

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR



Claire Callender
Carla Sá

Prefácio de Pedro Teixeira



Título: *Acesso ao Ensino Superior*

Prefácio: Pedro Teixeira

Autores: Claire Callender, Carla Sá

Tradução: Sara Nogueira

Revisão: Hélder Guegués

Design e paginação: Guidesign

Colecção: Questões-Chave da Educação

Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos

1.ª edição: Novembro de 2014

© Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014

Impressão: Guide Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8662-81-1

Depósito Legal n.º: 383841/14

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1

1099-081 Lisboa

Telf: 21 00 15 800

ffms@ffms.pt

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Claire Callender

Carla Sá

Prefácio de Pedro Teixeira

7 ACESSO À EDUCAÇÃO – PROBLEMAS
PERSISTENTES E PREOCUPAÇÕES RENOVADAS

Pedro Teixeira

15 O ENSINO SUPERIOR NO REINO UNIDO

Claire Callender

77 MOBILIDADE GEOGRÁFICA E ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR: PADRÕES E DETERMINANTES

Carla Sá

ACESSO À EDUCAÇÃO – PROBLEMAS PERSISTENTES E PREOCUPAÇÕES RENOVADAS

Pedro Teixeira¹

Ao longo das últimas décadas, assistimos a uma expansão maciça dos sistemas de ensino superior, alimentados por uma pluralidade de expectativas (Grubb & Lazerson, 2004). Conforme é explicitado no texto de Claire Callender, nos países que iniciaram esse processo (como o Reino Unido) a expansão da rede de ensino superior foi frequentemente encarada como uma forma de promover o progresso económico e como instrumento de promoção da equidade e da igualdade de oportunidades. No caso português, sendo um país com um grau de escolarização persistentemente baixo (Reis, 1993), o texto de Carla Sá salienta de modo sucinto o facto de as mudanças das últimas décadas terem introduzido uma ruptura particularmente acentuada, a qual permitiu um grande alargamento das oportunidades de formação, a todos os níveis, mas de modo particular no ensino superior.

1 Professor Associado da Faculdade de Economia da U.Porto, Vice-Reitor da U. Porto, e Diretor do CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

A transição de um sistema de ensino superior de elite para um sistema de massas e, mesmo, de acesso quase universal foi um processo complexo e pleno de expectativas, concretizações, mas também de algumas frustrações e dificuldades. Os textos contidos neste volume reflectem sobre este processo, salientando o facto de a forte expansão do sistema de ensino superior ter criado melhores oportunidades para grupos tradicionalmente sub-representados, com uma melhoria significativa das oportunidades educativas das mulheres, dos habitantes das regiões mais periféricas e dos indivíduos oriundos de famílias com menor capital cultural e económico. Deste modo, a expansão da rede de ensino superior ao longo das últimas décadas introduziu uma ruptura que se traduziu num grande alargamento das oportunidades de formação a todos os níveis (e de modo particular no ensino superior). Da análise do processo de expansão dos sistemas de ensino superior britânico e português, empreendida neste volume, ressalta a sua progressiva representatividade de um ponto de vista do género, da localização geográfica ou da origem socioeconómica. À medida que os sistemas de ensino superior se expandiram, verificou-se um alargamento significativo da base de recrutamento, embora este processo tenha sido mais bem conseguido em alguns aspectos do que noutros.

No entanto, esta melhoria não resolveu a questão das desigualdades, as quais se reproduzem e alimentam de formas por vezes mais latentes (Bowles & Gintis, 2002; Armstrong & Massé, 2014). Apesar da expansão e diversificação da oferta, persistiu um enviesamento favorável às regiões e aos grupos tradicionalmente sobre-representados no sistema de ensino superior. Esta desigualdade no acesso aos níveis de qualificação mais elevados é particularmente significativa pelos seus efeitos económicos. Apesar da massificação, ter formação superior continua a ser uma enorme vantagem do ponto de vista salarial e de empregabilidade,

ainda que exista uma grande e crescente variabilidade nos benefícios económicos da educação superior (Figueiredo *et al.*, 2013).

A persistência dessas desigualdades no acesso ao ensino superior têm suscitado intensa reflexão acerca dos factores que poderão explicar a procura de formação superior. No caso português, os últimos anos parecem centrar o debate nas questões demográficas, sublinhando a ideia de que as actuais tendências demográficas explicarão o abrandamento da procura e tenderão a deprimir ainda mais a sua evolução futura. No entanto, e pese embora a grande importância deste factor, outros factores são essenciais para compreender a dinâmica da procura de ensino superior. Desde logo, é preciso ter em atenção a evolução do sistema de ensino e da demografia escolar, nomeadamente a evolução do número de estudantes a frequentar e a concluir o ensino secundário. No caso português, a persistente baixa taxa de conclusão deste nível de ensino, quando comparado com outros países europeus, afigura-se um factor determinante nos ritmos da procura. Assim, continuamos a ter uma situação paradoxal em que uma percentagem relativamente baixa conclui o ensino secundário (pouco acima de metade do grupo etário), embora a esmagadora maioria desses prossiga estudos superiores. Deste modo, será fundamental reflectir acerca dos instrumentos necessários para melhorar os resultados ao nível do ensino secundário e diversificar a oferta de formação superior para um número crescente de jovens a concluir o ensino secundário.

Um outro factor essencial para compreender a dinâmica da procura de formação superior prende-se com aspectos económicos e sociais. Por um lado, o desenvolvimento da análise económica da educação (nomeadamente através da teoria do capital humano) veio enfatizar as motivações económicas associadas a essas decisões, nomeadamente as expectativas de rendimento futuro de estudantes e famílias quando decidem

investir em mais educação. Por outro lado, sabemos também que a procura de educação tende a ser influenciada pela origem socioeconómica, pelo nível de escolaridade dos pais, pela sua ocupação profissional e até pelas características culturais e religiosas do grupo de origem.

Finalmente, o próprio sistema de ensino poderá ter um papel importante em moldar a dinâmica da procura. No que respeita às políticas públicas, aspectos como o financiamento, o sistema de acesso, os mecanismos de regulação da qualidade da oferta parecem ser factores determinantes em estimular ou refrear a procura de ensino superior. Por outro lado, as próprias instituições de ensino superior podem complementar, reforçar ou contrariar os estímulos dados pelas políticas nacionais, nomeadamente através de uma maior ou menor selectividade no acesso, no tipo de ofertas formativas ou nos mecanismos de apoio social e académico aos novos estudantes.

Em suma, e conforme é desenvolvido nos textos deste volume, embora o ensino superior seja hoje encarado como uma via essencial para uma vida melhor e para uma maior realização intelectual e profissional, persistem importantes desigualdades no acesso à formação superior. Assim, a procura de ensino superior (e a sua composição em termos etários, de género ou de origem socioeconómica) continua a ser moldada por um conjunto diversificado de factores que transcendem em muito a dinâmica demográfica e que nos remetem para questões sociais, políticas e económicas bastante complexas e a requerer uma reflexão aprofundada. Os textos incluídos neste volume sintetizam um conjunto muito amplo de estudos sobre este tema, salientando linhas de regularidade e de ruptura na evolução do acesso e na explicação dos factores subjacentes a essa evolução. Estamos certos de que a leitura destes textos suscitará uma discussão estimulante e mais bem informada sobre um tema determinante para o nosso futuro. Saúda-se, por

isso, a Fundação Francisco Manuel dos Santos por este esforço para promover o debate público sobre um tema fundamental para a construção de um futuro mais próspero e menos desigual e em que o acesso à formação superior seja cada vez menos condicionado por outros factores que não o mérito, a ambição e o esforço de cada um.

Referências:

- Armstrong, E. e Massé, J. (2014) The Sociology of Higher Education: Contributions and New Directions; *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews* 2014 43: 801-811
- Bowles, Samuel and Herbert Gintis (2002) The Inheritance of Inequality; *Journal of Economic Perspectives—Volume 16, Number 3*, pp. 3-30
- Grubb, N. e Lazerson, M. (2004) *The Education Gospel*; Cambridge: Harvard University Press
- Figueiredo, Hugo; Teixeira, Pedro; Rubery, Jill (2013) Uenqual Futures – Returns to a degree in Portugal; *Applied Economic Letters*, Volume 20, n.º 10, Julho 2013, pp. 991-997
- Reis, Jaime (1993) *O Atraso Económico Português 1850-1930*, INCM, Lisboa
- Teixeira, Pedro (2008) A Evidência Mitificada? Educação, Economia e Capital Humano em Portugal, *SUCESSO E INSUCESSO: ESCOLA, ECONOMIA E SOCIEDADE*; Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Teixeira, P.; Cerejeira, J.; Simões, M.; Sá, C. e Portela, M. (2014) “Educação, economia e capital humano - notas sobre um paradoxo”, *in* Alexandre, Fernando, Pedro Bação, Pedro Lains, Manuel M.F. Martins, Miguel Portela and Marta Simões (orgs), 2014. *A Economia Portuguesa na União Europeia - 1986-2010*. Coimbra: Almedina.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

O ENSINO SUPERIOR NO REINO UNIDO

Claire Callender

O ENSINO SUPERIOR NO REINO UNIDO

Claire Callender

1. Introdução

O ensino superior (ES) transforma vidas e impulsiona as economias, fornecendo competências de alto nível, e contribuindo, assim, para o aumento da competitividade e força económica de um país. O desenvolvimento de economias de conhecimento, resultante da globalização, gerou uma procura crescente de mais trabalhadores qualificados. E as economias com mais trabalhadores qualificados são as que apresentam um crescimento económico mais rápido. O ensino superior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e fornecimento de uma força de trabalho altamente qualificada. Por conseguinte, tal como em muitos outros países no mundo, o ensino superior no Reino Unido alargou-se consideravelmente nos últimos 50 anos, e especialmente nos últimos 25 anos. Em 2012/2013, havia mais de 2,3 milhões de estudantes no Reino Unido, a maioria dos quais (77%) se encontrava a frequentar um curso do primeiro ciclo de estudos do

ensino superior, enquanto os restantes frequentavam cursos de nível pós-graduado (HESA, 2014a). Em contraste, havia menos de 250 mil estudantes há 50 anos.

Neste relatório será examinado o alargamento do ensino superior, incidindo sobre o aumento do número de estudantes do primeiro ciclo de estudos do ES no Reino Unido – os que procuram obter um diploma do primeiro ciclo do ES ou equivalente. Primeiramente, será explorado o crescimento do ensino superior, analisando as tendências ao longo do tempo. Depois, serão escrutinadas as razões que levaram a este alargamento, através da análise dos factores que têm impacto na participação no ensino superior. Finalmente, será levantada a questão sobre quem foram os vencedores e os vencidos neste alargamento. Existe igualdade de acesso ao ensino superior? E se não existe, qual a razão? O que significa a igualdade de acesso?

Antes de começarmos, é importante assinalar algumas características específicas do ensino superior no Reino Unido.

- O Reino Unido tem 162 instituições de Ensino Superior (IES), distribuídas de modo relativamente uniforme.
- Quase todas as IES são instituições públicas, incluindo Oxford e Cambridge.
- O Reino Unido tem apenas quatro universidades privadas.
- O sistema de ensino superior no Reino Unido é selectivo. A entrada na universidade baseia-se nos resultados obtidos pelos estudantes nos exames *A-level*.²

2 Os *A-levels* correspondem a um Certificado Geral do Ensino Secundário que confere uma habilitação nacional, geralmente obtida nos últimos dois anos do ensino secundário (Ano 12 e Ano 13) e são tradicionalmente um pré-requisito para o acesso à universidade.

- As políticas de ensino superior, incluindo o apoio financeiro para estudantes, são estabelecidas pelo Governo central e variam dentro do Reino Unido.
- Praticamente todas as IES em Inglaterra cobram propinas que podem ascender a £9000 anuais (€11 489) para um curso do primeiro ciclo de estudos do ensino superior – mas os estudantes podem obter empréstimos para pagar estas propinas.
- Na Escócia, não são cobradas propinas a estudantes escoceses e a estudantes da UE.
- 80% dos estudantes do primeiro ciclo de estudos do ensino superior vive fora da casa dos pais enquanto frequenta a universidade.

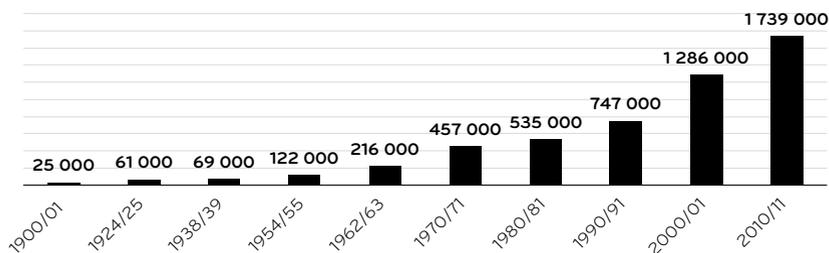
2. O Crescimento do ensino superior

A Figura 1 mostra a taxa de crescimento de estudantes a tempo inteiro ao longo dos últimos 110 anos. Como se pode verificar, este crescimento alcançou mais expressividade a partir dos anos 60, após a publicação do *Robbins Report*, em 1963, um relatório financiado pelo Governo britânico que apelava ao alargamento do ensino superior. Nessa publicação, Robbins fomentava a ideia liberal da igualdade de oportunidades educativas, defendendo que o acesso ao ensino superior não

Ao contrário do que acontece noutros países, as disciplinas que os estudantes frequentam nestes dois últimos anos opcionais têm um alto grau de especialização. Geralmente, os estudantes apenas fazem os exames *A-level* de três ou quatro disciplinas e fazem-nos separadamente. Cada exame *A-level* é classificado de A* (a nota mais alta) a E (nota mais baixa), em vez de lhe ser atribuída uma classificação percentual. Os cursos universitários têm requisitos mínimos de acesso no que diz respeito à classificação nos *A-levels* e as vagas são oferecidas aos estudantes com base nas suas classificações previstas nos *A-levels*.

deveria ser restringido em função de origem, classe social ou género de um indivíduo. O autor sugeria que deveriam ser as competências e não a classe social dos indivíduos a determinar quem entra para a universidade. O seu relatório contribuiu para desmistificar a ideia de que apenas uma minoria dos jovens poderia beneficiar do ensino superior (Callender, 2014). Robbins defendia que “os cursos de ensino superior devem ser acessíveis a todos aqueles que, quer pelas suas competências, quer pelo seu mérito escolar tenham adquirido qualificações para os frequentar e desejem fazê-lo” (CHE, 1963 para 31, p. 8). E esta ideia da igualdade de oportunidades educativas tem influenciado o desenvolvimento de políticas para o ensino superior no Reino Unido, desde a década de 60. No entanto, alguns governos têm-se mostrado mais favoráveis a este projecto do que outros.

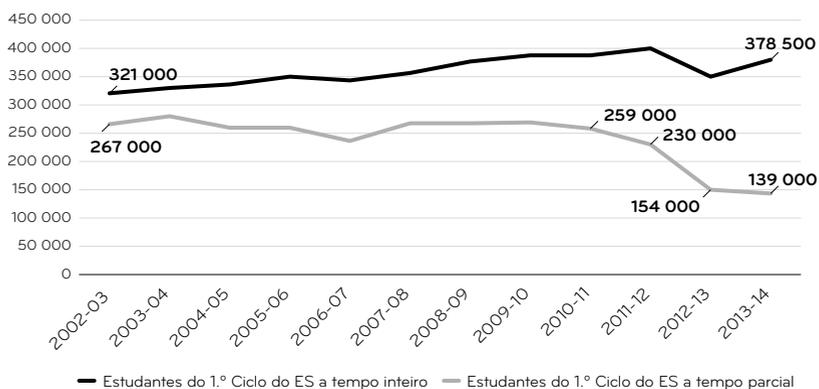
Figura 1. Crescimento do ensino superior – estudantes a tempo inteiro do primeiro ciclo de estudos do ensino superior e pós-graduados 1900/1901 a 2010/2011



Fonte: BIS, 2013

A partir dos anos 90 a taxa de participação no ensino superior teve um crescimento mais rápido. A Figura 2 analisa as tendências mais recentes dos estudantes do primeiro ciclo de estudos do ensino superior, em Inglaterra. O gráfico mostra um aumento constante no número de estudantes do primeiro ciclo a tempo inteiro a ingressarem na universidade, mas uma queda gradual no ingresso de estudantes em tempo parcial.

