde, por sua vez, apresenta uma distribuição mais equitativa entre os quatro subsectores.

De seguida, efetuou-se uma análise individualizada das IES que mais atraem estudantes nestas três áreas, com o intuito de selecionar algumas destas IES para a componente qualitativa do estudo, que será descrita mais adiante, no capítulo a seguir. O objetivo foi o de tentar perceber, por meio de entrevistas a representantes das instituições, quais as motivações, estratégias e ações implementadas para o recrutamento internacional. Para além do número de estudantes estrangeiros e da percentagem destes relativamente ao corpo discente da instituição, procurou-se também assegurar a representatividade em termos de setor (público e privado), tipo de ensino (universitário e politécnico) e localização geográfica (litoral e interior).

Assim, seguindo-se os critérios supramencionados, foram selecionadas treze IES portuguesas, caracterizadas na Tabela 2 e descritas em pormenor na secção seguinte.

Tabela 2 Caracterização da amostra de IES selecionadas para a etapa qualitativa			
Área científica	Natureza e Tipo de Ensino	Localização	% de estudantes internacionais*
Engenharia	Universidade Pública	Litoral	13,12%
	Politécnico Público	Interior	53,67%
	Universidade Pública	Interior	21,15%
	Universidade Privada	Litoral	29,02%
Ciências Sociais, Comércio e Direito	Universidade Privada	Litoral	17,06%
	Universidade Privada	Litoral	21,28%
	Universidade Pública	Litoral	18,82%
	Universidade Pública	Litoral	18,84%
	Politécnico Público	Interior	10,01%
	Politécnico Privado	Litoral	59,70%
Saúde	Universidade Privada	Litoral	42,66%
	Politécnico e Universitário Privado	Litoral	43,64%
	Politécnico Público	Interior	14,13%

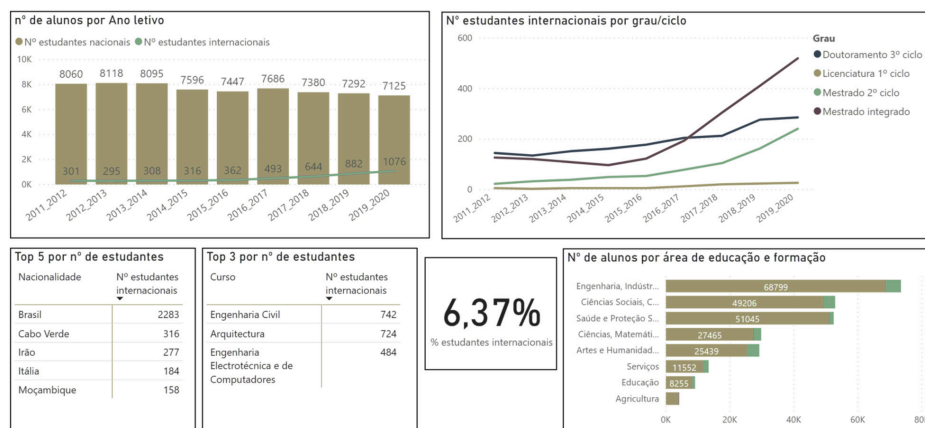
* Nota: Percentagem relativa ao total de matrículas na respetiva área científica, no ano académico de 2019/20

2.5. Caracterização das instituições selecionadas

Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção

Dentro da área de educação e formação de Engenharia, foram selecionadas quatro instituições, sendo três delas universidades. Isto deve-se ao facto de o ensino politécnico privado dispor de baixíssima oferta de cursos na referida área (ver Figura 6). Assim, optou-se por incluir mais uma IES do tipo universitário na subamostra. A Figura 7 ilustra o quadro-resumo de caracterização de toda a série temporal para uma instituição pública, de ensino universitário, localizada no litoral norte.

Figura 7 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros numa universidade pública localizada no litoral



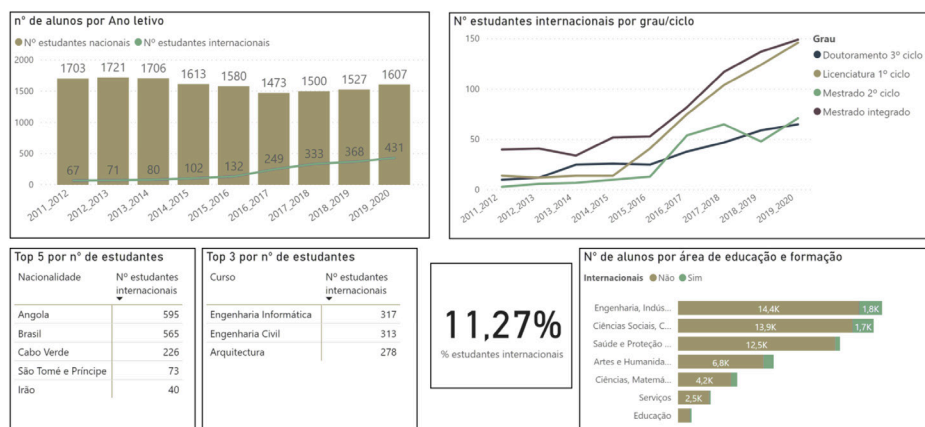
O número de estudantes internacionais matriculados na área de Engenharia mais do que triplicou durante o período analisado, passando de 301 no ano letivo de 2011/12 para 1076 em 2019/20. Tal crescimento não se verifica nas matrículas de estudantes nacionais em que, na verdade, houve um pequeno decréscimo, ainda que esta seja uma instituição de grande prestígio. Especificamente a área de Engenharia é a área de educação e formação com o maior número de estudantes (7125 em 2019/20) desta IES. Ainda em relação a toda a série temporal, a percentagem média de estudantes internacionais, face ao universo de estudantes matriculados em Engenharia na IES, foi de 6,37%.

A qualificação mais procurada pelos estudantes internacionais é o Mestrado Integrado (que é também o grau mais comum na área de Engenharia no ensino universitário), sendo também este o que mais cresceu ao longo do período analisado. Os cursos que apresentam o maior número de estudantes internacionais são, por ordem decrescente: Engenharia Civil, Arquitectura e Engenharia Eletrotécnica e de Computadores. Quanto aos países de origem

dos estudantes, aqueles que apresentaram a maior frequência são, por ordem decrescente: Brasil, Cabo Verde, Irão, Itália e Moçambique.

A segunda universidade pública selecionada, ainda na área de Engenharia, situa-se no interior do país e apresenta uma percentagem média de 11,27% de estudantes internacionais no corpo discente, conforme ilustrado na Figura 8. No entanto, considerando-se apenas os dados referentes ao último ano letivo, esta percentagem foi de 21,15%.

Figura 8 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros numa universidade pública localizada no interior

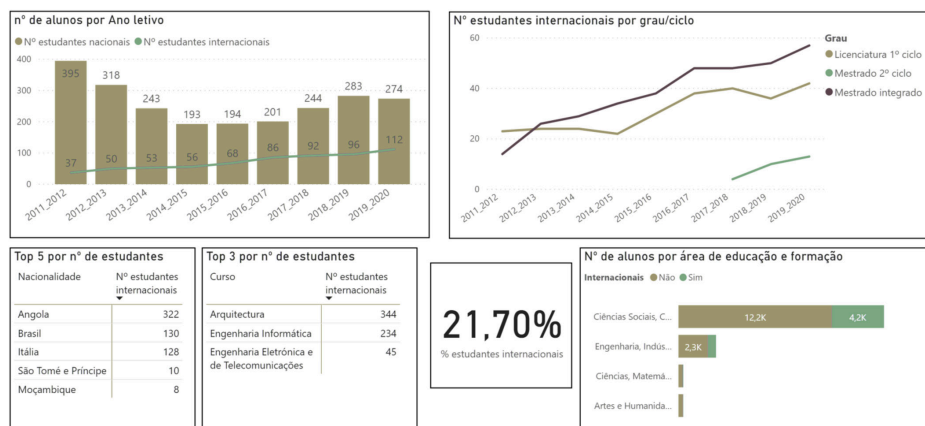


Apesar de o número de estudantes nacionais ter sofrido um pequeno decréscimo ao longo dos anos, passando de 1703 para 1607, o número de estudantes internacionais apresentou um crescimento bastante acentuado, passando de 67 para 431 no ano letivo de 2019/20.

A qualificação com o maior número de matrículas de estudantes internacionais é o Mestrado Integrado, e observa-se um elevado crescimento também nas matrículas em cursos de Licenciatura/1º Ciclo. Os cursos com maior frequência são, por ordem decrescente, Engenharia Informática, Engenharia Civil e Arquitectura. Os países de origem com maior frequência são: Angola, Brasil, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Irão.

Ainda no ensino universitário, a terceira instituição selecionada para a etapa qualitativa do estudo pertence ao setor privado, de modo a garantir a diversificação no subgrupo das instituições em Engenharia. A Figura 9 ilustra o panorama geral da referida IES, que se localiza no litoral-centro do país.

Figura 9 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros numa universidade privada localizada no litoral

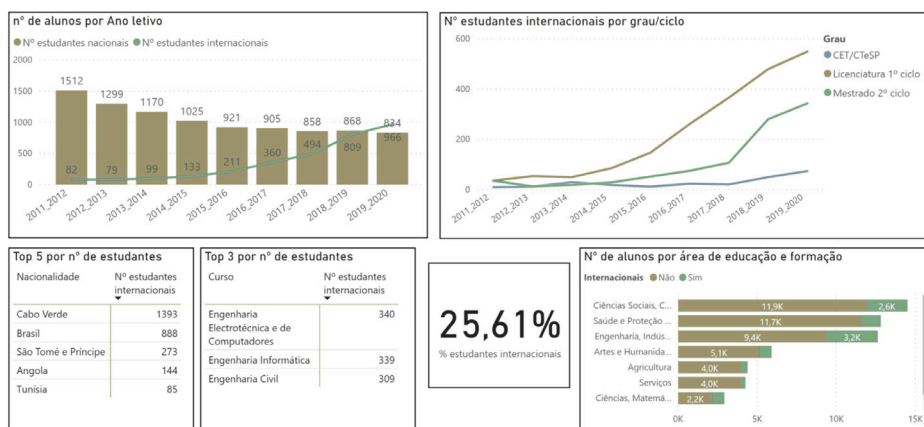


Por comparação com as outras duas IES do setor público anteriormente caracterizadas, verifica-se que esta instituição do setor privado apresenta um número reduzido de estudantes. Tal como com as instituições do setor público, observa-se nesta IES do setor privado uma diminuição no número de matrículas de estudantes nacionais (de 395 para 274, com um declínio até 2014/15 e, a partir de então, uma tendência crescente), neste caso mais acentuada do que nas anteriores instituições. Por outro lado, o número de estudantes internacionais cresceu ao longo da série temporal, passando de 37 para 112 estudantes. A percentagem de estudantes internacionais no corpo discente, considerando-se todo o período, é de 21,70%.

A qualificação com maior frequência de estudantes internacionais é o Mestrado Integrado, seguindo-se de Licenciatura/1º Ciclo. Os dados referentes a matrículas em Mestrados/ 2º Ciclo, só são disponibilizados na base a partir do ano letivo de 2017/18, com frequências relativamente mais baixas, por comparação com os outros dois graus. Os cursos de Arquitetura, Engenharia Informática e Engenharia Eletrónica e de Telecomunicações são, por ordem decrescente, os que possuem maiores frequências de estudantes internacionais. Dos países de origem, os mais frequentes são Angola, Brasil, Itália, São Tomé e Príncipe e Moçambique.

Para representar o setor de ensino politécnico, incluiu-se ainda no grupo das Engenharias uma instituição do setor público, localizada no interior norte do país, cuja caracterização da série temporal se encontra na Figura 10.

Figura 10 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros num politécnico público localizado no interior



Verifica-se, ao longo da série temporal, uma tendência inversamente proporcional entre as matrículas de estudantes nacionais e internacionais, com uma redução dos primeiros (de 1512 para 834). Observa-se que, nos últimos dois anos da série, o rácio entre nacionais e internacionais torna-se bastante próximo, atingindo em 2019/20 uma percentagem de 53,67% de internacionais no corpo discente. Considerando-se toda a série temporal, o percentual é de 25,61%.

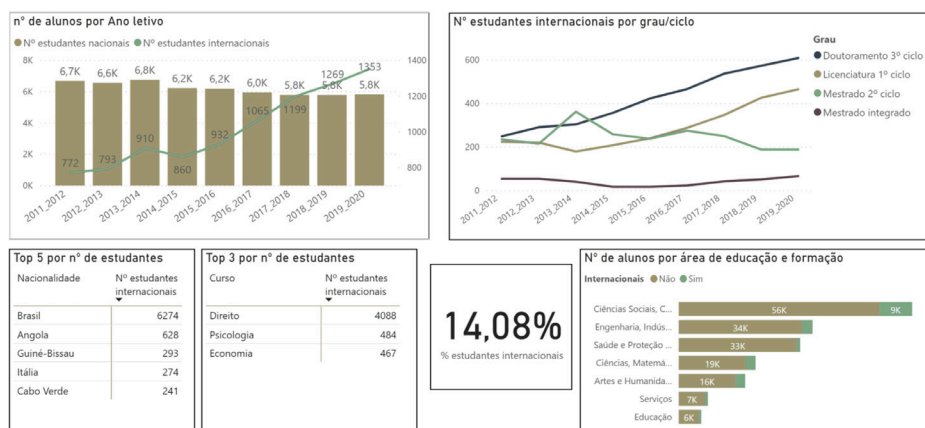
Os estudantes internacionais encontram-se maioritariamente na Licenciatura/1º Ciclo. Os cursos com maior frequência são os de Engenharia Electrotécnica, Engenharia Informática e Engenharia Civil. Os estudantes são oriundos, com maior frequência, de países lusófonos, como Cabo Verde, Brasil, São Tomé e Príncipe e Angola. Fora da CPLP, observa-se nos últimos dois anos um aumento no número de estudantes vindos da Tunísia.

Ciências Sociais, Comércio e Direito

De seguida, será feita a caracterização das quatro IES seleccionadas por terem em seu corpo discente um número expressivo de estudantes internacionais matriculados na grande área das Ciências Sociais, Comércio e Direito. De destacar que esta é uma área que está fortemente associada ao ensino universitário, quer público quer privado, conforme ilustrado no diagrama de cordas da Figura 6. Assim, foram incluídas quatro universidades e apenas dois politécnicos.

Na Figura 11, observa-se um quadro-resumo com as principais descritivas da série temporal da primeira IES selecionada, do setor público, de ensino universitário, localizada na Beira litoral.

Figura 11 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros numa universidade pública localizada no litoral

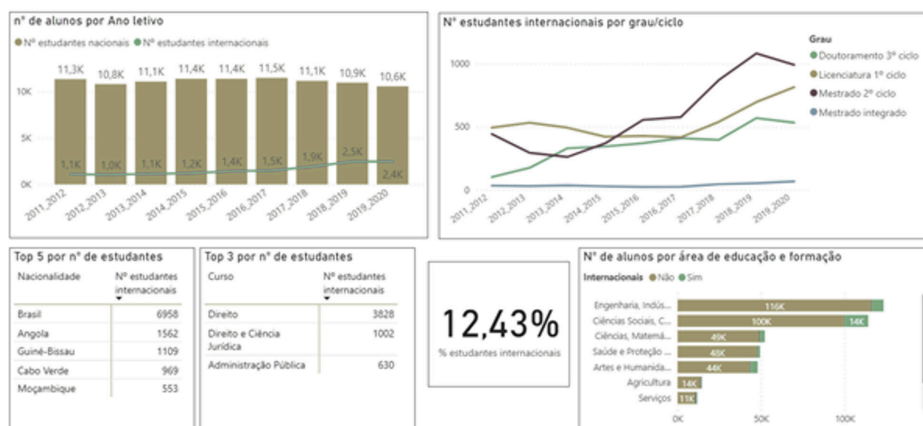


Verifica-se que o número de estudantes internacionais aumentou de 772 para 1353, enquanto o número de estudantes nacionais apresentou uma ligeira diminuição até o ano letivo de 2016/17, tendo-se mantido estável a partir daí. Na área de educação e formação analisada, a IES apresenta uma percentagem de 14,08% de estudantes internacionais em seu corpo discente, considerando-se toda a série temporal.

Os estudantes encontram-se, maioritariamente, em Doutoramentos, tendo sido este o grau em que mais se observou o crescimento em número de matrículas de internacionais. Verifica-se uma redução, a partir do ano letivo de 2014/15, no número de estudantes internacionais matriculados em Mestrado/ 2º Ciclo. Na área de formação analisada, os cursos que apresentam maior frequência de estudantes internacionais são Direito, Psicologia e Economia. Os países de origem dos estudantes são, sobretudo, países lusófonos, como Brasil, Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde. Fora da CPLP, destaca-se a Itália, estando desde 2013/14 entre os cinco países de origem com maior frequência.

A segunda instituição selecionada dentro da área de Ciências Sociais, Comércio e Direito, também é de ensino universitário e pertence ao setor público, estando localizada no litoral. A Figura 12 apresenta o quadro-resumo com as descritivas da instituição para a área científica analisada.

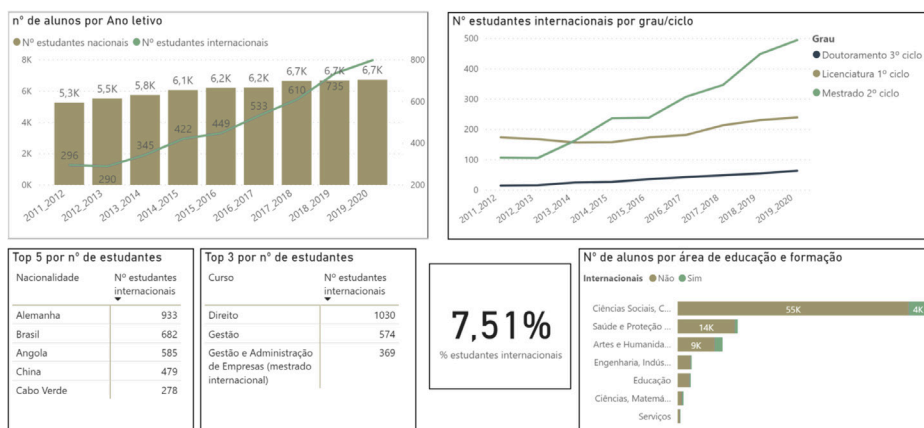
Figura 12 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros numa universidade pública localizada no litoral



Considerando-se toda a série temporal, verifica-se um percentual de 12,4% de estudantes estrangeiros matriculados em cursos pertencentes à área científica de Ciências Sociais, Comércio e Direito, na IES em questão. Direito é o curso com maior número de estudantes estrangeiros, durante o período analisado. Relativamente ao ciclo de estudos, observa-se um aumento nos mestrados e doutoramentos. Os países de língua portuguesa, estão entre os cinco países de origem dos estudantes estrangeiros mais frequentes. Esses países são, por ordem decrescente, Brasil, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Moçambique.

A terceira instituição selecionada, também do tipo ensino universitário, pertence ao setor privado, estando localizada no litoral. A Figura 13 apresenta o quadro-resumo com as descritivas da IES para a área científica analisada.

Figura 13 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros numa universidade privada localizada no litoral



Considerando-se o total de matrículas nesta área de formação, durante toda a série temporal, observa-se que os estudantes internacionais representam 7,51% do corpo discente. De ressaltar que esta é uma instituição que possui polos em diferentes concelhos (Braga, Lisboa, Porto, Sintra e Viseu) e, se considerarmos somente o polo de Lisboa, esta percentagem sobe para 11,44%.

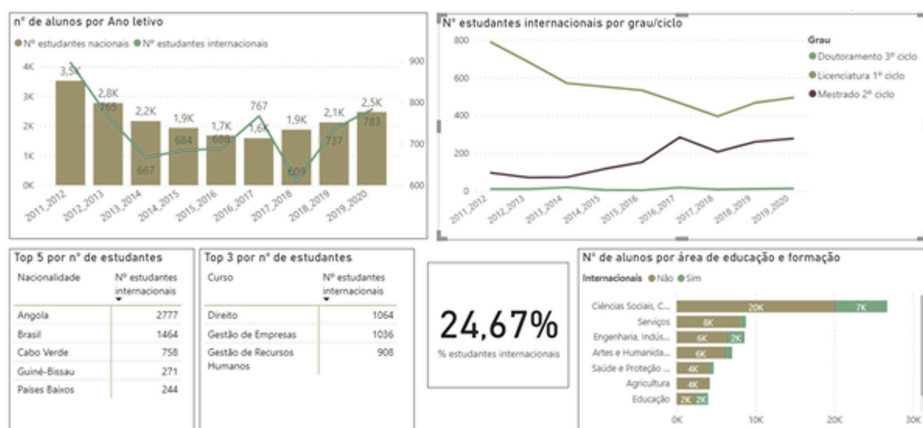
O Mestrado Integrado é a qualificação com maior presença de estudantes internacionais. Os cursos que possuem maior número de estudantes internacionais matriculados são Direito, Gestão e Mestrado em Gestão e Administração de Empresas, sendo este último um curso oferecido somente em língua inglesa.

Relativamente aos países de origem com maior frequência, são por ordem decrescente: Alemanha, Brasil, Angola, China e Cabo Verde. Observa-se que, diferentemente de grande parte das IES portuguesas, há uma maior representatividade de países não-lusófonos, sendo este um aspeto a ser explorado no estudo qualitativo acerca das motivações desta instituição para a captação de estudantes estrangeiros.

Ainda nas instituições de ensino do tipo universitário, incluiu-se mais uma instituição do setor privado, localizada também no litoral. A Figura 14 ilustra as descritivas da IES para a área científica, relativamente ao período analisado. Face ao total de matrículas na área científica de Ciências Sociais, Comércio e Direito, os estudantes estrangeiros representam 24,67% do corpo discente. Os cursos com a maior quantidade absoluta de estrangeiros são Direito, Gestão de Empresas e Gestão de Recursos Humanos.

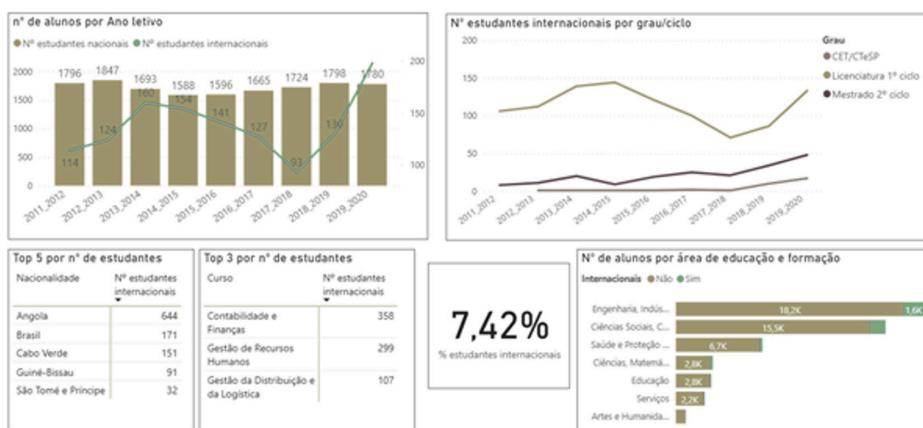
Os estudantes encontram-se matriculados, sobretudo, em ciclos de formação inicial e mestrado. Relativamente aos países de nacionalidade, destacam-se os Países Baixos entre os mais frequentes, sendo o único não-lusófono a figurar na lista.

Figura 14 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros numa universidade privada localizada no litoral



Das IES de ensino politécnico, foram incluídas duas instituições, uma do setor público e outra do setor privado. A primeira, cujo resumo das descritivas se encontra ilustrado na Figura 15, situa-se no litoral.

Figura 15 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros num politécnico público localizado no litoral

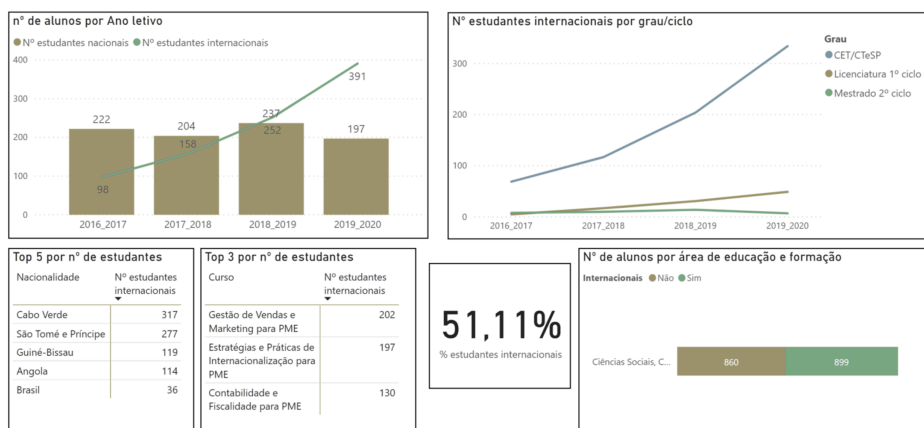


Analisando-se todo o intervalo temporal, a percentagem de estudantes internacionais matriculados em cursos pertencentes às Ciências Sociais, Comércio e Direito foi de 7,42%, tendo havido uma diminuição entre 2014/15 e 2017/18 e, mais recentemente, uma nova tendência ascendente.

