

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



**Quanto Custa o Ensino Superior ao Governo e aos Alunos
da Região Administrativa Especial de Macau?**

Diamantina Luiza do Rosário Sá Coimbra

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, na
especialidade de Administração e Política Educacional

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



**Quanto Custa o Ensino Superior ao Governo e aos Alunos da
Região Administrativa Especial de Macau?**

Diamantina Luiza do Rosário Sá Coimbra

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, na especialidade
de Administração e Política Educacional

Júri:

Presidente: - Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor João Carlos Correira Leitão, Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior;
- Doutor Luís Manuel Antunes Capucha, Professor Associado da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa;
- Doutor Belmiro Gil Cabrito, Professor Associado Aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira, Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2023

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho muitos amigos e colegas contribuíram. A todos a minha imensa gratidão. Quero realçar em especial os que mais me apoiaram até ao fim desta longa viagem.

À minha orientadora prof^{ta}. doutora. Luisa Cerdeira que me convenceu a desenvolver o estudo nesta área do saber e que nunca me deixou desistir a meio do caminho.

Ao prof. doutor Belmiro Cabrito que me apareceu como uma estrela do céu para me orientar quando estava desorientada.

Ao prof. doutor Keith Morrison que esteve pronto a apoiar desde o início da minha viagem.

À doutora Fanny Vong, minha chefe e amiga, que nunca me deixou esquecer que tinha uma tese para completar e que fez tudo que esteve ao seu alcance para que a minha investigação se pudesse concluir da melhor forma possível.

Aos meus colegas Patrick Lo e José But, que me ajudaram a actualizar os meus conhecimentos de estatística e técnicas de utilização do SPSS.

Aos meus familiares, amigos e colegas Mariana Coimbra, Catarina Coimbra, Cora Wong, Joyce Leong, Tina Fu, Helena Lo, Randy Zhang, Dino Couto, Billy Ip, Wendy Tang, Carmen Lei e muitos outros colegas académicos e alunos que me ajudaram a divulgar o inquérito aos estudantes do ensino superior.

A todos os alunos que responderam ao inquérito.

Ao Pedro que leu o estudo todo e que me fez sugestões de melhoria do texto, e pela companhia.

Por fim, os meus agradecimentos ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa que reconheceu o interesse científico deste projecto e ao Instituto Politécnico de Macau (actual Universidade Politécnica de Macau) na pessoa do prof. doutor Luciano Almeida, que trouxe a UL até Macau, sem o qual não teria começado esta jornada.

Resumo

Esta dissertação, no âmbito da administração e política educacional, procura contribuir para a construção de um maior conhecimento sobre o financiamento do ensino superior e revelar se o mecanismo de partilha de custos (cost-sharing) praticado em Macau está a fomentar a acessibilidade dos estudantes do ES.

O estudo tem como fio condutor a seguinte pergunta de investigação: **A Política de Partilha de Custos, tendo em consideração os custos de educação e de vida, está a fomentar ou a travar a acessibilidade dos estudantes de Macau ao Ensino Superior?**

Na parte conceptual do trabalho foi feito um estudo exploratório sobre as políticas de financiamento educativo no mundo recorrendo aos investigadores mais conceituados nesta matéria incluindo Johnstone (2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2015, 2016), Barr (2004, 2009), Woodhall (1967, 2004), Ziderman (2002, 2004), Schultz (1960, 1961), Mincer (1984), Becker (1993), Levin (1988, 1989), Chapman (1997, 2002), Psacharopoulos & Patrinos (2004), Eicher (1989, 1990, 1998, 2000), Marginson (2016, 2017), entre outros.

Em articulação com o quadro teórico do estudo, foi lançado um inquérito aos estudantes do ensino superior sobre os custos escolares e de vida durante o período de estudo e a sua visão sobre o financiamento do ensino superior. Este questionário enquadra-se na visão e nas metodologias propostas pelo *International Comparative Higher Education and Accessibility Project* e aplicados por vários países do mundo, incluindo Portugal, através do Projecto CESTES – O Custo dos Estudantes no Ensino Superior Português – conduzidos em 2010/2011 e 2015/2016.

Em referência ao trabalho desenvolvido por Usher & Meadow (2010) intitulado *Global Higher Education Rankings 2010 Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*, e

utilizando os resultados do trabalho empírico, foi calculada a taxa de acessibilidade do ensino superior de Macau utilizando fórmulas diferentes desenvolvidas pelos autores para situar Macau no mundo. Em comparação com os países do mundo a acessibilidade do ensino superior de Macau está no nível médio.

No entanto, os resultados do estudo sugerem que uma parte dos estudantes adota mecanismos para lidar com as questões financeiras, minimizando e gerindo os custos, e ao mesmo tempo, limitando as dívidas. Assim, frequentam cursos que trazem menos custos e não recorrem aos empréstimos. Os mecanismos de apoio implementados pelo governo não parecem ser suficientes para fazer face aos custos de educação e de vida dos estudantes. Para fazer face às despesas de educação e de vida, muitos estudantes estudam e trabalham ao mesmo tempo, tornando a sua vida bastante complicada.

O trabalho conclui que a política praticada em Macau não está a travar a acessibilidade dos estudantes mas existe um fenómeno de segmentação e estratificação no ensino superior que necessita ser equacionada para aumentar o nível de equidade.

Palavras-chave: política educativa; segmentação e estratificação do Ensino Superior; financiamento educativo; acessibilidade ao ensino superior; partilha de custos; Macau; RAEM; equidade no ensino superior

Abstract

This dissertation, developed within the scope of administration and educational policy, seeks to contribute to the construction of knowledge in higher education funding and the level of Cost-Sharing applied in Macau.

The study is guided by the following research question: Taking into consideration costs of education and living, is the policy of cost sharing promoting or hindering the accessibility of the students of Macau to higher education?

In the conceptual framework, an exploratory study was carried out on educational funding policies in the world, evoking the most renowned researchers in this field, such as Johnstone (2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2015, 2016), Barr (2004, 2009), Woodhall (1967, 2004), Ziderman (2002, 2004), Schultz (1960, 1961), Mincer (1984), Becker (1993), Levin (1988, 1989), Chapman (1997, 2002), Psacharopoulos & Patrinos (2004), Eicher (1989, 1990, 1998, 2000), Marginson (2016, 2017), among others.

In articulation with the theoretical research framework, a survey was conducted to higher education students to find out the cost of education and living spent during the period of their studies and also about their view on higher education funding. The questionnaire is in line with the vision and methodologies proposed by the International Comparative Higher Education and Accessibility Project which were applied in several countries of the world, including Portugal, through the project CESTES – The costs of higher education students in Portugal – conducted in 2010/21 and 2015/2016.

With reference to the study developed by Usher & Meadow (2010) entitled *Global Higher Education Rankings 2010 Affordability and Accessibility in Comparative Perspective* and using

the results of the empirical work, the level of higher education accessibility was calculated using various formulas developed by the authors. Compared to other countries of the world, the accessibility of higher education in Macau is situated at a medium level.

However, the results of the study suggest that some students adopt financial coping mechanisms to minimize and manage costs, and at the same time, limiting debts. They take courses with lower costs and avoid getting loans. The support mechanisms currently implemented by the government do not seem to be sufficient to meet students' education and living costs. To cope with education and living expenses, many students study and work at the same time, making their lives quite complicated.

The study concludes that the policy practiced in Macau is not hindering the accessibility of students, but there is a segmentation and stratification phenomenon in higher education that must be addressed in order to increase the level of equity.