Figura 2. Estudantes do Reino Unido e da UE a tempo parcial e a tempo inteiro que ingressaram no primeiro ciclo de estudos do ensino superior numa instituição inglesa do ensino superior ou numa escola de educação contínua, 2002/2003 – 2013/2014



Fonte: HEFCE 2014a

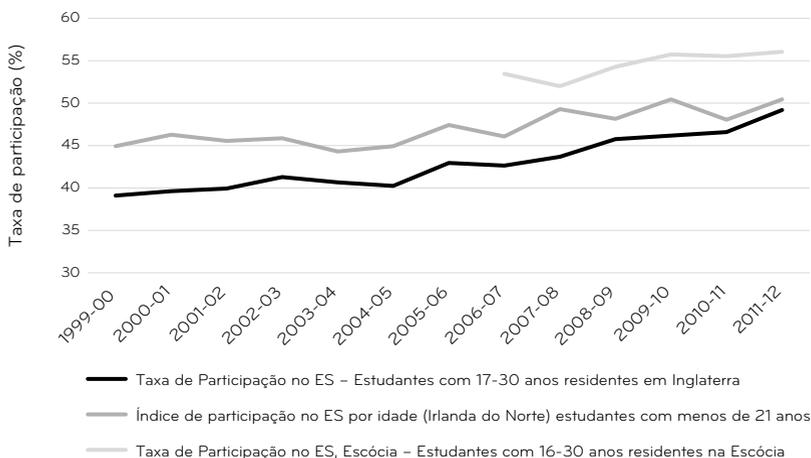
Em 1962, apenas 6% dos jovens entravam na universidade. Em 2012/2013, 43% dos jovens com idades entre os 17 e 30 anos ingressaram

no ensino superior, com uma redução de seis pontos percentuais comparativamente com os 49% registados em 2011/2012 (*ibidem*, 2014). Estes valores contrastam com os 56,1%, registados na Escócia, em 2011/2012, que foi o país com a maior taxa de participação no ensino superior do Reino Unido. A Figura 3 mostra o aumento gradual das taxas de participação no ensino superior ao longo do tempo.

Trow (1974) identificou três fases na evolução da participação no ensino superior: os sistemas de elite (com uma participação inferior a 15% dos jovens em idade universitária), a democratização do ensino superior (com uma participação entre os 15 – 50%) e o ensino superior universal (com uma participação superior a 50%). Assim, o Reino Unido aproxima-se de um sistema universal, o que significa que a maior parte dos jovens encara o ensino superior como a coisa mais “normal” a fazer depois de concluir o ensino secundário. Da mesma forma, não frequentar o ensino superior é visto como um problema, sobretudo para aqueles que não possuem uma qualificação de nível superior, já que se torna pouco provável que consigam encontrar um “bom” emprego.

A transição de um sistema de ensino superior de elite (concebido apenas para um pequeno número de pessoas) para um sistema de ensino superior democratizado (acessível a uma grande parte dos jovens em idade universitária) e, em seguida, para um sistema universal de ensino foi uma mudança qualitativa. Esta mudança teve impacto, em quase todos os aspectos, nas instituições de ensino superior: no financiamento, na gestão e administração, no recrutamento e selecção de estudantes, nos currículos e didácticas de ensino, e nas carreiras académicas.

Figura 3. Taxas de participação no ensino superior para indivíduos com idades compreendidas entre 17 e 30 anos, 1999/2000 – 2011/2012



* Devido a uma mudança nos dados considerados para a Inglaterra, foi introduzida uma descontinuidade de 2006-2007 em diante
 Fonte: BIS, Governo da Escócia, DELNI (2013)

3. Factores que explicam o crescimento do ensino superior e a participação no ensino superior

São muitos os factores que ajudam a explicar o crescimento da participação no ensino superior e os seus padrões. Os mais representativos são os seguintes:

1. Mudanças demográficas – número de jovens na população
2. Mudanças no mercado de trabalho
3. Políticas governamentais – incluindo o apoio financeiro aos estudantes

4. Sucesso escolar dos jovens
5. Atitudes dos jovens
6. Políticas das universidades – sobretudo quanto à admissão de estudantes e à oferta de cursos.

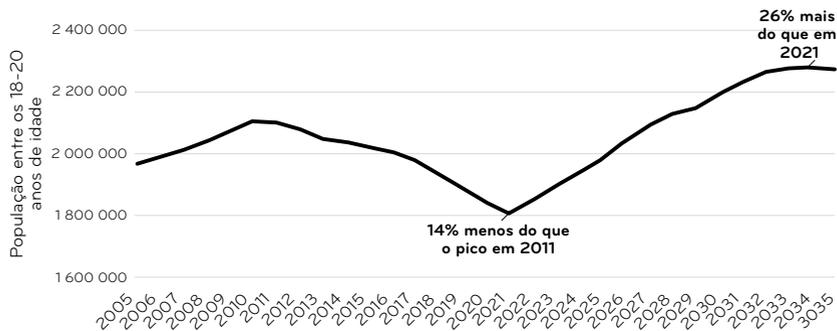
O presente capítulo focar-se-á nos primeiros quatro factores.

3.1 Alterações demográficas

A grande maioria dos estudantes que ingressa no primeiro ciclo de estudos do ensino superior tem menos de 20 anos, portanto, o número de jovens na população influencia a procura do ensino superior assim como os padrões de participação. O número de jovens com idades entre 18 e os 20 anos tem flutuado ao longo do tempo. O alargamento do ensino superior nos anos 60 está parcialmente relacionado com o *baby boom* do pós-guerra. Nessa altura havia muitos mais jovens e mais jovens estavam qualificados para ingressar no ensino superior em 1962 do que nos anos anteriores. Além disso, a composição social da população estava a mudar. As famílias dos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos tinham menos filhos e as famílias dos grupos socioeconómicos mais favorecidos tinham mais filhos. Conforme veremos adiante, as taxas de participação no ensino superior variam entre os diferentes grupos socioeconómicos, sendo que as crianças provenientes de classes sociais mais favorecidas têm uma maior probabilidade de frequentar a universidade do que as crianças provenientes das classes sociais mais desfavorecidas. Estes factores têm de ser tidos em conta na realização de quaisquer cálculos sobre a procura futura do ensino superior.

O panorama demográfico actual é o oposto do panorama demográfico em 1962. Encontramo-nos actualmente a meio de um período de 10 anos de declínio do volume de população jovem inglesa, prevendo-se que o número de jovens com idades entre os 18 e os 20 anos continue em queda até 2020 (Figura 4). Para manter constante, de uma forma geral, o número total de estudantes que entram para a universidade, seria preciso verificar-se um ligeiro aumento na proporção de jovens que ingressam no ensino superior. Por outras palavras, seria necessário que a taxa de participação no ensino superior aumentasse. Contudo, prevê-se que a partir de 2021 a população de jovens com idades entre os 18 e os 20 anos comece novamente a aumentar, e que em 2035 o número de jovens com idades entre os 18 e os 20 anos seja de mais 200 000 do que em 2011.

Figura 4. Alterações demográficas reais e previstas de indivíduos com 18-20 anos



Fonte: ONS e Government Actuary's Department (Departamento Actuário do Governo)

3.2 Mudanças no mercado de trabalho e o aumento da procura de trabalhadores altamente qualificados

Com a globalização e o desenvolvimento de economias do conhecimento no mundo ocidental, a estrutura do mercado de trabalho, assim como as competências exigidas por esse mercado mudaram. Actualmente existem muito menos profissões não especializadas ou profissões manuais. Em vez disso, tem-se assistido a um aumento de profissões que exigem elevadas competências. Os empregadores procuram trabalhadores com um elevado nível de competências e a economia precisa de uma força de trabalho qualificada para prosperar. Além disso, a sociedade no seu todo beneficia de pessoas com formação universitária, o que se traduz, por exemplo, numa redução de taxas de crime ou num aumento da participação cívica. Da mesma forma, pessoas com diplomas de ensino superior tendem a ser mais saudáveis e confiantes do que pessoas não diplomadas. Além do contributo social dos cidadãos diplomados, estes irão também pagar impostos mais elevados, já que os seus empregos são mais bem remunerados. O investimento dos governos no ensino superior é vantajoso por diversas razões, sobretudo para formar a força de trabalho necessária e para aumentar a competitividade do respectivo país no mercado global.

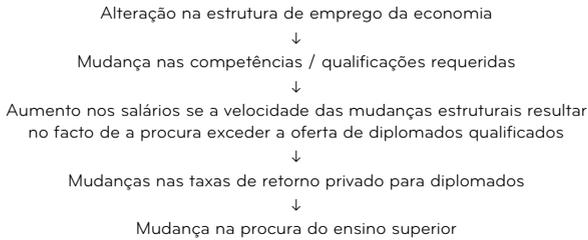
É cada vez mais difícil para um jovem conseguir um “bom” emprego sem uma qualificação de nível superior, isto deve-se às mudanças estruturais do mercado de trabalho, às competências actualmente exigidas e à procura de qualificações de nível cada vez mais elevado. Por conseguinte, o investimento no ensino superior é vantajoso para os jovens (e para as suas famílias). Os jovens irão beneficiar do ensino superior na medida em que terão maior probabilidade de conseguir um emprego com melhores salários, e menor probabilidade de enfrentar

o desemprego. Os economistas chamam a este fenómeno o retorno privado do ensino superior. Não obstante o número de diplomados ter aumentado, há poucos indícios de uma queda na procura de diplomados – apesar de se assistir actualmente ao aumento do desemprego entre jovens com formação universitária, a curto-prazo, por causa da recessão. Assim, de forma geral, o ensino superior continua a constituir um benefício privado. Os diplomados continuam a receber melhores salários do que outros jovens sem qualificações de nível superior. Da mesma forma, os diplomados têm menor probabilidade de enfrentar o desemprego do que os não-diplomados. As qualificações de nível superior conferem-lhes também mais mobilidade e, dessa forma, esses jovens poderão procurar trabalho noutros países, se necessário.

Isto também se aplica a Portugal. Por exemplo, em 2012, a vantagem económica, a longo prazo, em possuir-se um grau universitário em vez de um grau do segundo ciclo do ensino secundário, menos os custos associados, era superior a uma média de 185 284 dólares americanos, para os homens, e 129 198 dólares americanos, para as mulheres, nos países da OCDE. Os números equivalentes para Portugal eram de 195 937 dólares americanos, para os homens e 173 893 dólares americanos, para as mulheres, enquanto no Reino Unido os valores correspondentes eram de 248 322 dólares americanos, para os homens, e 209 506 dólares americanos, para as mulheres. Assim, a taxa de retorno de investimento num diploma universitário em Portugal é de 18,3%, para um homem, e de 22% para uma mulher (OCDE, 2014, Tabelas A.7.3a e A7.3b). Portanto, apesar da actual conjuntura de recessão e do aumento do número de diplomados, o ensino superior continua a ter um retorno e prémio salarial elevados. Contudo, a taxa de retorno pode variar consideravelmente, dependendo, por exemplo, do curso superior que o estudante completou e das características da sua

proveniência. Este retorno financeiro é um incentivo para o ingresso dos jovens no ensino superior e contribui para o aumento da procura do ensino superior e das taxas de participação.

Figura 5. O mercado de trabalho e a procura do ensino superior



3.3 Políticas governamentais

As políticas governamentais são também um factor de influência na procura e crescimento da participação no ensino superior. O Ministério da Inovação Empresarial e da Qualificação Profissional (BIS) do governo central de Inglaterra é essencialmente responsável pela elaboração de políticas para o ensino superior. Em Inglaterra, o governo regional não participa na formulação de políticas para o ensino superior. O objectivo da maioria das políticas para o ensino superior do BIS tem sido o crescimento da taxa de participação no ensino superior e o encorajamento da candidatura dos jovens à universidade. No entanto, o Governo está preocupado com os custos e com os níveis de despesa pública associados ao ensino superior. Consequentemente, algumas políticas destinam-se à contenção destes custos. Tais políticas podem

ter um impacto negativo na participação no ensino superior e no crescimento do sector.

Nos últimos anos, o objectivo de muitas políticas governamentais tem sido a criação de um quase-mercado de ensino superior. A visão com pendor ideológico é a de que o sector do ensino superior seja definido pelo mercado, uma vez que o Governo acredita que isso resultará numa oferta eficiente e equilibrada de serviços de elevada qualidade e que vão ao encontro das escolhas do consumidor. O Governo acredita que o ensino superior deveria ser determinado pelos estudantes e pelas suas escolhas, e que deveria existir uma maior competição entre as universidades e fornecedores de ensino superior. Considera também que, com o aumento da competição, as universidades irão melhorar a qualidade dos seus serviços e oferecer aos estudantes aquilo que eles procuram. Como consequência, as universidades mais populares irão vingar e as menos populares não.

3.3.1 Número de vagas para estudantes

Actualmente, o Governo estabelece um limite de vagas para o ensino universitário. Esta foi uma das medidas encontradas pelo Governo para a contenção dos custos do ensino superior. Este cálculo é feito através de uma fórmula especial que calcula o número de vagas de uma dada universidade, e o número de estudantes que a universidade pode admitir em cada ano. No entanto, no próximo ano, o número de vagas disponibilizadas irá aumentar. Esta alteração de política está alinhada com a vontade do Governo em criar um sistema orientado pela procura, e em aumentar a competição no sector do ensino superior, para proporcionar uma escolha mais variada aos estudantes. Assim, teoricamente, qualquer estudante que possua as qualificações necessárias pode ingressar no

ensino superior. Além disso, as universidades e outras instituições de ensino superior terão de competir por estes estudantes. E tendo em conta a recessão demográfica da população jovem, conforme referido acima (Figura 4), essa competição tornar-se-á ainda mais acentuada. Assim sendo, a sobrevivência das universidades passará a depender das escolhas dos estudantes e da capacidade das universidades para recrutarem estudantes. Se as universidades tiverem uma fraca reputação académica, ou se a sua oferta de cursos for pouco atractiva para os potenciais estudantes, poderão ter de acabar por encerrar as portas. No entanto, até hoje nenhuma instituição de ensino superior em Inglaterra foi encerrada.

Em contrapartida, a escolha dos estudantes relativamente à instituição universitária onde estudar ou o curso a seguir será influenciada por uma variedade de factores, nos quais se incluem, por exemplo:

- As suas competências e resultados escolares
- A reputação da universidade
- Os cursos oferecidos pela universidade
- A localização geográfica da universidade
- Os seus amigos e familiares
- Os professores
- As suas aspirações
- Os custos associados e os apoios financeiros
- O seu conhecimento acerca dos cursos ou dos apoios financeiros disponíveis

3.3.2 Apoio financeiro aos estudantes

A natureza e a escala dos apoios financeiros disponibilizados pelo Governo tem um impacto directo na procura do ensino superior e na capacidade dos estudantes para frequentar o ensino superior. Se não existirem alguns apoios financeiros, apenas os jovens das famílias mais ricas terão oportunidade de ingressar no ensino superior. Por esse motivo, as políticas de apoio financeiro aos estudantes visam tornar o ensino superior economicamente acessível.

A revisão de 156 estudos internacionais sobre o impacto do valor das propinas e dos apoios financeiros na participação dos estudantes no ensino superior (London Economics, 2010) levou a concluir que:

- As propinas universitárias têm um impacto negativo na participação no ensino superior e o aumento de propinas tende a resultar na diminuição da participação, sobretudo entre estudantes provenientes de grupos socioeconómicos mais desfavorecidos, excepto se esse aumento for acompanhado por um aumento equivalente no apoio financeiro aos estudantes.
- A concessão de apoios e de bolsas, assim como o aumento dos valores dos apoios financeiros aos estudantes, fazem efectivamente aumentar a participação no ensino superior e a probabilidade de os estudantes concluírem os seus cursos.
- As propinas e outros custos educativos influenciam os estudantes na escolha de uma instituição de ensino superior e na sua conduta na universidade, e reduzem a probabilidade de conclusão do curso, sobretudo entre estudantes de raça negra, estudantes provenientes de grupos de minorias étnicas ou estudantes provenientes de grupos socioeconómicos mais desfavorecidos.