A qualificação com maior número de matrículas de estudantes internacionais é a Licenciatura/1º Ciclo. Os cursos com maior frequência são Contabilidade e Finanças e Gestão de Recursos Humanos. Verifica-se uma predominância de estudantes vindos de países pertencentes aos PALOP, nomeadamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

A segunda instituição de ensino politécnico do setor privado, possui uma característica peculiar por comparação às demais pertencentes a este grupo, conforme se observa na Figura 16. Apesar de os dados serem somente a partir do ano letivo de 2016/17, verifica-se que o número de estudantes internacionais quase quadruplicou na instituição. Uma outra particularidade desta instituição é a de as matrículas serem quase todas pertencentes a CTeSP, sendo as matrículas em graus de Licenciatura e de Mestrado/2º Ciclo bastante residuais.

Figura 16 | Descritivas das matrículas de estudantes estrangeiros em um politécnico privado localizado no litoral



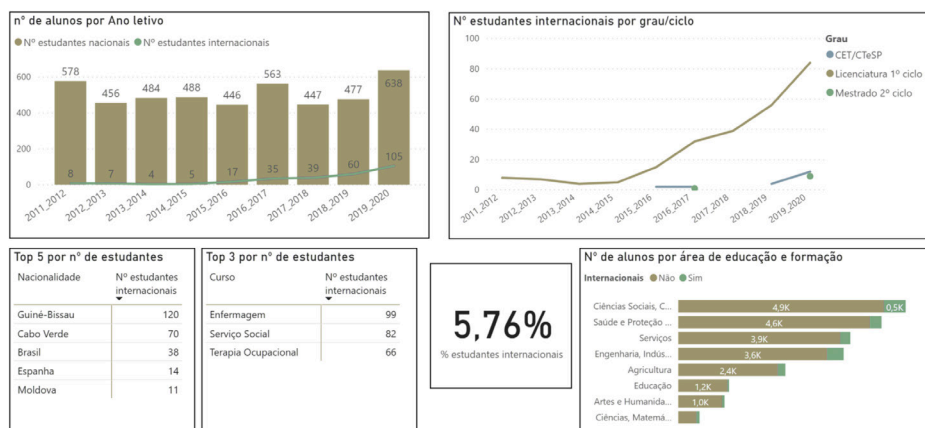
Os países de origem de maior expressão são os PALOP, nomeadamente Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Angola. Além destes, e em menor proporção, o Brasil integra a lista dos cinco países mais frequentes.

Saúde e Proteção Social

Por fim, foram selecionadas três IES para o estudo empírico qualitativo, estas representativas da área de educação e formação Saúde e Proteção Social, tendo em conta que houve um crescimento considerável de estudantes internacionais nesta área de conhecimento.

Assim, optou-se por não incluir nesta subamostra uma instituição representativa do setor universitário público, dado que os estudantes internacionais são poucos no total dos estudantes matriculados em cursos da área da Saúde. Isso deve-se, em parte, ao facto de os cursos de medicina não terem vagas para estudantes internacionais em ciclos de mestrado, nem em preparatórios de ciclos de estudos de mestrado integrado, de acordo com as orientações da DGES para a fixação de vagas dos concursos especiais de acesso para estudantes internacionais (cf. despachos do MCTES para concurso especial para estudantes internacionais no ensino público). Do subsetor politécnico público, selecionou-se uma instituição localizada no interior do Alentejo (ver Figura 17).

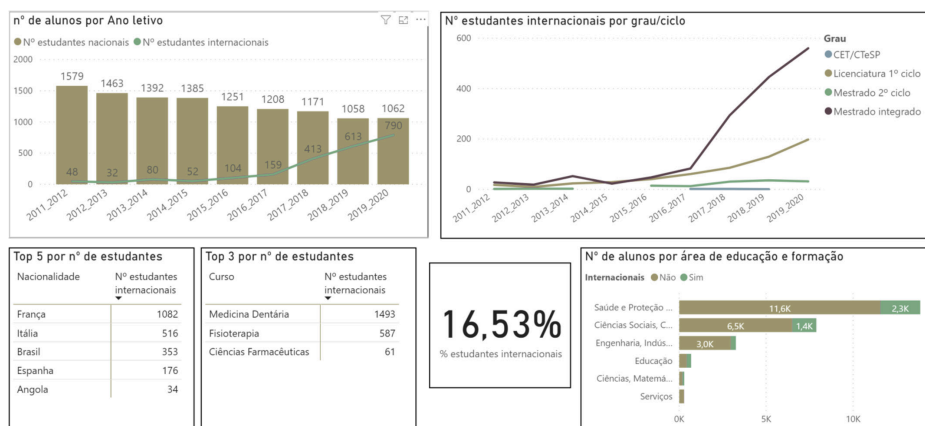
Figura 17 | Descritivas das matrículas na área de Saúde e Proteção Social num politécnico público localizado no interior



A análise da série temporal revela um crescimento no número de estudantes internacionais, sobretudo a partir do ano letivo de 2015/16. A percentagem de estudantes internacionais em Saúde e Proteção Social é de 5,76% e, se considerarmos somente o último ano letivo da série, a percentagem é de 14,13%. Os estudantes encontram-se em maior frequência matriculados em Licenciaturas/1º Ciclos, em cursos como Enfermagem, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Os países de origem com maior frequência são Guiné-Bissau, Cabo Verde, Brasil, Espanha e Moldávia.

As outras duas IES selecionadas pertencem ao setor privado, com uma oferta de ensino universitário e politécnico.

Figura 18 | Descritivas das matrículas na área de Saúde e Proteção Social numa universidade privada localizada no litoral

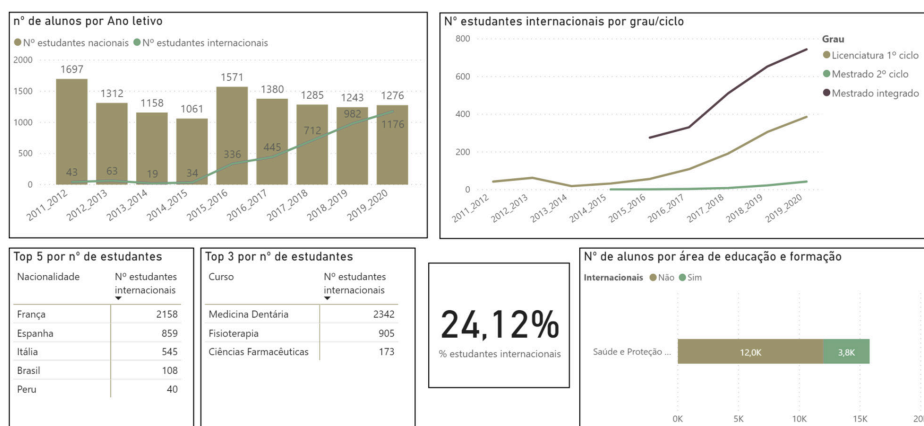


Para a primeira instituição (Figura 18), localizada no litoral Norte, a análise da série temporal revela um crescimento expressivo do número de estudantes internacionais, passando de 48 no início da série para 790. Este crescimento ocorreu, de modo mais acelerado, a partir do ano de 2015/16. A percentagem de estudantes internacionais no corpo discente, na área analisada, é de 16,53%. A qualificação com maior crescimento e de maior frequência é o Mestrado Integrado. Relativamente aos cursos mais frequentados por estudantes internacionais, destacam-se a Medicina Dentária, a Fisioterapia e as Ciências Farmacêuticas. Quanto aos países de origem dos estudantes, são de destacar a França, a Itália e a Espanha que, não sendo países de língua oficial portuguesa²¹, estão entre os cinco países mais frequentes. Dos países lusófonos, destacam-se o Brasil e Angola, esta com menor expressão.

Finalmente, a terceira IES selecionada para compor este subgrupo pertence ao setor privado, com oferta de ensino do tipo universitário e politécnico, exclusivamente na área da Saúde e Proteção Social. A Figura 19 apresenta o quadro-resumo com as descritivas da série temporal.

[21] Em Portugal, é obrigatório que os estudantes da área da Saúde tenham fluência em língua portuguesa para a realização da prática clínica e estágios.

Figura 19 | Descritivas das matrículas na área de Saúde e Proteção Social numa IES privada, de ensino politécnico e universitário, localizada no litoral



Verifica-se ao longo da série temporal um acentuado crescimento no número de estudantes internacionais, de 43 para 1176, sobretudo a partir do ano de 2014/15. Também é a partir deste ano letivo que há dados referentes aos Mestrados e Mestrados Integrados, sendo este último o grau com maior frequência de estudantes desde então. Os principais cursos são Medicina Dentária, Fisioterapia e Ciências Farmacêuticas. Os países de origem mais frequentes são europeus, nomeadamente França, Espanha e Itália.

3. MOTIVAÇÕES, ESTRATÉGIAS E AÇÕES: COMO AS INSTITUIÇÕES ATRAEM ESTUDANTES INTERNACIONAIS

A segunda fase do estudo, conforme explicado no capítulo anterior, assentou numa metodologia qualitativa e teve como objetivo perceber, para cada uma das instituições selecionadas, quais as práticas que têm sido aplicadas mais recentemente para o recrutamento e captação de estudantes internacionais.

Em cada instituição foram entrevistados dois representantes, sendo um o responsável pela estratégia de internacionalização (i.e., Reitor/a, Diretor/a da Escola ou Faculdade, Pró-Reitor/a etc.) e outro o responsável pela operacionalização das ações de captação e recrutamento de estudantes internacionais (i.e. Técnico/a do Gabinete de Relações Internacionais ou dos Serviços Académicos, Coordenador/a de Marketing etc.). Em algumas situações, ambos os representantes foram entrevistados simultaneamente. Na apresentação dos resultados, os entrevistados são identificados com nomes fictícios de modo a garantir o anonimato. A Tabela 3 apresenta a caracterização dos entrevistados, conforme o tipo de instituição que representam e a posição ou cargo que ocupam na instituição.

Tabela 3 | Entrevistas de acordo com o tipo de instituição

Área científica	Universidade Pública	Universidade Privada	Politécnico Público	Politécnico Privado
Alta gestão (N = 13)	3	5	4	1
Técnico- operacional (N = 13)	4	5	3	1

As entrevistas foram realizadas virtualmente, sendo do tipo semiestruturadas por um guião com perguntas abertas, com a duração média de 40 minutos cada. Todos os entrevistados participaram voluntariamente e, após esclarecimento quanto aos objetivos do estudo, consentiram na gravação das entrevistas. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os dados foram organizados e codificados com recurso ao software *MaxQDA* de acordo com uma grelha de categorias que emergiram, tanto da revisão da literatura como durante a análise dos dados, conforme a Tabela 4.

Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temática (Silverman, 2001; Tonkiss, 2006). A grelha continha quatro dimensões principais de análise, a saber: motivações para a internacionalização, recrutamento – estratégias/medidas, fatores de atratividade e desafios. Cada uma das dimensões é formada por diferentes categorias e subcategorias.

Tabela 4 | Dimensões e categorias de análise

Dimensões	Categorias
Motivações para a internacionalização	Cultural/ académica
	Económica/ sustentabilidade
	Política/ desenvolvimento
Recrutamento – estratégias/ medidas	Diferenciação da instituição
	Pesquisas de mercado
	Definição de público-alvo
	Estabelecimento de parcerias
	Marketing digital e presencial
Fatores de atratividade	Nacionais
	Institucionais
Desafios	Micro
	Macro

3.1. Motivações

Para analisar as motivações que impulsionaram as instituições a investir mais ativamente na atração de estudantes internacionais, utilizou-se como pano de fundo teórico os quatro fundamentos para a internacionalização que têm sido apontados, em diversos estudos, como os mais relevantes (ver Sin et al., 2021). Um dos fundamentos para a internacionalização teria como racional os elementos culturais, quer seja pela aproximação entre culturas – como, por exemplo, o uso de um mesmo idioma – quer seja pela diferença, a partir de uma preocupação com a diversidade cultural e com a melhoria da compreensão e comunicação intercultural dos alunos. Um segundo fundamento teria como alicerce aspetos académicos, e teria como objetivo final atingir padrões internacionais de ensino e investigação, partindo do pressuposto de que a internacionalização seria um caminho que permitiria atingir tal objetivo. Um terceiro fundamento estaria relacionado com o posicionamento de um país e teria como motivação elementos políticos que estariam centrados no estatuto e no seu papel no contexto geopolítico. Por fim, o quarto fundamento teria um racional económico, e estaria presente quando a internacionalização se orienta para o mercado, como uma forma de gerar receita ou atrair recursos humanos altamente qualificados (Knight and de Wit, 1995).

A partir dos conteúdos analisados, identificaram-se no discurso dos entrevistados os quatro racionais explicitados anteriormente, como fatores motivadores para a internacionalização do corpo discente. A maior parte dos interlocutores referiu, simultaneamente, mais do que uma motivação, pelo que a organização das categorias foi feita de modo a ilustrar a multiplicidade de temas que cada uma engloba – cultural/académica, económica/sustentabilidade e política/desenvolvimento.

As motivações por razões culturais e académicas foram as mais comuns, sendo referidas por mais de metade dos entrevistados (61,5%). Dos fatores motivadores que emergiram, apontou-se a procura de um posicionamento internacional da instituição, a “internacionalização em casa” como modo de impulsionar a experiência de ensino e aprendizagem, e a promoção e inclusão da diversidade na instituição, sendo que este último fator foi o mais frequentemente referido pelos entrevistados, conforme ilustrado no excerto a seguir:

Eu sei que há instituições que precisam do estudante internacional para conseguirem ter um número mínimo de estudantes para preencherem os seus cursos. Não é esse o nosso caso. A importância de recebermos os estudantes internacionais é a de contribuir para a diversidade e, inclusivamente, para a riqueza dos nossos, não é? Portanto, o estudante nacional, que não tem oportunidade de sair, se na sua turma tiver um estudante internacional é uma forma também de conhecer outra cultura sem sair de casa. Portanto, para nós, o que representa (o estudante internacional) sobretudo é isso, é a diversidade e contribuir para uma comunidade mais aberta e mais diversa.

Luísa, Representante da gestão de topo de um politécnico público

No âmbito das motivações para a internacionalização devido a razões económicas e de sustentabilidade, os fatores apontados foram as previsões *demográficas* desfavoráveis – o que faz com o que o número de jovens portugueses a ingressar no ensino superior não acompanhe o padrão de expansão do sector nos últimos anos – e a busca por sustentabilidade *financeira* das IES. De notar que praticamente todos os entrevistados que referiram motivações de cariz económico ou de sustentabilidade da instituição eram representantes de instituições localizadas no interior (e, nestes casos, referiram-se mais ao fator demográfico) e daquelas pertencentes ao setor privado (referindo-se mais ao fator económico de sustentabilidade financeira e diversificação de receitas).

São regiões que são, e que sempre foram, de grande dificuldade de retenção de população. E isso nota-se, também, na parte da afirmação das instituições do ensino superior, e essa foi uma das razões que levou à criação do ensino politécnico, ou seja, colocar instituições em cidades e em distritos onde antes não havia ensino superior. Mas isso obviamente sempre nos conduziu a um desafio, que é a luta contra a falta de densidade populacional e que, obviamente, tem reflexo na atração das instituições e na captação dos seus alunos. As instituições do interior, e não estamos a falar apenas em politécnicos, têm dificuldades em captar alunos, [dificuldades] que não sentem a Universidade do Porto nem a Universidade de Lisboa, por exemplo. E nós tínhamos a consciência plena de que se quiséssemos afirmar-nos em termos de dimensão, que era fundamental para a afirmação da nossa instituição e, também, para o nosso impacto na região, não bastaria o público nacional. Se ficássemos reduzidos a uma representação geográfica regional, nós teríamos um terço, se tanto, da dimensão que temos hoje, e isso obviamente não era a mesma coisa. Não era a mesma coisa para nós como instituição e também não era a mesma coisa para a região, que tem dificuldade em reter recursos humanos, ainda para mais recursos humanos qualificados.

Fernando, Representante da gestão de topo de um politécnico público

Bem, o ensino superior tem uma questão bastante particular em relação a outras áreas de atuação, que é: nós conseguimos perceber, com alguma antecedência, quantos candidatos ao ensino superior vamos ter em cada ano. Basta fazer contas: se eles se candidatam aos 18 anos, a nível nacional, conseguimos ir prevendo quantos potenciais candidatos iremos ter por ano. Claro que nós, enquanto instituição privada, em que os alunos têm que pagar as suas propinas, poderíamos ser menos procurados (por estudantes nacionais) pelo fator económico, acrescido ainda do aumento de vagas que o Estado foi abrindo no ensino público. E, portanto, nós pensamos que teríamos que ter alguma estratégia para colmatar essa eventual falha de candidatos ao ensino superior. E assim aconteceu. A pouco e pouco, começamos a ter uma procura menor (de estudantes nacionais) e começámos a interessar-nos pelo que poderia ser o mercado internacional.

Henrique, Representante da gestão de topo de um politécnico privado

A terceira categoria que emergiu da análise temática relativamente às motivações para a internacionalização foi mencionada por dois entrevistados, ambos representantes de IES pertencentes ao setor público e localizadas no interior. Esta categoria abrange fatores que dizem respeito à posição *política* de Portugal em relação a outros países, bem como a possibilidade de, através da internacionalização, proporcionar *desenvolvimento* aos países de origem dos estudantes por meio da formação de recursos humanos qualificados.

Enfim, é um misto de estratégias, daquilo que se diz habitualmente agora que são as estratégias win-win, em que toda a gente sai a ganhar. Acho que tem sido uma experiência muito interessante. Não uma experiência mercantilista, se quisermos, do 'vou ali buscar uns estudantes para ganhar dinheiro'. Não, mas numa perspetiva diferente. Formação de recursos humanos que são necessários lá (no país de origem) e aquela localidade em particular tem essa mais-valia, o aluno fica com uma formação. E nós também ganhamos sempre. Portanto, eu não tenho rigorosamente dúvida nenhuma que esta estratégia que nós seguimos, muito mais do que uma perspetiva mercantilista, é uma perspetiva de coevolução, digamos assim, em que nós ensinamos, mas também aprendemos, e em que no fim ficamos todos a ganhar.

António, Representante da gestão de topo de uma universidade pública

3.2. Estratégias e ações para o recrutamento internacional

Os entrevistados mencionaram uma grande variedade de ações utilizadas pelas IES para a captação de estudantes internacionais. Em alguns casos, tais ações já estavam bastante consolidadas e faziam parte do plano estratégico da instituição, o que representa uma evolução face às abordagens ad hoc observadas na década dos 2000 (Veiga et al. 2006); em outros casos, havia um conjunto de ações articuladas em conjunto entre os gabinetes de relações internacionais e o de comunicação e marketing, mas que não estavam fundamentadas num documento oficial, isto é, não havia uma estratégia claramente delineada quanto à consecução dos objetivos nem de avaliação da eficácia das ações.

Quando eu comecei aqui, não havia sequer ações, e hoje há. Antes, não havia estratégia, mas acho que hoje continua a não haver. Acho que, no geral, age-se muito pelo momento, pelas oportunidades que vão surgindo, e não porque exista algo no papel que seja bem pensado e bem estruturado – sinceramente, por aquilo que eu vejo, isso não existe em muitas instituições. Não posso afirmar com toda a certeza porque não estou dentro dessas instituições, mas acho mesmo que não existe. Por exemplo, eu até fui verificar no plano estratégico da (nome da IES) em que se referem apenas à importância dos países lusófonos e ibero-americanos. Fala em 'repensar a oferta académica de forma a possibilitar um aumento de estudantes de países não-lusófonos', mas não especificam quais países, de que regiões, ou o porquê. Daquilo que eu vejo, acho que se vai a feiras sem uma estratégia clara, sem o 'ok, queremos captar neste país estudantes com esse perfil'. Porque não é só ir a uma feira e dizer que os cursos X e Y existem, há todo um conjunto

de ações que fazem, ou melhor, deveriam fazer parte da estratégia de recrutamento, mas que não acontece. Temos um conjunto de países em que atuamos, mas... lá está, não é um plano estratégico que fomos definindo.

Carolina, técnica de uma universidade pública

A partir do relato de interlocutores que afirmaram seguir uma estratégia claramente definida pela instituição, verificou-se que tais estratégias podem ser classificadas em três categorias. A primeira seria por meio de *pesquisas de mercado*, para serem estudadas as condições de viabilidade da mobilidade de grau como, por exemplo, conhecer as necessidades do mercado, as condições de acesso ao ensino superior e o reconhecimento do diploma após a conclusão do curso. Em decorrência disto, é possível delinear uma estratégia de *definição de público-alvo*, com ações orientadas para a captação num país ou região específica.

Aquilo que nós fizemos foi, com base naqueles que foram definidos como mercados prioritários, uma análise prévia dos sistemas educativos. Isto é, antes de irmos a um país, analisamos para perceber, dentro da largura do Estatuto do Estudante Internacional, as formas de acesso, como podemos agilizar o máximo possível, sem nunca ultrapassar linhas vermelhas, por exemplo ao aceitar os exames nacionais como o caso do ENEM, no Brasil. E o que nós verificamos, quando estamos na dúvida entre um mercado ou outro, é perceber como funciona o sistema de ensino secundário para tentar perceber se os processos vão ser ou não muito complicados. Porque essa é outra questão: no fundo, o sistema geral de acesso ao ensino superior em Portugal está pensado de forma blindada, isto é, condiciona a nossa capacidade em atrair estudantes, por exemplo estudantes europeus para licenciaturas. Não conseguimos. E não conseguimos porque o estudante não beneficia do Estatuto de Estudante Internacional e, por outro lado, quem não fez o 12º em Portugal não consegue aceder ao ensino superior público, é tão simples quanto isto. Portanto, o esforço que nós fazemos é no sentido de tentar contornar o sistema burocrático. Na preparação de mercado, já tentamos antecipar essas questões e eventuais problemas através do estudo e consultas ao Ministério da Educação destes países e termos tudo muito bem definido; se percebemos que não haverá problemas com aquele mercado no que respeita à admissão, então sim avançamos.

Carolina, técnica de uma universidade privada

A terceira categoria, a mais referida pelos entrevistados, engloba o *estabelecimento de parcerias* como estratégia para se conseguir captar estudantes internacionais como, por exemplo, acordos bilaterais entre IES, protocolos com ordens profissionais, parcerias com embaixadas, câmaras locais e organizações não-governamentais (ONG). Algumas vezes, as parcerias são firmadas na forma 'bottom-up', isto é, a partir de redes de colaboração por iniciativas de docentes ou de um núcleo de investigação, acabando por atuar posteriormente como uma via de atração de estudantes, sobretudo de ciclos mais avançados, como doutoramentos.

Os estudantes brasileiros aqui concentram-se mais nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais, e acho que está diretamente relacionado com o esforço por parte do nosso pessoal docente, que tem desenvolvido parcerias de investigação no Brasil e alguns dos estudantes vêm por causa dos professores A, B ou C que conheceram num congresso, numa participação num evento, e têm esse conhecimento e essa motivação.

Benedita, representante da gestão de topo de uma universidade privada

Um outro tipo de parceria que também foi mencionada durante as entrevistas envolve a contratação de agências especializadas na captação de estudantes internacionais. No entanto, somente três IES afirmaram estar satisfeitas com este tipo de parcerias; quatro outras declararam veementemente não estabelecer parcerias com agências, sobretudo devido a más experiências no passado ou por acreditarem que, em alguns casos, não há uma seleção criteriosa a fim de se perceber se o motivo da migração seria realmente o de estudar fora.

Com relação ao estabelecimento de parcerias com instituições locais como câmaras e ONGs, verifica-se que tem sido uma estratégia adotada mais comumente pelos politécnicos do setor público que recorrem a estruturas existentes, sobretudo em países africanos de língua portuguesa, como Cabo Verde, São Tomé e Guiné-Bissau. A parceria envolve, não apenas ações de divulgação, mas, também, o apoio instrumental no momento das candidaturas.

Para além das câmaras e das embaixadas, são inclusivamente associações particulares que, sem fins lucrativos, apoiam os alunos do seu país a poderem candidatar-se ao (nome da IES). Por exemplo, na Guiné. Os estudantes guineenses não têm as áreas específicas na sua formação necessárias à candidatura e então estabelece-se uma relação em que enviamos os testes para que eles os possam realizar. Eles fazem os testes nesta mesma associação, que nos garante toda a eficácia e, para além disso, toda a veracidade daquilo que são os resultados. Enviam-nos os testes e aqui são corrigidos. Portanto, trabalhamos a vários níveis com estas associações parceiras.