Keywords: educational policy; segmentation and stratification of Higher Education; educational funding; accessibility to higher education; cost sharing; Macao; MSAR; equity in higher education

Índice Geral	Página
I - Introdução	1-13
A) Justificação e Relevância do Estudo	1
B) Enquadramento Conceptual e a Problemática da Investigação	4
C) Finalidades e Objectivos da Investigação	8
D) Pressupostos de Investigação	9
E) Estrutura do Trabalho	10
II – Estratégia Metodológica	14-38
1 - Metodologia e Pesquisa de Dados	14
2 - Elaboração e Aplicação do Questionário	22
3 - Análise de Dados	30
III - Enquadramento Conceptual	39-144
Capítulo 1 - As funções do Ensino Superior no Progresso Económico	39-64
1.1 Introdução	39
1.2 Teoria do Capital Humano	42
1.3 Teoria de Selecção	50
1.4 Teoria de Segmentação e Reprodução	52
1.5 Relação entre a Escola e Posto de Trabalho	55
1.6 O Aumento da Participação das Mulheres e Indivíduos de Classes Sociais Baixas no ES	57
Capítulo 2 - A Educação: um bem público ou um bem privado?	65-78
2.1 Introdução	65
2.2 Benefícios da Educação e o Papel do Estado	68
Capítulo 3 - Aumento da Procura do Ensino Superior e Introdução da Partilha de Custos	79-144
3.1 Introdução	79
3.2 Aplicação de Propinas e Implementação de Apoios Sociais Como Forma de Solução das Questões de Financiamento e Equidade	86
3.3 Financiamento Público e os seus Mecanismos	100

3.4 Outras Formas de Financiamento	104
Capítulo 4 - Mecanismos e Modelos de Apoio Social	115-144
4.1 - Introdução e Modelos de Apoio Social	115
4.2 - Bolsas de Estudo	118
4.3 - Empréstimos	121
4.4 - Outras Formas de Promoção de Acessibilidade	144
IV – Descrição e Análise do Ensino Superior de Macau	145-191
1- Evolução	145
2 - Regulamentação	156
3 - Financiamento do ES em Macau	160
3.1 - Financiamento das IES Públicas de Macau	162
3.2 - Financiamento das IES Privadas de Macau	170
3.3 Comparação de propinas praticadas por instituições públicas e privadas	172
3.4 Bolsas de Estudo para o Ensino Superior do Fundo de Acção Social Escolar (ministradas pela DSEDJ)	173
3.5 Bolsas proporcionadas pelo Fundo do Ensino Superior	182
3.6 Bolsas proporcionadas pela Fundação Macau	185
3.7 Subsídio para Aquisição de Material Escolar a Estudantes do Ensino Superior	187
3.8 Bolsas atribuídas pelas próprias instituições de ensino superior	187
V - Apresentação e análise dos dados empíricos recolhidos através do questionário	192-283
1 - Dados introdutórios	192
2 - Dados gerais dos estudantes que responderam ao questionário	197
3 -Características sócio-económicas dos estudantes do ensino superior	205
4 - Condições de Vida dos Estudantes do ES	222
5 - Financiamento dos estudantes do ensino superior	263
6 - Despesas de educação e de vida dos estudantes do ensino superior	265

7 - Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior e o que tencionam fazer após a conclusão do curso	271
VI – Conclusão, sugestões para futuras linhas de aprofundamento dos temas, reflexões finais e limitações do estudo	284-312
Referências bibliográficas	313-332
Apêndice (Questionário)	33-393

Índice de Quadros	Página
Quadro 1: Possíveis indicadores de capacidade de pagamento	31
Quadro 2: Ranking de acessibilidade financeira de acordo com os custos de educação	33
Quadro 3: Acessibilidade financeira com custos totais	34
Quadro 4: Acessibilidade financeira com custos totais líquidos	35
Quadro 5: Custos <i>out-of-pocket</i>	36
Quadro 6: Custos <i>out-of-pocket</i> incluindo custos de impostos	37
Quadro 7: Índice de Paridade de Género em 14 Países e Regiões do Mundo	58
Quadro 8: Legislação de vários países em relação à aplicação de propinas	91
Quadro 9: Política de aplicação de propinas nos vários países do mundo	92
Quadro 10: Peso da propina em relação ao custo de instrução em alguns países do mundo	99
Quadro 11: Privatização no ensino superior como direcção ou tendência em múltiplas dimensões	110
Quadro 12: Tipos de modelos de apoio social	117
Quadro 13: Classificação dos países de acordo com a proporção de alunos que pagam propinas e recebem apoio financeiro	118
Quadro 14: Taxa de reembolso dos empréstimos por nível de rendimento e por continente	133
Quadro 15: Instituições de ensino superior de Macau	147

Quadro 16 : Número de alunos matriculados nas instituições de ensino superior de Macau entre 1990/91 e 2019/20	148
Quadro 17: Número de trabalhadores académicos das instituições de ensino superior de Macau entre 1990/91 e 2019/20	149
Quadro 18: Número de finalistas do ensino secundário no ano lectivo de 2004/05 a 2019/20	150
Quadro 19: Número de estudantes inscritos no primeiro ano dos cursos de bacharel e licenciatura ano lectivo de 2012/2013 a 2019/2020	150
Quadro 20: Número de estudantes locais e não-locais inscritos nas instituições de ensino superior de Macau ano lectivo de 2011/12 a 2019/20 classificados de acordo com a instituição, os estudantes locais e do exterior e o ano lectivo	151
Quadro 21 : Número de estudantes do ensino superior inscritos no sector público e sector privado no ano lectivo de 2011/12 a 2019/20	153
Quadro 22: Taxa bruta de inscrição em cursos de ensino superior de Macau no ano lectivo de 2011/12 a 2019/20	153
Quadro 23: Proporção da população de residentes locais que possui formação superior	154
Quadro 24: Número de estudantes locais inscritos no ano lectivo de 2012/13 a 2019/20 categorizados por sexo e índice de paridade de género	155
Quadro 25: Número de estudantes inscritos nas instituições de ensino superior de Macau entre 2004/05 e 2019/20 categorizados por nível de ensino	155

Quadro 26: Mediana do rendimento da população empregada em MOP	161
Quadro 27: Proporção dos custos do ensino superior público no PIB em Macau de 2009 a 2018	161
Quadro 28: Percentagem de custos de ensino superior público nas despesas do governo entre 2009 e 2018	162
Quadro 29: Despesa ordinária integrada do governo e orçamento de despesas ordinárias das 3 instituições de ensino superior públicas entre 2019 e 2020 em MOP	164
Quadro 30: Receitas totais das IES públicas, transferência do OR e transferência de orçamentos privativos de 2019	164
Quadro 31: Receitas totais das IES públicas, transferência do OR, transferência de orçamentos privativos de 2020 e respectivas proporções em relação à receita total de cada instituição	165
Quadro 32: Orçamento do PIDDA atribuído à Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau e Instituto de Formação Turística de Macau nos anos de 2019 e 2020 em MOP	167
Quadro 33: Receitas totais orçamentadas e receitas estimadas provenientes de ensino e formação da UMAC, IPM e IFTM entre os anos de 2019 e 2020 em MOP	167
Quadro 34: Propinas dos cursos de ensino superior nas IES públicas de Macau em 2020/2021 (em MOP)	168
Quadro 35: Propinas dos cursos de ensino superior nas IES privadas de Macau em 2020/2021 em MOP	170

Quadro 36: Limite máximo de rendimento mensal total do agregado familiar em MOP	170
Quadro 37: Montante das bolsas-empréstimo a conceder mensalmente em MOP	175
Quadro 38: Montante das bolsas de mérito a atribuir mensalmente em MOP	175
Quadro 39: Montantes das bolsas extraordinárias a atribuir anualmente em MOP	177
Quadro 40: Montante máximo de empréstimo de apoio ao pagamento de juros do plano de pagamento dos juros ao crédito para os estudos em MOP	178
Quadro 41: Tipos de bolsas de mérito, número de bolsas e montantes anuais	182
Quadro 42: Número de vagas para do Plano de Financiamento para a Frequência de Cursos de Educação por Alunos Excelentes no ano de 2019/20	184
Quadro 43: Valores do Financiamento Anual do Plano de Financiamento Para a Frequência de Cursos de Educação por Alunos Excelentes em MOP	184
Quadro 44: Valores anuais da bolsa de mérito especial em MOP	185
Quadro 45: Atribuição de Apoios Financeiros Concedidos pelas 3 IES Públicas entre 2016 e 2019 em MOP	190
Quadro 46: Orçamento de receitas totais das 3 instituições de ensino superior públicas e apoios financeiros concedidos nos anos de 2016 a 2019 em MOP	190
Quadro 47: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituição de ensino	193
Quadro 48: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituições públicas e privadas, estudantes matriculados no primeiro ano lectivo e estimativa dos estudantes matriculados nos anos seguintes	194
Quadro 49: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituições universitárias públicas e privadas e instituições não universitárias públicas e privadas e estimativa do número de estudantes matriculados no 2º, 3º e 4º ano de licenciatura	194