Em 2012/13, o sistema de financiamento de estudantes em Inglaterra foi objecto de reformas. A principal razão de ser destas reformas residiu na vontade do Governo em criar um sistema de ensino superior mais competitivo. Em primeiro lugar, o Governo retirou a maior parte dos fundos que tinha atribuído às universidades e que se destinavam ao ensino de estudantes do primeiro ciclo do ES (um corte de 80% no orçamento para o ensino). Em contrapartida, as universidades passaram a poder cobrar propinas mais elevadas para compensar o corte orçamental. Portanto, hoje em dia, a maior parte dos cursos do primeiro ciclo do ES são financiados apenas pela receita gerada pelas propinas. Como tal, nenhum ou muito pouco dinheiro dos contribuintes é canalizado para apoios ao ensino universitário, sendo esses custos suportados pelos estudantes, que pagam propinas mais elevadas com recurso a empréstimos estudantis. Em segundo lugar, o limite máximo de £3,290 (€4178) anuais fixado pelo Governo para as propinas do primeiro ciclo de estudos do ensino superior aumentou para os £9,000 (€11 430) anuais. Actualmente, a maior parte das universidades cobra o valor máximo estipulado. Em terceiro lugar, todos os estudantes a tempo inteiro podem obter empréstimos financiados pelo Governo para cobrir o custo total das propinas. Além disso, todos os estudantes a tempo inteiro podem obter ainda empréstimos financiados pelo Governo para suportarem os custos de vida durante o período de estudos na universidade. Além destes empréstimos para subsistência, os estudantes com rendimentos mais baixos podem receber ainda bolsas, sujeitas a prova de rendimentos, para suportar os custos de vida e alguns estudantes com baixos rendimentos recebem bolsas de estudo directamente das suas universidades (Figura 6).

Tendo tudo isso em conta, o ingresso no ensino superior continua a ser “gratuito” – na medida em que nenhum estudante a tempo

inteiro tem de pagar propinas ao iniciar curso ou durante o período dos seus estudos. Os empréstimos destinados ao pagamento de propinas e custos de vida são fortemente subsidiados pelo Governo. Os estudantes não têm obrigação de amortizar estes empréstimos até terem completado os seus cursos e até estarem empregados e a ganhar mais de £21,000 (€26 673) por ano. Nessa altura, pagarão 9% dos seus rendimentos, se superiores a £21,000 (€26 673), até que a dívida fique liquidada. Qualquer dívida será liquidada em 30 anos.

Figura 6. Apoio financeiro em Inglaterra aos estudantes do primeiro ciclo de estudos do ensino superior a tempo inteiro



Este apoio financeiro facultado aos estudantes ajuda a tornar o ensino superior acessível e, em teoria, resolve o problema da barreira das limitações financeiras para a participação no ensino superior. Como tal, os futuros estudantes não deverão ser desencorajados a frequentar

a universidade por causa dos custos associados a uma educação superior. No entanto, terão de estar dispostos a contrair empréstimos estudantis, e existem dados que demonstram que alguns potenciais estudantes, especialmente os estudantes oriundos de famílias com baixos rendimentos, são avessos ao risco de endividamento (Callender and Jackson, 2005; 2008).

Em 2012/13, ano lectivo em que estas alterações foram introduzidas, o número de candidaturas à universidade caiu 9% e o número de matrículas caiu 15%. Contudo, a partir de 2013/14, registou-se um aumento quer no número de candidaturas quer no número de aceitação de vagas (ou seja o número de vagas oferecidas a estudantes que foram efectivamente aceites). Mesmo assim, a procura do ensino superior em 2013/14 continuou a ser inferior à procura que existia antes das reformas implementadas em 2011/12. No cômputo geral, desde 2011/12, as candidaturas caíram 3% no Reino Unido e 5% em Inglaterra e a aceitação de vagas aumentou 1% no Reino Unido e 0% em Inglaterra. Curiosamente, no Reino Unido as matrículas dos jovens provenientes de meios mais desfavorecidos aumentaram 6% e as dos jovens provenientes de meios mais favorecidos diminuíram 3%.³

Estes números sugerem que a procura do ensino superior em Inglaterra se mantém elevada. As reformas no financiamento não tiveram um impacto desastroso nas taxas de participação no ensino superior, conforme antecipavam algumas previsões. Os apoios financeiros

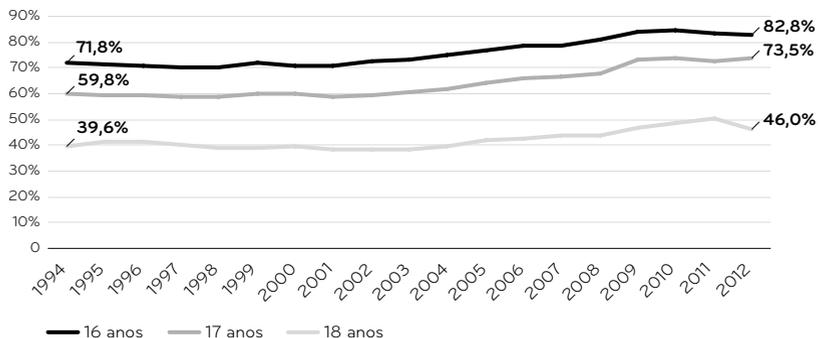
3 Por contraste, o impacto para os estudantes em tempo parcial do primeiro ciclo de estudos do ES foi negativo. Para obter informações mais detalhadas consulte: Callender, C (2013) Part-Time Undergraduate Student Funding and Financial Support in Callender, C e Scott, P (eds) Browne e ainda: *Modernizing English Higher Education*, London: Institute of Education Press, Bedford Way Papers pp 130-158

disponibilizados aos estudantes compensaram largamente o aumento do valor das propinas. Além disso, resultados iniciais mostram que estas mudanças não diminuíram a procura entre os jovens mais pobres. Com efeito, estas reformas foram especificamente pensadas para que o custo do ensino superior não aumentasse para os estudantes e diplomados mais pobres. Como veremos adiante, o principal obstáculo à participação no ensino superior dos jovens mais desfavorecidos prende-se com o seu sucesso escolar e com os resultados académicos alcançados.

3.4 Sucesso escolar e resultados académicos dos jovens

O factor mais importante para o crescimento da taxa de participação no ensino superior e para determinar quem irá frequentar ou não a universidade, ou que tipo de universidade irá frequentar, são os resultados académicos alcançados pelos jovens no ensino secundário. E especialmente o número de jovens que permanece no ensino secundário, o número de jovens que realiza os exames de qualificação para o acesso à universidade, e a sua boa prestação nesses exames. Até 2013, a idade mínima da escolaridade obrigatória em Inglaterra – altura em que os jovens podem deixar legalmente a escola – era aos 16 anos. A partir de Setembro de 2013, a idade mínima da escolaridade obrigatória aumentou para os 17 anos, e a partir de 2015 irá aumentar novamente, para os 18. Espera-se que os jovens frequentem o ensino “a tempo inteiro” – ou seja, que frequentem uma escola ou colégio; que estejam em processo de aprendizagem ou de formação; ou que frequentem o ensino ou a formação a tempo parcial enquanto trabalham por conta de outrem, por conta própria ou em actividades de voluntariado, durante 20 ou mais horas por semana. No resto do Reino Unido, a idade mínima de escolaridade obrigatória mantém-se nos 16 anos.

Figura 7. Proporção de jovens em Inglaterra que estudam a tempo inteiro, 1994 a 2012



Fonte: DfE (2013a)

3.4.1 Permanência na escola após a idade de escolaridade obrigatória

A proporção dos jovens que prosseguem os estudos a tempo inteiro após a idade mínima de escolaridade obrigatória aumentou consideravelmente, especialmente nos anos 80. Isto ocorreu, em parte, por causa do abrandamento económico no início dos anos 80 e 90, e devido à escassez de emprego para os jovens que abandonavam a escola. Isto significa que um maior número de potenciais estudantes que poderiam abandonar os estudos permanecia nas escolas, uma vez que o abandono escolar se provava menos atractivo. Ainda assim, independentemente das recessões económicas, a taxa de permanência na escola têm vindo a aumentar desde 1980. Entre 1980-81 e 1993-94, a taxa de permanência de jovens com 16 anos aumentou dos 42% para

os 74%, e a taxa de permanência de jovens com 17 anos aumentou dos 27% para os 58%. Conforme mostra a Figura 7, desde o início dos anos 90 até ao início da primeira década de 2000, registou-se uma baixa taxa de crescimento em Inglaterra, mas a partir de 2012, 83% dos jovens com 16 anos e 74% dos jovens com 17 anos frequentou o ensino a tempo inteiro (Bolton, 2012; DfE, 2013a).

3.4.2 Nível educacional

O facto de mais alunos permanecerem no ensino a tempo inteiro após a idade mínima de escolaridade obrigatória e de terem sido feitas alterações nos exames públicos nacionais, implementadas em 1988, resultou um maior número de estudantes a realizar os exames públicos nacionais e a obter classificações mais elevadas. Em Inglaterra, por norma, os alunos realizam estes exames públicos nacionais aos 16 e aos 18 anos. Geralmente as qualificações académicas (por oposição às qualificações profissionais) que os jovens obtêm são o Certificado Geral do Ensino Secundário⁴ (GCSE), aos 16 anos, e o Certificado Geral de Educação

4 O Certificado Geral do Ensino Secundário (GCSE) é uma qualificação académica obtida para uma disciplina específica, geralmente o exame é realizado para um determinado número de disciplinas, por estudantes com idades entre os 14 e os 16 anos, a frequentar o ensino secundário em Inglaterra, no País de Gales e na Irlanda do Norte. Tipicamente, os estudantes começam a estudar as disciplinas que escolhem a partir do Ano 10 (aos 14-15 anos). Algumas disciplinas são iniciadas mais cedo, por exemplo a Matemática, o Inglês e as Ciências, já que os programas destes cursos são demasiado longos para serem ensinados em dois anos. Os exames finais são realizados no final do Ano 11 (aos 15-16 anos).

de Nível Avançado (A-levels) aos 18 anos.⁵ Estas são as qualificações que se espera que os jovens obtenham caso pretendam ingressar no ensino superior, e para poderem realizar os exames *A-Level* têm de obter primeiro os *GCSE*.⁶ Assim, a proporção de jovens que obtém o *GCSE* é a primeira barreira no percurso para o ensino superior.

A maior parte dos jovens realiza os exames *GCSE* em escolas secundárias, públicas ou privadas. Uma minoria dos jovens frequenta escolas privadas e independentes, que requerem o pagamento de

5 Os *A-level* correspondem a um Certificado Geral do Ensino Secundário que confere uma habilitação nacional, geralmente obtida nos últimos dois anos do ensino secundário (Ano 12 e Ano 13), e que são tradicionalmente um pré-requisito para o acesso à universidade. Ao contrário do que acontece noutros países, as disciplinas que os estudantes frequentam nestes dois últimos anos opcionais têm um alto grau de especialização. Geralmente, os estudantes apenas fazem os exames *A-level* de três ou quatro disciplinas e fazem-nos separadamente. Cada exame *A-level* é classificado de A* (a nota mais elevada) a E, em vez de ser atribuída uma classificação percentual. Os cursos universitários têm requisitos mínimos de acesso no que diz respeito às classificações nos *A-level* e as vagas são oferecidas aos estudantes com base nas suas classificações previstas nos *A-level*.

6 Outras qualificações profissionais incluem, por exemplo, diplomas: que fornecem as bases para uma variedade de carreiras; qualificações profissionais: para os jovens que já sabem que carreira querem seguir e precisam de formação específica para um dado para emprego; competências funcionais: esta qualificação pode continuar a constituir uma parte do diploma, da Base de Aprendizagem (Foundation Learning) e pode ser incluída em alguns quadros de aprendizagem profissional; Base de Aprendizagem (Foundation Learning): foi criada para jovens dos 14 aos 19 anos com baixos níveis de aprendizagem, com vista a ajudar a melhorar a sua participação, nível educacional e progresso.

propinas.⁷ O sector privado é responsável pela educação de cerca de 6,5% do número total de crianças a estudar no Reino Unido (e de mais de 7% do número total de crianças a estudar em Inglaterra) aumentando esta proporção para mais de 18%, para os alunos com mais de 16 anos.

Depois de os jovens obterem as suas qualificações GCSE, aos 16 anos, podem permanecer na escola e prosseguir os estudos para se prepararem para os exames *A-Level* ou equivalentes, ou podem ainda ir para escolas de formação contínua estatais. Em 2012/13, cerca de 59% dos estudantes que realizaram os exames *A-Level* em Inglaterra estudaram em escolas públicas; 14% estudaram em escolas privadas e 28% em escolas do sector da formação contínua (DfE, 2014c).

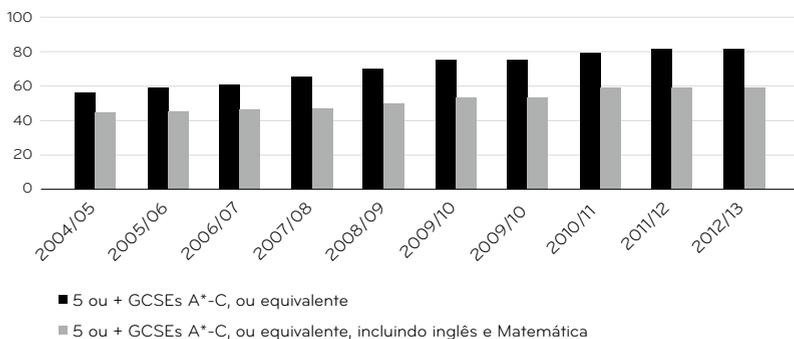
Qualificações obtidas aos 16 anos – Exames para os GCSEs

São as escolas que estipulam o número de disciplinas para as quais os estudantes irão realizar os exames GCSE, embora a média em 2013 tenha sido de 10 disciplinas.⁸ Algumas disciplinas para os exames dos Certificados Gerais do Ensino Secundário (GCSE) são obrigatórias. Todos os jovens estudantes são obrigados a realizar exames para os GCSE a Inglês, Matemática e Ciências. Os estudos realizados sugerem que o bom desempenho nestes exames é um indicador-chave da participação no ensino superior.

7 Em 2012, a taxa média anual para externatos rondava os £12,153 (cerca de €15 460) por aluno e os £27,600 (cerca de €35 116) para Internatos, escolas onde os alunos vivem durante o tempo de aulas. Em 2011/12, o rendimento mediano dos agregados familiares era de £23,200 (cerca de €29 5180).

8 Os alunos também estudam outras disciplinas para as quais normalmente não têm de realizar exames.

Figura 8. Proporção de jovens em Inglaterra que até aos 16 anos obtiveram cinco classificações A* – C nos exames do Certificado Geral do Ensino Secundário e cinco classificações A* – C nos exames do Certificado Geral do Ensino Secundário – incluindo Inglês e Matemática, 2004/2005 a 2012/2013, Inglaterra



Fonte: DfE, 2014a

Actualmente, para avançarem para o nível seguinte dos exames públicos, geralmente os *A-Levels*, os estudantes têm de concluir cinco GCSE com classificações entre o A* e o C.⁹ Os estudantes que queiram entrar para a universidade têm de obter estas classificações, inclusive

9 No final do curso de dois anos de preparação para os GCSE é atribuída uma nota por cada disciplina frequentada aos candidatos a exame. Os estudantes realizam um exame diferente para cada uma das disciplinas que estudaram. As classificações, da mais alta para a mais baixa, são: A* (Diz-se 'A-star'), A, B, C, D, E, F e G. A classificação U (não classificado) significa que o estudante não alcançou nada merecedor de crédito e, como tal, não irá receber um GCSE na respectiva disciplina.

a Inglês e a Matemática. Em 1962, apenas 15% dos jovens obtiveram cinco ou mais boas classificações nos exames nacionais, que eram o equivalente aos actuais GCSE. Em 2012/13, 82% dos jovens em Inglaterra obtiveram cinco GCSE com classificações entre o A* e o C e 59% obtiveram cinco GCSE com classificações entre o A* e o C, incluindo as disciplinas de Inglês e de Matemática (Figura 8). A Figura 8 mostra como a proporção de estudantes a atingir estes resultados tem vindo a aumentar ao longo do tempo.