Diniz, representante da gestão de topo de um politécnico público

Temos (parceria com) as Câmaras, temos ONG... e, depois, elas recolhem as candidaturas, inserem-nas diretamente no portal, validam toda a documentação recebida, certificam-se que aquela informação é verdadeira e fazem, então, diretamente a candidatura. Acredito que assim é mais fácil para eles, os alunos, e para nós, claro. Quando é uma candidatura a nível individual, o aluno tem de enviar a documentação para nós validarmos.

Eva, técnica de um politécnico público

Como uma consequência das candidaturas a nível institucional (ou seja, por meio de câmaras, ONGs e embaixadas), as IES começam a receber um elevado número de estudantes de uma mesma localidade, gerando então um efeito cascata já que, com o passar do tempo, a instituição passa a apresentar um fator a mais de atração, que são as comunidades de estudantes que se formam. De facto, ter uma rede de amigos e familiares que estudam (ou já

estudaram) na instituição pode ser muito importante na hora de escolher onde estudar (Ploner & Nada, 2020), além de contribuir para a integração destes estudantes, sobretudo em culturas mais coletivistas como é o caso de alguns países da África.

Neste momento, a comunidade mais importante não portuguesa de alunos no (nome da IES) são estudantes de Cabo Verde. Há cerca de uma dúzia de anos, nós começámos a construir uma rede de confiança e de cooperação, em particular com as Câmaras Municipais de Cabo Verde. (...) E, portanto, nós conseguimos construir uma rede de contactos e de confiança que, no fundo, foi a razão desse sucesso de nós sermos atrativos para esses alunos. E, hoje em dia, obviamente essa rede continua, mas há outra dimensão que esmagou por cima dessa, não é? Que é a própria comunidade de estudantes cabo-verdianos que estão cá.

Fernando, representante da gestão de topo de um politécnico público

No caso específico do Brasil, muitos entrevistados, de diferentes tipos de IES, afirmaram que o estabelecimento de parcerias com colégios tem sido uma forte aposta e que tem trazido retornos na captação de estudantes para ciclos iniciais, como CTESP e 1º ciclo. Geralmente a promoção é feita por meio de visitas aos colégios e esclarecimentos de dúvidas, mas no caso específico de uma IES de ensino universitário público localizada no interior, a estratégia passa por ir mais além, criando uma aproximação entre a IES e os potenciais estudantes:

Procurámos trabalhar com as escolas de ensino médio, fundamentalmente os colégios. Se não me engano, há 5 milhões de candidatos ao ensino superior no Brasil. É uma coisa que para nós, portugueses, que temos 50 mil, nem conseguimos perceber o que é isso. E percebemos que muita gente ficava de fora. E depois eu percebi, quando comecei a estudar o mercado, que um estudante no Brasil pagava mais num colégio privado de ensino médio do que pagaria para estudar em Portugal. E, portanto, o valor que nós tínhamos em termos de propina era um valor que para essas pessoas não seria um valor surpreendente, digamos assim. O que é que nós fizemos? Fomos a esses colégios e criámos uma rede. Em cada cidade, nós só escolhemos um colégio, que tem que ter algumas características, tem de ser um colégio de referência naquela cidade. Digamos que é o mercado onde nós funcionamos melhor. Esses colégios podem vir em visitas de estudo a Portugal, ou vêm à Europa, passam por Portugal e passam sempre alguns dias aqui na universidade. O que é que nós fazemos? Oferecemos uma experiência, que é: durante cinco dias, eles podem ficar aqui na universidade, ficam alojados nas nossas residências, comem nas nossas cantinas, visitam a universidade e têm algumas aulas. Portanto, isso... isso é uma das coisas que nós damos a esses colégios. Enviamos-lhe o material para eles divulgarem e formamos um professor, que sabe explicar tudo sobre a Universidade. E depois, anualmente, quando eles querem, nós fazemos uma sessão de perguntas e respostas, eles juntam os alunos e os pais interessados numa sala e nós esclarecemos todas as dúvidas. Depois, em conjunto, temos ainda algumas reduções no valor da anualidade para um grupo restrito de alunos daquela escola. Esta foi a nossa estratégia.

António, representante da gestão de topo de uma universidade pública

O Brasil apareceu como mercado prioritário para muitas instituições, mas sobretudo aquelas pertencentes ao setor público e que não possuem oferta formativa em inglês. A celebração de um protocolo que permite o reconhecimento da nota do exame nacional brasileiro, o ENEM, como forma válida para ingresso no ensino superior em Portugal foi uma das medidas apontadas como fundamentais para que houvesse uma maior possibilidade de captação de estudantes daquele país.

O Brasil é um público muito interessante para nós. Para já porque obviamente diversifica o público falante do português, não é? Depois, porque obviamente são 200 milhões... E a avaliação que nós fazemos é que o Brasil tem um défice de oferta de ensino superior, e de oferta de ensino superior de qualidade a um preço competitivo. Isto que eu vou dizer não é generalista e existem também boas exceções, mas de uma forma geral o setor mais forte em termos de ensino superior no Brasil é o setor das universidades federais, público. E existe uma competição enorme para entrar nessas universidades, um problema social que não é fácil de resolver no Brasil, pela dimensão que tem. (...) Portanto, a nossa avaliação é que existe um público potencial de qualidade no Brasil, que possam ser interessantes para eles e que se sintam motivados a estudar em Portugal.

Fernando, representante da gestão de topo de um politécnico público

De ressaltar que, no caso das instituições especializadas na área da saúde, a aposta maior de captação recai sobre países europeus próximos de Portugal e com comunidades luso-descendentes. Isto deve-se, principalmente, a dois motivos: os custos com propinas e despesas gerais serem mais baixos cá por comparação com os países de origem, e uma maior proximidade – do ponto de vista geográfico e cultural, uma vez que ser falante de português é obrigatório para estudantes da área da saúde que queiram estudar em Portugal, devido à exigência para a prática clínica. Além disso, os cursos de saúde têm, em regra, *numerus clausus*, pelo que a mobilidade de grau representa uma forma de ultrapassar esta limitação.

O nosso foco, acima de tudo, é em mercados de proximidade, seja geográfica, seja administrativa ou aquilo que é a proximidade cultural, nomeadamente o idioma, para facilitar. O nosso público-alvo, nomeadamente, é, acima de tudo, este: alunos que tenham a capacidade ou países que tenham a capacidade de colocar alunos de forma mais fácil, do ponto de vista administrativo, para cá. Por exemplo, em Itália, alunos do ensino secundário é muito difícil colocar em Portugal porque não existem provas homólogas, ou seja, não existe prova de Biologia, no nosso caso, que lhes permita um acesso facilitado aos cursos. Então, todo o processo é bastante complicado, apesar de nós termos sempre, todos os anos, alguma procura e nós conseguirmos colocar estes alunos numa espécie de foundation year, em que eles preparam a prova de Biologia e depois integram-se. Esse não é o nosso foco, o nosso foco é países que nos permitam rapidamente colocar os alunos e tratar do seu processo administrativo.

Martim, técnico de uma universidade privada

Nós não temos um público-alvo em termos de nacionalidade, isso não existe. Mas, invertendo um bocadinho, parece que nós é que somos o alvo preferencial de algumas nacionalidades. A questão dos estudantes franceses, italianos e espanhóis é muito específica da área da Saúde e está muito enraizada na forma de ingresso nesses próprios países, mais particularmente França e Itália. Em Espanha, acho que tem muito a ver com uma crescente aceitação dos espanhóis do ensino privado, e a comparação entre aquilo que é o custo entre estudar numa universidade privada cá uma universidade privada em Madrid ou Barcelona. Seguramente, (nome da cidade) fica a ganhar e ninguém perde em termos de qualidade de ensino.

Benedita, alta gestão de uma universidade privada

Ainda em relação ao idioma, as instituições da área da saúde mencionaram oferecer, no espaço da IES, cursos de português de modo a permitir que os estudantes desenvolvam as competências necessárias ao domínio da língua. Tal ação faz parte da estratégia destas instituições como forma de conseguir atingir determinados públicos não-falantes de português, e acabam por atuar como *fatores de diferenciação*, contribuindo positivamente para a atratividade e promoção da instituição. Outros exemplos de fatores diferenciais que são utilizados estrategicamente para a captação de estudantes internacionais são: apresentação de oferta formativa diferenciada, apoio logístico durante todo o processo de candidatura e homologação de documentos, e utilização de depoimentos de *alumni* no *website* da instituição ou, quando possível, a presença destes em stands nas feiras internacionais.

Os interlocutores também mencionaram as ações consideradas como mais genéricas na promoção e divulgação da oferta formativa, que foram classificadas em duas categorias: ações de *marketing presencial*, como participação em feiras e visitas a colégios, e ações de *marketing digital*. Devido à situação de pandemia, muitos interlocutores relataram um maior investimento no segundo tipo de ações, dada a impossibilidade de realizar o *marketing presencial*. Com o cancelamento de feiras e eventos que já faziam parte da agenda de divulgação das instituições, foi preciso adaptar-se ao ambiente digital e repensar algumas ações. Assim, além de feiras virtuais, reuniões online com potenciais estudantes e visitas online pelo *campus*, foi feito também um maior investimento na divulgação através das redes sociais e criados canais de comunicação (por exemplo, *Telegram* e *WhatsApp*) para divulgação das ofertas e esclarecimento de dúvidas.

Atualmente, só podemos trabalhar com marketing digital. Aí é potenciar as redes sociais todas que temos, em várias línguas. Temos inclusivamente três, de comunidades chinesas. Criação de blogs, open days virtuais, melhorar os sítios eletrónicos com implementação de chatbots, que também são importantes... e utilizar novas redes sociais que os estudantes também estão habituados, porque muitas vezes nós estamos focados no Facebook, por exemplo, mas estes novos estudantes já não usam o Facebook. Usam, por exemplo, o WhatsApp, então criámos linhas de WhatsApp para o efeito. E, portanto, é potenciar tudo o que o mundo virtual nos permite.

Mónica, técnica de uma universidade pública

3.3. Fatores de atratividade das instituições

Os entrevistados foram interrogados acerca dos fatores que faziam com que as instituições de ensino em que atuavam conseguissem manter-se competitivas diante da enorme oferta da qual os estudantes internacionais dispõem. A partir da análise dos relatos, foram criadas duas categorias que classificam a atratividade em dois níveis: uma delas abrange fatores que dizem respeito ao contexto *nacional*, e a outra consiste na atratividade a nível *institucional*.

A atratividade a nível nacional consiste em fatores relacionados com a *segurança* e *hospitalidade* do país, bastante valorizadas, sobretudo por estudantes vindos da América do Sul. Além disso, os *custos* com propinas relativamente mais baixos do que noutros países europeus, como França e Espanha, também foram referidos como sendo atrativos para os estudantes. Características turísticas e sobre a vida na *cidade*, como custo médio de alojamento e alimentação, informações sobre locais de interesse e opções de transportes também foram mencionadas como sendo fatores que poderão contribuir no momento da escolha de onde estudar, pelo que as instituições costumam organizar toda esta informação de ordem mais prática e apresentá-la aos potenciais estudantes.

Em Portugal nós temos uma vantagem, somos reconhecidos em muitos países pela qualidade dos recursos humanos que nós formamos, e somos um país com capacidade de formar para um espaço europeu alargado, que é sempre um bónus para quem vem. O próprio fato de a instituição estar inserida no espaço europeu, um mercado visto como uma boa opção para se trabalhar já que permite uma mobilidade dentro do espaço europeu, é logo, à partida, uma vantagem. Pesa também o fato de ser um país muito friendly, ou seja, que sabe receber e que não veem cá situações que começam a surgir em outros países, como questões de racismo, nacionalismos ou de desconfortos para com os imigrantes. Aqui, em Portugal, não há tantos relatos ou tantos acontecimentos deste género e, portanto, acaba por ser um fator preponderante para as pessoas virem para cá ou mandaram para cá os seus filhos.

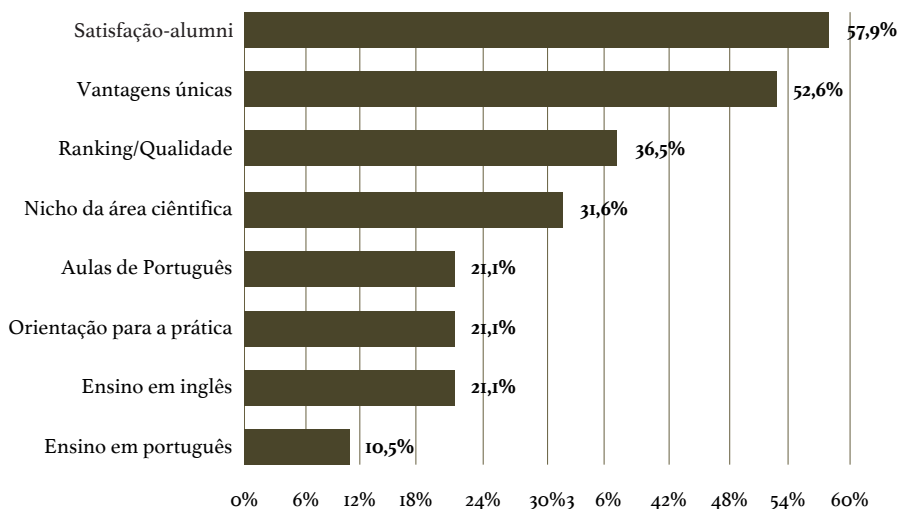
Henrique, alta gestão de um politécnico privado

Portanto, o que é que nós chegamos lá e dizemos? Queres ter uma experiência diferente? Ótimo. Estamos aqui. Queres ter uma experiência culturalmente rica onde tu agora estás em Lisboa e por 50€ e duas horas depois já estás em Paris, que é um sonho de qualquer pessoa, ou estás em Berlim ou estás em Londres? Isto tudo com voos muito baratos. E, portanto, o que é que nós vendemos? Europa, riqueza cultural, um custo muito acessível para viajar, um continente relativamente pequeno quando comparado com o Brasil, depois, dentro disto, o ensino na mesma língua que tu usas e, ainda por cima, numa zona muito segura. E dentro da zona segura que é Portugal, que é o 5º país mais barato, uma zona ainda mais segura, que é uma zona interior, onde o custo de vida é mais barato.

António, alta gestão de uma universidade pública

A nível institucional, uma grande diversidade de fatores foi mencionada pelos diferentes interlocutores. A Figura 20 apresenta as frequências dos fatores nas diferentes entrevistas.

Figura 20 | Frequências dos fatores de atratividade a nível institucional



A *satisfação* dos estudantes com a experiência na instituição foi referida por mais de metade dos entrevistados como sendo um importante fator de atratividade. Tal *satisfação* pode ser, quer a do próprio estudante durante uma curta estadia (por exemplo, mobilidade de crédito) e que, posteriormente decide retornar à instituição para frequentar um grau completo, quer a *satisfação* de um ex-estudante que, de regresso à sua terra natal, acaba por contribuir para um tipo de publicidade informal junto à sua rede de contactos, o chamado “passa a palavra”.

E depois, e mais importante ainda, acho que é o facto de nós termos aqui já uma grande comunidade de alunos internacionais e acho que eles passam a palavra. E quando nós fazemos a divulgação, nós sabemos disso porque as pessoas dizem sempre: “tenho lá o meu primo, o meu irmão”. E isso é algo que faz com que também queiram vir, primeiro porque tem cá família e segundo porque sabem que a instituição é uma instituição de qualidade, de sucesso e, portanto, querem vir cá fazer a sua formação. Acredito que seja a forma como nós acolhemos os alunos, que depois faz com que passem a palavra para os colegas de que estudar aqui é bom, portanto acho que é talvez o principal fator, além de uma forma de divulgação.

Eva, técnica de um politécnico público

A fim de conseguir marcar um posicionamento e ocupar um espaço diferenciado no contexto nacional, as instituições precisam definir e publicitar as chamadas *vantagens únicas*,

isto é, aquilo que caracteriza o seu diferencial competitivo. Para isto, cada instituição procura desenvolver sua própria estratégia, seja através da atribuição de bolsas, seja a tentar beneficiar das comunidades marcadamente presentes na instituição no sentido de atrair mais estudantes daquela comunidade, ou até mesmo por meio de uma oferta formativa diferenciada. No caso das instituições localizadas no interior, a estratégia passa por tentar criar um ambiente informal e de proximidade com os estudantes, o que faz com que a experiência seja diferenciada.

Nós conhecemo-nos... é a Carolina, é o Rodolfo, são pessoas. São pessoas que nós conhecemos e quando precisam vêm aqui ter, e quando têm dificuldades vêm falar connosco. Na nossa instituição qualquer estudante consegue, com relativa facilidade - e quando digo relativa é no espaço de 5 ou 10 minutos - falar com o presidente, com o vice-presidente, com o administrador do Instituto. Eu atrevo-me a dizer que noutras instituições isso não é possível, não se consegue. Isto não é uma crítica, tem a ver com a própria dimensão, a estrutura. Nós fizemos daquilo que normalmente é apontado como alguma fraqueza ou alguns pontos menos positivos, a nossa maior força, que é o facto de conseguirmos tratar as pessoas como pessoas, não como números.

Diniz, representante da gestão de topo de um politécnico público

Um outro fator que também é utilizado como ponto de diferenciação na atração de estudantes internacionais são os posicionamentos nos diversos *rankings* de avaliação da qualidade do ensino e que são valorizados pelos estudantes, pois denota o prestígio da instituição. Além disso, o *nicho da área científica* também surgiu como fator de atratividade, estando também relacionado com o prestígio que determinada área científica ou curso específico consegue obter durante o processo de internacionalização, o que faz com que os estudantes procurem, cada vez mais, uma determinada instituição.

Nós temos uma escola de arquitetura pequenina, mas muito conceituada. Se for ver os prémios nos últimos anos, nós ganhámos. E como temos muito boas relações com o Politécnico de Milão e com outros, nós temos muitos alunos italianos que vêm fazer o mestrado em inglês. E, curiosamente, alguns alunos do Brasil e Angola já começam também a entrar no curso de Arquitetura, que é talvez o curso mais internacionalizado, até pela imagem que tem e que é uma imagem que, obviamente, no contexto da nossa universidade, se impõe por si mesmo. Correu bem, correu bem desde o princípio porque foi uma decisão muito interessante: vamos fazer um curso pequenino, relativamente pequeno, para podermos acompanhar as pessoas de perto e o projeto arquitetónico exige isso mesmo. Não vamos fazer um ensino de grandes massas para ter muitos alunos. E isso, parecendo que não, os próprios professores ficam maravilhados com esta proposta.

Gonçalo, representante da gestão de topo de uma universidade privada

Ainda como fatores de diferenciação na atração de estudantes internacionais, foi referido o fato de possibilitarem a estudantes não-falantes de português a oportunidade de aprenderem o idioma, por meio de *aulas de português* oferecidas, no espaço da instituição,

por profissionais especializados (como, por exemplo, Instituto Camões ou em parceria com faculdades de letras). Ao mesmo tempo que é um fator a mais de atratividade, já que as competências na língua permitem, também, uma maior integração, esta estratégia também pode ser percebida como uma forma de conseguir contornar a ausência do ensino em inglês. Assim, permite que a instituição consiga captar também estudantes de outros territórios para além daqueles pertencentes ao espaço lusófono.

Possuir um ensino com *forte orientação para a prática* também foi referido como algo positivo e que é publicitado a potenciais estudantes, apresentando inclusivamente dados referentes aos estudantes diplomados e ao mercado de trabalho. Curiosamente, este fator de atratividade foi referido por entrevistados representantes de politécnicos, cujo tipo de ensino está bastante orientado para o mercado de trabalho.

Oferecer um ensino integralmente em língua inglesa ou em regime bilíngue também foi mencionado por entrevistados de diferentes tipos de IES como fator de atratividade. Porém, para outros, é justamente a oferta de *ensino em português* o fator diferencial de competitividade da instituição. Apesar de ter sido referido menos frequentemente do que os demais, parece que, para algumas instituições, o ensino em língua portuguesa é visto como uma força, já que os mercados com maior número no ensino superior em Portugal são aqueles provenientes dos países lusófonos ou comunidades luso-descendentes como França e Luxemburgo.

Adicionalmente, também temos como mercados-alvo as comunidades de luso-descendentes na Europa – por exemplo, Luxemburgo e França. A maior parte da nossa formação está em português, e, portanto, não adianta muito ir para outros países. Aliás, até acho que o fato de ser em língua portuguesa é diferenciador e é uma força, porque se fossemos competir com mercados que falam língua inglesa a concorrência seria muito maior e nós não estaríamos diferenciados.

Inês, técnica de uma universidade privada

3.4. Desafios à internacionalização do corpo discente

A última dimensão analisada no estudo qualitativo pretendeu compreender os principais desafios e obstáculos enfrentados pelas instituições no processo de internacionalização do corpo discente. Muitos foram os desafios relatados pelos entrevistados, tendo sido classificados a dois níveis, *micro* e *macro*.

Um dos desafios mais referidos pelos diferentes interlocutores e que é transversal a todos os tipos de instituição de ensino é a *ausência de oferta em inglês*, sendo uma barreira encontrada pelas instituições que procuram diversificar os seus mercados para além do Brasil e dos PALOP. Apesar de, para ciclos mais avançados, boa parte das instituições representadas possuir oferta, pelo menos parcialmente, em inglês, o mesmo não acontece para os ciclos mais iniciais. Os interlocutores elencaram três razões que atuam como impeditivos para a implementação de cursos em inglês. Em alguns casos, esta ausência deve-se à própria exigência da área científica, no caso dos cursos pertencentes à Saúde e que possuem prática clínica, como já referido na

secção anterior. Noutros casos, porém, deve-se a uma limitação do corpo docente, que não se sente confortável com o ensino em inglês. Por fim, no caso das instituições que possuem uma menor dimensão, oferecer cursos lecionados integralmente em inglês poderia requerer uma logística para a qual, de momento, não estão preparados.

Se quisermos apostar numa língua franca como a língua inglesa, teremos que ter dimensão suficiente para ir buscar alunos e para justificar o nós termos uma turma desta dimensão. Sublinho, estou a falar de 1.º ciclo, porque a nível do 3.º ciclo é mais fácil e temos várias em inglês, porque o próprio estudante pertencente à CPLP também já tem um nível de inglês que lhe permite acompanhar aquelas aulas. Porque a turma de doutoramento tipicamente é mais pequena. O problema põe-se realmente ao nível do 1.º ciclo e em parte do 2.º ciclo. (...) Eu lembro-me quando nós fomos, por exemplo, à zona da Índia para trazer alunos, isto só funcionaria se nós trouxéssemos uma turma completa, ou seja, só funcionaria se nós disséssemos: “ok, temos 25 alunos, os professores vão só lecionar inglês e toda a aula vai ser em inglês”. E então isto levanta aqui algumas dificuldades, sobretudo em instituições de pequena dimensão. Eu admito que em Lisboa ou no Porto seja mais fácil de constituir uma turma com 25 ou 30 ou 40 ou 50 alunos todos a falar inglês. Portanto, isso, para nós, também é um obstáculo.

António, representante da gestão de topo de uma universidade pública

Ainda em relação aos desafios enfrentados a um nível micro, ou seja, dentro da instituição, estão as dificuldades de comunicação e entendimento face a questões administrativas entre os diferentes departamentos, sobretudo porque os serviços costumam ser divididos: há um gabinete dedicado aos estudantes em mobilidade de crédito (ex. Erasmus) e, para aqueles em mobilidade de grau, acabam por ser integrados nos serviços académicos do próprio curso, cujo pessoal não-docente por vezes poderá não ter uma formação específica para lidar com as necessidades do público internacional (ver também Sin, Tavares & Cardoso, 2019).

Em relação aos serviços, não lhe escondo que temos algumas dificuldades ainda. Nós temos colaboradores que estão muito voltados para prestar apoio aos alunos internacionais, e que tem competências específicas para isto, não só pelo domínio da língua inglesa, mas por terem conhecimento de questões muitas vezes administrativas e burocráticas como, por exemplo, onde eles devem ir para resolver questões com o visto ou com algum outro tipo de documento, etc. Se me perguntar se no global da faculdade todos os colaboradores conseguem responder com a mesma eficácia aos alunos internacionais e aos alunos portugueses, eu diria muito sinceramente que não, ou seja, ainda temos aqui alguns colaboradores para quem não é assim tão fácil interagir com alunos estrangeiros a um nível tão eficaz como com um aluno português. Há aqui certamente um caminho que é preciso ainda fazer.