Quadro 50: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituições universitárias e instituições não universitárias e estimativa do número de estudantes matriculados no 2º, 3º e 4º ano de licenciatura	195
Quadro 51: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura e sexo	195
Quadro 52: Número de estudantes locais matriculados em cursos de licenciatura em 2019/20 por área científica	196
Quadro 53: Distribuição de acordo com as instituições de ensino que frequentam	197
Quadro 54: Distribuição por sector de ensino superior	198
Quadro 55: Distribuição por sexo	198
Quadro 56: Distribuição da amostra por área científica de estudos	198
Quadro 57: Distribuição por sexo e sector e tipo de ensino superior	199
Quadro 58: Distribuição por sexo e área científica de estudos	200
Quadro 59: Faixa etária	202
Quadro 60 Faixa etária e sexo	202
Quadro 61: Idade e tipo e sector do ensino superior	203
Quadro 62: Distribuição entre idade e área científica de estudos	204
Quadro 63: Rendimento mensal do agregado familiar	206
Quadro 64: Rendimento mensal do agregado familiar e grupo etário	206
Quadro 65: Opinião dos estudantes sobre o rendimento do agregado familiar	208
Quadro 66: Opinião dos estudantes sobre o rendimento do agregado familiar e tipo de escola secundária frequentada	208
Quadro 67: Opinião sobre o rendimento do agregado familiar e tipo e sector do ES	209
Quadro 68: Opinião sobre o rendimento do agregado familiar e área científica de estudos	210
Quadro 69: Ocupação do pai	212
Quadro 70: Ocupação da mãe	213
Quadro 71: Ocupação do pai e tipo e sector do ensino superior	214

Quadro 72: Ocupação da mãe e tipo e sector da IES	216
Quadro 73: Habilitações académicas do pai	217
Quadro 74: Habilitações académicas da mãe	218
Quadro 75: Habilitações académicas do pai e grupo etário	218
Quadro 76: Habilitações académicas do mãe e grupo etário	220
Quadro 77: Residência do estudante durante o ano académico	222
Quadro 78: Idade e residência	223
Quadro 79: Residência do estudante durante o ano académico / tipo e sector de ensino	224
Quadro 80: % de estudantes empregados e não empregados	225
Quadro 81: Estudantes empregados e não empregados e faixa etária	226
Quadro 82: Estudantes empregados e não empregados por sexo	226
Quadro 83: Estudantes empregados e não empregados por sector do ensino	227
Quadro 84: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por tipo e sector do ensino	227
Quadro 85: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por área científica de estudos	229
Quadro 86: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por nível de rendimento do agregado familiar	230
Quadro 87: Número de horas de trabalho semanal por tipo e sector de ensino	231
Quadro 88: Número de horas de trabalho semanais e idade	231
Quadro 89: Número de horas de trabalho semanais por sexo	232
Quadro 90: Cartão ATM	232
Quadro 91: Posse de cartão ATM e rendimento do agregado familiar	233
Quadro 92: Posse de cartão ATM e idade	234
Quadro 93: % de estudantes que possuem cartão de crédito	234
Quadro 94: Posse de cartão de crédito e rendimento do agregado familiar	235
Quadro 95: Posse de cartão de crédito e escalão etário	236
Quadro 96: Posse de cartão de crédito e tipo e sector do ensino superior	236

Quadro 97: % de estudantes que tem acesso à Internet em casa	237
Quadro 98: Acesso à internet em casa e rendimento do agregado familiar	237
Quadro 99: % de estudantes que possui veículo	238
Quadro 100: Veículo e tipo e sector do ensino superior	239
Quadro 101: Veículo e rendimento do agregado familiar	239
Quadro 102: Veículo e escalão etário	240
Quadro 103: Veículo e trabalho	241
Quadro 104: Veículo e número de horas de trabalho	242
Quadro 105: Número e percentagem de estudantes bolseiros	243
Quadro 106: Bolsas e escalão etário	243
Quadro 107: Bolsa e tipo e sector de ensino superior	244
Quadro 108: Bolsa e rendimento do agregado familiar	245
Quadro 109: Bolsa e área de estudos	246
Quadro 110: Valor das bolsas	247
Quadro 111: Bolsa e sexo	248
Quadro 112: Instituição que concede a bolsa	249
Quadro 113: A que se destina a bolsa	249
Quadro 114: Bolsa para pagamento de propinas e tipo e sector do ensino superior	250
Quadro 115: Bolsa e trabalho	251
Quadro 116: Número médio de horas de trabalho laboral dos bolseiros e não-bolseiros	251
Quadro 117: Bolsas vantajosas	252
Quadro 118: Isenção ou redução de propinas	252
Quadro 119: Isenção de propinas e sector e tipo de ensino superior	253
Quadro 120: Isenção de propinas e rendimento do agregado familiar	254
Quadro 121: Forma de utilização do empréstimo	255
Quadro 122: Relação do pedido de empréstimo em função do grupo etário	257
Quadro 123: Bolsa e Empréstimo	257

Quadro 124: Empréstimo e Trabalho Laboral	258
Quadro 125: Empréstimo e número de horas de trabalho laboral	258
Quadro 126: Onde foi contraído o empréstimo	259
Quadro 127: Valores do empréstimo	259
Quadro 128: Rendimento do agregado familiar e empréstimo	260
Quadro 129: Relação do pedido de empréstimo em função do sector e tipo de ensino	260
Quadro 130: Se pudesse, teria contraído um empréstimo maior	261
Quadro 131: Rendimento total mensal dos estudantes do ensino superior	263
Quadro 132: Rendimento médio mensal por fonte de rendimento	264
Quadro 133: Idade e Rendimento mensal dos estudantes por fonte de rendimento	264
Quadro 134: Sexo e Rendimento mensal em MOP dos estudantes por fonte de rendimento	265
Quadro 135: Despesas anuais de educação por tipo e sector do ES	266
Quadro 136: Despesas anuais de educação por escalão etário	266
Quadro 137: Despesas anuais de educação por área científica de estudo	267
Quadro 138: Despesas anuais de educação de acordo com as áreas científicas de estudo e sector de ensino	267
Quadro 139: Despesas mensais de vida por tipo e sector do ES	268
Quadro 140: Despesas mensais de vida por escalão etário	269
Quadro 141: Despesas totais de educação e de vida por tipo e sector do ensino superior	269
Quadro 142: Ocupação dos estudantes	270
Quadro 143: Ocupação dos estudantes e tipo e sector do ensino superior	270
Quadro 144: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior	272
Quadro 145: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos seus beneficiários directos: os estudantes	273

Quadro 146: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso	273
Quadro 147: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O valor da propina deve variar de acordo com os custos dos cursos	273
Quadro 148: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O ensino superior é um bem público cujos encargos devem ser maioritariamente suportados pelo governo	274
Quadro 149: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O governo deve financiar o ensino superior privado	275
Quadro 150: A forma mais adequada para concretizar o apoio do governo ao ensino superior privado	276
Quadro 151: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior por sexo	277
Quadro 152: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior por escalão etário	278
Quadro 153: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos por sexo	280
Quadro 154: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos e habilitações académicas do pai	281
Quadro 155: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos e habilitações académicas da mãe	282

Gráficos	Página
Gráfico 1: % de estudantes com isenção ou redução de propinas	253
Gráfico 2: % de estudantes que contraiu empréstimo	256
Gráfico 3: Os motivos para não terem contraído um empréstimo	262
Gráfico 4: Rendimento total mensal dos estudantes do ensino superior	263
Gráfico 5: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos	279

Lista de Siglas e Acrónimos

DSEJ – Direcção dos Serviços de Educação e Juventude

DSEDJ - Direcção dos Serviços de Educação e Desenvolvimento da Juventude

DSEC - Direcção dos Serviços de Estatística e Censos

ES – Ensino Superior

ESFSM – Escola Superior das Forças de Segurança de Macau

FM - Fundação Macau

GAES – Gabinete de Apoio ao Ensino Superior

DSES – Direcção dos Serviços de Ensino Superior

IEKW - Instituto de Enfermagem Kiang Wu

IES – Instituição de Ensino Superior

IFT - Instituto de Formação Turística

IFTM – Instituto de Formação Turística de Macau

IGM - Instituto de Gestão de Macau

IMM - Instituto Milénio Macau

IPM - Instituto Politécnico de Macau

PALOP – Países de Língua Oficial Portuguesa

PIB – Produto Interno Bruto

RAEM – Região Administrativa Especial de Macau

RAEHK – Região Administrativa Especial de Hong Kong

RPC – República Popular da China

UCTM - Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau

UCM - Universidade da Cidade de Macau

USJ - Universidade de São José

UMAC - Universidade de Macau

UGC – University Grants Committee (de Hong Kong)

I - Introdução

A) Justificação, Relevância do Estudo e Motivações Pessoais

O estudo que se apresenta insere-se no curso de Doutoramento em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de Especialização em Administração e Política Educacional, no campo do Financiamento do Ensino Superior e tem como suporte a Teoria de Partilha de Custos, um conceito que visa partilhar os custos do ensino superior entre as várias partes interessadas e em especial entre o Estado e os estudantes e respectivas famílias (Johnstone, 2001; 2002; 2003; 2004; 2006; 2007; 2015; 2016).