A Figura 8 mostra que em 2012/13 cerca de três em cada dez jovens concluíram cinco GCSE com classificações entre o A* e o C, incluindo as disciplinas de Inglês e de Matemática – cumprindo assim os pré-requisitos necessários para avançarem para o nível seguinte de exames públicos, e necessários para entrar na universidade. No entanto, observam-se diferenças substanciais na proporção de jovens que concluem os GCSE com o nível e disciplinas exigidos, consoante o seu género, etnia e rendimentos familiares. A tendência nacional ao longo dos anos tem sido o aumento da proporção de raparigas e de rapazes – de diferentes etnias ou provenientes de famílias com diferentes rendimentos – que obtêm as qualificações GCSE (DfE, 2014b), no entanto, as diferenças nos resultados atingidos mantêm-se.

As raparigas têm muito melhores resultados que os rapazes. Em 2012/13, a diferença de percentagem entre raparigas e rapazes a concluir cinco ou mais GCSE com classificações entre o A* e o C, ou equivalente, incluindo o Inglês e a Matemática, foi de 10,1 pontos percentuais, com 65,7% das raparigas a alcançarem estes resultados, comparativamente com 55,5% dos rapazes (Tabela 1).

Tabela 1. Diferenças nos resultados obtidos nos exames do Certificado Geral do Ensino Secundário aos 16 anos por características dos estudantes, 2012/2013 Inglaterra (%)

Características dos estudantes	5 GCSE com classificações entre A* e C (%)	5 GCSE com classificações entre A* e C, incluindo o Inglês e a Matemática (%)
Género		
Rapazes	79,6	55,6
Raparigas	86,5	65,7
Etnia		
Branca	82,5	60,2
Grupo misto	83,7	62,5
Asiática	86,4	64,2
Negra	82,9	58,1
Chinesa	93	78,1
Refeições escolares gratuitas (FSM)		
Com FSM	69,3	37,9
Sem FSM	85,3	64,6
Carenciado/Não-carenciado		
Carenciado	71,4	40,9
Não carenciado	87,2	67,8
Total	82,9	60,6

Fonte: DfE 2014b

A maioria dos jovens pertencentes a grupos de minorias étnicas tem melhores resultados que as crianças de etnia branca. Em 2012/13, a percentagem de alunos chineses a concluir cinco ou mais GCSE com classificações entre o A* e o C, ou equivalente, incluindo o Inglês e a Matemática, foi de 17,5 pontos percentuais acima da média nacional (Tabela 1). No mesmo ano, a percentagem de alunos de etnia negra a concluir cinco ou mais GCSE com classificações entre o A* e o C, ou equivalente, incluindo o Inglês e a Matemática, subiu 3,5 pontos percentuais para os 82,9%, desde 2011/12. A diferença de percentagem deste grupo, quando comparada com a média nacional, reduziu 1,7 pontos percentuais desde 2011/12 (tabela 1).

Em Inglaterra, não são recolhidos dados com respeito à classe social ou aos rendimentos familiares dos alunos que frequentam o ensino secundário. No entanto, um indicador dos rendimentos familiares é o facto de um jovem ter ou não direito a receber refeições escolares gratuitas (FSM, da expressão inglesa *Free School Meal*)¹⁰ em qualquer momento, nos últimos seis anos. A Tabela 1 mostra claramente que os jovens de famílias mais pobres, com direito a refeições escolares gratuitas (FSM), têm um pior rendimento escolar. A diferença no rendimento escolar entre os estudantes que receberam refeições escolares gratuitas e aqueles que não as receberam, no que respeita a obtenção com sucesso de cinco ou mais GCSE com classificações entre o A* e o C, ou equivalente, incluindo o Inglês e a Matemática é de 26,7 pontos percentuais. Da mesma forma, as crianças que vivem em zonas afectadas por carências múltiplas e em agregados familiares de baixos

10 A atribuição de refeições escolares gratuitas depende do rendimento do agregado familiar da criança. Crianças cujas famílias dependam de apoios da segurança social têm direito a receber refeições escolares gratuitas.

rendimentos também têm uma pior prestação nestes exames, quando comparadas com crianças que vivem em zonas mais abastadas¹¹ – com uma diferença de 40,9% para 67,8% respectivamente.

Qualificações obtidas aos 19 – A-Levels ou equivalente

As desigualdades nos resultados dos GCSE têm um impacto directo na progressão dos jovens alunos para os *A-Levels*, ou equivalentes, que são necessários para o acesso ao ensino superior. Para entrar no ensino superior, os alunos precisam de obter aprovação, no mínimo, em dois *A-Levels*, mas a maior parte realiza este exame a, pelo menos, três disciplinas.

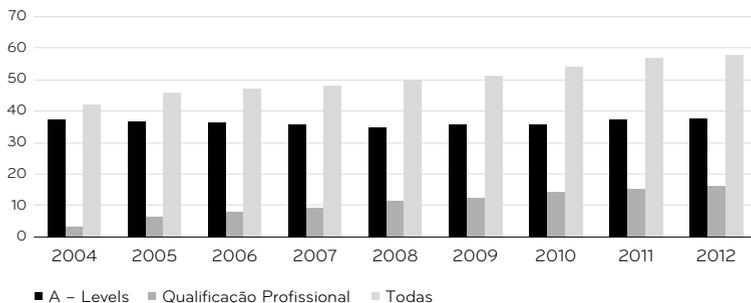
Aproximadamente 85% dos jovens que obtêm, pelo menos, duas qualificações *A-Level*, prossegue com os estudos universitários. Assim, a proporção de jovens que obtêm estas qualificações é fundamental para se perceber quais os estudantes que irão para a universidade ou quais os estudantes que terão acesso ao ensino superior. A Figura 9 mostra que praticamente não houve alterações significativas, desde 2004, na proporção de jovens ingleses com 19 anos a obter duas ou mais qualificações *A-Level*. Em 2012, 37,7% dos jovens com 19 anos obteve, pelo menos, duas qualificações *A-Level*.

Por contraste, durante o mesmo período de tempo, uma proporção crescente de jovens obteve qualificações profissionais, com a percentagem a aumentar de apenas 3%, em 2004, para 16% em 2012. Os jovens

11 Este indicador mede a percentagem de alunos com menos de 16 anos que vivem em famílias carenciadas, ou seja, famílias que recebem determinados apoios da segurança social e cujo rendimento é inferior a 60% do rendimento equivalente médio nacional, sem contemplar os custos da habitação.

que obtiveram estas qualificações tendem a vir de meios mais desfavorecidos do que os estudantes que obtiveram as qualificações *A-Level*. Na verdade, apenas uma minoria dos jovens que obtiveram qualificações profissionais prosseguirão os estudos ao nível do ensino superior. Estes estudantes têm menos probabilidades que os estudantes que obtiveram as qualificações *A-Level*, não só de se candidatarem a uma universidade, como também de serem aceites pela universidade. Na verdade, algumas universidades, sobretudo as mais prestigiadas, não aceitam jovens com estas qualificações. As universidades preferem aceitar os estudantes que obtiveram os *A-Levels*, já que as suas qualificações académicas são consideradas bases mais adequadas para uma educação de nível universitário.

Figura 9. Proporção de jovens com 19 anos com dois ou mais *A-levels* ou uma qualificação profissional equivalente, 2004/2005 a 2012/2013, Inglaterra (%)



Fonte: DfE, 2013b

Tabela 2. Diferença nos resultados alcançados aos 19 anos – 2 ou mais exames *A-levels* ou uma qualificação profissional equivalente por características dos estudantes em 2007 e 2012, Inglaterra (%)

Características dos estudantes	2007	2012
Género		
Rapazes	39,4	51,0
Raparigas	50,3	59,2
Etnia		
Branca	44,0	53,5
Grupo misto	45,1	57,5
Asiática	57,6	67,2
Negra	42,8	61,4
Refeições escolares gratuitas (FSM)		
Com FSM	22,7	34,0
Sem FSM	48,4	58,1
Índice de privação de rendimentos que afectam as crianças		
25% mais carenciados	28,1	41,6
Médio-baixo	38,5	49,1
Médio-alto	50,7	59,6
25% menos carenciados	44,8	70,1
Total	44,8	55,0

Fonte: DfE, 2013b

Tal como existe desigualdade nos resultados escolares alcançados entre estudantes com 16 anos, também existe desigualdade entre estudantes com 19 anos, no entanto, as discrepâncias, neste último caso, são ainda mais acentuadas. A Tabela 2 apresenta a proporção de estudantes com 19 anos que obtiveram dois ou mais *A-Levels*, ou uma qualificação profissional equivalente, em dois pontos diferentes no tempo – 2007 e 2012, e agrupando-os de acordo com algumas das suas características. Nota-se uma tendência para o aumento dos níveis de sucesso escolar ao longo do tempo. À medida que um maior número de jovens realiza e obtém aprovação nos exames, aos 16 anos, mais jovens se qualificam para realizar os exames públicos de nível mais avançado, aos 18/19 anos.

Em 2012, 59,2% das raparigas obtiveram dois ou mais *A-Levels*, ou uma qualificação profissional equivalente, aos 19 anos, comparativamente com 51% dos rapazes; uma diferença de 8,3 pontos percentuais (tabela 2). Até 2009, esta diferença foi aumentando, porém, a partir de 2009 desceu 3,0 pontos percentuais, com uma redução mais expressiva de 1,5 pontos percentuais entre 2011 e 2012.

A proporção de jovens que obtém estas qualificações também varia consideravelmente entre os diferentes grupos étnicos (Tabela 2). Em 2012, os estudantes de etnia branca, com 19 anos, tinham piores resultados, com uma percentagem de 53,5%, contra os 57,5% de jovens do grupo de etnia mista, 61,4% dos jovens de etnia negra e 67,2% dos jovens de etnia asiática. Os estudantes de etnia negra foram os que registaram um progresso mais expressivo ao longo do tempo. Desde 2008, o nível dos resultados académicos, aos 19 anos, aumentou 14,6% nos grupos de etnia negra, por comparação com um aumento médio de 8,7% em todos os outros grupos étnicos. Podem verificar-se diferenças significativas nas qualificações obtidas dentro de cada grupo étnico.

Por exemplo, em 2012 os jovens chineses (83,4%) e os jovens indianos (78,4%) distanciaram-se dos restantes, atingindo resultados consideravelmente melhores aos 19 anos, enquanto os jovens *pavee* (viajantes irlandeses) (14,4%) e de etnia cigana/romanichel (10%) atingiram resultados consideravelmente mais baixos.

Voltaremos agora a discutir a influência do meio familiar nos resultados alcançados pelos estudantes nos exames. Os jovens que aos 15 anos eram elegíveis para receber refeições escolares gratuitas (FSM), e portanto, cujas famílias têm baixos rendimentos, obtiveram piores resultados escolares aos 19 anos do que os seus pares não elegíveis para receber FSM (Tabela 2). A diferença dos resultados escolares aos 19 anos, entre os estudantes com direito a receber as FSM e os seus pares diminuiu 0,6 pontos percentuais entre 2011 e 2012, para os 24,2%, contrariando o aumento que se tinha registado entre 2010 e 2011. Em 2012, cerca de um terço (34%) dos jovens que receberam FSM obtiveram aprovação a dois ou mais *A-Levels*, ou uma qualificação profissional equivalente, aos 19 anos, contrastando com quase o dobro (58,1%) dos seus pares que não receberam FSM.

Disponibilizaremos informação suplementar sobre o tipo de qualificações obtidas pelos jovens tendo em consideração o seu meio familiar (Tabela 3). Esta questão é importante porque, conforme referido anteriormente, as universidades preferem, e algumas insistem mesmo, que os jovens que pretendem ingressar na universidade possuam qualificações *A-Level* em vez de qualificações profissionais. Em 2012, os jovens que tiveram direito a receber refeições escolares gratuitas tinham cerca de duas a três vezes menos probabilidades de obter, pelo menos, duas qualificações *A-Level* aos 19 anos do que os seus pares que não receberam FSM. A influência dos rendimentos do agregado familiar no êxito destes estudantes torna-se igualmente evidente a partir da

análise de outros dados. Em 2012, cerca de um em cada cinco jovens pertencentes ao grupo dos 25% de famílias mais carenciadas obtiveram dois ou mais *A-Levels*, contrastando com mais de o dobro dos jovens que obtiveram as mesmas qualificações pertencentes ao grupo dos 25% de famílias menos carenciadas. Estes números são uma indicação clara das desigualdades existentes entre estes jovens e da maior ou menor probabilidade que têm de se candidatar à universidade.

Tabela 3. Diferença nos resultados alcançados aos 19 anos – 2 ou mais exames *A-levels* ou uma qualificação profissional equivalente por características dos estudantes, 2012, Inglaterra (%)

Características dos estudantes	2 ou mais A-Levels	Qualificação profissional
Refeições escolares gratuitas (FSM)		
Com FSM	15,6	18,4
Sem FSM	37,5	20,7
Índice de privação de rendimentos que afectam as crianças		
25% mais carenciados	21,3	20,3
Médio-baixo	28,1	21,0
Médio-alto	38,6	21,0
25% menos carenciados	50,8	19,3

Fonte: DfE, 2013b

Obter aprovação nos exames *A-Level* não é o suficiente para garantir um lugar na universidade. A aceitação da candidatura de um estudante numa dada universidade irá depender simultaneamente das classificações obtidas nos *A-Levels* e das classificações exigidas pela universidade a que o estudante se candidata. Como é natural, as universidades mais prestigiadas exigem classificações mais elevadas. Então, que tipo de estudantes obtêm as melhores classificações?

Tabela 4. Resultados dos *A-levels* de estudantes dos 16 aos 18 anos por características dos estudantes, 2012/2013 Inglaterra (%)

	Percentagem das classificações obtidas									
	A*	A	B	C	D	E	OUTRAS	A*-A	A*-E	
Género										
Rapazes	8,2	18,2	24,7	23,9	16,0	7,4	1,6	26,5	89,4	
Raparigas	7,6	19,4	28,1	24,6	13,9	5,3	1,0	27,0	99,0	
Tipo de Instituição										
Escola pública	6,8	17,6	26,8	25,4	16,7	6,4	1,2	24,4	98,8	
Escola privada	17,4	32,6	26,2	14,3	6,4	2,4	0,7	50,0	99,3	
Escola de formação contínua	5,2	14,6	26,1	27,0	17,5	7,8	1,7	19,8	98,3	
Total	7,9	18,9	26,5	24,3	14,9	6,2	1,3	26,7	98,7	

Fonte: DfE, 2014c

Em geral, a taxa de aprovação nos exames *A-Level* é alta (tabela 4). No ano lectivo de 2012/13, 98,7% dos candidatos aos exames *A-Level* foram aprovados (com classificações entre o A* e o E), por comparação com 98,6% estudantes aprovados no ano lectivo de 2011/12. No entanto, houve uma ligeira queda nas classificações mais altas. A proporção de classificações A* e A desceu 0,5 pontos percentuais nos últimos dois anos, para os 26,7%. Na década anterior, entre 2000/01 e 2009/10 tinha-se registado um aumento de mais de 8 pontos percentuais. Em média, as raparigas obtiveram melhores classificações. Porém, os rapazes obtiveram um maior número de classificações mais altas nos exames *A-Level*, 13,0% dos rapazes obtiveram três A* ou A, e 12,1% das raparigas que obtiveram os mesmos resultados.

O tipo de instituição de ensino que um estudante frequenta tem influência no êxito dos resultados alcançados nos exames *A-Level*. Os alunos que frequentam escolas privadas obtêm muito melhores resultados do que os estudantes que frequentam escolas públicas, sobretudo escolas de formação contínua (Tabela 4). Isto deve-se a uma combinação de vários factores. A diversidade de estatutos socioeconómicos dos estudantes que frequentam estas instituições é muito elevada. As escolas privadas são escolas pagas e, como tal, são frequentadas por alunos provenientes de meios mais favorecidos, enquanto os colégios tendem a ser frequentados por alunos de famílias mais pobres. Além disso, muitas escolas privadas têm como objectivo principal preparar os seus alunos para o ensino superior e muitas delas possuem mais recursos do que as escolas públicas ou as escolas de formação contínua estatais.

O que significa tudo isto para os estudantes que vão, efectivamente, para a universidade?