Joaquim, representante da gestão de topo de uma universidade privada

Um outro desafio dentro da instituição prende-se com a estrutura física. Por exemplo, a falta de uma estrutura de alojamentos que possa ser disponibilizada a estudantes em mobilidade de grau, o que, segundo a percepção dos entrevistados, poderia ser visto como atrativo para auxiliar os estudantes no momento da tomada de decisão sobre onde estudar. De facto, tal facilidade parece ser bastante apreciada em alguns mercados como, por exemplo, no caso da China.

A China é um mercado muito fechado e bem complicado. Porque o recrutamento na China funciona muito com agentes, o público lá não são os alunos, são os pais. São os pais que tomam as decisões e querem ter uma grande segurança relativamente ao local para onde os filhos vão, e por isso precisam de alguém local que fale com eles e transmita esta segurança. E também há outra coisa, os chineses gostam de ter um pack que inclua as propinas, os alojamentos e todas as despesas. Eles não querem que os filhos vão para um país e que não saibam onde vão morar, ainda tenham que procurar casa.

Carolina, técnica de uma universidade pública

Durante as entrevistas foram referidos diversos obstáculos à atração de estudantes internacionais, estando para além dos limites de cada uma das instituições individualmente. A esta categoria – que abrange aspetos como *burocracia, ausência de uma estratégia nacional, atrasos nos processos de atribuição de visto, ausência de prestígio do ES no contexto global e necessidade de desenvolvimento de sensibilidade intercultural* – foi atribuído o nome de desafios ao nível macro. Por conseguinte, as linhas de ação apontadas na Estratégia de Internacionalização do Ensino Superior Português de 2014, no sentido de simplificar processos e estabelecer comunicação entre os diversos organismos envolvidos, parecem não ter surtido efeito.

Um desafio comumente relatado pelos diferentes interlocutores diz respeito à burocracia portuguesa, sobretudo para estudantes que vêm de fora do espaço europeu. Os entrevistados referiram a dificuldade de comunicação com os órgãos (por exemplo, Finanças e Segurança Social) e o modo como alguns processos estão consolidados, fazendo com que, para alguém de fora, seja por vezes bastante difícil compreender as regras e condições. Por estarem geralmente deslocados e sem uma rede de apoio que os suporte, é a instituição de ensino quem geralmente disponibiliza alguns dos seus colaboradores para prestarem apoio no acolhimento dos estudantes e fornecer orientações quanto ao trâmite de documentação necessária durante a estadia no país. Isto exige que os colaboradores da IES estejam em constante atualização quanto a processos que não pertencem ao seu âmbito de atuação; no entanto, segundo relatam, sentem que precisam de exercer estas funções no sentido de oferecer maior clareza dos processos aos estudantes, uma vez que a burocracia poderia representar uma desvantagem competitiva.

Um estudante, por exemplo, da América Latina, chega cá a Portugal e precisa de abrir uma conta bancária porque precisa de levantar dinheiro, mas não consegue. Não consegue fazer porque precisa de ter um contrato de arrendamento. Mas também não consegue porque precisa de ter um NIF, cujo processo de obtenção é uma pescada de rabo na boca, porque

para ter o NIF é preciso ter uma morada, mas não se consegue porque não pode ter o contrato de arrendamento. Consegue perceber? E temos aqui ao lado em Inglaterra um processo que é completamente diferente, a pessoa chega e faz tudo na hora. Não estou a falar de facilitar, mas simplificar o processo (...) Ou seja, qualquer IES portuguesa já está em desvantagem com instituições de outros países da Europa que estão mais preparados no que respeita à burocracia. A mim faz-me confusão pensar em estratégias de captação sem pensar no que está ao lado. E causa uma desvantagem competitiva enorme. Atualmente, um estudante que venha de fora da União Europeia para Portugal vive um inferno, ninguém merece.

Inês, técnica de uma universidade privada

Um outro fator prende-se à burocracia que existe para um aluno que venha de fora da Europa, e é uma burocracia bastante intensa. Nós vemos que não é fácil navegar a burocracia portuguesa, sobretudo dos nossos alunos que vêm da Ásia e do Médio Oriente que, curiosamente, não se queixam de haver muita burocracia e alguns até já tiveram experiências anteriores em outros países e acabam por comparar. Eles não acham que seja mais complexa ou que tenham de fazer mais coisas, mas que a comunicação é caótica. Ou seja, a maneira como se explica o que tem de fazer é bastante confusa e às vezes temos mesmo candidatos que acabam por desistir por conta destas dificuldades.

Joaquim, representante da gestão de topo de uma universidade privada

Um outro obstáculo frequentemente mencionado diz respeito à necessidade de um processo mais célere e transparente para atribuição dos vistos. Para isto, as instituições sugerem duas medidas que poderiam ultrapassar este desafio. A primeira seria uma articulação mais próxima entre as instituições e o órgão responsável pelo controlo de entradas de estrangeiros (extinto SEF), assim como existe em outros países que possuem uma maior tradição em receber estudantes internacionais. A segunda alternativa seria uma alteração na lei que permitisse a criação da figura jurídica de um visto de estudante. Atualmente, atribui-se aos estudantes internacionais uma autorização de residência temporária (artigo 91º), o que segundo os entrevistados acaba por tornar o processo mais confuso e moroso, uma vez que esta autorização abrange tanto estudantes quanto outros migrantes que estejam temporariamente no país.

A questão dos vistos não é algo que tenhamos mão nisto, mas não posso deixar de referir como o grande desafio na captação de estudantes. Nós, muitas vezes, perdemos alunos devido à demora no processo de atribuição de vistos. Além disso, nós em Portugal não temos boa fama na questão do SEF e dos agendamentos. Os estudantes demoram imenso tempo, mais de 6 meses até conseguirem ter uma entrevista para pedir a autorização de residência e só depois disso é que podem pedir autorização, se quiserem, para trabalhar em part-time. Nesse período, enquanto aguardam, eles não podem sair do país. Portanto, acho que isto é um entrave muito grande. Pelo que eu vejo nos outros países que tenho visitado, eles têm um gabinete dos ‘SEF’ digamos assim dentro da

universidade, e por isso os processos são muito mais ágeis. Acho que nós perdemos imenso por não termos isto.

Carolina, técnica de uma universidade pública

Um dos grandes desafios tem sempre a ver com a adequação daquilo que são as leis e a questão dos vistos para os alunos. Por exemplo, se nós vírmos processos como o de pedido de vistos da Alemanha, que é um processo absolutamente eficaz, linear, e quando se cumprem os requisitos, automaticamente, o visto, sai em pouco tempo. Obviamente, estamos a falar de países diferentes, mas posso falar também de outros exemplos muito similares a Portugal, como a Polónia, como a Suécia. São países que têm processos bastante encorajadores daquilo que poderia ser um processo de visto bastante mais simples para Portugal. Ou seja, este tipo de dificuldades não depende tanto das instituições, depende da própria adequação.

Henrique, representante da gestão de topo de um politécnico privado

Apesar de reconhecerem a importância do Decreto-Lei 36/2014, que instituiu o *Estatuto do Estudante Internacional* que, por sua vez, deu um novo impulso à internacionalização no ensino superior, os interlocutores sentem a necessidade de uma maior articulação a nível nacional na definição de estratégias que possibilitem às instituições prosseguirem no caminho da internacionalização. Alguns representantes de instituições, sobretudo aqueles que atuam mais ao nível da operacionalização das ações de recrutamento, afirmaram sentirem-se sozinhos perante os desafios que, por vezes, estão para além daquilo em que as IES conseguem atuar. Um exemplo seria em relação aos processos burocráticos e de pedidos de vistos, mencionados anteriormente, e que só poderão ser colmatados por meio de uma estratégia conjunta. Por consequência, tal articulação conferiria uma maior competitividade às IES no contexto global.

Estamos dentro de um contexto, em Portugal, onde não há uma estratégia nacional para a captação, as universidades estão sozinhas. O Estatuto do Estudante Internacional foi um passo importante, mas foi um passinho. Porque, depois, temos dificuldades enormes, e se nós realmente queremos como país sermos competitivos para atrair estudantes para cá, temos de fazer algo. Se olharmos para o que fizeram os países como Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido para captarem talentos, temos que perceber que é preciso haver formas que ultrapassem a própria universidade e que permitam agilizar tudo que são trâmites burocráticos de alguém que chega a outro país. É nesse sentido que digo que as universidades estão sozinhas, porque as universidades têm de fazer um esforço suplementar, ter estruturas de equipas mais pesadas para poderem ajudar aos estudantes em coisas que não deveria ser a universidade a fazer, não deveria estar do nosso lado. Não somos nós.

Inês, técnica de uma universidade privada

Os nossos verdadeiros desafios estão fora do nosso alcance, era preciso uma estratégia nacional. Mas, a nível nacional, o que fazem? Vão a feiras, fazem um site... e é isto, não há uma estratégia verdadeiramente. Há também a questão das bolsas, que não temos como competir com outros países. Por exemplo, a Alemanha, Suécia ou outros países que são mais competitivos, têm bolsas, ou não cobram propinas... aqui, a FCT é o que se vê, não é? Ou eles (os estudantes) vêm com financiamento do país deles – mas, para isso, podiam escolher ir para outros países do mundo – ou então temos de ser cá atrativos a este nível.

Carolina, técnica de uma universidade pública

Ainda no âmbito dos desafios classificados como estando em uma macroestrutura e que, portanto, ultrapassam a ação das IES, mencionou-se a falta de *notoriedade do ensino superior* em Portugal face ao contexto global. Esta ausência de prestígio, sobretudo se comparado a outros países europeus, representaria uma desvantagem competitiva às IES portuguesas. De facto, Portugal ocupa uma posição semiperiférica na mobilidade internacional de estudantes e, devido à esta ausência de tradição internacional no ensino superior, precisa de desenvolver diferentes estratégias para o recrutamento internacional no sentido de conseguir superar a sua posição no mercado global, que à partida é de desvantagem (Sin et al., 2021).

No entanto, diria que um fator que ainda não funciona totalmente a nosso favor, mas que comparativamente ao passado já houve progressos, é o fato de Portugal não ser ainda reconhecido internacionalmente como um destino onde exista uma atividade científica de relevo. Acho que ainda falta fazer bastante na promoção do ensino superior de qualidade em Portugal, ainda assim parece-me que algum caminho já começou a ser feito, e já notamos que muitos alunos estrangeiros quando decidem vir a Portugal estudar têm noção de que é um país que oferece uma formação de qualidade e que pode ombrear com aquilo que é oferecido pelas melhores academias a nível global.

Joaquim, representante da gestão de topo de uma universidade privada

Se nós pensarmos como veem Portugal lá fora, de certeza que as pessoas lembrar-se-ão de muitas coisas, mas não pelo ensino superior. Ou seja, não é uma dimensão do país que esteja muito publicitada fora de portas. No Brasil, as pessoas até podem conhecer Coimbra, por razões históricas e política, mas ninguém pensa em universidades portuguesas, sobretudo na Europa, como universidades de referência.

Inês, técnica de uma universidade privada

Por fim, um último desafio que emergiu a partir da análise das entrevistas diz respeito às diferenças culturais e à necessidade de serem trabalhadas, dentro e fora das instituições de ensino, competências de relacionamento interpessoal que promovam uma maior sensibilização intercultural. Segundo o relato dos entrevistados, tais insensibilidades às diferenças ocorrem, sobretudo, por parte do corpo docente e dos estudantes nacionais. A

questão da língua foi apontada como um fator potencial de choque cultural, ainda que se trate do mesmo idioma. De facto, alguns estudos têm evidenciado que seria uma falácia partir do pressuposto de que o idioma comum beneficiaria a integração dos estudantes provenientes da CPLP (França & Cairns, 2020; Vilela, 2002). Embora a proficiência no idioma do país de origem seja, geralmente, um preditor de sucesso na adaptação, no caso específico dos estudantes internacionais de origem brasileira e dos PALOP, as diferenças idiomáticas específicas de cada zona geográfica são, por vezes, encaradas como uma deficiência que precisam colmatar, de modo a não comprometer, inclusivamente, o desempenho académico destes estudantes.

Acho que este é um caminho que temos de continuar a fazer, a comunicação intercultural (...). Onde as coisas correm menos bem é a nível de pessoal docente e dos outros colegas. Por muito que se seja uma comunidade inclusiva, o preconceito é uma coisa muito complicada de se derrubar. Nós olharmos para o outro e vemos a nós próprios também é um caminho que temos de fazer todos os dias.

Benedita, representante da gestão de topo de uma universidade privada

A internacionalização tem, também, alguns sabores amargos, e nós temos de saber lidar com eles. A questão da língua, a questão relacionada com a própria integração, as diferenças culturais, a existência ainda em Portugal de algumas mentalidades e de muitos preconceitos... Portugal é um país que tem por hábito receber bem, mas em que há uma diferença muito grande entre as pessoas dentro do próprio país. Há preconceito. Há dificuldades na forma como se percebe a diferença, não é? A questão da língua, contrariamente àquilo que as pessoas pensam, não é uma vantagem. Pode constituir de facto uma desvantagem grande.

Diniz, representante da gestão de topo de um politécnico público

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parte do projeto pretendeu compreender quem são os estudantes internacionais que frequentam instituições de ensino superior em Portugal e qual tem sido a evolução da última década, através de um mapeamento das inscrições. A análise considerou variáveis como tipo e natureza da instituição, região, área científica, nível da qualificação e nacionalidade dos estudantes.

Observou-se que, durante a última década, o número de estudantes internacionais mais do que duplicou e o crescimento acentuou-se, sobretudo a partir de 2014. Os estudantes internacionais estão matriculados, maioritariamente, em licenciaturas e mestrados integrados, mas aparecem em maior proporção em mestrados e doutoramentos. As universidades públicas atraem mais de metade dos estudantes internacionais, o resto encontrando-se distribuídos entre politécnicos públicos, universidades privadas e, em menor quantidade, politécnicos privados. No entanto, em termos proporcionais,

é o setor privado que tem mais estudantes internacionais inscritos. As áreas científicas predominantes são as Engenharias, as Ciências Sociais, Comércio e Direito e a Saúde. A região de Lisboa atrai o maior número de estudantes internacionais, mas as regiões do Norte e do Centro têm, proporcionalmente, uma maior concentração de estudantes internacionais.

Como já reportado em estudos anteriores (Börjesson, 2017; Sin, Antonowicz e Wiers-Jenssen, 2019), os estudantes provenientes de países de língua portuguesa são o público predominante, com o Brasil em destaque (cerca de 40% dos internacionais em 2019). A presença massiva desses estudantes, atraídos pela proximidade cultural e linguística após o passado colonial de Portugal, corrobora a lógica colonial que rege os fluxos estudantis desses países (Börjesson, 2017). Considerado no contexto mundial, Portugal surge como atrativo, principalmente, para estudantes que procuram o ensino superior em português. Neste aspeto, Portugal não tem concorrente na Europa, mas o Brasil começa a surgir como um novo destino de estudo para estudantes africanos lusófonos (França e Cairns, 2020). Preservar a atratividade para este público implicaria a continuação do investimento no ensino em português. No entanto, uma diversificação dos estudantes internacionais está em curso, já que têm surgido novos públicos recentes, nomeadamente estudantes europeus e chineses, embora com expressão ainda modesta. Estes tendem a concentrar-se em nichos bem definidos, seja em disciplinas específicas da Saúde (os estudantes europeus) ou em cursos de pós-graduação (estudantes da China ou Irão, por exemplo).

Os diferentes perfis identificados revelam uma imagem mais complexa das lógicas que regem os fluxos de estudantes e das motivações das instituições. As motivações culturais/académicas para a captação de estudantes internacionais são predominantes, já que as instituições, por um lado, aspiram a melhorar a qualidade do ensino através da presença de estudantes internacionais e, por outro lado, pretendem enriquecer o ambiente académico através da diversidade cultural. Contudo, as preocupações com a sustentabilidade das instituições também se evidenciam com algum destaque. A concentração de alunos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe em politécnicos do interior (que têm dificuldades em preencher as vagas com alunos nacionais) reflete a existência de políticas de recrutamento pró-ativas das instituições, atuando como fatores de atração. A preocupação com a sustentabilidade das instituições e até com a sobrevivência (dado o público nacional cada vez mais reduzido) revela motivações de natureza económica.

A presença de estudantes em programas de saúde no setor privado também parece revelar motivações financeiras e uma lógica de mercado. Neste caso, o público-alvo das instituições privadas são principalmente os estudantes europeus (Espanha, França e Itália), em cujos países as vagas nos cursos de saúde são limitadas. As instituições privadas em causa têm estado atentas a este nicho de mercado e têm conseguido aproveitá-lo. No entanto, no caso de estudantes franceses e espanhóis, a proximidade também é um fator de atração. A mobilidade dos mesmos é ainda incentivada pelo reconhecimento de diplomas e qualificações profissionais na UE.

As principais estratégias reveladas no estudo passam por parcerias com diversos atores (outras instituições de ensino superior, escolas secundárias, autoridades locais, embaixadas e ONGs). A contratação de agentes, que é uma prática comum nos principais países de destino dos estudantes internacionais, não surgiu com relevo neste estudo, não havendo consenso sobre os benefícios desta estratégia de recrutamento. As instituições também recorrem a pesquisas de mercado no sentido de identificarem os potenciais públicos-alvo e de analisarem a viabilidade de captação em diversos países. Além disso, o marketing presencial e o marketing digital (este último reforçado durante a pandemia) são utilizados para dar a conhecer tanto a oferta formativa das instituições e as condições de estudo, quanto as condições de vida (cidade, transportes, alojamento, etc.). Embora todas as instituições que participaram no estudo estejam a realizar ações para a captação de estudantes internacionais, a formalização e sistematização das estratégias de recrutamento internacional varia muito de instituição para instituição. Este facto sugere que a definição de estratégias claras poderia orientar melhor, e possivelmente com maior retorno, as atividades promovidas no sentido de recrutar estudantes internacionais.

Os principais desafios enfrentados estão relacionados com a burocracia, a obtenção dos vistos e a ausência de uma coordenação nacional entre os diversos organismos intervenientes no percurso dos estudantes internacionais antes e depois da chegada a Portugal (instituições de ensino superior, embaixadas, SEF, finanças). Também foi referida a ausência de prestígio do ensino superior português e a necessidade de desenvolver competências culturais e linguísticas entre o pessoal docente e não docente. A língua de ensino surgiu, quer como desafio, quer como vantagem competitiva. O dilema apontado por outros estudos (Sin, Tavares & Cardoso, 2019; Aguiar & Sin, 2021) permanece evidente: o ensino em português é apelativo para os estudantes de países lusófonos, mas pode atuar como obstáculo para os restantes estudantes internacionais. Ao contrário, adotar o inglês como língua de ensino em maior escala representaria um obstáculo para os estudantes lusófonos que constituem a maioria dos estudantes internacionais em Portugal. O ensino bilingue é mais comum a níveis avançados (doutoramentos) e mais fácil de adotar por instituições grandes, com capacidade de constituir turmas em inglês e em português.

Para concluir, o facto de estudantes de diferentes nacionalidades procurarem diferentes segmentos do ensino superior português sugere que a atratividade é multifacetada no caso deste destino, tradicionalmente regido pela lógica colonial, mas agora confrontado com o declínio das matrículas nacionais e a necessidade de complementar receitas. Assim, se as instituições portuguesas pretenderem atrair estudantes não falantes de português, precisam de identificar áreas de procura para públicos nacionais específicos, bem como melhorar a sua reputação na investigação e dar-lhe visibilidade mundial para tornar os estudos de pós-graduação mais atrativos (com implicações para a língua de ensino). As instituições no interior de Portugal, em particular, devem ser muito claras sobre as suas vantagens competitivas (por exemplo, custo de vida mais baixo, segurança, etc.). De facto, nestas instituições tais aspetos foram

realçados como fatores de atratividade para os estudantes internacionais. No conjunto das instituições participantes no estudo, os fatores de atratividade do país parecem ter maior importância que os fatores institucionais.

Este estudo contribui para uma melhor compreensão da mobilidade de estudantes internacionais, revelando que a atratividade de Portugal é multifacetada, um fenómeno heterogéneo dependendo da área científica, nível da qualificação do curso e localização da instituição, bem como da nacionalidade dos alunos. Além disso, em paralelo aos fluxos tradicionais, estão a surgir novos públicos, aumentando a complexidade dos padrões de mobilidade dos estudantes internacionais. A diversificação do público internacional em curso em Portugal indica que a capacidade de atração vai para além da lógica colonial e, por isso, pode ser potenciada investindo em vantagens únicas que as instituições identificam como competitivas, como qualificações e/ou áreas específicas, para um determinado público internacional. Isso requer dar prioridade à qualidade da oferta educacional nessas áreas em particular e direcionar os alunos identificados como recetivos nas pesquisas de mercado.

Os resultados do estudo apontam para implicações aos níveis político e institucional. Primeiro, parece que a estratégia de internacionalização do ensino superior português não surtiu alguns dos efeitos pretendidos. Embora tenha havido uma expansão nas inscrições de estudantes internacionais e, ao mesmo tempo, uma diversificação nos países de origem, ainda permanecem dificuldades relativas ao acesso dos mesmos. A concertação a nível nacional no sentido de facilitar o acesso destes estudantes – nomeadamente um reforço da colaboração entre as representações consulares portuguesas, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras²² e uma entidade nacional de promoção da internacionalização do ensino superior, a operacionalização de uma via verde para a atração de estudantes, vias de relacionamento direto entre a Autoridade Tributária e Aduaneira e as instituições de ensino superior para garantir celeridade nos procedimentos – não parece ter feito grande progresso. Para promover a captação de mais estudantes internacionais, é imperativo tomar medidas a este nível, que foi o obstáculo mais referido pelas instituições. Segundo, ao nível institucional, parece necessário desenvolver as instituições no sentido de serem capacitadas para fazer face a um ambiente cada vez mais multicultural e diversificado, através da promoção de competências interculturais e linguísticas. Uma melhor articulação e comunicação entre os diferentes serviços das instituições (por exemplo serviços académicos, gabinetes de relações internacionais, serviços de comunicação e marketing) seria também benéfica para oferecerem um melhor apoio aos estudantes internacionais nas diferentes interações com as instituições. Finalmente, realizar pesquisas de mercado no sentido de identificar correspondências entre os pontos fortes da instituição e as

[22] À data está prevista a extinção do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e a eventual criação da Agência Portuguesa para as Migrações e Asilo, que se prevê que venha a assumir, com o Instituto dos Registos e do Notariado, as atuais atribuições em matéria administrativa do SEF relativamente a cidadãos estrangeiros.

necessidades de um potencial público-alvo (o que é prática em algumas instituições) pode representar outra medida para aumentar a atratividade das instituições e orientar o seu processo de recrutamento internacional.

RECOMENDAÇÕES

1. ESTUDANTES NACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

O sistema de acesso, as instituições, as famílias e os estudantes podem ter um papel na redução das desigualdades. Seguem-se, por isso, algumas recomendações.

1. O trabalho que tem vindo a ser feito no sentido de reduzir algumas das desigualdades deve ser continuado. Deverá ser um trabalho multidimensional, em que políticos, IES, famílias e estudantes têm todos um papel a desempenhar, devendo trabalhar de forma articulada.

2. O sistema de acesso é uma peça fundamental na garantia da igualdade no nível de educação superior. O ano 2020, ano da crise pandémica, ficou marcado por uma alteração de algumas regras de acesso desconhecendo-se, ainda, se algumas das alterações então implementadas a título excecional poderão assumir um carácter definitivo. O efeito imediato de aumento do número de candidatos e a sua relação com a não necessidade de realização de exames nacionais para a conclusão do ensino secundário implementada merecem ser mais bem estudados, no sentido de avaliar a real extensão das suas consequências, que não se limitam ao momento do acesso, podendo vir a influenciar a satisfação e o sucesso destes estudantes no ensino superior. Esta discussão deve ser feita em articulação com o desenho de políticas de incentivo à participação no ensino superior, nomeadamente dos estudantes dos cursos profissionais, menos propensos a participar no ensino superior que os estudantes dos cursos científico-humanísticos.

3. Os processos de orientação das escolhas dos estudantes, ainda no ensino secundário, devem ser reforçados de forma a assegurar menos segregação socioeconómica e por sexo, e mais satisfação com o ensino superior.

4. A implementação de medidas de incentivo à escolha de cursos de ensino secundário que permitam e incentivem o acesso das raparigas a cursos superiores em áreas CTM, poderá reduzir a segregação por sexo evidente nestas áreas.

5. Os estudantes de contextos desfavorecidos e as suas famílias podem ser alvo de ações de sensibilização sobre os benefícios do ensino superior, que chamem a sua atenção, não apenas para os retornos económicos que este proporciona, mas também para as competências técnicas e transversais que desenvolve e o estabelecimento de redes de contactos que favorece. Estas ações devem tirar partido do bom exemplo de estudantes provenientes de contextos semelhantes e bem-sucedidos no ensino superior.