A literatura existente mostra que durante muitos anos, o ensino superior (ES) desenvolveu-se em muitos países com base num sistema gratuito para alunos qualificados, especialmente na Europa Ocidental, Europa do Leste, Europa Central, Rússia, Países da ex-União Soviética e África Francófona. Os principais argumentos apresentados para manter o ensino superior gratuito era a necessidade de garantir esse direito a toda a população e que a aplicação de custos iria desencorajar a participação dos alunos com menos capacidades financeiras; por outro lado, é também desejável manter uma população com habilitações que sustentem o desenvolvimento contínuo dos países (Marcucci & Johnstone, 2007; Johnstone, 2015). A discussão da educação como elemento contribuidor indispensável para o progresso das sociedades e do desenvolvimento económico ganhou relevância no fim da Segunda Grande Guerra (Woodhall, 1967; Eicher, 2000). A necessidade de reconstrução dos países destruídos pela guerra foi um dos factores importantes para

a expansão do sistema educativo gratuito que se verificou a partir dos anos 50 principalmente nos países ocidentais (Carnoy & Levin, 1985).

Actualmente, devido à massificação do ensino superior por um lado e o aumento dos custos de educação e investigação por outro, tem sido cada vez mais difícil aos governos financiar as instituições na sua totalidade. Os governos que têm inúmeras áreas de responsabilidade como a segurança, a saúde, o ensino básico e um orçamento limitado necessitam de decidir quanto à verba a distribuir para cada uma das áreas. Em comparação com muitas necessidades fundamentais, o ensino superior nem sempre é uma prioridade, pelo que, em tempos de austeridade, ele é frequentemente prejudicado (Johnstone, 2001, 2002, 2003, 2004; Barr, 2004; Cerdeira, 2008).

O actual desinvestimento dos governos no ensino superior é um fenómeno mundial. A Comissão Europeia por exemplo, afirma que os governos europeus enfrentam cada vez maior dificuldade em proporcionar educação e investigação de qualidade com os altos custos envolvidos apesar de haver um acordo unânime que o seu desenvolvimento é fundamental para o aumento de competitividade da Europa a nível mundial. Neste contexto, foi formulada a Agenda de Modernização do Ensino Superior salientando a necessidade de partilhar os custos (Vossensteyn et al., 2013).

Ora, a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), o contexto do presente estudo, não é alheia a este fenómeno. Durante a apresentação das Linhas de Acção Governativa na Assembleia Legislativa dos últimos anos o governo tem argumentado e discutido repetidamente a questão do aumento das propinas, imputando baixas receitas públicas devido à pandemia e argumentando ao mesmo tempo que o nível de receitas das instituições de ensino superior públicas é relativamente baixo. Mas o nível do esforço financeiro público dispensado nesta área e os

mecanismos aplicados dependem não só da situação económica de cada país como também da ideologia e visão dos governos sobre a sua responsabilidade em relação ao ensino superior ou à responsabilização dos pais ou dos próprios alunos nesta área (Marcucci & Johnstone, 2007). As políticas aplicadas, o nível de apoio às instituições, as formas de apoio aos estudantes necessitados e os mecanismos de funcionamento são variadíssimos. Neste contexto, pensamos que é pertinente desenvolvermos um estudo nesta área aprofundando os conhecimentos sobre os mecanismos praticados actualmente em diferentes partes do mundo, e as ideologias subjacentes a estas práticas, e ao mesmo tempo revelar o funcionamento do sistema de Macau através da colecção de dados dispersos.

Todavia, é fundamental não analisarmos o financiamento unicamente do ponto de vista do governo e da utilização de fundos públicos dado que o mecanismo aplicado só é funcional se o ES for acessível aos seus utilizadores directos: os estudantes. Deste modo é importante recolhermos também informações sobre os estudantes, principalmente no que concerne às suas despesas, e, em consequência, a sua capacidade financeira para conseguirmos obter uma visão completa sobre esta matéria. Pensamos que é pertinente e até urgente a realização deste estudo, que é original em Macau. Dado que actualmente não existem estudos nesta área, este trabalho vai contribuir para que as discussões no futuro sejam baseadas em dados concretos e não em pressupostos.

As motivações da investigadora relacionam-se com as suas responsabilidades profissionais. A investigadora do presente estudo trabalha num instituto de ensino superior público e foi recentemente nomeada para um cargo cujas funções incluem a administração financeira do instituto. Numa altura de crise económica, o primeiro problema que surge no cumprimento das suas funções é o do financiamento da instituição. Apesar da partilha de custos do ensino superior

ser uma prática em Macau desde o estabelecimento da sua primeira universidade, as instituições de ensino superior públicas são altamente dependentes de fundos públicos. Devido à actual pandemia Covid 19 a economia de Macau encontra-se numa fase de desafios. Nestas circunstâncias, iniciaram-se discussões sobre o financiamento público das instituições de ensino superior (IES), sugerindo-se por parte do governo uma menor participação de fundos públicos, uma maior diversificação de fontes de financiamento e o aumento de propinas. Muitas vezes são contra esta política invocando razões de equidade, mas as discussões são raramente baseadas em dados científicos. Em geral, as discussões são feitas com base em pressupostos e não em dados científicos. Este trabalho de investigação irá procurar colmatar esta lacuna.

Os resultados do trabalho irão também trazer contribuições académicas na área educativa, fornecendo lentes e explicações alternativas para mecanismos a serem adoptados no apoio ao ensino superior. Espera-se, com esta investigação, produzir um documento de referência de discussão e decisão política futura.

B) Enquadramento Conceptual e a Problemática da Investigação

A Teoria do capital humano defende que a educação serve para desenvolver competências e capacidades profissionais nos indivíduos que irão depois contribuir ao mercado laboral com maior produtividade e, em consequência, para o progresso económico dos países. Baseado nesta teoria, o aumento do nível educativo é equivalente ao aumento de produtividade e, assim sendo, os custos de educação correspondem a custos de investimento que trazem retornos financeiros

individuais e ao país (Schultz, 1960, 1961; Mincer, 1984; Becker, 1993). Os teóricos do capital humano defendem, também, que a educação contribuía para construção de sociedades mais justas e igualitárias porque o homem educado tem melhores condições de vida (Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Holden & Biddle, 2017). Baseados nesta teoria, muitos governos implementaram políticas de investimento público no ensino superior (ES). Mas este conceito foi criticado por autores como Spence (1973) e Blaug (1997) que argumentam que o nível educativo não está directamente relacionado com a produtividade. Mesmo assim, o diploma tem o seu valor porque serve de sinal aos empregadores de que estes indivíduos são treináveis. Os defensores da teoria de segmentação como Doeringer & Piore (1970) argumentam que os indivíduos que receberam o mesmo tipo de educação nem sempre têm as mesmas oportunidades e que o mercado laboral está segmentado. Bourdieu & Passeron (1990) vão mais longe, argumentando que as escolas funcionam de acordo com o modelo da burguesia e servem para perpetuar as desigualdades sociais.