4. Quem participa no ensino superior em Inglaterra? Existe igualdade de acesso?

4.1 O que significa igualdade de acesso e alargamento da participação no ensino superior?

Existe igualdade de acesso em Inglaterra e existe igualdade de acesso às universidades de maior prestígio? O que significa realmente “igualdade” de acesso? O ideal fundamental em que o conceito de igualdade de acesso se baseia é que todos os indivíduos com potencial para beneficiarem do ensino superior devem ter igualdade de oportunidades para o fazer. O alargamento da participação no ensino superior trata de garantir que os estudantes oriundos de contextos desfavorecidos possam ter acesso ao ensino superior, recebendo os apoios necessários para serem bem-sucedidos nos seus estudos. Os grupos de indivíduos considerados desfavorecidos, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, têm variado ao longo do tempo. Por exemplo, em tempos as raparigas eram consideradas desfavorecidas porque tinham muito menos probabilidades de ingressar na universidade do que os rapazes. Hoje em dia, observa-se a situação inversa – os rapazes têm muito menos probabilidades de ingressar na universidade do que as raparigas (Tabela 5). Actualmente, os principais grupos identificados pelo sistema e pelas universidades como desfavorecidos são os que pertencem a famílias sem nenhum historial ou ligação ao ensino superior – em que ninguém da família frequentou a universidade – e estudantes oriundos de meios com baixos rendimentos.

Contudo, Burke (2012, p. 117) relembra que “o alargamento do acesso e da participação no ensino superior é antes de mais um projecto de justiça social, que deve tratar em pormenor temas complexos como a desigualdade, a exclusão e a falta de reconhecimento”. Burke

analisa algumas das ideias que estão na base das políticas de alargamento de participação. Em primeiro lugar, muitas iniciativas e políticas de alargamento de acesso e de participação são influenciadas pela ideia da “elevação de expectativas”. Este discurso baseia-se num modelo individualista e de défice. Centra o problema principal do alargamento de acesso nos indivíduos e nas comunidades, não reconhecendo o valor da participação no ensino superior. Considera, pois, que estes indivíduos têm um défice de certas competências, valores e expectativas. Alega que as pessoas poderiam ir para a universidade se mudassem as suas atitudes e expectativas. Mas o discurso da “elevação de expectativas” ignora o poder, os privilégios e a desigualdade. Consequentemente, a pobreza e a desigualdade são reconfiguradas como pobreza e desigualdade de expectativas. Esta abordagem não tem em conta os contextos nos quais as expectativas são criadas e as relações sociais em que se inserem.

Uma outra ideia dominante na literatura sobre o acesso ao ensino superior é a das “barreiras” à entrada, com políticas e práticas que se focam em “levantar estas barreiras”. Na revisão feita por Gorard *et al* (2007) estas barreiras incluem custos, tempo e deslocações, motivação e barreiras institucionais do ensino superior como os procedimentos de admissão e ingresso na universidade, o *timing* e escala da oferta e a falta generalizada de flexibilidade na oferta, como a altura em que os cursos são disponibilizados. Todas essas barreiras chamam a nossa atenção, de forma útil, para os desafios e dificuldades que os grupos sub-representados no ensino superior podem enfrentar. Em teoria, se essas barreiras fossem removidas, o acesso e a participação no ensino superior aumentariam. Ora, uma abordagem focada em “superar barreiras” pressupõe que essas barreiras podem ser removidas. No entanto, a realidade é que a sua remoção é difícil e é discutível até que ponto

essas barreiras podem explicar padrões de não-participação no ensino superior. Isto levou a que alguns teóricos sugerissem que é necessário ver mais além dessas “barreiras” e considerar os determinantes pessoais, sociais e socioeconómicos da participação e da não-participação no ensino superior (Gorard, 2007). Outros ainda, defendem uma perspectiva que tem em conta as preocupações geradas pelas “barreiras” à participação, mas que também considera “as políticas de acesso e participação, em termos de práticas institucionais, disciplinares e académicas, bem como o processo de construção subjectiva, no qual certos indivíduos podem ser reconhecidos como (potenciais) estudantes no ensino superior” Burke (2012, p. 137). Esta abordagem requer a exploração das dinâmicas do poder e da desigualdade e destaca a necessidade de transformar as estruturas, práticas e culturas educacionais.

Outros estudos sobre o alargamento da participação visam determinar se a experiência no ensino superior é inclusiva e participativa, especialmente para aqueles que têm níveis educacionais mais baixos ou cuja exposição ao ensino superior é limitada. Um aspecto central nesta abordagem são as experiências de aprendizagem dos estudantes e, por extensão, as ideias sobre o ensino-aprendizagem, os currículos e a avaliação. Os objectivos e princípios pedagógicos que influenciam os cursos de “alargamento de participação”, e em especial as práticas educacionais inclusivas, são fundamentais para o seu sucesso (David, 2010). Estas preocupações superam largamente as que visam “elevar expectativas”. Questões e críticas sobre os processos educativos, as práticas no ensino superior, os valores de género e de classe, a cultura e a ética do ensino superior são igualmente importantes para criar condições para o alargamento da participação. (Ivanic, 2009; Evans, 2004; Archer e Leathwood, 2003). Estas críticas põem em causa o projecto do “alargamento da participação dos estudantes” por meio de um discurso

de déficit – a falta de certas aptidões e competências ou a falta de atitudes e de expectativas adequadas. Outros questionam as abordagens convencionais do ensino-aprendizagem no mundo académico e sublinham a centralidade da identidade na construção e prática da produção de conhecimento académico. Além disso, levam a considerar não só o modo como os estudantes são ensinados, mas também quem os ensina, desenvolvem cursos e estão envolvidos na produção de conhecimento e atentam a quem é “representado e/ou silenciado nas práticas, relações e processos pedagógicos”.

4.2 Igualdade de acesso?

O acesso tem que ver com quem ingressa no ensino superior, com as razões pelas quais alguns ingressam no ensino superior e outros não e com as suas características e as “barreiras” que enfrentam. Igualmente importante é o tipo de instituição de ensino superior que os estudantes frequentam, e o facto de existir igualdade de acesso às melhores e mais prestigiadas universidades.

A Tabela 5 apresenta algumas das principais características dos estudantes a tempo inteiro do primeiro ciclo de estudos do ES. Mostra que a maioria dos estudantes do primeiro ciclo eram cidadãos do Reino Unido, mulheres, com menos de 21 anos e brancos. O facto de uma proporção mais elevada de estudantes do primeiro ciclo serem mulheres reflecte o sucesso dos resultados académicos alcançados e a existência de mais mulheres jovens com as habilitações necessárias para ingressarem na universidade.

Tabela 5. Estudantes do primeiro ciclo a tempo inteiro por características-chave, 2012/2013 Reino Unido (%)

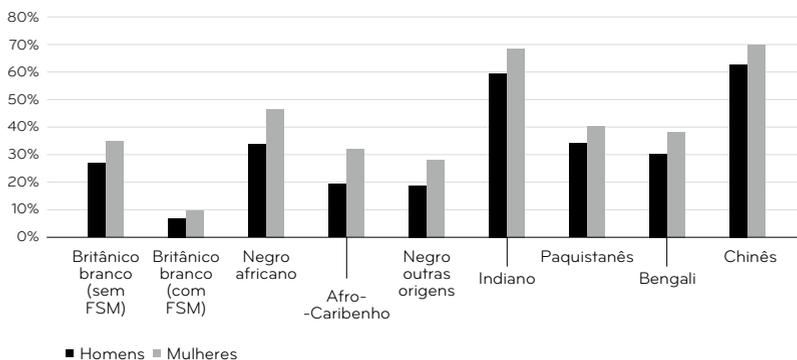
Características dos estudantes	Estudante do primeiro ciclo de estudos do ensino superior
Domicílio	
Reino Unido	85%
Outros UE	5%
Não UE	10%
Género	
Rapazes	55,5%
Raparigas	45,5%
Idade	
18 ou menos	52,3%
19	19,7%
20	7,3%
3, 21-24	10,1%
3, 25-29	4,1%
30 ou mais	6,4%
Etnia¹²	
Branca	76,4%
Não branca	23,6%
Total	100,0%

Fonte: HEFCE, 2014¹²

12 Apenas estudantes do 1.º ano

Mas a Tabela 5 esconde diferenças consideráveis na participação no ensino superior, tanto em termos de género como de etnia. A Figura 10 evidencia que, dentro de todos os grupos étnicos, é mais provável que as raparigas participem no ensino superior do que os rapazes; mostra também que a maioria dos grupos de minorias étnicas tem um desempenho superior ao dos jovens britânicos brancos em termos de participação. Estes valores demonstram que tanto as raparigas como os rapazes britânicos brancos com 18/19 anos têm taxas de participação no ensino superior abaixo da média, enquanto os rapazes e raparigas de etnia indiana e chinesa apresentam taxas de participação consideravelmente acima da média. Havendo condições para que estes estudantes alcancem sucesso escolar antes de ingressar na universidade, todos os grupos de minorias étnicas têm mais probabilidades de frequentar a universidade do que os estudantes britânicos brancos, exceptuando os homens do grupo “Negros – outras origens”.

Figura 10. Participação no ensino superior por género e etnia



4.3 Variações na participação no ensino superior por estatuto socioeconómico dos estudantes

Pode ser usado um conjunto de medidas para determinar a origem socioeconómica dos estudantes do ensino superior e medir a igualdade de acesso. Todas estas medições contam a mesma história. Apesar do enorme crescimento observado no ensino superior (Figura 1) e do aumento das taxas de participação no ES ao longo dos anos (Figura 3), existem desigualdades consideráveis no acesso e participação no ensino superior. Os estudantes com rendimentos mais baixos têm muito menos probabilidades de frequentar a universidade do que os oriundos de contextos mais favorecidos.

Conforme discutido atrás, o tipo de escola que um aluno frequenta afecta o seu desempenho nos exames *A-level* e, por extensão, têm um impacto no seu acesso ao ensino superior. A Tabela 6 mostra que cerca de 67% dos estudantes que fizeram os exames *A-level* em escolas públicas e em colégios, aos 17 anos, em 2008/2009, prosseguiram para o ensino superior aos 19 anos, em 2011/2012. Para os alunos que frequentaram escolas independentes e privadas, a taxa de progressão estimada foi de 85%. A diferença entre estas taxas de prosseguimento de estudos oscilou entre os 13% e os 18% de 2006/2007 a 2011/2012. Assim, ao longo dos anos, os alunos que frequentam escolas privadas independentes – provenientes de contextos mais favorecidos – têm muito mais probabilidades de ir para a universidade do que os estudantes que frequentaram escolas públicas estatais. Estes dados confirmam que quanto mais selectiva for a escola secundária que os estudantes frequentam maiores são as probabilidades de ingressarem na universidade.

Outro indicador de desvantagem é o facto de o aluno ter direito a refeições escolares gratuitas, que apenas são atribuídas a estudantes

provenientes de meios com baixos rendimentos. Apenas cerca de 7% dos estudantes que ingressam no ensino superior receberam refeições escolares gratuitas quando tinham 15 anos, enquanto 93% dos estudantes que ingressaram no ensino superior não tinham recebido refeições escolares gratuitas.

Tabela 6. Estudantes que realizaram os *A-levels* e que ingressaram no ensino superior até aos 19 anos por tipo de instituição frequentada aos 17 anos, 2008/2009 a 2011/2012

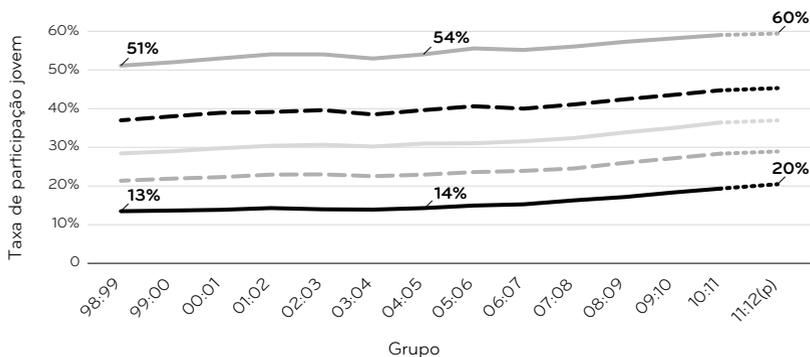
Tipo de instituição	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Escola privada	85%	83%	82%	87%	86%	85%
Escola pública/colégio	72%	68%	69%	71%	70%	67%
Total	74%	69%	71%	72%	72%	69%
Diferença Privado/ Estado (%)	13	16	13	16	16	18

Ibidem, 2014a

A Figura 11 analisa as tendências de participação dos jovens no ensino superior considerando o local onde vivem, e mostra que continuam a existir grandes diferenças nas taxas de participação. Apenas 20% dos jovens oriundos de meios mais desfavorecidos (quartil inferior representado pela linha de baixo no gráfico) ingressaram no ensino superior em 2011/2012, comparativamente com os 60% de jovens oriundos de meios mais favorecidos (quartil superior e linha de cima no gráfico). Apesar de as taxas de participação jovem terem aumentado, tanto

nos meios favorecidos como nos meios desfavorecidos (com aumentos proporcionais de 16% e 52% respectivamente), em termos gerais, a diferença de participação entre eles manteve-se constante, perto dos 40%. Os jovens de meios mais desfavorecidos teriam de triplicar a sua taxa de participação para conseguirem igualar a taxa dos jovens oriundos de meios mais favorecidos.

Figura 11. Tendências na participação dos jovens no ensino superior segundo o local onde vivem – meios favorecidos e desfavorecidos 1998/1999-2011/2012, Inglaterra



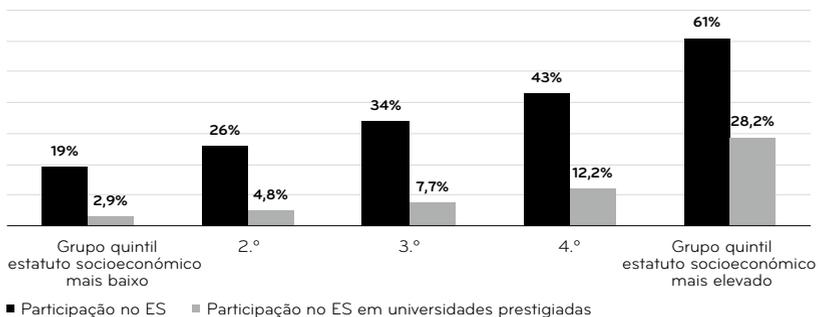
Fonte: HEFCE, 2013

A Figura 12 apresenta um cenário semelhante. Os estudantes do grupo com o estatuto socioeconómico mais baixo têm muito menos probabilidades de ingressar na universidade do que os que pertencem a grupos com o estatuto socioeconómico mais elevado (19% comparativamente com 61%). É igualmente importante notar que os primeiros

têm muito menos probabilidades de frequentar uma universidade de prestígio ou de elevado estatuto.

Torna-se bastante evidente, então, que a **probabilidade de participar no ensino superior varia consideravelmente de acordo com a origem socioeconómica dos estudantes.**

Figura 12. Participação no ensino superior com 18/19 anos e estatuto da universidade frequentada, por estatuto socioeconómico, 2010/2011



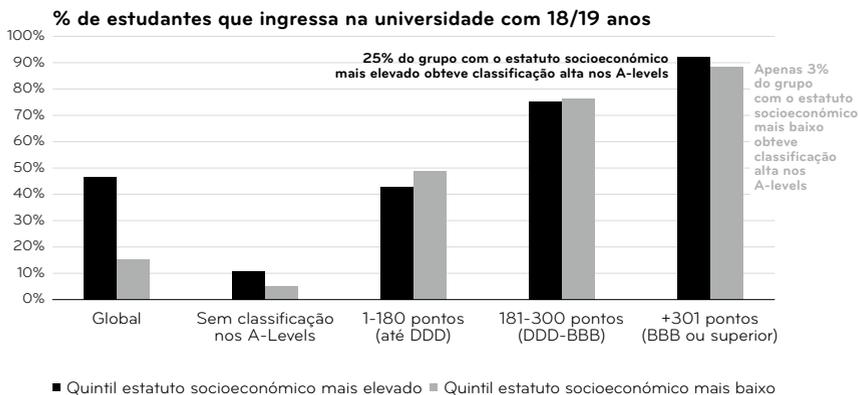
Fonte: Crawford, C (2014) HE participation and outcomes: differences by SES and secondary school characteristics, Londres: IFS

4.4 Por que razões a participação no ensino superior varia de acordo com a origem socioeconómica dos estudantes?

Torna-se bastante claro que a participação no ensino superior varia largamente de acordo com a origem socioeconómica dos estudantes. Grande parte destas diferenças de participação pode ser explicada pelo sucesso académico alcançado anteriormente pelos estudantes – o nível das suas classificações nos *A-levels*. A Figura 13 ilustra bem este cenário mostrando a proporção de estudantes que ingressam no ensino

superior por estatuto socioeconómico e resultados escolares alcançados, contabilizados por pontos obtidos nos *A-levels* – quanto mais altas as classificações nos *A-levels*, maior o número de pontos.¹³ Observando as últimas duas barras do lado direito do gráfico, vemos que a proporção de jovens do grupo socioeconómico mais desfavorecido que ingressa na universidade é quase a mesma que a proporção de jovens do grupo socioeconómico mais favorecido. Por outras palavras, quando apenas o sucesso académico é tido em conta, os jovens de contextos favorecidos e desfavorecidos têm praticamente as mesmas probabilidades de ingressar na universidade.