6. A alteração das condições de atribuição de bolsas de ação social de modo a alargar o número de estudantes elegíveis surge como uma medida apropriada para reduzir o abandono e aumentar a permanência no ensino superior.

7. A redução do abandono passa também por uma maior satisfação dos estudantes com os resultados da colocação, seja com o curso em que se inscrevem, seja com a IES e a sua localização geográfica face à zona de residência. O acesso de mais estudantes aos cursos/IES da sua primeira escolha deve ser promovido, procurando continuar a alargar a oferta em cursos e IES com taxas de ocupação mais elevadas e com mais candidatos em primeira opção.

8. Muitas IES têm vindo a trabalhar no desenho de políticas institucionais mais inclusivas. Importa adaptá-las, mas, sobretudo, importa avaliar o seu impacto de forma sistemática e prestar contas à sociedade. Essa avaliação pode ser feita através da definição interna de indicadores de equidade na admissão e na permanência/abandono das próprias IES. Idealmente, esses indicadores seriam definidos para todas as IES e usados na avaliação externa da qualidade.

9. O trabalho de complementaridade entre as IES e o mercado de trabalho que tem vindo a desenvolver-se nos últimos anos em muitas IES deve ser continuado e intensificado. As IES devem procurar suprir algumas lacunas decorrentes do nível socioeconómico dos pais. Nomeadamente, devem procurar antecipar e desenvolver as competências necessárias a uma melhor integração no mercado de trabalho.

2. ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Os estudos demográficos apontam para uma diminuição muito substancial (cerca de 25%), nos próximos anos, do número de jovens portugueses em idade de ingressar no ensino superior (18 a 20 anos), o que é uma consequência das taxas de natalidade que, durante décadas, se mantiveram muito baixas (Carla Sá *et al.*, 2017). Esta previsão alertou as instituições de ensino superior portuguesas (IES) para a necessidade de compensarem a previsível diminuição de estudantes nacionais recrutando alunos internacionais.

A criação do grupo de trabalho dos Ministérios do Desenvolvimento Regional e da Educação e Ciência (MADR/MEC, 2014) que propôs “*Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português*” e a publicação do Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, que instituiu o Estatuto do Estudante Internacional, visavam criar condições que facilitassem o recrutamento de estudantes internacionais pelas IES portuguesas.

O presente relatório contém o resultado de entrevistas que já analisam as eventuais consequências daquelas alterações sendo, em regra, críticas quanto aos resultados conseguidos. Na sequência da apreciação das fragilidades do processo de internacionalização das instituições de ensino superior são formuladas diversas recomendações visando a melhoria do sistema.

Uma análise dos dados sobre estudantes internacionais mostra que em 2019/20 havia um total de 48.669 estudantes internacionais matriculados (mobilidade de grau),

sendo 19.767 brasileiros (40,62%) e 15.667 estudantes provenientes dos PALOPs e Timor-Leste (32,19%). Os restantes 27,19% correspondem a todos os outros países. Portanto, a grande maioria dos estudantes estrangeiros é proveniente do Brasil e das antigas colónias, ou seja, países de língua portuguesa. As causas da atratividade das instituições de ensino superior portuguesas resultam de uma combinação da língua comum, das afinidades culturais, do custo de vida baixo, do clima social pacífico, etc. Na verdade, as IES portuguesas enfrentam um dilema de difícil resolução: ensinar em português ou ensinar numa língua franca, como o inglês. A utilização do português corresponde aos interesses da clientela maioritária, mas impede um recrutamento verdadeiramente internacional. Também é verdade que, como ficou evidente das entrevistas feitas, Portugal será pouco atrativo para estudantes de outras origens (por exemplo alunos Europeus) uma vez que o País não tem uma reputação internacional por ter uma atividade científica de relevo (e.g. p. 150).

No caso dos alunos europeus verifica-se, na área da saúde, que um número significativo de estudantes de Espanha, França e Itália estão inscritos em instituições privadas de ensino superior. Estas instituições exploram o facto de, nas áreas de saúde, estes países terem limitações quanto ao total de vagas, deixando de fora muitos candidatos. Uma dessas áreas é a Medicina Dentária (Mestrado Integrado), sendo que as instituições privadas recrutam 75,8% dos estudantes inscritos em mestrados integrados (60,8% de Espanha, 82,1% de França e 70,6% de Itália). A continuação desta situação pode ser posta em causa, sendo que os países em causa não a encaram de forma pacífica. Bastará recordar que em Itália um decreto governamental impediu uma instituição privada portuguesa de oferecer cursos no País e, em França, para além de medidas legislativas, o governo recorreu aos tribunais para encerrar as atividades de outra instituição privada de ensino (ver Amaral et al., 2016)²³.

As IES portuguesas estão, também, claramente em desvantagem em relação a outros países como a Alemanha, a França ou a Suécia que disponibilizam um número significativo de bolsas de estudo para estudantes estrangeiros, o que facilita o recrutamento (e.g., p. 149).

Finalmente, continua por resolver o problema das dificuldades burocráticas que impedem o recrutamento fácil de alunos estrangeiros, entraves que foram referidos no relatório do grupo de trabalho dos Ministérios do Desenvolvimento Regional e da Educação e Ciência (MADR/MEC, 2014). Isso inclui, por exemplo, a demora e as dificuldades em obter vistos (e.g. pp. 148 e 154 do Relatório), a falta de coordenação entre os diversos organismos intervenientes no percurso dos estudantes internacionais antes e depois da chegada a Portugal (instituições de ensino superior, embaixadas, SEF, finanças) (e.g., p. 154). Há também problemas na obtenção de autorização de residência e, posteriormente, na obtenção de autorização para trabalhar em regime de part-time (e.g., p. 148).

²³Amaral, A., Tavares, O., Cardoso, S., & Sin, C. (2016). Shifting institutional boundaries through cross-border higher education. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 48-60.

Estas dificuldades sugerem as seguintes recomendações:

1. Para tornar Portugal mais atrativo para estudantes de países desenvolvidos (e.g. Europeus) é fundamental melhorar a sua visibilidade no panorama científico internacional, o que exigirá um maior investimento no financiamento da investigação, na sequência do que tinha sido iniciado pelo Ministro Mariano Gago.
2. Deve ser revista a política de atribuição de bolsas para estudantes internacionais. Isso já foi feito em relação às bolsas FCT para doutoramento, mas deve ser fortemente incrementado e alargado a outros graus.
3. É necessário que as IES portuguesas ofereçam formação na língua inglesa, por forma a poderem atrair estudantes que não falem a nossa língua.
4. É necessário desenvolver competências culturais e linguísticas entre o pessoal docente e não docente.
5. É necessário rever a situação dos estudantes europeus aos quais não se aplica o Estatuto de Estudante Internacional. Como referido por um entrevistado “o sistema geral de acesso ao ensino superior em Portugal está pensado de forma blindada, porque quem não fez o 12º em Portugal não consegue aceder ao ensino superior público” (p. 137).
6. Um dos maiores entraves ao recrutamento de estudantes internacionais, não Europeus, consiste na burocracia necessária para entrar em Portugal para estudar. É fundamental facilitar a obtenção de vistos e autorizações de residência e de trabalho em regime de part-time.
7. Deve ser estudada a criação, em tempo útil, de um “visto de estudante”, com base numa burocracia simplificada (vejam-se exemplos de outros países como Alemanha, Polónia ou Suécia (p. 149).
8. Deve ser incentivada a coordenação nacional entre os diversos organismos intervenientes no percurso dos estudantes internacionais antes e depois da chegada a Portugal (instituições de ensino superior, embaixadas, SEF¹, finanças)

¹ Ou a organização que venha a substituir o SEF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Parte A

Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437–456.

Allen, R., & Vignoles, A. (2007). What should an index of school segregation measure?. *Oxford Review of Education*, 33(5), 643–668.

Amaral, A. (2021). Equity in higher education: Evidences, policies and practices. Setting the Scene. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, S. & Amaral, A. (eds.) *Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment*. Dordrecht: Palgrave MacMillan, forthcoming.

Almeida, A., Figueiredo, H., Cerejeira, J., Portela, M., Sá, C., & Teixeira, P. (2017). Returns to postgraduate education in Portugal: Holding on to a higher ground? IZA Discussion Paper No. 10676. Bonn: IZA.

Alon, S. (2011). Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need based grants on students' college persistence. *Social Science Quarterly*, 92(3), 807–829.

Anders, J. (2012). The link between household income, university applications and university attendance. *Fiscal Studies* 33(2), 185–210.

Anders, J., Dilnot, C., Macmillan, L., & Wyness, G. (2020). *Grade Expectations: How well can we predict future grades based on past performance*. Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education, University College London.

Aparicio-Chueca, P., Domínguez-Amorós, M., & Maestro-Yarza, I. (2021). Beyond university dropout. An approach to university transfer. *Studies in Higher Education*, 46(3), 473–484.

Aucejo, E. M., & J. James (2019). *The Path to College Education: The Role of Math and Verbal Skills*. Working Paper.

Arcidiacono, P., E.M. Aucejo, & K. Spenner (2012). What happens after enrollment? An analysis of the time path of racial differences in GPA and major choice. *IZA Journal of Labor Economics* 1, 5. doi:10.1186/2193-8997-1-5.

Arcidiacono, P., E.M. Aucejo, & V.J. Hotz (2016). University Differences in the Graduation of Minorities in STEM Fields: Evidence from California. *American Economic Review* 106 (3), 525–62.

Barone, C., & Assirelli, G. (2020). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79(1), 55–78.

Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.

Blanden, J., & Machin, S. (2004). Educational inequality and the expansion of UK higher education. *Scottish Journal of Political Economy* 51(2), 230–249.

Bowen, W., Chingos, M., & McPherson, M. (2009). *Crossing the finish line: completing college at America's public universities*. Princeton University Press, Princeton.

- Burgess, S., & Wilson, D. (2005). Ethnic segregation in England's schools. *Transactions of the Institute of Geographers*, NS, 30, 20–36.
- Calmand, J., Giret, J. F., & Guégnard, C. (2014). Vocational bachelor graduates in France: Labour market integration and social mobility. *International Journal of Manpower*, 35(4), 536–552.
- Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. Cambridge University Press.
- Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A heterogeneous research approach. In: Smart, J.C. (ed), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer, Dordrecht, 209–239.
- Chen, R., & DesJardins, S.L. (2008). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in Higher Education*, 49(1), 1–18.
- Chen, R., & St John, E.P. (2011). State financial policies and college student persistence: A national study. *Journal of Higher Education*, 82(5), 629–660.
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2013). Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A* 176(2), 431–457.
- Cortes, K.E., J.S. Goodman, & T. Nomi (2015). Intensive math instruction and educational attainment long-run impacts of double-dose algebra. *Journal of Human Resources* 50(1), 108–158.
- Denny, K., & D. Flannery (2017). The economics of higher education participation. In *Economic Insights on Higher Education Policy in Ireland* (pp. 27–52). Palgrave Macmillan, Cham.
- DGEEC, Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (2019). *Transição entre o ensino secundário e o ensino superior, 2016/17 – 2018/18*. Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência, Lisboa.
- Dill, D. (2021). Access and inequality in US higher education: policy Issues. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, S. & Amaral, A. (eds.) *Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment*. Dordrecht: Palgrave MacMillan, forthcoming.
- Edustat (2021). Dados retirados em agosto de 2021. Disponíveis em: <https://www.edustat.pt>. Fundação Belmiro de Azevedo, Porto.
- Engrácia P., & Baptista J.O., DGEEC (2018). *Percursos no ensino superior: situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Lisboa.
- Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2017). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1401–1420.
- FJN, Fundação José Neves (2021). *Estado da Nação 2021*. Fundação José Neves, Porto. Disponível em: <https://joseneves.org/pt/estado-da-nacao-2021>.
- Freeman, B. (2018). Admissions Processes to Higher Education, *International Insights*. In: Teixeira P., Shin J. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.

- Gorard, S. (2009). Does the index of segregation matter? The composition of secondary schools in England since 1996. *British Educational Research Journal*, 35, 639–652
- Goodman, J. (2019). The labor of division: Returns to compulsory high school math coursework. *Journal of Labor Economics*, 37(4), 1141–1182.
- Görlitz, K., & C. Gravert (2018). The effects of a high school curriculum reform on university enrollment and the choice of college major. *Education Economics*, 26(3), 321–336.
- Gutiérrez, G., Jerrim, J., & Torres, R. (2020). School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?. *The Journal of Economic Inequality*, 18(2), 157–179.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31.
- Hoxby, C., & Turner, S. (2013). Expanding college opportunities for high-achieving, low income students. Stanford Institute for Economic Policy Research Discussion Paper (12-014).
- Hoxby, C.M., & S. Turner (2015). What High-Achieving Low-Income Students Know about College. *American Economic Review*, 105 (5), 514–17.
- Joensen, J.S., & H.S. Nielsen (2009). Is there a causal effect of high school math on labor market outcomes?. *Journal of Human Resources* 44(1), 171–198.
- Joensen, J.S., & H.S. Nielsen (2015). Mathematics and gender: Heterogeneity in causes and consequences. *The Economic Journal*, 126(593), 1129–1163.
- Koucký J., Zelenka M., & Bartušek A. (2017). Access to Higher Education in Europe, Trends. In: Teixeira P., Shin J. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.
- Lievrouw, L.A., & Farb, S.E. (2003). Information and equity. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37(1), 499–540.
- Linda Croxford & David Raffe (2013) Differentiation and social segregation of UK higher education, 1996–2010, *Oxford Review of Education*, 39(2), 172–192.
- Long, B. T. (2017a). Access to Higher Education: Barriers to Enrollment and Choice. In: Shin J., Teixeira P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.
- Long, B.T. (2017b). Access to Higher Education, Affirmative Action. In: Shin J., Teixeira P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.
- Long, M.C., D. Conger, & P. Iatarola (2012). Effects of high school course-taking on secondary and postsecondary success. *American Educational Research Journal*, 49(2), 285–322.
- Lourenço, D., & Sá, C. (2019). Spatial competition for students: What does (not) matter?. *The Annals of Regional Science*, 63(1), 147–162.
- Lourenço, D., Sá, C., Tavares, O., & Cardoso, S. (2020). Enrolling in Higher Education: The Impact of Regional Mobility and Public-Private Substitution Effects. *Journal of Economic Issues*, 54(1), 183–197.

Machin S., & Wyness G. (2017). Inequality in Higher Education and the Labor Market. In: Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_24-1

Macmillan, L., Tyler, C., & Vignoles, A. (2015). Who gets the top jobs? The role of family background and networks in recent graduates' access to high-status professions. *Journal of Social Policy*, 44(3), 487–515.

Mangan, J., Hughes, A., Davies, P., & Slack, K. (2010). Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university. *Studies in Higher Education*, 35(3), 335–350.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434.

Murphy, R., & Wyness, G. (2020). Minority Report: the impact of predicted grades on university admissions of disadvantaged groups. *Education Economics*, 28(4), 333–350.

Núñez, I., & Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475–487.

OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

Paradeise, C. (2017). Higher-Education Systems and Institutions, France. In: Shin J., Teixeira P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75.

Pinto, J.M. (2012). Cultural and educational heritage, social structure and quality of life. In: Neave, G., Amaral, A. (eds), *Higher education in Portugal 1974-2009: A nation, a generation*. Springer, Dordrecht, 89–107.

Portela, M., Areal, N., Sá, C., Alexandre, F., Cerejeira, J., Carvalho, A., & Rodrigues, A. (2008). Evaluating student allocation in the Portuguese public higher education system. *Higher Education*, 56(2), 185–203.

Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher education in Europe among students from underrepresented groups. An independent report authored for the European Commission. NESET: European Commission. https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Relat%C3%B3rio_Drop-out-and-completion-in-higher-education-in-europe.pdf. Accessed 25 December 2020

Rafferty, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education 1921–75. *Sociology of Education*, 66, 41–62.

Rossmann J., & Kirk, B. (1970). Factors related to persistence and withdrawal among university students. *Journal of Counseling Psychology*, 17(1), 56–62.

Sá, C. Tavares, O., & Sin, C. (2021). Who is left out? Inequalities in higher education admissions and placements in Portugal. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, S. & Amaral, A. (eds.) *Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment*. Dordrecht: Palgrave MacMillan, forthcoming.

Smith, J.P., & Naylor, R.A. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 164(2), 389–405.

Spady, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1, 64–85.

Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2008). The effect of credit constraints on the college drop-out decision: A direct approach using a new panel study. *American Economic Review*, 98(5), 2163–2184.

Stinebrickner, T., & Stinebrickner, R. (2012). Learning about academic ability and the college dropout decision. *Journal of Labor Economics*, 30(4), 707–748.

Suleman, F., & Figueiredo, M. D. C. (2019). Entering the labour market in the context of higher education reform and economic recession: young bachelor and master graduates in Portugal. *Journal of Youth Studies*, 23(10), 1396–1417.

Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99–110.

Tavares O, Sá C, Sin C, Amaral A (eds) (2021). *Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment*. Palgrave MacMillan, forthcoming.

Teixeira, P., Sá, C., Cerejeira, J., Figueiredo, H., & Portela, M. (2021). Mass Higher Education and its Civic Impacts in Portugal and Spain. *Journal of Education Finance*, 46(4), 496–518.

Thomas, L. (2021). Towards equity: developing a national approach to improving social justice through higher education in England. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, S. & Amaral, A. (eds.) *Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment*. Dordrecht: Palgrave MacMillan, forthcoming.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. In: Clark, B.R., Neave, G.R., *The Encyclopedia of Higher Education*, 1st edition. Pergamon, Oxford/Tarrytown, NY, 1697–1709.

Vignoles, A. F., & Powdthavee, N. (2009). The socioeconomic gap in university dropouts. *The BE journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1).

Williams J. (2017). *Addressing the Completion Challenge in Portuguese Higher Education*. Harvard Kennedy School. Disponível em Harvard. https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/centers/mrcbg/files/81_Technical%20Report%20-%20Final.pdf.

Wyness, G. (2020). Higher education applications and admissions (No. 7). Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education.

Parte B

Aguiar, J., and Sin, C. (2021). Students from Portuguese speaking African countries in Portuguese higher education. 7th International Conference on Higher Education Advances. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd21.2021.12953>

Ahmad, S. Z., & Buchanan, F. R. (2017). Motivation factors in students decision to study at international branch campuses in Malaysia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 651–668. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067604>

Börjesson, M. (2017). The global space of international students in 2010. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1256–1275. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300228>

Caruso, R., & de Wit, H. (2015). Determinants of Mobility of Students in Europe: Empirical Evidence for the Period 1998–2009. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 265–282. <https://doi.org/10.1177/1028315314563079>

Choudaha, R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42(5), 825–832. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293872>

França, T. & Cairns, D. (2020) South-South student migration: socially integrating students from Portuguese-speaking Africa at UNILAB, Brazil. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 578–588. doi: 10.1080/14767724.2020.1805301

França, T., Alves, E., & Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>

Hou, C., & Du, D. (2020). The changing patterns of international student mobility: a network perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1797476>

Iorio, J. C. (2021). The motivations that put Portugal back on the route of Brazilian higher education students. *Globalisation, Societies and Education*, 19(3), 326–342. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1831903>

Kolster, R. (2014) Academic attractiveness of countries; a possible benchmark strategy applied to the Netherlands. *European Journal of Higher Education*, 4(2), 118–134. DOI: 10.1080/21568235.2013.879835

Kondakci, Y., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75(3), 517–535. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0154-9>

Lourenço, D., Sá, C., Tavares, O., & Cardoso, S. (2020). Enrolling in Higher Education: The Impact of Regional Mobility and Public-Private Substitution Effects. *Journal of Economic Issues*, 54(1), 183–197. <https://doi.org/10.1080/00213624.2020.1720574>

Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). “Push-pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82–90. <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>

Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *Geographical Journal*, 180(3), 246–259. <https://doi.org/10.1111/geoj.12045>

- Ploner, J., & Nada, C. (2020). International student migration and the postcolonial heritage of European higher education: perspectives from Portugal and the UK. *Higher Education*, 80(2), 373–389. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00485-2>
- Shanka, T., Quintal, V., & Taylor, R. (2006). Factors influencing international students' choice of an education destination - A correspondence analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 31–46. https://doi.org/10.1300/J050v15n02_02
- Sá, C., Florax, R. J., & Rietveld, P. (2004) Determinants of the regional demand for higher education in The Netherlands: A gravity model approach. *Regional Studies*, 38(4), 375–392, DOI: 10.1080/03434002000213905
- Sánchez-Barrioluengo, M., & S. Flisi. (2017). Student mobility in Tertiary Education: Institutional factors and regional attractiveness (No. JRC108895). Joint Research Centre (Seville).
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text, and interaction*. London: Sage.
- Sin, C., Antonowicz, D., & Wiers-Jenssen, J. (2021). Attracting International Students to Semi-peripheral Countries: A Comparative Study of Norway, Poland and Portugal. *Higher Education Policy*, 34(1), 297–320. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00135-3>
- Sin, C., Tavares, O., Aguiar, J., Biscaia, R., & Amaral, A. (2021). International students in Portuguese Higher Education: Who are they and what are their choices? *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1916907>
- Sin, C., Tavares, O., & Cardoso, S. (2019). Portuguese institutions' strategies and challenges to attract international students: External makeover or internal transformation? *Journal of International Students*, 9(4), 1095–1114. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i4.185>
- Sin, C., Veiga, A., & Amaral, A. (2016). *European Policy Implementation and Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Staniscia, B. (2012). Mobility of students and attractiveness of universities. The case of Sapienza University of Rome. *International Review of Sociology*, 22(2), 245–258.
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: Do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297–309. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9605-5>
- Tonkiss, F. (2006). *Analysing text and speech: content and discourse analysis*. In C. Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (pp. 367–382). London: Sage Publications.
- UNESCO Institute for Statistics (2021). Disponível em <http://uis.unesco.org/en/uis-studentflow>.
- Veiga, A., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2006). The Internationalisation of Portuguese Higher Education. *Higher Education Management and Policy*, 18(1), 105–120. <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art6-en>
- Vilela, M. (2002) Reflections on language policy in African countries with Portuguese as an official language. *Current Issues in Language Planning*, 3(3), 306–316. doi: 10.1080/14664200208668043

ANEXO I: BASES DE DADOS

Os indicadores apresentados neste relatório foram obtidos a partir de quatro bases de dados distintas que se explicam em seguida com algum detalhe.

Base de dados do concurso nacional de acesso

O carácter centralizado do concurso nacional de acesso ao ensino superior resulta numa base de dados administrativa com informação sobre todos os candidatos ao ensino superior público e todos os cursos oferecidos por instituições públicas. Para este relatório foram usados dados relativos aos anos de 2012 a 2019. Mais concretamente, esta base de dados contém informação sobre as preferências reveladas em termos de curso/estabelecimento para cada fase em que cada candidato apresentou candidatura, informação sobre as provas de ingresso realizadas, bem como as respetivas classificações, a média final do ensino secundário, a via seguida no ensino secundário, o distrito de origem dos candidatos, informação sobre o resultado do concurso e se o candidato, caso tenha sido colocado, efetuou ou não a matrícula. Esta base de dados contém ainda informação sobre as vagas nas três fases do concurso para cada par curso/ estabelecimento.

Portal 'InfoCursos'

O Portal *InfoCursos* (<http://infocursos.pt>) apresenta dados e estatísticas sobre os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), de Licenciatura 1.º ciclo, de Mestrado Integrado e de Mestrado 2.º ciclo ministrados em estabelecimentos de ensino superior portugueses. Esta base de dados contém informação para todos os cursos que tiveram alunos inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, no ano letivo 2017/18, conforme os dados reportados à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, pelos estabelecimentos de ensino superior, através do inquérito RAIDES. Em particular, para a elaboração do presente relatório foi usada informação desta base de dados sobre 'Situação após 1 ano dos novos inscritos' e sobre a 'Distribuição dos alunos inscritos por sexo e por nacionalidade'.

Bolsas de ação social

Base de dados administrativa que resulta do processo de candidatura e atribuição de bolsas de estudo dos alunos que em 2018/2019 estavam inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ensino superior público. Para cada estudante, esta base de dados inclui informação sobre se o estudante requereu bolsa de ação social e se esta lhe foi ou não concedida.

Escolaridade dos pais

Inclui informação, para cada par instituição/curso sobre o número de alunos inscritos, e a percentagem de estudantes cuja mãe/pai tem nível de escolaridade ensino secundário e ensino superior. Estes dados dizem respeito ao ano letivo 2017/2018.