De qualquer forma, o ensino superior tem crescido de uma forma nunca antes vista. Muitos motivos levaram a este fenómeno incluindo a necessidade de responder ao mercado laboral, o crescimento do número de indivíduos que completam o ensino secundário, a necessidade da introdução de novas áreas de estudo para responder aos novos desenvolvimentos das sociedades, o aumento da participação de indivíduos de classes sociais que tradicionalmente não frequentavam o ensino superior e a criação de condições de equidade em muitos países ((Johnstone et al., 1998; Johnstone, 2003; Eicher, 2000; Sanyal & Johnstone, 2011). Como consequência, tornou-se difícil sustentar o ES unicamente por fundos públicos e assim a partilha de custos começou a ser implementada em várias partes do mundo. Já nos anos 60, Harris et al. (1964) introduziram a ideia de partilha de custos, defendendo que quem tem capacidade financeira deve pagar pelos seus próprios estudos. A teoria de partilha de custos é associada ao conceito de diversificação de fundos,

mas na realidade e na maior parte dos casos, uma grande parte dos custos é simplesmente transferida aos estudantes através da aplicação ou aumento de propinas (Marcucci & Johnstone, 2007; Cerdeira, 2008); sendo assim, cada vez mais frequentemente se verifica a aplicação ou aumento de propinas para absorver os custos da expansão (Carnoy et al., 2014). Cabrito (2000, 2004) vai mais longe, argumentado que a privatização do ensino superior público é bastante clara e que a diversificação de fontes de financiamento é simplesmente utilizada como argumento principal para exigir maior comparticipação financeira dos alunos. De facto, cada vez mais se verifica uma tendência de queda na proporção do financiamento público e aumento de comparticipação dos estudantes e famílias através da implementação ou aumento de propinas (Johnstone et al., 1998; Johnstone, 2002).

Deste modo, mesmo os defensores da partilha de custos como Woodhall (1967, 2004), Eicher & Chevaillier (2002), Barr (2004, 2009) e Johnstone (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2015, 2016) apontam para a necessidade de criação de mecanismos de apoios para os alunos que não possuem capacidade económica, garantindo a igualdade de oportunidades de acesso ao ES. Colgan (1994) e Barr (2004, 2009) sublinham mesmo a necessidade de uma oferta de ensino quase gratuito aos alunos que não têm capacidade financeira. Dentro deste enquadramento, discute-se como é que os objectivos de promoção de equidade podem ser alcançados no contexto de escassos recursos disponíveis para o ensino superior (Vossensteyn, 1999).

Alguns estudos indicam que mesmo com a implementação de mecanismos de apoio, o ES é ainda inacessível a muitos jovens de estratos sociais baixos. Em alguns países, onde o nível de acessibilidade é mais alto, verificam-se também fenómenos de segmentação e estratificação e os indivíduos de classes sociais diferentes e de sexos diferentes estão quase destinados a frequentar

curso diferentes e, conseqüentemente, a desempenhar funções diferentes no mercado laboral. Na sua pesquisa relativa ao financiamento do ensino superior universitário português, Cabrito (1999) demonstra como a segmentação do “mercado do ensino superior” acontece, com os jovens dos estratos sociais mais favorecidos a frequentar os cursos tradicionalmente de estatuto social mais elevado, como a medicina, a arquitectura, a agronomia ou a advocacia e a herdar consultórios e clientes dos seus familiares, como se de um património imobiliário se tratasse.

Em Macau está implementado o sistema do ensino gratuito de 15 anos de escolaridade mas o ensino superior não está incluído. Os alunos e as suas famílias foram sempre financiadores activos dos seus estudos superiores e para agravar a situação, a crise económica verificada nos últimos anos, trouxe vozes sugerindo o aumento de propinas. Mas não existem informações sobre a situação económica e social dos estudantes de Macau para servir de base de discussão e não há informações sobre a eficácia dos sistemas de financiamento e apoio social existentes pelo que não sabemos se as questões de acessibilidade, segmentação e estratificação existem em Macau. Um estudo nesta matéria irá ser muito importante para revelar estes factos.

No desenvolvimento do estudo sobre o financiamento do ensino superior de Macau, problematizamos as questões segundo a abordagem da teoria de partilha de custos, sobretudo nos seguintes aspectos:

- Quem deve financiar o ensino superior e porquê
- Quem está efectivamente a financiar o ensino superior

A questão da investigação desse trabalho é:

A Política de Partilha de Custos, tendo em consideração os custos directos e indirectos, está a fomentar ou a travar a acessibilidade dos alunos de Macau?

Desta questão central, resultam outras questões subsidiárias:

- Quais são as políticas de financiamento seguidas pelo governo de Macau?
- Quais são as modalidades de apoio existentes?
- Qual é o perfil do agregado familiar dos estudantes do ensino superior de Macau?
- Quais são os custos de educação e de vida dos estudantes do ensino superior de Macau?
- Quais são as condições de vida dos estudantes do ensino superior de Macau?
- Quem é que os estudantes consideram que deve financiar o ensino superior?

C) Finalidades e Objectivos da Investigação

O objectivo geral do estudo é de procurar compreender se a política de partilha de custos, tendo em conta os custos de educação e os custos de vida do aluno, em conjunto com o sistema de apoio implementado, está a fomentar ou travar a acessibilidade dos alunos de Macau ao ensino superior.

Os objectivos orientadores deste estudo são:

- Analisar as tendências internacionais na área do financiamento do ensino superior
- Analisar as formas de apoio mais comumente praticadas

- Recolher dados de financiamento das instituições de ensino superior públicas de Macau
- Recolher dados sobre os sistemas de apoio aos alunos de ensino superior implementados em Macau
- Identificar o perfil sócio-económico dos alunos do ensino superior de Macau
- Identificar os custos de ensino e de vida dos alunos do ensino superior de Macau
- Conhecer o pensamento dos alunos de Macau sobre esta matéria

D) Pressupostos de Investigação

O primeiro pressuposto deste estudo de investigação é o de que o ensino superior é um bem público e privado e que tanto o governo, a sociedade, as empresas e os próprios alunos e familiares são beneficiários do sistema.

Samuelson (1954) define o bem público como algo que obedece às regras de não-rivalidade e não-exclusividade. Ora, o Ensino Superior (ES) não cumpre totalmente a nenhum dos dois critérios (Cabrito, 1999; Cerdeira, 2008; Marginson, 2011; Carnoy et al., 2014). Mas a educação produz mais valias e externalidades que são apropriadas pela sociedade e pelos governos. O conhecimento produzido pelas IES a partir do momento em que é divulgado e disseminado, passa a ser um bem público. Além disso, com a modernização e globalização, muitos conhecimentos novos são rapidamente apropriados por um grande número de pessoas (Marginson, 2011). O ES proporciona benefícios públicos incluindo maiores receitas fiscais, maior coesão social, mão-de-obra mais flexível, maior competitividade e maior desenvolvimento (Prabhas, 2005; Cerdeira,

2008; Barr, 2004, 2009; Vossensteyn et al., 2013). Ele proporciona também benefícios individuais. Para além do desenvolvimento individual no entendimento sobre vários tipos de conhecimentos, as habilitações proporcionam maiores oportunidades de vida, maior estatuto social, mais hipóteses de obter empregos que lhes dão maior satisfação profissional e salários mais altos (Woodhall, 2004; Johnstone 2003, 2007; Levin et al., 2006).

O segundo pressuposto baseia-se no conceito de partilha de custos e que é necessário financiamento de várias partes para que o ensino superior de massas, actualmente verificado em vários países do mundo, possa ser verdadeiramente sustentável, num ambiente mundial de recursos financeiros limitados (Barr, 2004, 2009; Johnstone, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2015, 2016).

O terceiro pressuposto que o estudo assume é a necessidade de encontrar um equilíbrio na partilha de custos entre as várias partes beneficiárias (Eicher & Chevalier, 2002).

O quarto pressuposto baseia-se na importância da acessibilidade e na necessidade de implementação de um sistema de apoios para os alunos mais carenciados, para que haja equidade social (Woodhall, 1967, 2004; Eicher & Chevaillier, 2002; Barr, 2004, 2009; Barr et al., 2019; Johnstone 2004, 2006, 2007, 2016).

E) Estrutura do Trabalho

Esta dissertação é constituída por cinco partes.

A Parte 1 é uma secção introdutória onde se apresentam a justificação e relevância do estudo, o enquadramento conceptual, a problemática da investigação, as finalidades e objectivos do estudo e a estrutura do trabalho.