Figura 13. Participação no ensino superior por estatuto socioeconómico e sucesso escolar prévio, 2009



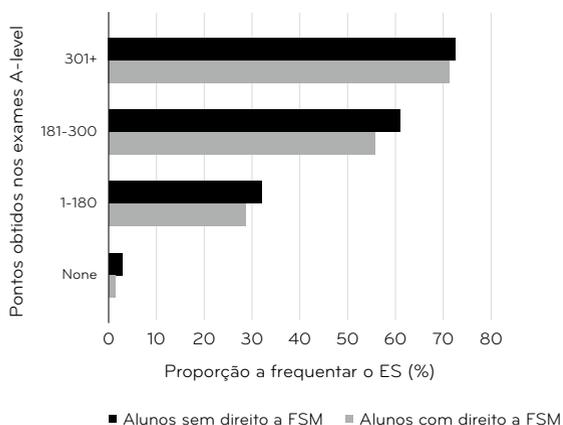
Fonte: baseado no trabalho de Chowdy, Crawford, Dearden, Goodman e Vignoles (2010). Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data, IFS Working Paper no. W10/04.
© Institute for Fiscal Studies

13 Pontos atribuídos na classificação dos A-levels A*=140 pontos; A= 120; B=100; C=80; D=60;E=40.

Contudo, como demonstrado na secção 3.4.2, muito menos estudantes pertencentes aos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos fazem os *A-levels* e obtêm boas classificações nestes exames. Como a Figura 13 ilustra também, apenas 3% dos jovens pertencentes ao grupo socioeconómico mais desfavorecido obtêm classificações elevadas nos *A-levels*, comparativamente com os 25% de jovens do grupo socioeconómico mais favorecido. Esta situação constitui um desafio para as universidades altamente prestigiadas que querem atrair e recrutar mais estudantes de contextos desfavorecidos, mas que também exigem níveis elevados de sucesso escolar – há muito poucos estudantes que satisfaçam os requisitos de ingresso para este tipo de universidades.

A Figura 14 apresenta um cenário muito semelhante. Mostra a proporção de jovens que ingressam na universidade por número de pontos obtidos nos *A-levels* e pelo direito a refeições escolares gratuitas – um indicador dos baixos rendimentos das famílias. Como observado acima, apenas 7% dos jovens com direito a refeições escolares gratuitas (FSM) ingressam na universidade, mas, uma vez controlado o seu sucesso escolar prévio, têm a mesma probabilidade de frequentar a universidade do que os seus pares sem direito a FSM. O problema, como discutido anteriormente e ilustrado nas tabelas 1, 2 e 3 acima, é que os estudantes com direito a FSM têm muito menos probabilidades de permanecer na escola depois da idade de escolaridade obrigatória e têm muito menos probabilidades de fazer os exames públicos com 16 e com 18 anos ou de obterem bons resultados nos exames do Certificado Geral do Ensino Secundário e nos *A-levels*.

Figura 14. Participação no ensino superior por sucesso escolar prévio e pelo direito a refeições escolares gratuitas



Fonte: Vignoles, A. (2013) The value of Higher Education Seminar Paper, Londres: Institute of Education, University of London

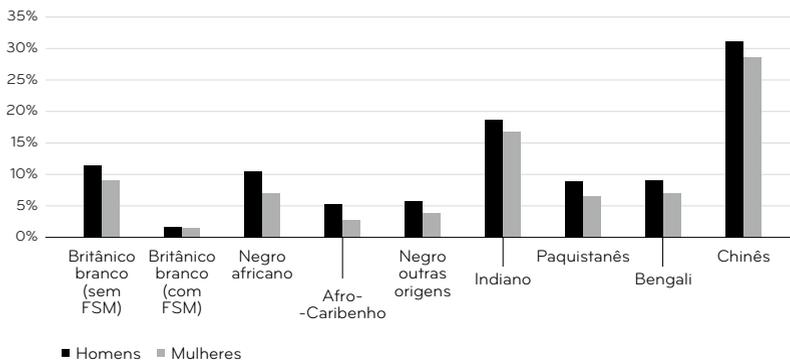
Assim, a principal razão pela qual a participação no ensino superior varia tanto entre diferentes origens socioeconómicas prende-se com o sucesso escolar alcançado anteriormente pelos estudantes. Grande parte das diferenças de participação assinaladas na Tabela 6 e nas Figuras 11 e 12 podem ser explicadas pelos resultados que os estudantes alcançaram anteriormente na escola.

4.5 Tipos de universidades frequentadas pelos estudantes, por características e origens socioeconómicas dos estudantes

Em termos gerais, em 2011/2012 cerca de 27% dos jovens frequentaram as universidades mais selectivas e prestigiadas, mas o acesso a

estas universidades é desigual. Como observámos na Figura 10, entre todos os grupos étnicos, é mais provável que as raparigas participem no ensino superior do que os rapazes, e a maioria dos grupos de minorias étnicas tem um desempenho superior ao dos jovens britânicos brancos em termos de participação. Contudo, um padrão muito diferente torna-se evidente quando examinamos o tipo de universidade frequentado por esses estudantes de minorias étnicas (Figura 15). Em todos os grupos étnicos, os rapazes têm mais probabilidades do que as raparigas de frequentar as universidades de prestígio ou com um elevado estatuto. Além disso, os estudantes brancos têm mais probabilidades de frequentar este tipo de universidades do que a maioria dos grupos étnicos, exceptuando os estudantes indianos e chineses.

Figura 15. Participação no ensino superior em universidades de elevado estatuto por género e etnia



Fonte: cálculos da autora baseados em dados administrativos de escolas e universidades associadas para os primeiros grupos elegíveis para ingressar na universidade em 2004-2005 e 2005-2006 (que fizeram os exames de acesso ao ensino superior em 2001-2002 e 2002-2003).
© Institute for Fiscal Studies

Por outro lado, os estudantes mais desfavorecidos tendem a matricular-se em universidades com menos prestígio. Esta situação tem consequências na quantidade de capital humano que adquirem e, consequentemente, nos seus ganhos futuros.

A Figura 12 acima mostra que não só os estudantes pertencentes aos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos têm muito menos probabilidades de ingressar na universidade do que os oriundos dos grupos socioeconómicos mais favorecidos, como, aspecto igualmente importante, também têm muito menos probabilidades de ingressar numa universidade de prestígio e com um elevado estatuto.

Tabela 7 Estudantes que realizaram os *A-levels* e que ingressaram em universidades de prestígio e com elevado estatuto até aos 19 anos por tipo de instituição frequentada aos 17 anos, anos lectivos de 2008/2009 a 2011/2012

Tipo de escola/colégio	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Privada	63%	63%	62%	65%	64%	62%
Total Estado	26%	25%	26%	26%	24%	23%
Total	31%	29%	30%	30%	28%	27%
Diferença Privado/ Estado (%)	37	38	37	39	40	39

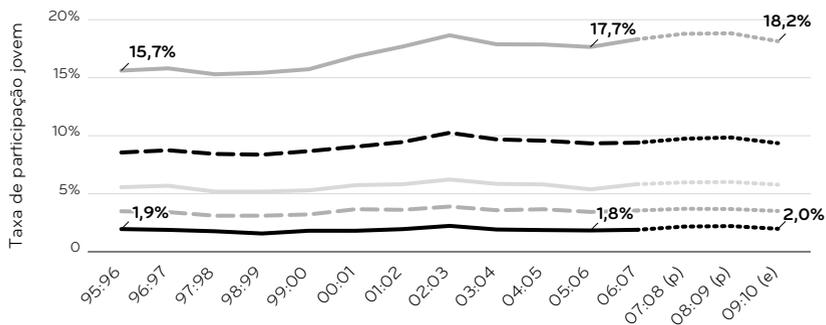
Ibidem, 2014a

A Tabela 7 mostra um padrão semelhante quando se considera o tipo de escola frequentada pelos estudantes aos 17 anos. A taxa estimada de prosseguimento de estudos para as universidades mais selectivas

e prestigiadas, para alunos de escolas estatais e colégios, era de 23% em 2011/2012. A taxa de prosseguimento de estudos equivalente para alunos de escolas independentes e privadas era de 62% em 2011/2012. A diferença das taxas de prosseguimento de estudos para as instituições mais selectivas entre escolas públicas e escolas privadas não variou muito, oscilando entre os 37% e os 40% entre 2006/2007 e 2011/2012.

Todas estas desigualdades de acesso às melhores universidades não mudaram ao longo do tempo. De facto, há cada vez mais indícios de que as universidades estão a tornar-se mais hierarquizadas e estratificadas – as melhores e mais prestigiadas universidades estão a recrutar cada vez mais estudantes favorecidos, enquanto as universidades com menos prestígio estão a recrutar cada vez mais estudantes desfavorecidos. Apesar de a taxa de participação entre os estudantes menos favorecidos ter aumentado desde o final dos anos 90 (ver Figura 11), a taxa de participação entre o mesmo grupo de jovens no terço superior das universidades mais selectivas em Inglaterra manteve-se quase nula no mesmo período (Figura 16 – linha de baixo no gráfico). Apenas cerca de 2% (um em cada cinquenta) dos jovens desfavorecidos frequentaram o terço superior das universidades mais selectivas em 2009/2010. Pelo contrário, 18% (menos de um em cada cinco) dos jovens residentes nos meios mais favorecidos frequentaram as melhores universidades. Conclui-se assim que os jovens mais favorecidos têm cerca de sete vezes mais probabilidades de frequentarem as melhores e mais prestigiadas universidades do que os jovens mais desfavorecidos. No mesmo período de tempo, verifica-se que as universidades menos selectivas e com menos prestígio recrutaram mais estudantes desfavorecidos e menos jovens oriundos de contextos mais favorecidos.

Figura 16. Tendências na participação dos jovens no ensino superior nas universidades mais selectivas segundo o local onde vivem – meios favorecidos e desfavorecidos 1994/1995 -2009/2010, Inglaterra



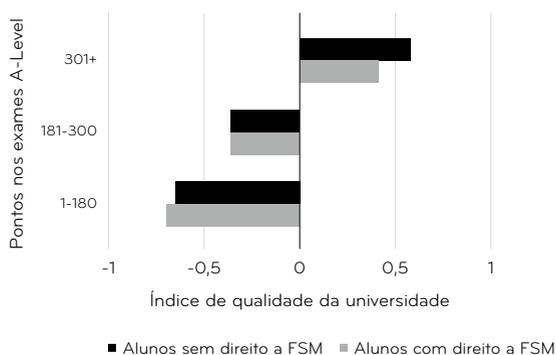
Fonte: HESA, (2010).

4.6 Por que razões os tipo de universidades frequentadas pelos estudantes variam de acordo com a sua origem socioeconómica?

Uma vez mais, o sucesso escolar alcançado previamente ajuda a explicar porque estão os estudantes provenientes de meios desfavorecidos sub-representados nas universidades de prestígio e os estudantes de meios mais favorecidos e abastados sobre-representados. O sucesso escolar prévio explica a maior parte da diferença verificada entre os diferentes estatutos socioeconómico (Figuras 15 e 16). A Figura 17 mostra que os estudantes com direito a refeições escolares gratuitas (FSM) que frequentam o ensino superior aos 18 anos se concentram em instituições de ensino superior de menor prestígio (e, segundo alguns, de menor qualidade), nomeadamente as que exigem classificações inferiores nos

exames *A-Level* e admitem esses estudantes. Isto deve-se essencialmente – embora não totalmente – ao pior desempenho destes estudantes nos exames *A-Level*.

Figura 17. Tipo de ensino superior frequentado com base no resultados escolares prévios e no direito a refeições escolares gratuitas



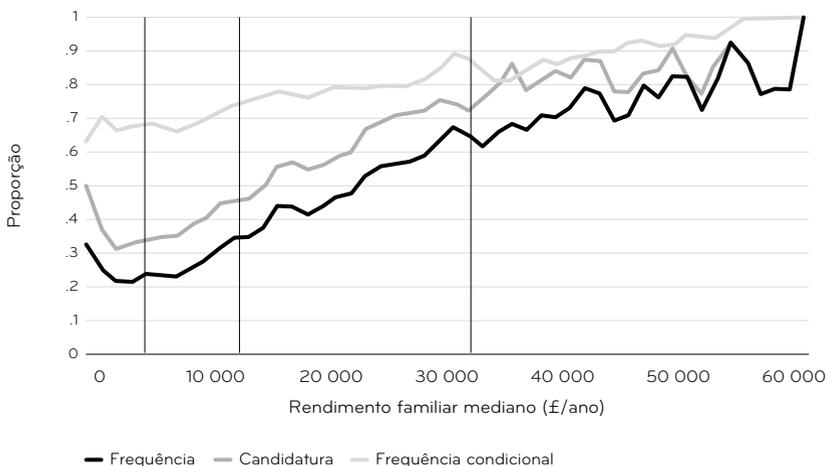
Fonte: Vignoles, A. (2013) *The value of Higher Education Seminar Paper*, London: Institute of Education, University of London

Ainda assim, os resultados escolares prévios não explicam por completo a grande desigualdade no acesso às melhores universidades. Ainda existem diferenças na qualidade das instituições de ensino superior frequentadas por diferentes grupos de minorias étnicas, mesmo depois de se ter em conta os resultados académicos anteriores e as classificações dos estudantes nos *A-Levels*. Estudantes afro-Caribenhos, bengalis e estudantes de outras minorias étnicas negras acedem, tendencialmente, a instituições menos prestigiadas do que os estudantes

britânicos brancos com sucesso escolar semelhante. Por outro lado, chineses, asiáticos e outros estudantes de etnias mistas acedem a universidades mais prestigiadas do que a maioria dos estudantes britânicos brancos.

Outra razão pela qual uma menor proporção de estudantes mais desfavorecidos frequenta as universidades mais prestigiadas é porque é menos provável que estes jovens se candidatem a essas universidades. A Figura 18 mostra claramente que existem diferenças substanciais entre estudantes oriundos de famílias com baixos rendimentos e estudantes oriundos de famílias com altos rendimentos no que respeita ao ingresso em universidades, no geral, e em universidades de prestígio, em particular. É mais provável que estudantes provenientes de famílias com altos rendimentos se candidatem à universidade, e a universidades prestigiadas, do que os estudantes provenientes de famílias com baixos rendimentos, assim como é mais provável que os primeiros aceitem a oferta de uma vaga. Grande parte desta discrepância resulta das decisões de candidatura dos estudantes, sobretudo depois de se controlarem as competências dos estudantes. Estes dados sugerem que as universidades não discriminam os estudantes oriundos de meios mais desfavorecidos, simplesmente, é menos provável que esses estudantes se candidatem a essas universidades. Estas conclusões levam a crer que as políticas destinadas a reduzir as diferenças de acesso ao ensino superior, no ponto de ingresso, poderão não estar a ser bem-sucedidas. As políticas destinadas a reduzir a diferença substancial no número de candidaturas têm maior probabilidade de sucesso, sobretudo se garantindo que os estudantes de meios mais desfavorecidos obtêm as qualificações necessárias para se candidatarem à universidade.

Figura 18. Rendimento familiar, taxa de candidaturas ao ensino superior e frequência do ensino superior, Inglaterra, 2011



Fonte: Anders, J (2012) The Link between Household Income, University Applications e University Attendance, Fiscal Studies, vol. 33, no. 2, pp. 185-210

5. Conclusões

Neste relatório foram analisados os factores que influenciam os jovens a prosseguir ou não com os estudos universitários e quais os jovens que entram ou não no ensino superior em Inglaterra. Demonstrou-se que há bastante desigualdade no acesso ao ensino superior, havendo uma menor probabilidade de os estudantes oriundos de meios mais desfavorecidos ingressarem no ensino superior e uma maior probabilidade de os estudantes oriundos de meios mais favorecidos frequentarem a universidade. Esta questão é importante devido às consequências que daí advêm para os indivíduos que frequentam ou

não a universidade e para a sociedade em geral. Esta questão salienta também o papel contraditório do ensino superior. Se, por um lado, o ensino superior contribui para a obtenção de uma melhor situação social, melhores qualificações, uma força de trabalho mais qualificada e maior mobilidade social, por outro, o crescimento da participação no ensino superior leva também a uma maior diferenciação social e de oportunidades de vida entre aqueles que possuem ou não uma formação universitária, a um sistema de ensino superior mais estratificado e polarizado e a desigualdades crescentes entre nações.