ANEXO II: CLASSIFICAÇÃO DAS ÁREAS DE FORMAÇÃO

Áreas CTEM:

Ciências biológicas e ciências afins (51)

Ciências físicas (53)

Matemática e estatística (54)

Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem as Ciências naturais, matemática e estatística (58)

Tecnologias de informação e comunicação (61)

Engenharia e tecnologias afins (71)

Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem a Engenharia, indústrias transformadoras e construção (78)

Área da Saúde:

Saúde (91)

Outras áreas:

Educação (11)

Artes (21)

Humanidades (22)

Línguas (23)

Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem as Artes e humanidades (28)

Ciências sociais e comportamentais (31)

Jornalismo e informação (32)

Ciências empresariais e administração (41)

Direito (42), Ambiente (52)

Indústrias transformadoras (72)

Arquitetura e construção (73)

Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem a Engenharia, indústrias transformadoras e construção (78)

Agricultura (81)

Silvicultura (82)

Pescas (83)

Ciências veterinárias (84)

Proteção social (92)

Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem a Saúde e proteção social (98)

Serviços pessoais (101)

Serviços de higiene e de saúde Ocupacional (102)

Serviços de segurança (103)

Serviços de transporte (104)

Área desconhecida (999)

ANEXO III: DETERMINANTES DA
PROPENSÃO AO DESEMPREGO DE DIPLOMADOS

Tabela A.1 Determinantes da propensão ao desemprego		
Variáveis	(A) Público +	(B) Público
Tipo	-0.0039** (0.0020)	-0.0067*** (0.0022)
Vagas	-0.0001*** (0.0000)	-0.0001*** (0.0000)
% Mães com ES	-0.0238*** (0.0065)	-0.0041 (0.0081)
% Estudantes > 23	-0.0102 (0.0079)	-0.0019 (0.0090)
% Estudantes internacionais	0.0318*** (0.0100)	0.0173 (0.0111)
% Mulheres	0.0022 (0.0074)	-0.0044 (0.0083)
% Tranferidos	0.0335* (0.0183)	0.0502*** (0.0185)
IES pública	-0.0056** (0.0026)	
Média das notas de colocação		-0.0003*** (0.0001)
% bolseiros		0.0183*** (0.0053)
Áreas de formação	Sim	Sim
Regiões	Sim	Sim
Nº de cursos	935	725

ANEXO IV: SISTEMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR PAÍS

Tabela A.2 | Principais características dos sistemas de acesso ao ensino superior

País	Exames de Conclusão do Secundário	Provas de admissão ao Superior	Exames de Conclusão do Secundário usados no Acesso ao Superior	Seleção: Outros fatores (sit. Específicas)	Acesso	Forma de Acesso	Obs	Efeitos Pandemia 2020
Áustria	Sim	Não	Sim			Descen- tralizada (IES)		Exames adiados
Bélgica	Sim	Não	Sim			Descen- tralizada (IES)		Exames cancelados
Bulgária	Sim	Não	Sim			Descen- tralizada (IES)		Exames adiados
Chipre	Sim	Não	Sim			Descen- tralizada (IES)		Exames realizados com pequenos ajustamentos
Croácia	Sim	Não	Sim			Descen- tralizada (IES)		Exames realizados
Dinamarca	Sim	Não	Sim	Provas de aptidão para cursos específicos (artes, desporto)		Descen- tralizada (IES)	O sistema é coordenado e permite candidatura até 8 Cursos	Exames cancelados
Eslováquia	Sim	Não	Sim			Centralizada		Exames cancelados
Eslovénia	Sim	Não	Sim	Provas adicionais para cursos específicos		Descen- tralizada (IES)		Exames realizados com pequenos ajustamentos
EUA	Em alguns Estados	Sim	Não	Provas adicionais e outros critérios		Descen- tralizada (IES)	Cada IES tem total autonomia para decidir que estudantes admite e em que condições	Algumas IES optaram por não exigir provas de admissão

Tabela A.2 | Principais características dos sistemas de acesso ao ensino superior

País	Exames de Conclusão do Secundário	Provas de admissão ao Superior	Exames de Conclusão do Secundário usados no Acesso ao Superior	Seleção: Outros fatores (sit. Específicas)	Acesso	Forma de Acesso	Obs	Efeitos Pandemia 2020
Espanha	Sim	Sim	Não	Provas adicionais para cursos específicos		Descentralizada (IES)	Os exames em Espanha têm uma dupla natureza, não sendo necessários para concluir, mas para aceder ao Esup	Exames adiados
Estónia	Sim	Não	Sim			Descentralizada (IES)		Exames adiados
França	Sim	Não	Sim	Regras próprias nas Grandes Écoles incluindo cursos de preparação		Centralizada		Exames cancelados
Letónia	Sim	Não	Sim			Descentralizada (IES)		Exames realizados
Lituânia	Sim	Não	Sim			Descentralizada (IES)		Exames realizados em versão mais reduzida
Luxemburgo	Sim	Não	Sim			Descentralizada (IES)	Só há uma Universidade no Luxemburgo (embora haja mais algumas escolas técnicas superiores)	Exames reformulados em termos de conteúdo
Malta	Sim	Não	Sim			Centralizada		Exames adiados

Tabela A.2 | Principais características dos sistemas de acesso ao ensino superior

País	Exames de Conclusão do Secundário	Provas de admissão ao Superior	Exames de Conclusão do Secundário usados no Acesso ao Superior	Seleção: Outros fatores (sit. Específicas)	Acesso	Forma de Acesso	Obs	Efeitos Pandemia 2020
Países Baixos	Sim	Não	Sim	Condições variam de escola para escola. Sorteio em alguns cursos		Descentralizada (IES)		Exames cancelados
Polónia	Sim	Não	Sim			Descentralizada (IES)		Exames adiados
Portugal	Sim - nacionais, gov	Não	Sim		Limitado	Centralizada		Exames adiados
Reino Unido	Sim - nacionais, entidades de certificação	Não	Sim			Centralizada	Combinação de situações, mas o UCAS pode ser considerado um sistema centralizado.	Exames cancelados
República Checa	Sim	Não	Sim			Centralizada		Exames realizados
Suécia	Sim	Sim	Não			Centralizada		Exames cancelados

ANEXO V: MOBILIDADE GEOGRÁFICA E ÁREAS DE RECRUTAMENTO/ATRAÇÃO

Tabela A.3 | Área de atração das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicos - primeiras escolhas dos candidatos (2019)

Distrito	ISC-TE-IUL	U Açores	U Algarve	U Aveiro	UBI	U Coimbra	U Évora	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Madeira	U Lisboa
Aveiro	0.6%	0.8%	0.2%	45.5%	7.5%	8.1%	1.0%	1.0%	1.2%	5.3%	4.1%	0.1%	0.8%
Beja	1.1%	0.3%	5.1%	0.1%	1.3%	0.4%	7.0%	1.4%	0.0%	0.0%	0.3%	0.1%	1.6%
Braga	0.3%	0.8%	0.7%	4.2%	5.6%	3.2%	0.0%	1.0%	74.3%	8.9%	16.8%	0.0%	0.8%
Bragança	0.1%	0.0%	0.0%	0.8%	1.7%	1.7%	0.1%	0.2%	0.6%	1.1%	4.3%	0.0%	0.1%
Castelo Branco	0.9%	0.0%	0.3%	1.0%	27.0%	2.6%	0.7%	1.1%	0.2%	0.3%	0.5%	0.0%	1.2%
Coimbra	0.4%	0.3%	0.5%	3.1%	3.2%	39.1%	0.8%	1.3%	0.1%	1.2%	0.9%	0.0%	1.4%
Évora	1.0%	0.3%	1.7%	0.3%	1.0%	0.8%	48.1%	1.7%	0.1%	0.0%	0.3%	0.0%	1.6%
Faro	3.2%	0.8%	75.7%	0.9%	1.6%	2.2%	6.3%	3.1%	0.2%	0.5%	0.0%	0.0%	3.3%
Guarda	0.6%	0.3%	0.2%	3.1%	10.0%	3.3%	0.2%	0.7%	0.1%	0.5%	0.5%	0.0%	0.6%
Leiria	3.8%	0.5%	1.7%	5.4%	3.4%	8.2%	3.3%	3.4%	0.5%	1.2%	1.0%	0.0%	3.6%
Lisboa	71.9%	0.8%	3.7%	1.3%	4.7%	2.1%	9.9%	64.3%	0.4%	1.0%	0.8%	0.3%	65.8%
Portalegre	1.1%	0.0%	0.7%	0.3%	1.6%	0.6%	5.6%	1.3%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	1.0%
Porto	0.4%	0.8%	1.3%	12.5%	8.6%	5.6%	1.3%	1.5%	10.2%	67.9%	23.6%	0.3%	1.5%
Santarém	4.2%	0.5%	1.5%	3.8%	6.7%	4.4%	5.2%	4.8%	0.3%	0.3%	0.6%	0.0%	4.8%
Setúbal	6.9%	0.5%	2.9%	0.4%	1.0%	0.8%	5.9%	8.3%	0.1%	0.1%	0.3%	0.0%	6.2%
Viana do Castelo	0.1%	0.5%	0.1%	2.7%	2.1%	2.5%	0.1%	0.5%	7.6%	3.1%	4.4%	0.0%	0.3%
Vila Real	0.0%	0.3%	0.2%	1.6%	1.9%	2.3%	0.3%	0.4%	1.9%	2.7%	35.5%	0.0%	0.3%
Viseu	0.7%	0.3%	0.6%	10.3%	7.9%	7.7%	0.3%	1.3%	0.5%	3.0%	3.9%	0.0%	1.6%
R. A. Açores	1.2%	91.4%	0.8%	1.6%	1.5%	2.0%	1.4%	1.4%	0.8%	1.2%	1.2%	0.1%	1.2%
R. A. Madeira	1.8%	1.0%	2.3%	1.0%	1.5%	2.6%	2.3%	1.4%	0.9%	1.7%	1.0%	99.1%	2.2%

Nota: (1) Para cada instituição, a tabela apresenta a origem dos seus estudantes, em termos de peso relativo, usando as primeiras escolhas dos candidatos na primeira fase do concurso nacional de acesso. Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) U Universidade, UBI Universidade da Beira Interior, ISCTE-IUL ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso.

Tabela A.3 | Área de atração das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicas - primeiras escolhas dos candidatos (2019)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Coimbra	IP Guarda	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNIDH DH	ESHT Estoril
Aveiro	0.0%	0.3%	2.0%	2.3%	10.6%	10.4%	2.8%	0.5%	1.0%	3.7%	1.2%	0.0%	1.4%	9.9%	7.9%	7.0%	0.0%	2.6%	5.2%	0.2%
Beja	65.3%	0.0%	0.3%	0.6%	0.1%	0.0%	0.3%	0.8%	0.0%	0.1%	1.7%	1.9%	0.0%	0.2%	0.0%	0.3%	0.3%	0.0%	0.9%	0.5%
Braga	0.7%	82.6%	16.9%	1.1%	3.0%	1.5%	1.1%	0.2%	0.0%	7.7%	0.3%	0.1%	27.7%	1.3%	3.0%	5.7%	0.0%	3.4%	1.7%	0.5%
Bragança	0.0%	0.3%	40.2%	0.6%	0.7%	0.0%	0.1%	0.1%	1.9%	0.6%	0.3%	0.0%	0.2%	0.4%	1.0%	1.3%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%
Castelo Branco	0.0%	0.0%	0.0%	45.3%	2.3%	3.0%	1.0%	0.5%	2.9%	0.1%	1.4%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	1.7%	0.8%	0.0%	0.0%	1.2%
Coimbra	1.4%	0.0%	1.3%	1.4%	45.6%	2.2%	3.1%	0.3%	1.0%	0.2%	0.3%	0.1%	0.0%	1.1%	0.0%	43.0%	0.0%	0.3%	1.7%	0.5%
Évora	6.3%	0.0%	0.0%	1.7%	0.2%	0.0%	0.8%	1.4%	8.7%	0.0%	2.3%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%	0.8%	0.3%	0.9%	0.9%
Faro	11.8%	0.0%	0.3%	1.4%	1.5%	0.0%	1.5%	2.0%	0.0%	0.2%	3.2%	1.0%	0.2%	0.4%	3.0%	5.7%	1.3%	0.0%	6.1%	0.2%
Guarda	0.0%	0.0%	1.3%	7.2%	2.5%	49.3%	0.3%	0.2%	0.0%	0.3%	0.9%	0.2%	0.0%	3.4%	0.0%	4.0%	0.3%	0.3%	0.9%	0.2%
Leiria	0.0%	0.0%	2.3%	6.0%	9.1%	3.0%	60.1%	2.8%	8.7%	0.6%	9.0%	0.4%	0.2%	1.7%	6.9%	6.7%	2.4%	0.3%	2.6%	2.6%
Lisboa	4.2%	0.3%	0.8%	6.0%	1.6%	3.7%	10.1%	74.6%	10.7%	0.5%	19.4%	13.6%	0.0%	1.7%	13.9%	1.7%	80.1%	0.3%	53.0%	77.5%
Portalegre	0.7%	0.0%	0.0%	4.6%	0.6%	0.7%	0.9%	0.8%	48.5%	0.1%	1.2%	0.9%	0.2%	0.0%	1.0%	0.3%	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%
Porto	0.7%	10.1%	18.9%	3.2%	4.1%	9.0%	2.3%	0.3%	0.0%	77.4%	1.7%	0.1%	9.9%	5.4%	4.0%	6.0%	0.0%	87.2%	1.7%	0.7%
Santarém	0.7%	0.0%	0.5%	10.3%	4.2%	0.7%	8.2%	3.9%	4.9%	0.1%	47.5%	0.6%	0.0%	0.7%	54.5%	4.3%	2.9%	0.0%	4.3%	1.9%
Setúbal	3.5%	0.2%	0.3%	2.3%	0.6%	0.7%	1.5%	7.3%	5.8%	0.1%	2.9%	77.5%	0.2%	0.0%	0.0%	0.3%	8.9%	0.0%	13.0%	9.0%
Viana do Castelo	0.0%	5.4%	0.8%	1.4%	1.5%	2.2%	0.6%	0.2%	1.0%	2.7%	0.0%	0.2%	57.3%	0.9%	0.0%	1.0%	0.3%	1.6%	1.7%	0.5%
Vila Real	0.0%	0.3%	10.5%	0.9%	1.2%	3.0%	0.2%	0.2%	0.0%	2.1%	0.0%	0.0%	0.9%	2.6%	0.0%	1.3%	0.3%	0.8%	0.0%	0.0%
Viseu	0.0%	0.2%	2.8%	2.3%	6.9%	9.7%	1.5%	0.7%	0.0%	1.0%	2.3%	0.0%	0.2%	69.1%	0.0%	8.7%	0.3%	1.3%	0.0%	0.5%
R. A. Açores	2.1%	0.0%	1.0%	0.6%	2.1%	0.7%	1.9%	1.6%	2.9%	1.3%	2.0%	0.5%	0.0%	0.6%	2.0%	0.3%	0.3%	0.5%	2.6%	1.2%
R. A. Madeira	2.8%	0.3%	0.0%	0.9%	1.7%	0.0%	1.7%	1.6%	1.9%	1.4%	2.3%	0.6%	1.4%	0.2%	0.0%	0.0%	0.8%	0.3%	3.5%	1.9%

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.4 | Área de atração das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicos - primeiras escolhas dos candidatos (2020)

Distrito	ISC-TE-IUL	U Açores	U Algarve	U Aveiro	UBI	U Coimbra	U Évora	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Madeira	U Lisboa
Aveiro	0.5%	0.5%	0.6%	46.8%	5.0%	8.5%	0.8%	0.6%	1.0%	5.1%	3.0%	0.2%	0.8%
Beja	0.9%		6.7%	0.2%	0.3%	0.5%	6.2%	1.0%	0.1%	0.0%	0.1%		1.6%
Braga	0.2%	0.2%	0.4%	4.1%	5.2%	3.9%	0.3%	0.9%	73.5%	8.6%	17.2%		0.8%
Bragança	0.1%	0.2%	0.2%	0.8%	2.9%	1.4%	0.2%	0.1%	0.8%	1.2%	3.8%		0.1%
Castelo Branco	1.1%	0.3%	0.4%	1.3%	28.2%	2.3%	0.5%	1.1%	0.2%	0.3%	0.5%	0.1%	1.2%
Coimbra	0.5%	0.7%	0.8%	3.7%	2.9%	39.2%	0.9%	1.5%	0.3%	0.9%	0.6%	0.1%	1.4%
Évora	1.3%	0.2%	2.4%	0.3%	0.7%	0.6%	47.9%	2.1%	0.1%	0.0%	0.1%		1.6%
Faro	3.0%	0.7%	74.6%	0.8%	1.5%	2.1%	7.2%	3.7%	0.1%	0.6%	0.1%		3.3%
Guarda	0.4%	0.3%	0.1%	2.4%	8.5%	3.5%	0.1%	0.6%	0.1%	0.4%	1.1%	0.1%	0.6%
Leiria	3.1%	0.3%	1.5%	5.7%	5.1%	8.4%	3.7%	3.4%	0.4%	0.9%	1.0%	0.1%	3.6%
Lisboa	71.1%	1.9%	4.7%	1.1%	4.5%	2.3%	8.0%	62.5%	0.9%	1.0%	0.6%	0.9%	65.8%
Portalegre	1.0%		0.5%	0.3%	1.3%	0.7%	6.6%	1.4%	0.0%	0.0%			1.0%
Porto	0.3%	0.5%	0.9%	12.7%	10.5%	5.8%	1.1%	2.0%	9.9%	69.2%	21.3%	0.2%	1.5%
Santarém	5.0%	1.2%	1.9%	3.1%	6.0%	5.0%	7.4%	4.5%	0.2%	0.5%	0.4%	0.1%	4.8%
Setúbal	7.5%	0.7%	2.1%	0.3%	1.4%	0.8%	5.7%	10.0%	0.1%	0.1%	0.2%	0.1%	6.2%
Viana do Castelo	0.1%	0.2%		2.5%	1.8%	2.1%	0.2%	0.2%	7.8%	3.3%	3.8%		0.3%
Vila Real	0.0%	0.2%	0.1%	1.4%	2.7%	2.1%	0.2%	0.2%	2.5%	2.6%	41.0%		0.3%
Viseu	0.6%	0.2%	0.3%	9.5%	8.7%	7.6%	0.5%	1.2%	0.5%	2.6%	3.8%		1.6%
R. A. Açores	1.7%	90.6%	0.8%	1.7%	1.5%	1.4%	1.3%	1.1%	0.6%	1.1%	0.3%		1.2%
R. A. Madeira	1.5%	1.2%	0.8%	1.5%	1.2%	2.0%	1.4%	1.8%	0.9%	1.5%	0.9%	98.0%	2.2%

Nota: (1) Para cada instituição, a tabela apresenta a origem dos seus estudantes, em termos de peso relativo, usando as primeiras escolhas dos candidatos na primeira fase do concurso nacional de acesso. Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) U Universidade, UBI Universidade da Beira Interior, ISCTE-IUL ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso.

Tabela A4 | Área de atração das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicas - primeiras escolhas dos candidatos (2020)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Coimbra	IP Guarda	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNIDH DH	ESHT Estoril
Aveiro		0.6%	1.2%	3.1%	10.3%	11.8%	2.8%	0.3%	0.6%	3.8%	1.6%	0.1%	0.6%	9.8%	1.9%	4.7%	0.1%	5.0%	5.3%	0.4%
Beja	63.5%			0.2%	0.2%	0.6%	0.8%	0.8%	1.1%	0.0%	0.5%	2.0%				0.3%	1.0%		0.8%	0.2%
Braga		8.2%	11.1%	1.2%	2.4%	2.8%	1.1%	0.3%	1.1%	8.0%	0.2%		26.8%	1.8%	1.0%	2.9%	0.3%	4.1%	0.8%	0.6%
Bragança		0.1%	49.1%	1.0%	0.4%	1.7%		0.1%		0.8%			0.2%	0.7%		1.8%		2.2%		
Castelo Branco			0.7%	49.4%	1.6%	5.6%	1.2%	0.3%	1.1%	0.1%	0.5%			0.5%	1.9%	2.3%	0.4%	0.1%	1.5%	0.9%
Coimbra			0.2%	0.5%	45.2%	3.9%	3.4%	0.2%	0.6%	0.3%	1.4%	0.2%		1.1%	4.9%	46.5%		0.1%		0.7%
Évora			2.5%		1.0%	0.4%	0.6%	1.2%	6.3%	0.0%	0.4%	2.6%		0.5%		0.3%	0.4%		1.5%	
Faro			19.2%		1.4%	0.6%	0.7%	2.5%	4.6%	0.2%	2.3%	1.2%	0.2%	0.7%	1.0%	3.7%	2.4%	0.5%	4.5%	1.3%
Guarda			0.5%		5.8%	2.7%	50.0%	1.0%	0.3%	0.6%	0.1%	0.2%		3.4%		5.0%		0.1%	0.4%	
Leiria			0.9%	4.3%	10.3%	2.8%	59.2%	2.2%	4.6%	0.4%	9.9%	0.4%		1.1%	8.7%	9.9%	2.2%	0.6%	3.8%	2.6%
Lisboa			1.5%		4.8%	1.1%	11.7%	76.3%	13.1%	0.3%	19.3%	12.1%	0.6%	1.8%	8.7%	1.3%	77.0%	0.1%	54.1%	78.7%
Portalegre			1.5%		7.9%		0.7%	0.8%	48.6%		1.4%	0.3%			1.9%		0.6%		0.8%	0.7%
Porto			0.5%		17.0%	2.6%	4.8%	6.2%	2.1%	2.3%		0.1%	11.2%	5.1%	1.9%	4.4%	0.3%	82.1%	2.3%	0.9%
Santarém			0.5%		7.0%	3.8%	2.2%	7.7%	3.5%	5.1%	0.1%	0.9%	0.2%	0.2%	58.3%		3.4%	0.1%	4.5%	1.9%
Setúbal			3.0%		1.9%	0.4%	1.5%	7.5%	6.9%	0.2%	3.4%	78.4%	0.2%	0.5%	5.8%	0.3%	10.7%	0.1%	9.8%	8.3%
Viana do Castelo			0.5%		1.2%	0.5%	0.3%	0.1%		2.4%	0.4%	0.1%	59.3%	0.5%	1.0%	0.8%	0.1%	0.8%		
Vila Real					0.8%	12.3%	1.7%	0.4%	0.3%	2.3%	0.2%		0.4%	2.1%		1.6%	0.1%	1.3%		0.2%
Viseu			0.5%		0.1%	2.8%	2.9%	6.9%	8.4%	1.4%	0.5%		0.2%	68.0%		5.2%	0.4%	2.1%	0.9%	
R. A. Açores			4.9%		0.3%	0.5%	1.0%	2.0%	0.6%	1.9%	1.2%	1.7%	1.6%	1.1%	1.9%	0.8%	0.3%	0.3%	4.5%	0.6%
R. A. Madeira			1.5%		0.4%	0.2%	1.9%	2.2%		1.9%	1.5%	1.8%	0.7%	1.0%	1.0%	0.3%	0.3%	0.3%	5.3%	0.7%

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.5 | Área de recrutamento das universidades – matriculados (2019)

Distrito	ISC- TE- -IUL	U Aço- res	U Al- garve	U Avei- ro	UBI	U Coim- bra	U Évo- ra	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Ma- deira	U Lisboa
Aveiro	1.2%	0.8%	0.7%	41.4%	8.0%	8.0%	1.5%	1.0%	1.4%	4.4%	3.7%	0.2%	1.0%
Beja	1.8%	0.6%	5.1%	0.2%	1.0%	0.5%	6.3%	1.6%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	1.3%
Braga	0.4%	1.4%	0.7%	5.3%	6.9%	5.2%	0.2%	1.3%	69.6%	7.9%	18.7%	0.0%	1.0%
Bragan- ça	0.0%	0.2%	0.1%	0.6%	2.0%	1.4%	0.1%	0.2%	0.6%	1.2%	4.0%	0.0%	0.2%
Castelo Branco	0.8%	0.0%	0.6%	0.8%	23.0%	2.3%	0.9%	1.1%	0.1%	0.3%	0.3%	0.2%	1.4%
Coim- bra	0.7%	0.6%	0.7%	3.0%	3.1%	37.5%	1.5%	1.7%	0.4%	0.9%	1.1%	0.0%	1.5%
Évora	1.4%	0.2%	2.8%	0.1%	1.3%	0.7%	38.9%	1.9%	0.0%	0.1%	0.1%	0.2%	1.6%
Faro	2.4%	0.6%	69.1%	0.9%	1.4%	1.8%	7.3%	2.9%	0.2%	0.4%	0.1%	0.2%	3.1%
Guarda	0.7%	0.4%	0.2%	2.5%	9.0%	2.7%	0.4%	0.6%	0.0%	0.4%	0.7%	0.0%	0.5%
Leiria	3.3%	0.4%	2.2%	5.6%	4.8%	7.7%	4.3%	3.6%	0.5%	1.0%	0.9%	0.2%	3.8%
Lisboa	69.6%	3.1%	7.0%	1.6%	4.5%	2.8%	12.8%	61.4%	0.5%	0.6%	0.9%	1.4%	65.4%
Portale- gre	1.1%	0.0%	1.0%	0.3%	1.5%	0.6%	5.3%	1.6%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	1.0%
Porto	0.5%	1.0%	1.2%	17.7%	9.8%	7.0%	1.9%	1.8%	14.2%	69.6%	27.5%	0.3%	1.7%
Santa- rém	4.6%	0.4%	2.0%	3.5%	7.4%	4.4%	5.3%	4.9%	0.5%	0.1%	0.3%	0.3%	4.7%
Setúbal	5.7%	0.2%	2.4%	0.4%	0.6%	0.7%	8.7%	8.5%	0.0%	0.0%	0.1%	0.3%	5.7%
Viana do Castelo	0.2%	0.4%	0.2%	3.1%	2.0%	2.8%	0.2%	0.5%	7.4%	3.3%	5.5%	0.0%	0.4%
Vila Real	0.0%	0.2%	0.2%	1.5%	2.0%	2.1%	0.4%	0.5%	1.6%	2.9%	30.3%	0.0%	0.3%
Viseu	1.3%	0.4%	0.2%	8.5%	9.0%	7.3%	0.6%	0.9%	0.7%	3.0%	2.9%	0.0%	1.7%
R. A. Açores	1.7%	86.4%	1.4%	1.6%	0.8%	1.8%	1.5%	1.7%	0.8%	1.4%	0.9%	0.3%	1.6%
R. A. Madei- ra	2.5%	2.5%	2.3%	1.1%	1.9%	2.6%	2.0%	2.0%	1.5%	2.3%	1.5%	96.4%	2.3%

Nota: (1) Para cada instituição, a tabela apresenta a origem dos seus estudantes, em termos de peso relativo, usando as primeiras escolhas dos candidatos na primeira fase do concurso nacional de acesso. Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) U Universidade, UBI Universidade da Beira Interior, ISCTE-IUL ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso.