A parte II é destinada à descrição da estratégia metodológica. A estratégia metodológica optada para este estudo de investigação é mista combinando métodos qualitativos e quantitativos. O estudo qualitativo é realizado através da revisão da literatura e teorias existentes sobre a matéria educativa; é feito também um estudo exploratório sobre as formas de financiamento do ensino superior praticadas em várias partes do mundo. Segue-se o levantamento de dados sobre o ensino superior de Macau e as respectivas formas de financiamento e de apoio social. De salientar que não existe em Macau uma base de dados com informações completas sobre o financiamento das instituições de ensino superior. A compilação foi feita com dados dispersos, alguns apresentados pelas próprias instituições, outros divulgados por organismos públicos e algumas informações publicadas em boletim oficial ao longo dos últimos anos. O trabalho quantitativo refere-se a um trabalho empírico conduzido junto dos alunos do ensino superior de Macau para conhecermos os seus custos de educação e de vida, o seu perfil sócio-económico e a sua visão sobre as políticas de financiamento do ensino superior.

A parte III é conceptual e dividida em 4 capítulos.

O primeiro capítulo aborda questões sobre as funções do ensino superior no progresso económico, pois este factor é fundamental para a tomada de decisão do financiamento público do ensino superior em vários países do mundo durante várias décadas. Neste capítulo são discutidos conceitos teóricos desenvolvidos ao longo de várias décadas incluindo a teoria do capital humano, a teoria de selecção, segmentação e reprodução, a relação entre a escola e o posto de trabalho, a questão das limitações da participação das mulheres e dos indivíduos de classes sociais baixas no ensino superior. Autores discutidos nesta parte do trabalho incluem Mincer (1984), Schultz (1960, 1961), Becker (1993), Psacharopoulos & Patrinos (2004), Doeringer & Piore (1970), Bourdieu & Passeron (1990), Callender & Dougherty (2018), entre outros.

Segue-se no capítulo dois a discussão sobre a classificação da educação como um bem público ou privado. Esta discussão é essencial para este trabalho dado que os bens públicos devem ser fornecidos gratuitamente a todos os cidadãos. Pelo contrário, os bens privados devem ser pagos por aqueles que queiram usufruir do bem. Deste modo, a definição da educação como bem público ou privado traz consequências directas sobre a forma do seu financiamento. Para a compreensão e discussão do tema, foi feito um levantamento de literatura de defensores e críticos das várias teorias, apresentando os autores mais significativos nesta área de investigação incluindo Levin (1988, 1989), Carnoy et al. (2014), Schultz (1960, 1961), Becker (1993) Psacharopoulos (1987, 1995), Vossensteyn (1999), Woodhall (1967, 2004), entre outros.

A questão da massificação do ensino superior, os motivos que levaram a esse fenómeno e as suas consequências são tratadas no capítulo três. Uma das consequências visíveis da massificação é a introdução de partilha de custos. Os mecanismos implementados nos vários países do mundo são discutidos neste capítulo, com discussão de autores como Barr (2004, 2009) e Johnstone (2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2015, 2016).

Um dos elementos importantes da partilha de custos é a implementação ou aumento de propinas. Para garantir um certo nível de justiça e equidade, muitos países implementaram mecanismos de apoio social para os alunos necessitados. As características e as formas dos apoios são apresentados no capítulo quatro.

Na parte IV do presente trabalho vamos descrever e analisar o ensino superior de Macau principalmente no que concerne às políticas de financiamento e mecanismos de apoio social.

A parte V do trabalho é destinado à apresentação e análise dos dados empíricos.

Por fim, na parte VI, vamos recorrer aos dados empíricos e à base conceptual do estudo para respondermos às perguntas de investigação do presente estudo e analisar se o actual sistema

de financiamento do ensino superior de Macau está a fomentar ou a travar o acesso dos alunos. Tendo em consideração os resultados da discussão, vamos apresentar algumas considerações finais e recomendações para futuras políticas.

II – Estratégia Metodológica

1 - Metodologia e Pesquisa de Dados

De acordo com Neuman (2014), a preparação de um estudo de investigação deve seguir as seguintes 7 etapas: seleccionar um tema geral, focar num tema mais específico dentro do tema geral, planear e estruturar o estudo, recolher os dados, analisar os dados, interpretar os dados, tirar conclusões e preparar o relatório.

O processo começa quando o investigador selecciona um tema ou uma questão que precisa ser restringido, focando numa questão de pesquisa específica que pode ser abordada no estudo (Neuman, 2014). O tema de financiamento do ensino foi seleccionado para esta investigação, focando na área do ensino superior, e em particular, na questão da partilha de custos.

Uma etapa inicial e essencial para conduzir um estudo de investigação é conduzir uma revisão da literatura. Essa revisão tem como objectivo encontrar as teorias relativas ao tema. As teorias ajudam-nos a articular a nossa compreensão sobre o assunto (Webb et al., 2017). Outro objectivo da revisão baseia-se na ideia de que o conhecimento se acumula, com o qual podemos aprender e desenvolver o que os outros fizeram. Parte-se do princípio de que a pesquisa científica é um esforço colectivo, no qual muitos pesquisadores contribuem e compartilham resultados. Os estudos de hoje são baseados nos estudos anteriores e que devem ser estudados para aprendermos, compararmos, replicarmos ou criticarmos (Neuman, 2014).

Neste estudo, foi feita uma revisão exaustiva da literatura existente sobre o tema. Uma das grandes discussões sobre o financiamento do ensino superior e da partilha de custos envolve sobre a definição do ensino superior como um bem público ou bem privado, as suas funções no progresso das sociedades e dos benefícios públicos e privados desse bem. Para a compreensão e discussão do tema, foi feito um levantamento de literatura de defensores e críticos das respectivas teorias, apresentando autores mais significativos nesta área de investigação incluindo Levin (1988, 1989), Carnoy et al. (2014), Barr (2004, 2009), Johnstone (2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2015, 2016), Woodhall (1967, 2004), Schultz (1960), Becker (1993) Psacharopoulos (1987, 1995), entre outros.

Como argumenta Neuman (2014, p.56), a teoria ajuda-nos a compreender as complexidades da vida social; ela não explica apenas por que as pessoas fazem o que fazem, mas também nos oferece visões e sugere direcções para a investigação.

Para além da apresentação e discussão de teorias e conceitos sobre o financiamento do ensino superior em termos teóricos, o trabalho procura também efectuar um estudo exploratório sobre as políticas aplicadas no mundo, com exemplos de regiões desenvolvidas e em vias de desenvolvimento, para compreendermos e interpretarmos as políticas e as tendências em contextos diferentes e para compararmos com a situação de Macau. Sempre que os dados sejam disponíveis, tentou-se também comparar a situação de Macau com outros territórios chineses, nomeadamente China Continental, Hong Kong e Taiwan.

O levantamento das informações foi feito através de visitas a bibliotecas locais e bancos de dados online. As bases de dados utilizados incluíram: APA PsycArticles and Psycbooks, Britannica, CNKI, EBSCO, Emerald, Eurostat, Gale Virtual Reference Library, Hong Kong Statistics, iG eBooks Library, JSTOR, OAPEN Library, OALib, PressReader, ProQuest, SAGE,

Springer, Taylor and Francis, Web of Science, World Development Indicators Online, UNESCO Digital Library, UNWTO Elibrary, Web of Science, WisersOne, National Data (國家數據), Hong Kong Macau Periodicals Networks, 澳門虛擬圖書館 (Open Access), Chinese Electronic Periodical Services, 華藝線上圖書館碩博士論文 (Huayi base de dados de teses de mestrado), 華藝電子書 (Huayi iRead eBooks), 萬方中國數字化期刊數據庫 (Wanfang China Base de dados de periódicos digitais) e 讀秀學術搜索 (Duxiu pesquisa académica).

A literatura encontrada inclui livros académicos, enciclopédias, artigos de periódicos académicos, relatórios, documentos governamentais e dissertações. A lista da bibliografia utilizada é apresentada no final do trabalho.

Em articulação com o quadro teórico, é mobilizado um questionário aos estudantes do ensino superior de Macau, enquadrado na visão e metodologia da *International Higher Education Finance and Aecessibility Project (ICHEFAP)* e aplicado nos estudos do projecto CESTES - Custo de Estudante no Ensino Superior em Portugal (2010/11; 2015/16).