A maior parte das desigualdades na participação no ensino superior, embora não todas, estão relacionadas com o êxito escolar dos alunos. Como tal, o que acontece no ensino secundário tem uma enorme influência no ensino superior e na determinação dos jovens que vão para a universidade. Os estudantes que permaneceram na escola após a idade de escolaridade obrigatória, que realizaram e obtiveram boas classificações nos exames para os GCSE, aos 16 anos, que continuaram a sua educação a tempo inteiro e depois, aos 18 anos, obtiveram boas classificações nos exames *A-Level*, irão para a universidade. O desempenho e os resultados escolares aos 16 anos são particularmente cruciais.

O desafio para as escolas, e para a sociedade no geral, é quebrar o forte vínculo entre o nível educacional e vantagem social. Os jovens provenientes de meios mais desfavorecidos continuam a ter menos probabilidades de seguir o percurso escolar necessário para entrar no ensino superior do que os jovens provenientes de meios mais privilegiados. Tem-se notado algum progresso nos últimos anos, e hoje mais estudantes oriundos de meios desfavorecidos seguem este percurso, sendo acompanhados também pelos seus pares provenientes de meios mais favorecidos. Continua também a ser menos provável que as crianças mais pobres permaneçam na escola e realizem, com bons

resultados, os exames públicos necessários para a ingressarem na universidade, quando comparadas com crianças mais favorecidas. E estas diferenças nos níveis educacionais entre crianças oriundas de diferentes estatutos sociais manifestam-se desde muito tenra idade – desde os 22 meses de vida e são cumulativas – e à medida que as crianças crescem as discrepâncias no sucesso escolar alcançado tendem a aumentar. As crianças de origens mais pobres tendem a ter um desempenho insatisfatório durante *todo* o seu percurso escolar, dos 4 aos 18 anos, quando comparadas com crianças de classes sociais mais altas. Esta situação, em particular, constitui um problema em Inglaterra. A relação entre o estatuto social e o nível educacional é muito mais acentuada em Inglaterra do que noutros países, incluindo Portugal. As diferenças e desigualdades no nível educacional destas crianças de diferentes estatutos sociais, não são culpa sua. Estão associadas a questões mais amplas como a pobreza, a desigualdade nos rendimentos, a distribuição de riqueza e oportunidades de vida.

Então, como pode a participação no ensino superior ser ainda mais alargada? O facto de as desigualdades no nível educacional começarem tão cedo na vida de uma criança indica que as intervenções em fases mais precoces têm potencial para devolver melhores resultados do que as intervenções em fases mais tardias da vida. Na verdade, os dados apontam no sentido de que as intervenções intensivas com crianças muito novas, em idade pré-escolar, e com os seus pais podem ser muito eficazes. As escolas e os professores também fazem a diferença. Recrutar e manter professores de elevada qualidade e ajudá-los a transmitir as suas competências a outros professores é fundamental. Da mesma forma, as escolas precisam de ajudar os seus alunos a tomar as decisões certas quanto à escolha das disciplinas para o Certificado Geral do Ensino Secundário e para os *A-Levels*, assim como ajudá-los a decidir o

que fazer quando chegam aos 16 anos. O papel das escolas secundárias é fundamental para o alargamento da participação no ensino superior. Mas as escolas são apenas uma parte da história. As famílias e os pais das crianças têm, pelo menos, uma influência igualmente grande nos seus resultados escolares. A importância das famílias para o nível educacional das crianças e para a participação no ensino superior foi realçada e claramente demonstrada no *Robbins Report*, em 1963. O *Robbins Report* declarou que o acesso ao ensino superior não deveria ser restringido em função de origem, classe social ou género de um indivíduo. Cinquenta anos depois, ainda há um longo caminho a percorrer para ir ao encontro da visão de Robbins.

Bibliografia

- Archer, L e Leathwood, C (2003) Challenging Cultures? Student Conceptions of 'Belonging' and 'Isolation' at a Post-1992 University, *Studies in Higher Education*, 28: 3, 261-277
- BIS (2014) *Participation Rates in Higher Education: Academic Years 2006/2007 – 2012/2013 (Provisional)* London: Department for Business, Innovation and Skills <https://www.gov.uk/government/statistics/participation-rates-in-higher-education-2006-to-2013>
- BIS (2014a) *Widening participation in Higher Education* London: Department for Business, Innovation and Skills
- Bolton, P (2012) *Education: Historical statistics* SN/SG/4252, House of Commons Library
- Burke, P. (2012) *The Right to Higher Education: Beyond Widening Participation*, Abingdon: Routledge
- Callender, C. (2014) Student numbers and funding: Does Robbins add up? *Higher Education Quarterly* 68: 2 pp 164–186
- Callender, C. e Jackson, J (2008) Does Fear of Debt Constrain Choice of University and subject of study? *Studies in Higher Education* Vol 33 No 4, pp 405–429

- Callender, C. e Jackson, J (2005) Does Fear of Debt Deter Students from Higher Education? *Journal of Social Policy* Vol 34/4 pp 509-540
- Committee of Higher Education (CHE) (1963) *Higher Education: Report*, Cmnd 2154. London: HMSO.
- David, M. (2010) (ed) *Improving learning by widening participation in higher education*, Abingdon: Routledge
- DfE (2014a) *GCSE and Equivalent Results in England 2012/13 (Revised)* SFR 01/2014 London: Department for Education <https://www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupil-characteristics-2012-to-2013>, Acedido em 1/10/14
- DfE (2014b) *GCSE and Equivalent Attainment by Pupil Characteristics in England, 2012/13* SFR 05/2014 London: Department for Education <https://www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupil-characteristics-2012-to-2013#history>
- DfE (2014c) *'A' Level and Other Level 3 Results in England, Academic Year 2012 To 2013 (Revised)* SFR 02/2014 London: Department for Education
- DfE (2013a) *Participation in Education, Training And Employment By 16-18 Year Olds in England*, SFR 22/2013 London: Department for Education <https://www.gov.uk/government/statistics/participation-in-education-training-and-employment-by-16-to-18-year-olds-in-england-end-2012>, Acedido em 1/10/14
- DfE (2013b) *Level 2 And 3 Attainment By Young People In England Measured Using Matched Administrative Data: Attainment By Age 19 in 2012*, SFR 13/2013 London: Department for Education
- Evans, M (2004) *Killing Thinking: the death of the universities*, London: Continuum
- Harris (2010) *What more can be done to widen access to highly selective universities?* Bristol: OFFA
- HEFCE (2014) *Pressure from all sides Economic and policy influences on part-time higher education* Bristol: HEFCE
- HEFCE (2013) *Trends in young participation in higher education* Bristol: HEFCE
- HEFCE (2010) *Trends in young participation in higher education: core results for England*, Bristol: HEFCE
- HESA, (2014). *Higher Education Student Enrolments and Qualifications Obtained at Higher Education Institutions in the United Kingdom for The Academic Year 2012/13*

HESA SFR 197 Cheltenham: Higher Education Statistics Agency <https://www.hesa.ac.uk/sfr197>, Acedido em 1/10/14

Ivanic, R (2009) *Improving Learning in College- Rethinking Literacies across the Curriculum*, London, Routledge

London Economics (2010) *Review of student support arrangements in other countries*. BIS Research Paper No 10, London: Departments for Business, Innovation and Skills.

OECD (2014) *Education at a Glance* Paris:OECD

Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In Organisation for Economic Co-operation and Development, *Policies for Higher Education*. Paris: OECD.

Claire Callender é Professora na área das políticas e estudos sobre o ensino superior no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Os seus interesses de investigação são políticas educativas e financiamento do Ensino Superior tanto no Reino Unido como internacionalmente bem como a motivação e processos de decisão dos alunos. Autora de vários livros, capítulos e artigos de revistas sobre tópicos do Ensino Superior.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

MOBILIDADE GEOGRÁFICA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: PADRÕES E DETERMINANTES

Carla Sá

MOBILIDADE GEOGRÁFICA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: PADRÕES E DETERMINANTES

Carla Sá¹⁴

A dimensão espacial das escolhas dos estudantes

No último quartel do século XX, assistiu-se na Europa a uma expansão do ensino superior que elevou as taxas de participação para níveis nunca antes observados. Este aumento da participação teve um impacto evidente sobre os contextos socioeconómico, cultural e educacional de que provêm os estudantes, que necessariamente irão vivenciar o ensino superior de formas diferentes. Se, por um lado, este maior número de estudantes forçou os países a avaliar e ajustar os seus sistemas de ensino superior ao nível da qualidade, da seleção, dos custos e do financiamento, por outro lado, pedagogos, geógrafos, economistas e dirigentes das instituições de ensino superior, têm todos estado de

14 A autora escreve segundo o novo acordo ortográfico.

olhos postos nos padrões de comportamento dos candidatos ao ensino superior e na forma como estes fazem as suas escolhas.

É cada vez maior o número de pessoas que acredita no papel transformador que o ensino superior pode ter na vida dos indivíduos, e quase todos os jovens crescem com a ideia de que a decisão de ir para o ensino superior é de primordial importância. Na maior parte dos países, a decisão de continuar ou não a estudar no final do ensino secundário deixou assim de ser a que mais atenção recebe, tendo passado para o centro das análises e das discussões as escolhas que fazem os candidatos ao ensino superior.

São muitas as escolhas que direta ou indiretamente estão relacionadas com esta decisão. Em países como Portugal é preciso optar entre uma formação mais académica, oferecida pelas universidades, e uma formação mais profissionalizante, regra geral oferecida pelos institutos politécnicos. A escolha do curso e da instituição de ensino superior são essenciais à compreensão deste processo de tomada de decisão, sendo muitas vezes explicadas com base na vontade dos estudantes de melhorar as suas qualificações e, conseqüentemente, as suas perspectivas de carreira. Mas as escolhas e decisões dos estudantes vão além do domínio educacional. Os jovens que decidem continuar a estudar após o término do ensino secundário, em processo de transição para a idade adulta, ponderam a possibilidade de sair da casa dos seus pais e de passar a viver de forma mais autónoma. Não raras vezes, os candidatos ao ensino superior manifestam uma clara preferência pelas instituições e cursos em localizações próximas da sua residência, estando implícita a decisão de continuar a viver com os pais.

Há, assim, uma dimensão espacial subjacente a estas escolhas que não deve ser ignorada. Para muitos candidatos a admissão no ensino superior é a primeira oportunidade de sair de casa dos pais, embora

haja estudantes fortemente condicionados nesta decisão; nomeadamente, alunos de grupos menos favorecidos da população veem as suas escolhas mais restringidas em termos geográficos. Além disso, quando o candidato opta por uma determinada instituição de ensino superior, não está a escolher apenas a instituição em si mesma, mas também todo um conjunto de bens e serviços que em muitos casos dependem da sua localização geográfica. A localização da instituição de ensino superior determina não apenas as atividades culturais e de lazer de que estudante vai poder beneficiar, mas também o mercado de arrendamento e o próprio mercado de trabalho a que vai ter acesso.

Acresce ainda que a distribuição no espaço das instituições de ensino superior pode levantar questões de equidade social no acesso e nas escolhas de cursos e de instituições. Em Portugal, até ao início dos anos 1980 as universidades públicas dominavam claramente o sistema de ensino superior, tendo sido a expansão deste sistema alimentada pelo aparecimento e expansão de institutos politécnicos e de instituições privadas. Ao longo do tempo, tornou-se evidente que a distribuição geográfica das instituições era uma fonte de desigualdade social, constituindo a sua concentração uma barreira adicional ao acesso por parte de grupos economicamente desfavorecidos, incapazes de suportar os custos de viver fora da casa dos pais para poder frequentar a universidade. Foi atendendo a estes aspetos que, durante os anos 1980, foi dada especial atenção à relação entre diversificação geográfica e equidade no acesso ao ensino superior. A expansão geográfica foi sobretudo notória no setor politécnico, havendo uma clara orientação regional com o objetivo de fazer chegar a educação de nível superior às áreas mais remotas do país. Contra as expectativas de muitos analistas, o setor privado não contribuiu muito para a diversificação regional do sistema, estando a maior parte das instituições privadas localizadas em

Lisboa e Porto e concelhos limítrofes. Deste processo de expansão acabou por resultar uma rede de ensino superior privada mais concentrada que a pública.

Existem, neste momento, no setor público de ensino superior, 13 universidades (mais a Universidade Aberta) e 15 institutos politécnicos (aos quais acrescem 5 escolas politécnicas, mais pequenas e que oferecem um número reduzido de cursos), distribuídas pelos dezoito distritos do continente e pelas duas regiões autónomas. Com uma ou mais instituições de ensino públicas presentes em todos os distritos, a distribuição geográfica das instituições de ensino superior tende a reproduzir os padrões de distribuição da população e da atividade económica.

O número de vagas oferecido por estas instituições públicas (em 2014 foram anunciadas 50 820 vagas) tem excedido a procura. Este excesso é mais saliente em algumas áreas de estudo, o que, associado à tendência continuada para a concentração da população no litoral e à pouca predisposição dos estudantes para a mobilidade geográfica, tem vindo a deixar algumas instituições, sobretudo instituições mais jovens no interior do país, numa situação de fragilidade, pondo em causa o propósito original de diversificação regional da oferta que visava garantir a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

É neste contexto que diversos trabalhos de investigação têm procurado identificar os padrões e os determinantes da mobilidade geográfica de candidatos e estudantes do ensino superior.

Padrões de (i) mobilidade geográfica

O facto de, em Portugal, a candidatura ao ensino superior público ser feita de forma centralizada dá lugar à constituição, em cada concurso de acesso, de uma base de dados administrativos de uma qualidade e

precisão indiscutíveis, que facilita a construção de matrizes de fluxos de estudantes entre os distritos de origem e as instituições de ensino superior de destino. Com base nestes fluxos, é possível identificar padrões de mobilidade dos estudantes em cada ano, quer em termos potenciais (predisposição para a mobilidade dos candidatos, tendo em conta a sua primeira opção no concurso nacional de acesso), quer para a mobilidade efetiva, olhando para a instituição em que os estudantes são colocados e de facto matriculados¹⁵.

No momento da candidatura ao ensino superior, os estudantes hierarquizam até seis pares estabelecimento/curso, revelando assim as suas preferências. A análise da localização das instituições que fazem parte desse conjunto de escolhas dos estudantes sugere, desde logo, tendências em termos da sua predisposição para a mobilidade. Se há estudantes que indicam o mesmo curso em todas as escolhas mas em instituições diferentes, mostrando de forma clara que o curso é o que mais peso tem na tomada de decisão, há, no outro extremo, muitos estudantes que escolhem vários cursos sempre na mesma instituição ou em instituições localizadas no mesmo distrito para quem a localização/instituição parece ser o fator de escolha mais importante.

No que à mobilidade potencial diz respeito, os candidatos das regiões autónomas revelam uma elevada preferência em relação à própria região; no ano de 2013, cerca de 19% e de 28% dos candidatos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, respetivamente, só incluem cursos das instituições locais na sua lista de preferências. Esta percentagem é substancialmente mais expressiva no distrito de Lisboa, onde os 41% que atingem não podem ser dissociados do facto de ser o

15 Estes padrões são descritos com base nos dados do concurso nacional de acesso 2011/2012. Para mais detalhes, ver Sá *et al.* (2013).

distrito com maior número de instituições públicas de ensino superior. No Porto, onde há duas instituições, esta percentagem é de cerca de 28%. Nos distritos de Braga, Coimbra e Faro esta percentagem situa-se entre os 15% e os 17%.

Os padrões de mobilidade geográfica dos candidatos ao ensino superior traduzidos na sua primeira opção podem ser analisados de duas perspetivas: a da sua região de origem e a da instituição que escolhem frequentar.