Tabela A.5 | Área de recrutamento das universidades – matriculados (2019)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Coimbra	IP Guarda	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNIDH	ESHT Estoril
Aveiro	0,0%	0,3%	2,7%	4,4%	11,3%	14,2%	3,6%	0,3%	1,7%	3,2%	1,6%	0,0%	1,2%	15,7%	4,8%	8,2%	0,0%	2,3%	1,9%	0,3%
Beja	49,4%	0,0%	0,2%	0,4%	0,2%	0,0%	0,3%	1,0%	2,4%	0,0%	0,8%	1,3%	0,0%	0,2%	0,8%	0,3%	0,4%	0,0%	0,0%	0,5%
Braga	0,4%	83,5%	20,0%	2,0%	3,7%	6,4%	1,7%	0,2%	0,0%	7,1%	0,5%	0,1%	40,1%	3,0%	3,6%	5,7%	0,4%	3,9%	0,9%	0,3%
Bragança	0,0%	0,3%	25,8%	1,1%	0,5%	1,1%	0,2%	0,0%	0,3%	0,6%	0,3%	0,0%	0,4%	0,7%	0,4%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%
Castelo Branco	0,4%	0,0%	0,3%	38,5%	2,2%	4,2%	1,1%	0,4%	2,4%	0,0%	1,3%	0,0%	0,1%	0,9%	0,8%	1,3%	0,4%	0,0%	0,0%	1,3%
Coimbra	0,8%	0,0%	1,1%	3,2%	44,1%	7,5%	4,6%	0,3%	3,1%	0,5%	1,9%	0,2%	0,3%	2,5%	4,4%	44,8%	0,0%	0,0%	1,9%	0,5%
Évora	9,3%	0,0%	0,0%	2,7%	0,4%	0,2%	0,7%	1,2%	10,1%	0,0%	1,7%	1,8%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	1,1%	0,4%	0,9%	1,0%
Faro	15,0%	0,0%	0,4%	2,5%	1,7%	0,2%	1,2%	2,2%	3,1%	0,1%	2,3%	1,2%	0,1%	0,5%	2,0%	2,8%	1,4%	0,0%	3,7%	0,5%
Guarda	0,4%	0,0%	0,8%	6,0%	2,7%	26,3%	0,6%	0,1%	1,7%	0,3%	0,8%	0,1%	0,0%	2,3%	0,0%	3,8%	0,4%	0,0%	0,9%	0,3%
Leiria	0,4%	0,0%	1,5%	8,0%	7,8%	2,7%	55,7%	2,6%	8,0%	0,5%	8,5%	0,7%	0,3%	2,7%	12,4%	7,9%	2,8%	0,4%	2,8%	2,5%
Lisboa	5,7%	0,1%	0,8%	6,7%	1,8%	2,7%	11,9%	74,5%	13,2%	0,4%	26,6%	24,0%	0,3%	1,4%	18,0%	1,3%	76,2%	0,0%	67,3%	79,1%
Portalegre	2,0%	0,0%	0,0%	3,4%	0,3%	0,4%	0,9%	0,7%	32,3%	0,1%	1,3%	0,8%	0,1%	0,0%	1,2%	0,3%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Porto	0,4%	11,1%	24,2%	2,5%	4,9%	8,6%	2,9%	0,4%	0,7%	79,3%	1,1%	0,0%	14,9%	7,2%	4,0%	7,6%	0,7%	84,0%	1,9%	0,5%
Santarém	0,8%	0,0%	0,6%	7,0%	4,5%	1,8%	8,4%	4,1%	10,1%	0,1%	40,2%	0,6%	0,1%	1,0%	37,6%	3,2%	2,8%	0,0%	2,8%	2,3%
Setúbal	6,9%	0,0%	0,7%	1,6%	0,4%	1,5%	1,0%	7,5%	6,9%	0,0%	4,9%	67,2%	0,1%	0,2%	3,2%	0,6%	9,3%	0,0%	9,3%	7,0%
Viana do Castelo	0,0%	3,6%	3,7%	1,1%	1,6%	2,0%	0,5%	0,2%	0,3%	2,5%	0,3%	0,0%	40,5%	0,8%	1,6%	1,3%	0,7%	2,0%	0,9%	0,5%
Vila Real	0,4%	0,0%	13,0%	0,9%	1,6%	4,6%	0,2%	0,0%	0,0%	1,7%	0,2%	0,0%	0,5%	4,9%	0,0%	0,9%	0,4%	2,0%	0,0%	0,0%
Viseu	0,4%	0,1%	2,8%	5,0%	6,0%	13,3%	1,3%	0,6%	0,7%	0,9%	1,3%	0,1%	0,3%	54,9%	0,8%	6,9%	0,4%	2,3%	0,0%	0,3%
R. A. Açores	4,0%	0,4%	0,7%	1,1%	2,0%	1,3%	1,5%	1,7%	1,4%	1,3%	2,0%	0,8%	0,1%	0,7%	1,6%	0,3%	0,0%	0,4%	1,9%	1,5%
R. A. Madeira	3,2%	0,4%	0,5%	1,4%	2,3%	0,9%	1,8%	2,0%	1,4%	1,4%	2,7%	1,2%	0,6%	0,5%	1,6%	1,3%	2,1%	0,8%	2,8%	1,8%

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.6 | Área de recrutamento das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicas – matriculados (2020)

Distrito	ISC-TE-IUL	U Açores	U Algarve	U Aveiro	UBI	U Coimbra	U Évora	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Madeira	U Lisboa
Aveiro	0.5%	1.2%	1.1%	42.3%	6.7%	9.0%	1.6%	0.9%	1.2%	4.4%	3.1%	0.1%	0.5%
Beja	0.7%		5.6%	0.2%	0.2%	0.3%	4.8%	1.0%			0.1%		0.7%
Braga	0.1%	0.7%	1.1%	4.7%	5.9%	5.6%	0.7%	1.3%	69.0%	7.7%	17.5%	0.1%	0.1%
Bragança	0.1%	0.2%	0.1%	0.8%	2.3%	1.5%		0.3%	0.9%	1.3%	2.7%		0.1%
Castelo Branco	1.5%	0.2%	0.7%	1.3%	24.0%	1.9%	0.9%	1.1%	0.2%	0.2%	0.4%	0.1%	1.5%
Coimbra	0.7%	1.2%	1.0%	3.8%	4.2%	35.0%	0.8%	1.7%	0.3%	0.8%	0.5%	0.6%	0.7%
Évora	1.6%	0.5%	3.3%	0.3%	0.9%	0.5%	38.5%	2.4%	0.0%	0.1%	0.1%		1.6%
Faro	3.9%	0.7%	66.4%	0.7%	0.9%	2.1%	5.0%	3.9%	0.2%	0.5%	0.2%	0.3%	3.9%
Guarda	0.4%		0.1%	2.1%	7.1%	2.9%	0.4%	0.6%	0.2%	0.4%	1.4%		0.4%
Leiria	3.9%	0.7%	2.0%	5.0%	5.9%	6.8%	4.8%	3.6%	0.4%	0.8%	0.6%	0.1%	3.9%
Lisboa	66.8%	3.0%	7.1%	1.5%	4.4%	2.8%	15.1%	58.4%	0.7%	0.8%	0.7%	2.0%	66.8%
Portalegre	1.0%		0.6%	0.2%	1.4%	0.6%	5.0%	1.8%					1.0%
Porto	0.7%	1.8%	1.0%	18.4%	10.7%	10.0%	2.2%	2.7%	14.6%	71.1%	26.9%	0.1%	0.7%
Santarém	5.5%	1.0%	3.0%	2.6%	6.9%	4.3%	7.6%	4.6%	0.2%	0.3%	0.3%	0.6%	5.5%
Setúbal	7.3%	1.0%	3.8%	0.5%	1.1%	0.6%	8.0%	9.9%	0.0%	0.1%	0.1%	0.3%	7.3%
Viana do Castelo	0.1%	0.3%	0.1%	3.0%	2.5%	2.4%	0.2%	0.3%	7.0%	3.6%	6.0%		0.1%
Vila Real	0.1%		0.3%	1.5%	2.6%	2.5%	0.2%	0.3%	2.5%	2.4%	33.3%		0.1%
Viseu	0.9%		0.3%	8.0%	9.6%	7.4%	0.4%	1.7%	0.6%	2.3%	3.9%		0.9%
R. A. Açores	1.6%	85.5%	1.0%	1.7%	1.3%	1.5%	1.6%	1.5%	0.8%	1.2%	0.7%		1.6%
R. A. Madeira	2.3%	2.3%	1.5%	1.6%	1.6%	2.2%	2.2%	2.1%	1.2%	2.1%	1.5%	95.6%	2.3%

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) U Universidade, UBI Universidade da beira Interior, ISCTE-IUL ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.6 | Área de recrutamento das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores públicas –matriculados (2020)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Coimbra	IP Guarda	IP IP	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNI-DH	ESHT Estoril
Aveiro	0.3%	0.3%	3.1%	3.9%	11.5%	13.6%	3.0%	0.4%	1.4%	2.8%	3.6%	1.9%	0.1%	1.2%	13.3%	4.5%	3.1%	6.6%	3.4%	0.4%	
Beja	41.2%	0.2%	0.2%	0.5%	0.2%	0.2%	0.9%	0.7%	2.8%	0.0%	0.6%	0.8%	0.8%	0.1%	1.0%	0.3%	0.3%	0.6%	0.6%	0.6%	
Braga	0.3%	8.4%	19.1%	1.4%	3.3%	6.1%	1.4%	0.3%	0.7%	6.8%	0.6%	0.6%	0.2%	42.1%	3.9%	2.1%	5.6%	0.3%	8.9%	0.9%	
Bragança	0.1%	24.4%	0.5%	0.5%	0.6%	1.3%	0.2%	0.0%	0.6%	0.6%	0.6%	0.6%	0.1%	0.1%	0.7%	0.3%	0.6%	0.6%	0.9%	0.4%	
Castelo Branco	0.3%	0.5%	34.4%	1.5%	5.0%	5.0%	1.5%	0.5%	3.3%	0.1%	0.8%	0.8%	0.1%	0.1%	0.6%	2.1%	2.2%	1.0%	0.8%	0.8%	
Coimbra	0.3%	0.1%	1.6%	4.4%	42.3%	7.0%	5.5%	0.3%	0.9%	0.1%	1.9%	1.9%	0.1%	0.2%	5.1%	4.9%	43.1%	0.4%	0.9%	0.2%	
Évora	8.9%	0.1%	0.1%	3.0%	0.4%	0.6%	0.4%	1.0%	8.3%	0.1%	1.7%	1.7%	1.6%	0.2%	0.7%	0.7%	0.7%	0.9%	0.9%	0.2%	
Faro	17.8%	0.6%	0.6%	0.9%	1.4%	0.9%	1.3%	2.4%	5.7%	0.2%	3.1%	3.1%	0.4%	0.1%	0.3%	1.4%	1.6%	3.5%	6.8%	1.2%	
Guarda	2.7%	1.4%	7.0%	8.1%	9.5%	21.4%	1.0%	0.3%	0.5%	0.5%	0.1%	0.4%	0.3%	0.1%	3.7%	0.3%	4.4%	0.4%	0.2%	0.2%	
Leiria	11.1%	0.1%	1.4%	8.1%	9.5%	4.5%	50.6%	1.9%	7.8%	0.3%	7.5%	7.5%	0.5%	0.4%	2.0%	15.6%	12.2%	2.4%	4.3%	2.7%	
Lisboa	11.1%	3.0%	9.2%	9.2%	1.6%	5.3%	15.5%	74.7%	15.4%	0.1%	29.4%	29.4%	24.9%	0.8%	2.1%	18.1%	1.9%	70.9%	61.5%	81.3%	
Portalegre	0.8%	0.2%	5.1%	5.1%	0.6%	0.5%	0.6%	0.6%	32.4%	0.0%	1.4%	1.4%	0.2%	0.3%	0.3%	0.7%	0.7%	0.7%	0.9%	1.0%	
Porto	1.3%	11.3%	21.8%	3.0%	7.1%	6.7%	2.3%	0.3%	0.9%	79.2%	0.4%	0.4%	0.3%	16.9%	7.4%	2.1%	10.0%	1.0%	77.4%	2.6%	
Santarém	1.3%	0.6%	7.9%	7.9%	3.7%	2.5%	8.2%	3.9%	9.2%	0.1%	40.4%	40.4%	1.1%	0.2%	0.4%	34.0%	4.4%	2.8%	0.4%	2.1%	
Setúbal	7.0%	0.8%	2.3%	2.3%	0.5%	1.4%	1.6%	8.7%	7.3%	0.1%	4.1%	4.1%	67.4%	0.2%	0.5%	6.6%	0.3%	11.1%	7.7%	5.7%	
Viana do Castelo	0.5%	4.3%	3.7%	0.8%	2.1%	2.7%	0.5%	0.2%	2.2%	2.2%	2.2%	0.1%	0.1%	36.3%	1.5%	1.4%	1.3%	0.8%	0.8%	0.8%	
Vila Real	0.8%	0.9%	12.8%	1.2%	1.4%	4.1%	0.4%	0.1%	0.7%	2.3%	0.4%	0.4%	0.5%	3.0%	1.9%	1.9%	1.9%	1.2%	0.2%	0.2%	
Viseu	0.8%	0.1%	2.8%	3.6%	6.2%	14.9%	1.8%	0.7%	0.5%	1.3%	0.6%	0.6%	0.1%	0.3%	52.3%	0.7%	4.1%	0.7%	0.4%	0.6%	
R. A. Açores	3.2%	0.4%	1.4%	0.9%	1.7%	0.6%	1.8%	1.3%	0.7%	1.2%	1.7%	1.7%	1.1%	0.1%	1.2%	1.4%	1.3%	1.4%	3.4%	0.8%	
R. A. Madeira	2.2%	0.9%	0.5%	2.0%	2.1%	0.6%	1.7%	1.5%	1.4%	1.4%	2.7%	2.7%	1.0%	0.1%	1.3%	2.1%	1.9%	2.8%	3.5%	0.6%	

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.7 | IES preferidas por origem geográfica – primeiras escolhas (2019)

Distrito	ISC-TE-IUL	U Açores	U Algarve	U Aveiro	UBI	U Coimbra	U Évora	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Madeira	U Lisboa
Aveiro	0.5%	0.1%	0.1%	41.9%	2.9%	11.9%	0.4%	1.6%	1.7%	14.6%	1.9%	0.0%	2.7%
Beja	4.0%	0.2%	10.3%	0.6%	2.5%	2.9%	11.6%	10.6%	0.0%	0.6%	0.8%	0.2%	26.4%
Braga	0.1%	0.1%	0.1%	1.9%	1.1%	2.4%	0.0%	0.8%	53.4%	12.3%	4.0%	0.0%	1.5%
Bragança	0.2%	0.0%	0.0%	3.9%	3.5%	13.0%	0.2%	1.6%	4.3%	16.5%	10.7%	0.0%	2.5%
Castelo Branco	2.0%	0.0%	0.4%	2.7%	31.0%	11.4%	0.7%	5.3%	0.8%	2.2%	0.7%	0.0%	12.5%
Coimbra	0.2%	0.0%	0.2%	2.6%	1.1%	51.8%	0.2%	1.9%	0.2%	3.0%	0.4%	0.0%	4.2%
Évora	2.3%	0.1%	2.2%	0.7%	1.2%	3.6%	50.2%	8.2%	0.4%	0.4%	0.4%	0.0%	16.9%
Faro	3.7%	0.2%	48.0%	1.3%	1.0%	4.9%	3.3%	7.4%	0.5%	2.2%	0.0%	0.0%	16.8%
Guarda	1.8%	0.2%	0.3%	11.6%	15.6%	19.6%	0.3%	4.2%	0.6%	5.6%	1.0%	0.0%	8.0%
Leiria	3.1%	0.1%	0.8%	5.2%	1.4%	12.8%	1.2%	5.7%	0.8%	3.5%	0.5%	0.0%	13.1%
Lisboa	10.7%	0.0%	0.3%	0.2%	0.4%	0.6%	0.7%	19.8%	0.1%	0.5%	0.1%	0.0%	43.7%
Portalegre	5.3%	0.0%	1.8%	1.8%	4.1%	5.9%	12.5%	13.2%	0.3%	0.5%	0.3%	0.0%	22.1%
Porto	0.1%	0.0%	0.1%	3.0%	0.9%	2.2%	0.1%	0.6%	3.8%	49.3%	2.9%	0.0%	1.3%
Santarém	4.8%	0.1%	0.9%	5.2%	3.8%	9.7%	2.6%	11.2%	0.7%	1.2%	0.4%	0.0%	24.4%
Setúbal	6.3%	0.1%	1.5%	0.4%	0.5%	1.4%	2.4%	15.7%	0.1%	0.3%	0.1%	0.0%	25.2%
Viana do Castelo	0.2%	0.2%	0.1%	5.2%	1.6%	7.6%	0.1%	1.5%	22.6%	17.8%	4.4%	0.0%	2.1%
Vila Real	0.0%	0.1%	0.2%	3.6%	1.7%	8.2%	0.3%	1.5%	6.6%	18.1%	40.5%	0.0%	2.6%
Viseu	0.8%	0.1%	0.3%	13.9%	4.5%	16.7%	0.2%	3.0%	1.0%	12.2%	2.7%	0.0%	7.9%
R. A. Açores	2.3%	35.4%	0.8%	3.8%	1.5%	7.4%	1.2%	5.6%	2.9%	8.3%	1.4%	0.1%	10.6%
R. A. Madeira	2.2%	0.3%	1.6%	1.5%	1.0%	6.2%	1.3%	3.7%	2.1%	7.7%	0.8%	47.5%	12.2%

Tabela A7 | IES preferidas por origem geográfica – primeiras escolhas (2019)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Coimbra	IP Guarda	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNIDH	ESHT Estoril
Aveiro	0,0%	0,1%	0,3%	0,3%	6,9%	0,6%	1,6%	0,5%	0,0%	5,1%	0,2%	0,0%	0,2%	2,1%	0,3%	0,8%	0,0%	0,4%	0,2%	0,0%
Beja	17,9%	0,0%	0,2%	0,4%	0,4%	0,0%	1,0%	3,8%	0,0%	0,6%	1,1%	3,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%	0,4%
Braga	0,0%	10,9%	1,3%	0,1%	1,0%	0,0%	0,3%	0,1%	0,0%	5,4%	0,0%	0,0%	2,3%	0,1%	0,1%	0,3%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%
Bragança	0,0%	0,4%	35,4%	0,4%	2,3%	0,0%	0,2%	0,4%	0,4%	4,3%	0,2%	0,0%	0,2%	0,4%	0,2%	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%
Castelo Branco	0,0%	0,0%	0,0%	18,7%	4,4%	0,5%	1,8%	1,5%	0,4%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,6%	0,4%	0,0%	0,0%	0,6%
Coimbra	0,1%	0,0%	0,2%	0,2%	26,4%	0,1%	1,6%	0,2%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	4,6%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Évora	1,1%	0,0%	0,0%	0,7%	0,5%	0,0%	1,4%	4,2%	1,1%	0,1%	1,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,4%	0,1%	0,1%	0,5%
Faro	1,0%	0,0%	0,1%	0,3%	1,4%	0,0%	1,3%	2,9%	0,0%	0,4%	0,7%	0,5%	0,1%	0,1%	0,2%	1,0%	0,3%	0,0%	0,4%	0,1%
Guarda	0,0%	0,0%	0,8%	4,0%	6,4%	10,6%	0,8%	0,8%	0,0%	1,4%	0,5%	0,3%	0,0%	2,9%	0,0%	1,9%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%
Leiria	0,0%	0,0%	0,4%	0,9%	6,2%	0,2%	36,2%	2,9%	0,4%	0,8%	1,3%	0,1%	0,0%	0,4%	0,3%	0,8%	0,4%	0,0%	0,1%	0,5%
Lisboa	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	1,1%	14,1%	0,1%	0,1%	0,5%	0,9%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	2,4%	0,0%	0,5%	2,5%
Portalegre	0,3%	0,0%	0,0%	4,1%	2,3%	0,3%	3,3%	4,8%	12,7%	0,5%	1,0%	1,8%	0,3%	0,0%	0,3%	0,3%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Porto	0,0%	0,7%	0,8%	0,1%	0,7%	0,1%	0,3%	0,1%	0,0%	28,1%	0,1%	0,0%	0,4%	0,3%	0,0%	0,2%	0,0%	3,5%	0,0%	0,0%
Santarém	0,1%	0,0%	0,1%	2,1%	4,1%	0,1%	6,9%	5,6%	0,3%	0,1%	9,6%	0,3%	0,0%	0,2%	3,2%	0,8%	0,6%	0,0%	0,3%	0,5%
Setúbal	0,2%	0,0%	0,0%	0,4%	0,5%	0,0%	1,0%	8,4%	0,3%	0,1%	0,5%	30,2%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	1,6%	0,0%	0,7%	1,8%
Viana do Castelo	0,0%	3,0%	0,2%	0,4%	2,0%	0,2%	0,7%	0,4%	0,1%	7,8%	0,0%	0,2%	20,1%	0,4%	0,0%	0,2%	0,1%	0,5%	0,2%	0,2%
Vila Real	0,0%	0,2%	3,9%	0,3%	1,9%	0,4%	0,3%	0,4%	0,0%	6,9%	0,0%	0,0%	0,4%	1,3%	0,0%	0,4%	0,1%	0,3%	0,0%	0,0%
Viseu	0,0%	0,1%	0,6%	0,5%	6,5%	0,8%	1,2%	1,0%	0,0%	2,0%	0,5%	0,0%	0,1%	21,5%	0,0%	1,5%	0,1%	0,3%	0,0%	0,1%
R. A. Açores	0,3%	0,0%	0,4%	0,2%	3,4%	0,1%	2,7%	3,9%	0,3%	4,4%	0,7%	0,4%	0,0%	0,3%	0,2%	0,1%	0,1%	0,2%	0,3%	0,5%
R. A. Madeira	0,3%	0,1%	0,2%	0,2%	1,8%	0,0%	1,6%	2,5%	0,1%	3,2%	0,5%	0,3%	0,4%	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%	0,1%	0,3%	0,5%

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.8 | IES preferidas por origem geográfica – primeiras escolhas (2020)