Em Macau não existem estudos relacionados com o financiamento e a partilha de custos do ensino superior, mas existem vários estudos nesta matéria a nível internacional. Em Portugal e nos países de língua oficial portuguesa por exemplo, foram realizados os seguintes estudos nesta linha do saber:

- Análise socioeconómica do financiamento do ES universitario em Portugal: contributos para o processo decisional de (re) construção de uma política sócio-educativa para o ensino universitário público (Cabrito, 1999)

- O financiamento do ensino superior português: a partilha de custos (Cerqueira, 2008)

- A situação socioeconómica dos estudantes do ensino superior na Ilha de Santiago – Cabo Verde (Vicente, 2016)

- Ensino superior em Angola: Financiamento e acessibilidade (Menezes, 2017)

-Financiamento do ensino superior em Moçambique: a participação dos estudantes/famílias na província de Gaza (Joaquim, 2020).

Tal como o presente estudo, esses estudos realizados nos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) caracterizam-se pela utilização de métodos mistos. Como argumentado por Collen (2020), apesar das separações rígidas dos 2 tipos de investigação, quantitativa e qualitativa, cada vez mais os estudos em ciências sociais caracterizam-se pelo pluralismo metodológico. Estes estudos comprovam que as duas metodologias podem ser utilizadas de forma complementar e são pertinentes na medida em que captam o fenómeno social em estudo através dessa combinação.

Os dois métodos de investigação apresentam várias diferenças, como explica Neuman (2014):

- A primeira diferença encontra-se na natureza dos dados. Enquanto que os estudos qualitativos se baseiam em *soft data* (palavras, frases, símbolos), os estudos quantitativos baseiam-se em dados numéricos.

- Os estudos quantitativos utilizam princípios positivistas e uma linguagem de variáveis e hipóteses e a ênfase encontra-se na medição dessas mesmas variáveis e hipóteses. Os estudos qualitativos baseiam-se mais nos princípios das ciências sociais interpretativas.

- Os estudos quantitativos normalmente confirmam ou desmentem as relações ou hipóteses, focando no efeito encontrado em vários casos. Os estudos qualitativos geram muitas vezes novas hipóteses ou descrevem detalhes ou processos de casos.

- Os estudos quantitativos e qualitativos usam lógicas distintas – os estudos quantitativos utilizam a lógica que é sistemática e segue um trajecto linear de investigação. Nos estudos qualitativos a lógica surge da prática contínua e o caminho da pesquisa não é linear.

Os paradigmas positivista e interpretativo analisam os fenómenos através de lentes diferentes. O positivismo procura a objectividade, mensurabilidade, previsibilidade, controlabilidade, padronização, a construção de leis e regras de comportamento e a atribuição de causalidade, pelo que os fenómenos observados são importantes. Os paradigmas interpretativos procuram compreender e interpretar o mundo em termos de seus actores. Sendo assim, os significados e as interpretações são fundamentais. Uma abordagem emergente da pesquisa educacional é o paradigma da pesquisa educacional crítica que considera que os dois paradigmas anteriores apresentam descrições incompletas do comportamento social (Cohen et al., 2007).

Almalki (2016, p.288) afirma que a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem adequada para qualquer projeto, a sua aplicação traz benefícios positivos na medida em que o uso de abordagens diferentes tem o potencial de fornecer uma maior profundidade e amplitude de informações que não seria possível utilizando só abordagens singulares.

Creswell (2007) refere que o uso de métodos mistos numa pesquisa ajuda a entender a relação entre as variáveis de uma situação e ajuda a explorar o fenómeno com maior profundidade.

Nesta linha de raciocínio, foi adoptado o posicionamento da pesquisa educacional crítica utilizando métodos mistos para o presente estudo.

O contexto do presente estudo é A Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) que compreende a Península de Macau e as ilhas da Taipa e Coloane. Macau faz parte da China e está localizado na margem ocidental do Delta do Rio das Pérolas, no sul da China, a uma longitude 113 ° 32'47 " Este e a uma latitude 22 ° 11' 51 "Norte. No Norte, Macau está ligado ao distrito de Gongbei de Zhuhai, na província de Guangdong, a 130 quilómetros de Guangzhou. Ele está situado a menos de um quilómetro do rio Haojiang e da cidade de Wanzai ao oeste. Fica a 60 quilómetros ao sul de Hong Kong. Ela está voltada para o vasto Mar da China Meridional, localizado a 1 200 quilómetros do noroeste de Manila, nas Filipinas, e a 2 600 quilómetros a nordeste de Singapura. Estas vantagens geográficas fizeram, durante algum tempo, de Macau um dos principais portos estrangeiros da China e um importante centro de comércio marítimo entre o Oriente e o Ocidente (Instituto de Formação Turística, 2011).

De acordo com vestígios arqueológicos, este local estava povoado há 3 000 a 5 000 anos atrás. (Instituto de Formação Turística, 2011). Os portugueses estabeleceram-se em Macau em meados do séc. 16 e administrou o território por quase 450 anos. No dia 20 de Dezembro de 1999 foi feita a passagem de soberania e Macau passou-se a denominar Região Administrativa Especial de Macau, sendo parte da República Popular da China (Lamas, 1998; Instituto de Formação Turística, 2011).

A língua portuguesa foi a única língua oficial de Macau até 1991. Com a publicação do Decreto-Lei n. ° 455/91 em Dezembro de 1991, a língua chinesa foi reconhecida como língua oficial tendo a mesma força legal da língua portuguesa. A língua utilizada no dia-a-dia é o cantonense e o inglês é frequentemente utilizado no comércio. Ao contrário das outras colónias portuguesas onde a língua do ensino era a portuguesa, em Macau, a maioria das escolas é privada e ministrada em língua chinesa, seguido de língua inglesa.

Segundo as estatísticas demográficas apresentadas pela Direcção dos Serviços de Estatística e Censos (DSEC) na sua página electrónica (www.dsec.gov.mo), a estimativa da população de Macau para o fim do ano 2020, era de 683 100, sendo 319 800 do sexo masculino e 363 300 do sexo feminino; 177 663 são residentes não-locais. Comparando com o número de habitantes do ano de 1997, a população aumentou mais de 50%.

Os últimos censos realizados em 2016, indicam que a taxa de alfabetização de Macau da população com idade igual ou superior a 15 anos é de 96,5%; 23,1% da população completou o ensino superior enquanto que 26,2% da população tem como habilitação académica mais elevada o ensino secundário complementar e 22,8% da população, o ensino secundário geral.

A faixa etária compreendida entre 30-34 anos é o grupo com a maior percentagem de habitantes que completaram o ensino superior; nesta faixa etária, mais de 50% de mulheres completaram o ensino superior e a percentagem de homens com as mesmas habilitações é ligeiramente inferior. A faixa etária compreendida entre 60-64, é o grupo que apresenta a menor percentagem de diplomados.

O relatório dos censos de 2016 indicam também que 133 395 habitantes possuem grau académico dentro dos quais 86.3% são licenciados e 12,2% são mestres; 39,5% dos diplomados obtiveram o grau em Macau enquanto que 24,8% prosseguiram os estudos de ES na China Continental; 8,9% optaram por Taiwan, 5,7% optaram pela Europa e 4,8% estudaram nos Estados Unidos da América (EUA).

As estatísticas da página oficial da DSEC indicam que o Produto Interno Bruto (PIB) Per Capita no ano de 2018 é de MOP676 200. No 4º trimestre de 2018, a mediana do rendimento mensal da população empregada registou-se no valor de MOP16 000. Em 2008, a mediana do

rendimento era de MOP\$8 000. O PIB per capita nesse mesmo ano, a preços correntes é de MOP31 3091. Tanto o PIB per capita como a mediana do rendimento mensal da população empregada duplicaram (DSEC). No entanto, devido à pandemia e à alta dependência da economia no turismo e no jogo, a economia sofreu uma grande queda em 2020 e o PIB per capita desceu para MOP300 007, correspondendo a menos de metade do ano de 2018. Isto demonstra uma dependência muitíssimo elevada de Macau sobre o jogo. A diversificação da economia é apresentada anualmente como um dos pontos focais das Linhas de Acção Governativa na última década, mas pelas estatísticas das receitas governamentais, não tem havido grandes resultados. O sistema educativo de ensino não superior de Macau é composto por 3 anos de ensino infantil, 6 anos de ensino primário, 3 anos de ensino secundário geral e 3 anos de ensino secundário complementar (Lei n.º 9/2006). De acordo com a publicação da DSEC, Macau Em Números 2021, no ano lectivo de 2020/21, estão inscritos 39 093 alunos no ensino superior, 27 627 no ensino secundário e 35 450 no ensino primário. A maioria das escolas é particular e ministrada em língua chinesa ou inglesa. Nos anos 90, o governo começou a criar uma rede escolar pública, financiando as escolas que aderem voluntariamente à rede. Esta medida transformou um grande número de escolas privadas que outrora cobravam propinas, em escolas gratuitas.