Quando se olha a mobilidade geográfica dos estudantes do ponto de vista da instituição de destino, pode identificar-se a sua área geográfica de atração através da concentração da procura.

Se a concentração da procura for entendida como a percentagem de candidatos provenientes da própria região onde a instituição está localizada que a escolhem em primeira opção, é possível determinar a área de recrutamento potencial de cada instituição. Verifica-se que para todas as instituições de ensino superior, sejam universitárias ou politécnicas, o distrito que mais peso tem nas primeiras escolhas dos candidatos da primeira fase é sempre aquele em que a instituição está localizada, sendo esse peso, na maior parte das vezes, superior a 50%. Quer isto dizer que a maior parte das instituições apresentam áreas de recrutamento marcadamente regionais. Os casos mais extremos são as instituições localizadas nos arquipélagos da Madeira e dos Açores. Há algumas instituições que se caracterizam por áreas de recrutamento mais alargadas, em que os candidatos em primeira opção da própria região têm um peso menor no total de candidatos. É o que acontece com as Universidades da Beira Interior, de Coimbra e de Trás-os-Montes e Alto Douro e com o Instituto Politécnico de Bragança. Ainda assim, mesmo estas instituições têm áreas de recrutamento muito concentradas se for considerada a área formada pelo próprio distrito e os distritos limítrofes.

Se forem considerados os fluxos de alunos efetivamente colocados e matriculados em cada instituição, determinam-se as áreas de recrutamento efetivas. Neste caso, o distrito de localização da instituição mantém-se como aquele que maior peso tem no recrutamento das instituições. Entre as instituições com áreas de recrutamento mais direcionadas para o próprio distrito contam-se as universidades da Madeira, dos Açores, do Minho e do Algarve, bem como os Institutos Politécnicos do Cávado e do Ave, do Porto e de Setúbal. São os Institutos Politécnicos da Guarda e de Portalegre aqueles que apresentam entre os que se matriculam as mais baixas proporções de alunos provenientes do próprio distrito (cerca de um terço ou menos).

Quando se toma o ponto de vista da região de origem, analisam-se as instituições preferidas dos candidatos ao ensino superior de cada região. É mais uma vez interessante distinguir entre os candidatos em primeira opção na primeira fase do concurso nacional de acesso e os estudantes efetivamente colocados e matriculados.

Há alguns resultados a salientar. Em primeiro lugar, o destino principal dos estudantes de um dado distrito é quase sempre uma instituição localizada nesse distrito, com exceção dos estudantes do distrito da Guarda e de Viana do Castelo, que preferem as Universidade de Coimbra e do Porto, respetivamente. Quando há mais do que uma instituição no distrito, todas partilham os lugares cimeiros em termos de peso relativo. No caso de serem de setores diferentes, as instituições universitárias são sempre preferidas às politécnicas. Outro resultado interessante diz respeito aos distritos das regiões de Lisboa, Alentejo e Algarve, onde os candidatos, depois das instituições locais, preferem sempre as universidades de Lisboa. Finalmente, as universidades dos Açores, da Madeira, do Minho e do Porto são o destino preferido dos candidatos da própria região onde estão implantadas.

Da análise dos fluxos de alunos matriculados, mantém-se a maior importância assumida pelas instituições do próprio distrito. No caso de haver instituições de ambos os setores, é, mais uma vez, a instituição universitária aquela em que ficam matriculados mais alunos da própria região.

Estes padrões não se encontram necessariamente em todas áreas de estudo. Destaca-se pela diferença a área da Saúde como a que apresenta o menor grau de concentração. Em termos de evolução, tudo aponta no sentido destas tendências já virem a ser desenhadas há mais de uma década.

Alguns determinantes de (i)mobilidade geográfica

A mobilidade geográfica dos estudantes de ensino superior pode ser entendida como parte do processo mais geral de migração de indivíduos, sendo tal como este orientado por motivos de investimento e de consumo.

Do ponto de vista da Teoria do Capital Humano, as migrações são entendidas como um investimento, e a decisão de mudar é tomada com o objetivo de melhorar a situação futura no mercado de trabalho. Um estudante decide, assim, mudar para a proximidade da instituição de ensino superior se, comparando os custos e benefícios que lhe estão associados, perspectiva melhorar os retornos futuros, nomeadamente em termos de salários mais elevados e de maior empregabilidade.

Os estudos empíricos têm vindo a incorporar este carácter de investimento que a frequência de uma dada instituição pode ter testando a qualidade institucional como fator explicativo da decisão. Há evidência para Portugal de que os estudantes que valorizam o prestígio das instituições de ensino superior (que está bastante correlacionada com a qualidade) preferem universidades a institutos politécnicos

para continuar os seus estudos (Sá *et al.*, 2011). Contudo, e à semelhança do que se passa na Holanda, a qualidade da universidade não se apresenta como relevante na explicação da mobilidade geográfica dos estudantes, sugerindo que os estudantes não estão conscientes de diferenças entre as instituições (Sá *et al.*, 2004). Já as escolhas dos estudantes americanos e ingleses são quase sempre influenciadas pela qualidade institucional.

Mas a escolha da instituição de ensino superior a frequentar também pode ser vista na perspectiva da Teoria do Consumo, de acordo com a qual os indivíduos se movem no espaço porque estão à procura de mais e melhores serviços e infraestruturas. Muitos estudantes aspiram a viver numa cidade com um melhor clima ou atrativa em termos de oferta de infraestruturas e de atividades culturais e de lazer, sendo as suas escolhas guiadas por motivos de consumo. Os trabalhos empíricos têm vindo a confirmar que a oferta de atividades de lazer tem um papel importante nas escolhas dos estudantes, confirmando-se assim as motivações de consumo que movem muitos deles.

A influência da distância tem também sido considerada entre as explicações para a mobilidade geográfica dos estudantes. Independentemente dos países e da organização do sistema de ensino superior, é consensual que a distância tem um efeito dissuasor da mobilidade. Em geral, quanto maior a distância entre a residência e a instituição de ensino superior, maiores são os custos financeiros e sociais que o estudante tem de suportar. Quer optem por morar na proximidade da instituição que frequentam, quer optem por comutar, os estudantes e as suas famílias têm de arcar com importantes custos. Aqueles que escolhem manter a residência têm de suportar os custos diários de transporte, ao passo que aqueles que decidem morar na proximidade da instituição de ensino superior têm de suportar o custo de arrendamento

de uma casa ou quarto, bem como incorrerão em custos associados ao estabelecimento de novas relações interpessoais. Uma maior acessibilidade das instituições torna-as, assim, mais atrativas no momento da escolha (Sá *et al.*, 2011).

As despesas com a habitação condicionam de forma óbvia as escolhas dos estudantes pela grande peso que normalmente têm nas despesas dos estudantes. Nesta fase das suas vidas, quase sempre ainda na dependência financeira dos pais, os estudantes vêm-se muitas vezes obrigados a escolher as cidades onde o custo de vida é mais baixo.

Os estudantes candidatos ao ensino superior têm de fazer escolhas num contexto de incerteza, sendo por isso razoável acreditar que procuram obter informação a partir das escolhas que outros estudantes em situações comparáveis fazem. Os colegas da escola secundária juntam-se assim à família e aos amigos, constituindo uma fonte privilegiada de informação relativamente aos cursos e às instituições de ensino superior disponíveis, que pode ser determinante para as escolhas finais.

Em suma, há uma série de fatores que fornecem explicações complementares para os padrões de reduzida mobilidade identificados em Portugal, padrões esses que estão na origem de distorções regionais no mercado de ensino superior.

Padrões de mobilidade e distorções regionais

Efetivamente, apesar do esforço de dispersão geográfica das instituições de ensino superior levado a cabo para garantir a igualdade de oportunidades no acesso àquele nível de ensino, o seu impacto está longe de ter sido o desejado. Neste momento, é possível observar importantes distorções no que respeita à adequação entre oferta e procura de ensino superior ao nível regional.

Estas distorções estão intimamente relacionadas com a (i)mobilidade dos candidatos ao ensino superior, em cujas escolhas o fator regional assume um papel central. Estes mostram resistência a mudar para outra região mesmo quando não são admitidos na sua primeira escolha. Isto mostra que simples alterações de política, nomeadamente ajustamentos ao nível regional, podem não surtir os efeitos desejados. Nomeadamente, o aumento da oferta de determinados cursos em instituições periféricas pode não atrair um número substancial de estudantes interessados naquela área de estudos, condicional às alterações noutra região.

Instituições e decisores de política precisam de desenvolver esforços concertados no sentido de melhor perceberem os fatores que explicam os atuais padrões de mobilidade geográfica. Este é o primeiro passo para que se possam definir as melhores estratégias e políticas para resolver algumas distorções no sistema daí resultantes. É possível que os mecanismos de apoio financeiro não estejam a permitir suportar os custos adicionais relacionados com a mobilidade, o que terá sido fortemente agravado pela recente crise económica e financeira que pôs muitas famílias em sérias dificuldades financeiras e em situações de impossibilidade de suportar despesas adicionais. Também pode estar a acontecer que os alunos não percecionem grandes diferenças entre as instituições de ensino superior; em particular, que não estejam devidamente informados sobre a qualidade e a empregabilidade de cada curso/instituição.

Não havendo uma solução óbvia, a alteração destes padrões de mobilidade e a resolução das distorções que possam estar a originar requer a atenção e o esforço de todos os atores.

Referências

- Sá C. (2006). Higher Education Choices in the Netherlands: The Economics of Where to Go. Tinbergen Institute research series, n.º 387. Thela Thesis: Amesterdão.
- Sá C., Amado-Tavares D., Justino E., Amaral A. (2011). Higher education (related) choices in Portugal: joint decisions on institution type and leaving home. *Studies in Higher Education* 36(6): 689-703.
- Sá C., Dias D., Tavares O. (2013). Tendências Recentes no Ensino Superior Português. A3ES Readings, n.º 7. A3ES: Lisboa.
- Sá C., Florax R., Rietveld P. (2004). Determinants of the regional demand for higher education in the Netherlands: a gravity model approach. *Regional Studies* 38(4): 375-392.
- Sá C., Florax R., Rietveld P. (2006). Does accessibility to higher education matter? Choice behavior of high school graduates in the Netherlands. *Spatial Economic Analysis* 1(2): 155-174.
- Sá C., Florax R., Rietveld P. (2012). Living-arrangement and university decisions of Dutch young adults. *Regional Studies* 46(5): 651-667.
- Teixeira P., Fonseca M., Amado D., Sá C., Amaral A. (2009). "A regional mismatch? Student application and institutional responses in the Portuguese public higher education system." In: Kathryn Mohrman, Jian Shi, Sharon E. Feinblatt and King W. Chow (eds), *Public Universities and Regional Development*, Sichuan University Press, Sichuan: China, 59-80.

Carla Sá é Professora Assistente do Departamento de Economia da Universidade do Minho, e investigadora no NIPE (Núcleo de Investigação em Políticas Económicas) e CIPES (Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior). Possui um Doutoramento em Economia pelo Tinbergen Institute/Vrij Universiteit, Amesterdão. Os seus interesses de investigação são a intersecção da economia da educação e economia do espaço, com particular ênfase no processo de tomada de decisão dos alunos.

TABELAS

Tabela 1. Diferenças nos resultados obtidos nos exames do Certificado Geral do Ensino Secundário aos 16 anos por características dos estudantes, 2012/2013 Inglaterra (%) **40**

Tabela 2. Diferença nos resultados alcançados aos 19 anos – 2 ou mais exames *A-levels* ou uma qualificação profissional equivalente por características dos estudantes em 2007 e 2012, Inglaterra (%) **46**

Tabela 3. Diferença nos resultados alcançados aos 19 anos – 2 ou mais exames *A-levels* ou uma qualificação profissional equivalente por características dos estudantes, 2012, Inglaterra (%) **47**

Tabela 4. Resultados dos *A-levels* de estudantes dos 16 aos 18 anos por características dos estudantes, 2012/2013 Inglaterra (%) **48**

Tabela 5. Estudante do primeiro ciclo a tempo inteiro por características principais, 2012/2013 Reino Unido (%) **54**

Tabela 6. Estudantes que realizaram os *A-levels* e que ingressaram no ensino superior até aos 19 anos por tipo de instituição frequentada aos 17 anos, 2008/2009 a 2011/2012 **57**

Tabela 7. Estudantes que realizaram os *A-levels* e que ingressaram em universidades de prestígio e com elevado estatuto até aos 19 anos por tipo de instituição frequentada aos 17 anos, anos lectivos 2008/2009 a 2011/2012 **64**

FIGURAS

Figura 1. Crescimento do ensino superior – estudantes a tempo inteiro do primeiro ciclo de estudos do ensino superior e pós-graduados 1900/1901 a 2010/2011 **18**

Figura 2. Estudantes do Reino Unido e da UE a tempo parcial e tempo inteiro que ingressaram no primeiro ciclo de estudos do ensino superior numa instituição inglesa do ensino superior ou numa escola de educação contínua, 2002/2003 – 2013/2014 **19**

Figura 3. Taxas de participação no ensino superior para indivíduos com idades compreendidas entre 17 e 30 anos, 1999/2000 – 2011/2012 **21**

Figura 4. Alterações demográficas reais e previstas de indivíduos com 18-20 anos **21**

Figura 5. O mercado de trabalho e a procura do ensino superior **26**

Figura 6. Apoio financeiro em Inglaterra aos estudantes do primeiro ciclo de estudos do ensino superior a tempo inteiro **31**

Figura 7. Proporção de jovens em Inglaterra que estudam a tempo inteiro, 1994 a 2012 **34**

Figura 8. Proporção de jovens em Inglaterra que até aos 16 anos obtiveram cinco classificações A* – C nos exames do Certificado Geral do Ensino Secundário e cinco classificações A* – C nos exames do Certificado Geral do Ensino Secundário – incluindo Inglês e Matemática, 2004/2005 a 2012/2013, Inglaterra **38**

Figura 9. Proporção de jovens com 19 anos com dois ou mais *A-levels* ou uma qualificação profissional equivalente, 2004/2005 a 2012/2013, Inglaterra (%) **43**

Figura 10. Participação no ensino superior por género e etnia **55**

Figura 11. Tendências na participação dos jovens no ensino superior segundo o local onde vivem – meios favorecidos e desfavorecidos 1998/1999 -2011/2012, Inglaterra **58**

Figura 12. Participação no ensino superior com 18/19 anos e prestígio da universidade frequentada por estatuto socioeconómico, 2010/2011 **59**

Figura 13. Participação no ensino superior por estatuto socioeconómico e sucesso académico anterior, 2009 **60**

Figura 14. Participação no ensino superior por sucesso académico anterior e o direito a refeições escolares gratuitas **62**

Figura 15. Participação no ensino superior em universidades de elevado estatuto por género e etnia **63**

Figura 16. Tendências na participação dos jovens no ensino superior nas universidades mais selectivas segundo o local onde vivem – meios favorecidos e desfavorecidos 1994/1995 -2009/2010, Inglaterra **66**

Figura 17. Tipo de ensino superior frequentado com base nos resultados escolares prévios e no direito a refeições escolares gratuitas **67**

Figura 18. Rendimento familiar, taxas de candidaturas ao ensino superior e frequência do ensino superior, Inglaterra, 2011 **69**

“O papel das escolas secundárias é fundamental para o alargamento da participação no ensino superior. Mas as escolas são apenas uma parte da história. As famílias e os pais das crianças têm, pelo menos, uma influência igualmente grande nos seus resultados escolares.”

Claire Callender, Universidade de Londres

“Na maior parte dos países, a decisão de continuar ou não a estudar no final do ensino secundário deixou assim de ser a que mais atenção recebe, tendo passado para o centro das análises e das discussões as escolhas que fazem os candidatos ao ensino superior.”

Carla Sá, Universidade do Minho

Outros títulos da colecção “Questões-chave da Educação”

Em 2010

- O valor de educar, o valor de instruir
- Fazer contas ajuda a pensar?
- Como se aprende a ler?

Em 2012

- A avaliação dos alunos
- As novas escolas
- As novas tecnologias

Em 2011

- Em causa: aprender a aprender
- Aprender uma segunda língua
- O valor do ensino experimental

Em 2013

- Ensino profissional
- Indisciplina na escola

Em 2014

- A inclusão nas escolas

Uma edição:


FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Com o apoio:

 **Porto
Editora**

ISBN 978-989-8662-81-1



9 789898 662811