Distrito	ISC-TE-IUL	U Açores	U Algarve	U Aveiro	UBI	U Coimbra	U Évora	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Madeira	U Lisboa
Aveiro	0.4%	0.1%	0.3%	41.8%	2.0%	12.1%	0.3%	0.9%	1.4%	14.9%	1.5%	0.1%	3.3%
Beja	3.3%		16.3%	0.7%	0.5%	3.2%	11.5%	7.8%	0.5%	0.5%	0.3%		20.1%
Braga	0.1%	0.0%	0.1%	1.9%	1.1%	2.9%	0.1%	0.7%	52.3%	12.7%	4.4%		1.8%
Bragança	0.5%	0.2%	0.5%	3.2%	5.4%	9.7%	0.3%	1.0%	5.1%	16.1%	8.9%		2.6%
Castelo Branco	2.4%	0.2%	0.6%	3.4%	32.2%	9.3%	0.6%	4.7%	0.8%	2.6%	0.7%	0.1%	11.6%
Coimbra	0.3%	0.1%	0.3%	2.9%	1.0%	50.0%	0.3%	2.1%	0.4%	2.3%	0.3%	0.0%	3.7%
Évora	2.7%	0.1%	3.4%	0.7%	0.8%	2.6%	51.2%	9.1%	0.3%	0.4%	0.1%		17.2%
Faro	2.9%	0.2%	48.4%	1.0%	0.8%	4.0%	3.6%	7.6%	0.3%	2.3%	0.1%		17.3%
Guarda	1.1%	0.3%	0.3%	8.7%	13.9%	20.8%	0.1%	4.1%	0.8%	4.8%	2.4%	0.1%	7.9%
Leiria	2.4%	0.1%	0.8%	5.3%	2.1%	12.5%	1.5%	5.5%	0.5%	2.7%	0.5%	0.0%	14.5%
Lisboa	9.7%	0.1%	0.4%	0.2%	0.3%	0.6%	0.6%	17.6%	0.2%	0.5%	0.1%	0.1%	44.6%
Portalegre	4.6%		1.6%	1.4%	3.0%	6.2%	14.5%	12.9%	0.2%	0.2%			16.9%
Porto	0.1%	0.0%	0.1%	2.8%	1.0%	2.0%	0.1%	0.7%	3.4%	49.2%	2.6%	0.0%	1.3%
Santarém	5.2%	0.3%	1.3%	3.8%	3.3%	9.8%	3.8%	9.5%	0.4%	2.1%	0.3%	0.0%	22.5%
Setúbal	5.7%	0.1%	1.1%	0.3%	0.6%	1.1%	2.2%	15.7%	0.1%	0.3%	0.1%	0.0%	25.3%
Viana do Castelo	0.1%	0.1%		4.8%	1.5%	6.2%	0.1%	0.6%	22.8%	20.3%	4.1%		2.0%
Vila Real	0.1%	0.1%	0.1%	2.7%	2.3%	6.3%	0.1%	0.6%	7.3%	16.1%	43.7%		3.0%
Viseu	0.7%	0.1%	0.2%	12.8%	5.2%	16.5%	0.3%	2.9%	1.1%	11.6%	2.9%		7.3%
R. A. Açores	3.0%	42.9%	1.0%	3.6%	1.5%	4.8%	1.1%	4.0%	2.0%	7.7%	0.4%		9.3%
R. A. Madeira	1.8%	0.4%	0.6%	2.1%	0.8%	4.6%	0.8%	4.6%	2.1%	7.2%	0.7%	51.8%	9.5%

Tabela A.8 | IES preferidas por origem geográfica – primeiras escolhas (2020)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	Coimbra	IP Guarda	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNI-DH	ESHT Estoril
Aveiro	0.1%	0.1%	0.2%	0.4%	7.0%	0.7%	1.6%	0.3%	0.0%	5.6%	0.3%	0.0%	0.1%	2.0%	0.1%	0.6%	0.0%	1.3%	0.2%	0.1%
Beja	21.5%			0.2%	0.8%	0.2%	2.2%	4.0%	0.3%	0.2%	0.5%	3.8%				0.2%	1.2%		0.2%	0.2%
Braga	10.1%		0.8%	0.1%	0.8%	0.1%	0.3%	0.1%	0.0%	6.0%	0.0%		2.5%	0.2%	0.0%	0.2%	0.0%	0.6%	0.0%	0.1%
Bragança	0.2%	33.2%	0.6%	0.6%	1.4%	0.5%		0.3%		5.6%			0.2%	0.6%		1.1%		2.7%		
Castelo Branco	0.3%	20.2%	3.1%	1.0%	3.1%	1.0%	2.0%	0.8%	0.2%	0.6%	0.3%			0.3%	0.2%	0.9%	0.3%	0.1%	0.2%	0.5%
Coimbra	0.0%	0.1%	27.4%	0.2%	0.8%	0.2%	1.7%	0.2%	0.0%	0.4%	0.2%	0.1%		0.2%	0.2%	5.4%		0.0%		0.1%
Évora	0.5%	0.4%	0.8%	1.0%	3.7%	1.0%	1.0%	3.7%	1.1%	0.2%	0.2%	2.9%		0.3%		0.1%	0.3%		0.2%	
Faro	1.7%	0.3%	1.3%	0.3%	3.5%	0.4%	0.5%	3.5%	0.4%	0.4%	0.6%	0.6%	0.0%	0.2%	0.0%	0.6%	0.8%	0.2%	0.3%	0.3%
Guarda	0.1%	0.4%	7.6%	3.4%	12.5%	12.5%	2.4%	1.1%	0.1%	0.7%	0.1%			3.0%		2.7%		0.1%		0.3%
Leiria	0.1%	0.6%	7.3%	0.2%	34.6%	0.2%	3.4%	2.4%	0.3%	0.6%	1.9%	0.2%		0.2%	0.3%	1.3%	0.6%	0.2%	0.2%	0.5%
Lisboa	0.0%	0.1%	0.2%	0.0%	15.1%	0.1%	1.2%	15.1%	0.1%	0.1%	0.7%	0.9%	0.0%	0.1%	0.1%	0.0%	3.4%	0.0%	0.4%	2.6%
Portalegre	0.6%	6.6%	2.4%		5.4%		2.2%		16.9%		1.6%	0.6%			0.4%		0.8%		0.2%	0.8%
Porto	0.0%	0.7%	0.6%	0.1%	0.8%	0.1%	0.3%	0.1%	0.0%	27.6%		0.0%	0.5%	0.3%	0.0%	0.1%	0.0%	5.3%	0.0%	0.0%
Santarém	0.0%	0.1%	1.4%	3.6%	5.2%	0.2%	5.9%	5.2%	0.4%	0.2%	13.9%	0.5%	0.0%	0.0%	2.8%	1.5%	1.1%	0.0%	0.3%	0.5%
Setúbal	0.2%	0.3%	0.3%	0.3%	8.2%	0.9%	0.9%	8.2%	0.4%	0.2%	0.7%	31.3%	0.0%	0.1%	0.2%	0.0%	2.6%	0.0%	0.4%	1.5%
Viana do Castelo	0.1%	2.6%	0.4%	0.1%	2.1%	0.4%	0.4%	0.3%		7.4%	0.1%	0.1%	22.8%	0.2%	0.1%	0.2%	0.1%	0.4%	0.1%	
Vila Real	0.4%	3.7%	0.5%	0.5%	1.7%	0.2%	0.5%	0.6%	0.1%	7.3%	0.1%		0.1%	0.9%		0.4%	0.1%	0.7%	0.1%	0.1%
Viseu	0.1%	0.1%	0.6%	7.2%	0.8%	0.8%	1.5%	0.8%	0.2%	3.0%	0.2%		0.1%	21.4%		1.0%	0.2%	0.8%	0.3%	
R. A. Açores	0.8%	0.2%	0.3%	3.2%	0.1%	0.1%	2.6%	3.1%	0.2%	3.9%	1.0%	1.0%	0.2%	0.6%	0.2%	0.2%	0.2%	0.2%	0.5%	0.2%
R. A. Madeira	0.2%	0.1%	0.4%	2.4%	1.0%	1.0%	2.9%	2.9%	0.1%	3.5%	0.6%	0.4%		0.3%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.4%	0.2%

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.9 | IES preferidas por origem geográfica – matriculados (2019)

Distrito	ISC- TE- -IUL	U Aço- res	U Al- garve	U Avei- ro	UBI	U Coim- bra	U Évo- ra	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Ma- deira	U Lisboa
Aveiro	0,5%	0,1%	0,1%	41,9%	2,9%	11,9%	0,4%	1,6%	1,7%	14,6%	1,9%	0,0%	2,7%
Beja	4,0%	0,2%	10,3%	0,6%	2,5%	2,9%	11,6%	10,6%	0,0%	0,6%	0,8%	0,2%	26,4%
Braga	0,1%	0,1%	0,1%	1,9%	1,1%	2,4%	0,0%	0,8%	53,4%	12,3%	4,0%	0,0%	1,5%
Bragan- ça	0,2%	0,0%	0,0%	3,9%	3,5%	13,0%	0,2%	1,6%	4,3%	16,5%	10,7%	0,0%	2,5%
Castelo Branco	2,0%	0,0%	0,4%	2,7%	31,0%	11,4%	0,7%	5,3%	0,8%	2,2%	0,7%	0,0%	12,5%
Coim- bra	0,2%	0,0%	0,2%	2,6%	1,1%	51,8%	0,2%	1,9%	0,2%	3,0%	0,4%	0,0%	4,2%
Évora	2,3%	0,1%	2,2%	0,7%	1,2%	3,6%	50,2%	8,2%	0,4%	0,4%	0,4%	0,0%	16,9%
Faro	3,7%	0,2%	48,0%	1,3%	1,0%	4,9%	3,3%	7,4%	0,5%	2,2%	0,0%	0,0%	16,8%
Guarda	1,8%	0,2%	0,3%	11,6%	15,6%	19,6%	0,3%	4,2%	0,6%	5,6%	1,0%	0,0%	8,0%
Leiria	3,1%	0,1%	0,8%	5,2%	1,4%	12,8%	1,2%	5,7%	0,8%	3,5%	0,5%	0,0%	13,1%
Lisboa	10,7%	0,0%	0,3%	0,2%	0,4%	0,6%	0,7%	19,8%	0,1%	0,5%	0,1%	0,0%	43,7%
Portale- gre	5,3%	0,0%	1,8%	1,8%	4,1%	5,9%	12,5%	13,2%	0,3%	0,5%	0,3%	0,0%	22,1%
Porto	0,1%	0,0%	0,1%	3,0%	0,9%	2,2%	0,1%	0,6%	3,8%	49,3%	2,9%	0,0%	1,3%
Santa- rém	4,8%	0,1%	0,9%	5,2%	3,8%	9,7%	2,6%	11,2%	0,7%	1,2%	0,4%	0,0%	24,4%
Setúbal	6,3%	0,1%	1,5%	0,4%	0,5%	1,4%	2,4%	15,7%	0,1%	0,3%	0,1%	0,0%	25,2%
Viana do Castelo	0,2%	0,2%	0,1%	5,2%	1,6%	7,6%	0,1%	1,5%	22,6%	17,8%	4,4%	0,0%	2,1%
Vila Real	0,0%	0,1%	0,2%	3,6%	1,7%	8,2%	0,3%	1,5%	6,6%	18,1%	40,5%	0,0%	2,6%
Viseu	0,8%	0,1%	0,3%	13,9%	4,5%	16,7%	0,2%	3,0%	1,0%	12,2%	2,7%	0,0%	7,9%
R. A. Açores	2,3%	35,4%	0,8%	3,8%	1,5%	7,4%	1,2%	5,6%	2,9%	8,3%	1,4%	0,1%	10,6%
R. A. Madei- ra	2,2%	0,3%	1,6%	1,5%	1,0%	6,2%	1,3%	3,7%	2,1%	7,7%	0,8%	47,5%	12,2%

Tabela A.9 | IES preferidas por origem geográfica – matriculados (2019)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Coimbra	IP Guarda	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNI-DH	ESHT Estoril
Aveiro	0.0%	0.1%	0.3%	0.3%	0.6%	0.6%	1.6%	0.5%	0.0%	5.1%	0.2%	0.0%	0.2%	2.1%	0.3%	0.8%	0.0%	0.4%	0.2%	0.0%
Beja	17.9%	0.0%	0.2%	0.4%	0.0%	0.0%	1.0%	3.8%	0.0%	0.6%	1.1%	3.0%	0.0%	0.2%	0.0%	0.2%	0.2%	0.0%	0.2%	0.4%
Braga	0.0%	10.9%	1.3%	0.1%	0.0%	0.0%	0.3%	0.1%	0.0%	5.4%	0.0%	0.0%	2.3%	0.1%	0.1%	0.3%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%
Bragança	0.0%	0.4%	32.4%	0.4%	2.3%	0.0%	0.2%	0.4%	0.4%	4.3%	0.2%	0.0%	0.2%	0.4%	0.2%	0.8%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%
Castelo Branco	0.0%	0.0%	0.0%	18.7%	4.4%	0.5%	1.8%	1.5%	0.4%	0.6%	0.6%	0.0%	0.0%	0.2%	0.0%	0.6%	0.4%	0.0%	0.0%	0.6%
Coimbra	0.1%	0.0%	0.2%	0.2%	26.4%	0.1%	1.6%	0.2%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%	0.0%	4.6%	0.0%	0.0%	0.1%	0.1%
Évora	1.1%	0.0%	0.0%	0.7%	0.5%	0.0%	1.4%	4.2%	1.1%	0.1%	1.0%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%	0.4%	0.1%	0.1%	0.5%
Faro	1.0%	0.0%	0.1%	0.3%	1.4%	0.0%	1.3%	2.9%	0.0%	0.4%	0.7%	0.5%	0.1%	0.1%	0.2%	1.0%	0.3%	0.0%	0.4%	0.1%
Guarda	0.0%	0.0%	0.8%	4.0%	6.4%	10.6%	0.8%	0.8%	0.0%	1.4%	0.5%	0.3%	0.0%	2.9%	0.0%	1.9%	0.2%	0.2%	0.2%	0.2%
Leiria	0.0%	0.0%	0.4%	0.9%	6.2%	0.2%	36.2%	2.9%	0.4%	0.8%	1.3%	0.1%	0.0%	0.4%	0.3%	0.8%	0.4%	0.0%	0.1%	0.5%
Lisboa	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%	0.2%	0.0%	1.1%	14.1%	0.1%	0.1%	0.5%	0.9%	0.0%	0.1%	0.1%	0.0%	2.4%	0.0%	0.5%	2.5%
Portalegre	0.3%	0.0%	0.0%	4.1%	2.3%	0.3%	3.3%	4.8%	12.7%	0.5%	1.0%	1.8%	0.3%	0.0%	0.3%	0.3%	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%
Porto	0.0%	0.7%	0.8%	0.1%	0.7%	0.1%	0.3%	0.1%	0.0%	28.1%	0.1%	0.0%	0.4%	0.3%	0.0%	0.2%	0.0%	3.5%	0.0%	0.0%
Santarém	0.1%	0.0%	0.1%	2.1%	4.1%	0.1%	6.9%	5.6%	0.3%	0.1%	9.6%	0.3%	0.0%	0.2%	3.2%	0.8%	0.6%	0.0%	0.3%	0.5%
Setúbal	0.2%	0.0%	0.0%	0.4%	0.5%	0.0%	1.0%	8.4%	0.3%	0.1%	0.5%	30.2%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	1.6%	0.0%	0.7%	1.8%
Viana do Castelo	0.0%	3.0%	0.2%	0.4%	2.0%	0.2%	0.7%	0.4%	0.1%	7.8%	0.0%	0.2%	20.1%	0.4%	0.0%	0.2%	0.1%	0.5%	0.2%	0.2%
Vila Real	0.0%	0.2%	3.9%	0.3%	1.9%	0.4%	0.3%	0.4%	0.0%	6.9%	0.0%	0.0%	0.4%	1.3%	0.0%	0.4%	0.1%	0.3%	0.0%	0.0%
Viseu	0.0%	0.1%	0.6%	0.5%	6.5%	0.8%	1.2%	1.0%	0.0%	2.0%	0.5%	0.0%	0.1%	21.5%	0.0%	1.5%	0.1%	0.3%	0.0%	0.1%
R. A. Açores	0.3%	0.0%	0.4%	0.2%	3.4%	0.1%	2.7%	3.9%	0.3%	4.4%	0.7%	0.4%	0.0%	0.3%	0.2%	0.1%	0.1%	0.2%	0.3%	0.5%
R. A. Madeira	0.3%	0.1%	0.2%	0.2%	1.8%	0.0%	1.6%	2.5%	0.1%	3.2%	0.5%	0.3%	0.4%	0.1%	0.0%	0.0%	0.2%	0.1%	0.3%	0.5%

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

Tabela A.10 | IES de matrícula por origem geográfica – matriculados (2020)

Distrito	ISC- TE- -IUL	U Aço- res	U Al- garve	U Avei- ro	UBI	U Coim- bra	U Évo- ra	U Nova	U Minho	U Porto	UTAD	U Ma- deira	U Lisboa
Aveiro	0.3%	0.3%	0.7%	37.0%	3.5%	11.7%	0.8%	1.0%	1.5%	7.9%	1.8%	0.0%	3.0%
Beja	1.8%		17.1%	0.9%	0.5%	1.8%	11.3%	5.6%			0.2%		17.8%
Braga	0.0%	0.1%	0.4%	2.1%	1.6%	3.8%	0.2%	0.8%	42.8%	7.3%	5.4%	0.0%	2.1%
Bragan- ça	0.2%	0.2%	0.2%	3.0%	4.9%	8.4%		1.3%	4.5%	9.7%	6.7%		2.4%
Castelo Branco	2.0%	0.1%	1.2%	2.9%	32.8%	6.7%	1.2%	3.4%	0.7%	0.9%	0.6%	0.1%	8.9%
Coim- bra	0.3%	0.2%	0.6%	2.9%	1.9%	40.1%	0.3%	1.7%	0.3%	1.2%	0.3%	0.1%	3.8%
Évora	2.2%	0.3%	5.5%	0.8%	1.2%	1.8%	49.1%	7.2%	0.1%	0.4%	0.2%		13.5%
Faro	2.5%	0.2%	54.2%	0.8%	0.6%	3.5%	3.1%	5.7%	0.3%	1.1%	0.1%	0.1%	12.9%
Guarda	0.7%		0.1%	6.8%	13.7%	14.0%	0.7%	2.4%	0.7%	2.5%	3.1%		6.5%
Leiria	1.9%	0.1%	1.2%	4.3%	3.0%	8.7%	2.3%	3.9%	0.4%	1.5%	0.4%	0.0%	12.4%
Lisboa	7.3%	0.1%	1.0%	0.3%	0.5%	0.8%	1.6%	14.3%	0.2%	0.3%	0.1%	0.1%	41.8%
Portale- gre	2.9%		2.1%	1.0%	3.9%	3.9%	13.2%	10.9%					11.3%
Porto	0.1%	0.1%	0.2%	4.6%	1.6%	3.7%	0.3%	0.9%	5.0%	36.7%	4.5%	0.0%	1.4%
Santa- rém	3.7%	0.3%	2.5%	3.1%	4.7%	7.5%	4.9%	6.9%	0.3%	0.8%	0.3%	0.2%	17.5%
Setúbal	4.1%	0.3%	2.7%	0.5%	0.6%	0.9%	4.4%	12.5%	0.0%	0.1%	0.0%	0.1%	20.5%
Viana do Castelo	0.1%	0.2%	0.1%	5.3%	2.6%	6.4%	0.2%	0.8%	16.7%	13.2%	7.2%		1.8%
Vila Real	0.2%		0.4%	2.6%	2.7%	6.7%	0.2%	0.6%	6.0%	9.0%	40.1%		2.9%
Viseu	0.6%		0.3%	9.8%	7.0%	13.5%	0.3%	2.7%	1.0%	5.9%	3.2%		6.7%
R. A. Açores	1.8%	43.2%	1.3%	3.2%	1.5%	4.4%	1.7%	3.7%	2.0%	4.8%	0.9%		10.3%
R. A. Madei- ra	2.0%	0.9%	1.6%	2.3%	1.4%	4.8%	1.8%	4.0%	2.3%	6.2%	1.5%	42.4%	10.3%

Tabela A.10 | IES de matrícula por origem geográfica – matriculados (2020)

Distrito	IP Beja	IPCA	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Coimbra	IP Guarda	IP Leiria	IP Lisboa	IP Portalegre	IP Porto	IP Santarém	IP Setúbal	IPVC	IP Viseu	IP Tomar	ESE Coimbra	ESE Lisboa	ESSE Porto	ESNI DH	ESHT Estoril
Aveiro	0.0%	0.1%	1.5%	0.9%	9.8%	3.3%	2.2%	0.4%	0.2%	4.6%	0.6%	0.0%	0.4%	4.7%	0.5%	0.4%	0.6%	0.2%	0.1%	
Beja	27.8%		0.4%	0.5%	0.7%	0.2%	3.1%	3.6%	2.2%	0.2%	1.1%	1.6%	0.2%		0.5%	0.2%	0.2%		0.5%	
Braga	0.0%	11.3%	4.8%	0.2%	1.5%	0.8%	0.6%	0.1%	0.1%	4.5%	0.1%	0.0%	7.7%	0.7%	0.1%	0.4%	0.0%	0.5%	0.0%	
Bragança	0.2%		48.9%	0.5%	2.1%	1.3%	0.5%	0.2%		3.3%			0.2%	1.1%	0.2%	0.3%				
Castelo Branco	0.1%		0.6%	22.1%	3.4%	3.2%	2.9%	1.4%	1.4%	0.2%	0.6%		0.1%	0.6%	0.6%	0.7%	0.3%		0.4%	
Coimbra	0.0%	0.0%	0.7%	0.9%	31.8%	1.5%	3.6%	0.2%	0.1%	0.2%	0.5%	0.0%	0.1%	1.6%	0.5%	4.6%	0.0%	0.0%	0.0%	
Évora	3.3%		0.1%	1.9%	1.0%	0.4%	0.7%	2.8%	3.5%	0.2%	1.3%	1.8%		0.2%	0.2%	0.2%	0.2%	0.1%	0.1%	
Faro	3.2%		0.4%	0.3%	1.6%	0.3%	1.3%	3.1%	1.2%	0.4%	1.2%	0.2%	0.0%	0.1%	0.2%	0.2%	0.5%	0.4%	0.3%	
Guarda	0.4%		2.5%	6.4%	7.4%	19.4%	2.7%	1.1%	0.3%	0.4%	0.4%	0.4%	0.1%	5.0%	0.1%	2.0%	0.1%		0.1%	
Leiria	0.3%	0.0%	0.7%	1.9%	8.0%	1.1%	36.8%	1.9%	1.2%	0.4%	2.2%	0.2%	0.1%	0.7%	1.7%	1.5%	0.3%	0.2%	0.5%	
Lisboa	0.3%	0.3%	0.3%	0.5%	0.3%	0.3%	2.5%	16.5%	0.5%	0.0%	1.9%	2.3%	0.1%	0.2%	0.4%	0.0%	1.7%	0.6%	3.3%	
Portalegre	0.6%		0.6%	6.8%	2.7%	0.6%	2.3%	3.5%	28.2%	0.2%	2.3%	0.4%		0.6%	0.4%	0.4%	0.4%	0.2%	1.0%	
Porto	0.1%	0.9%	3.0%	0.2%	1.7%	0.5%	0.5%	0.1%	0.0%	28.8%	0.0%	0.0%	1.7%	0.8%	0.1%	0.3%	0.0%	2.2%	0.0%	
Santarém	0.3%		0.4%	2.6%	4.2%	0.8%	8.1%	5.3%	2.0%	0.3%	15.8%	0.6%	0.1%	0.2%	4.9%	0.7%	0.4%	0.1%	0.5%	
Setúbal	1.1%		0.4%	0.6%	0.5%	0.4%	1.3%	9.9%	1.3%	0.2%	1.4%	32.0%	0.1%	0.2%	0.8%	0.0%	1.4%	0.4%	1.2%	
Viana do Castelo	0.2%	2.3%	3.5%	0.4%	3.6%	1.3%	0.8%	0.5%		5.5%		0.1%	25.6%	1.1%	0.3%	0.3%	0.2%			
Vila Real		0.5%	12.5%	0.6%	2.4%	2.0%	0.5%	0.2%	0.2%	6.0%	0.2%		0.4%	2.2%		0.5%	0.1%	0.2%	0.1%	
Viseu	0.2%	0.1%	1.9%	1.2%	7.4%	5.1%	1.9%	1.0%	0.1%	2.3%	0.3%	0.1%	0.2%	26.3%	0.1%	0.7%	0.1%	0.1%	0.2%	
R. A. Açores	1.0%	0.2%	1.5%	0.5%	3.2%	0.3%	2.9%	2.9%	0.2%	3.4%	1.1%	1.0%	0.1%	0.9%	0.3%	0.3%	0.3%	0.3%	0.3%	
R. A. Madeira	0.5%	0.4%	0.4%	0.8%	3.0%	0.3%	2.1%	2.6%	0.4%	2.9%	1.3%	0.7%	0.1%	0.8%	0.4%	0.4%	0.5%	0.6%	0.2%	

Nota: (1) Cada coluna desta tabela totaliza 100%. (2) IP Instituto Politécnico, IPCA Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ESSE Escola Superior de Enfermagem, ESNIDH Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, ESHT Escola Superior de Hotelaria e Turismo.

Cálculos próprios a partir da base de dados do Concurso Nacional de Acesso