Os dados apresentados neste estudo foram principalmente obtidos através de páginas electrónicas oficiais e publicações de serviços governamentais, fundações e portais das IES. As principais fontes são as seguintes: Portal do Governo de Macau, Imprensa Oficial de Macau (IOM), Direcção dos Serviços de Educação e Desenvolvimento da Juventude (DSEDJ), Gabinete de Comunicação Social (GCS), Direcção dos Serviços de Estatística e Censos (DSEC), Fundação Macau (FM), Universidade de Macau (UMAC), Instituto Politecnico de Macau (IPM), Instituto de Formação Turística de Macau (IFTM), Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau

(UCTM), Universidade da Cidade de Macau (UCM), Universidade de São José (USJ), Instituto de Enfermagem Kiang Wu (IEKW), Instituto de Gestão de Macau (IGM) e Instituto Milénio de Macau (IMM).

Os orçamentos das instituições públicas bem como os valores dos apoios sociais e o número de quotas para cada tipo de apoio, encontram-se publicados em Boletim Oficial. A legislação sobre o financiamento do ensino superior privado é vaga e as transferências são menos claras.

2 - Elaboração e Aplicação do Questionário

Em articulação com o quadro teórico, foi mobilizado um questionário aos estudantes do ensino superior de Macau.

Os trabalhos de elaboração do questionário seguiram as seguintes etapas:

- 1 - Elaboração do questionário;
- 2 - Introdução do questionário no sistema Qualtrix;
- 3 - Teste do questionário;
- 4 - Aplicação do questionário;
- 5 – Transferência de dados para o sistema SPSS;
- 5 - Leitura e análise dos dados.

O questionário utilizado foi adaptado e contextualizado do modelo do questionário desenvolvido no âmbito da CESTES, que por sua vez tinha sido adaptado do questionário utilizado

no projecto ICHEFAP (*International Comparative Higher Education and Finance Project*). O questionário não tem só como finalidade obter informações sobre os custos e os gastos dos alunos do ensino superior, mas também a interpretação sobre o seu pensamento sobre essa matéria. O questionário utilizado é estruturado e inclui perguntas fechadas e semi-fechadas.

Apesar do questionário ter sido já utilizado e testado pela CESTES, e anteriormente no ICHEHAP, foi feita uma adaptação à realidade de Macau. Como a língua portuguesa é pouco utilizada em Macau, o questionário foi traduzido para as línguas mais comumente utilizadas no ensino de Macau, sendo elas o chinês e o inglês.

Foram contactados os 10 institutos de ensino superior de Macau que responderam que não seria possível aplicar o questionário aos alunos nas respectivas instalações devido às restrições da Covid19. Por recomendação de professores com larga experiência de estudos empíricos em Macau, foi decidido distribuir o questionário por via electrónica. O sistema Qualtrics foi seleccionado para a recolha de respostas.

Qualtrics é um sistema electrónico que permite o utilizador criar questionários, enviar aos respondentes o questionário através do link e criar relatórios no final. Os resultados podem ser transferidos para outros programas como CSV, TSV, Excel, XML, SPSS e Google Drive para análises mais pormenorizadas.

Um dos factores importantes para a tomada de decisão para a utilização deste programa é a sua fácil utilização da parte dos respondentes, para que haja uma maior taxa de respostas.

De facto, a utilização da internet como meio de comunicação está a ser cada vez mais popular. Muitas actividades são realizadas neste mundo virtual (Wright, 2005). Os questionários online surgiram quando os investigadores começaram a conduzir estudos que tinham como

população alvo esta comunidade virtual (Flaherty et al., 1998; Preece, 1999). Mais tarde, este modelo expandiu-se para outros tipos de estudos, tornando-o cada vez mais popular, mas ao mesmo tempo trazendo novos desafios aos investigadores na aplicação de métodos tradicionais de pesquisa na internet (Andrews et al., 2003; Yun & Trumbo, 2000).

Uma das grandes vantagens da utilização de plataformas *online* destinados aos respondentes de comunidades virtuais é que elas oferecem a possibilidade de acedermos a pessoas que compartilham interesses, atitudes ou valores específicos em relação a uma questão; ou indivíduos com condições físicas ou comportamentais específicas. Outra característica ou vantagem da utilização de questionário *online* é a possibilidade de acedermos a indivíduos que outrora seria muito difícil ou impossível contactar (Wright, 2005).

Os questionários *online* apresentam também as suas desvantagens, apesar de algumas delas serem também inerentes às pesquisas ministradas através de métodos tradicionais. Uma das questões é a amostra – por um lado, a taxa de respostas *online* tem tendência a ser relativamente mais baixa e por outro, não se conhece as características dos respondentes *a priori*, para garantir uma amostra precisa da população a que se pretende estudar (Wright, 2005).

Outra questão é a de atrair indivíduos mais familiarizados com a utilização da internet e o afastamento daqueles que não são familiarizados com ela. Mas considerando que a população alvo deste estudo é uma população jovem e que estuda nas IES de Macau onde a utilização de equipamentos electrónicos é quase obrigatória, não nos parece que esta questão se ponha no presente estudo.

Tendo em conta que não é mesmo possível conduzir a pesquisa nas instalações das universidades, e que se decidiu ministrá-la em formato *online*, foi necessário adaptá-lo a este modelo de uma forma que atraia o maior número de respondentes possível.

Uma condição importante na preparação de um questionário online é a extensão do questionário e o tempo necessário para completá-lo. Para evitar a fadiga do respondente, o ideal é criar um questionário que seja possível completar dentro 15 minutos (<https://www.qualtrics.com/blog/create-online-survey/>).

Com este objectivo, foram introduzidas algumas alterações ao questionário para facilitar e acelerar o processo do seu preenchimento. Outras alterações foram feitas para adaptar o questionário à realidade de Macau.

Os destinatários do questionário foram alunos que têm pelo menos uma segunda matrícula em qualquer uma das instituições do ensino superior de Macau para garantir que tenham pelo menos um ano de experiência no ensino superior e do desembolso das despesas de educação e de vida.

O questionário é dividido da seguinte forma:

- 1) Controlo de quota – com questões relacionadas com o curso frequentado, a área de estudos, o ano e a instituição que frequenta;
- 2) Perfil individual – com questões relacionadas com o sexo, idade, residência, nacionalidade e tipo de escola que frequentou no ensino secundário;
- 3) Perfil da família – com questões sobre o rendimento familiar e as habilitações académicas dos pais;

- 4) Condições de vida do aluno – com questões relacionadas com a habitação, rendimentos, despesas, e outras condições de vida;
- 5) Opinião dos alunos sobre a políticas de financiamento do ensino superior;
- 6) O que o aluno tenciona fazer após a conclusão do curso;
- 7) Como dispense o aluno o seu tempo útil.

Algumas alterações foram introduzidas ao questionário original da CESTES, sendo a seguir apresentadas de uma forma sucinta.

1 - Controlo de quota

A parte inicial do questionário inclui perguntas referentes ao perfil dos respondentes incluindo o sexo, idade, naturalidade, residência e, neste caso particular, se é aluno do ensino superior local com pelo menos uma segunda matrícula. No caso em que não seja, o respondente é imediatamente excluído do questionário.

Para facilitar o preenchimento, foram introduzidos os nomes das 10 IES para uma fácil selecção. Depois de seleccionado o nome da sua universidade ou instituto, é de imediato apresentado os nomes das faculdades, institutos ou centros correspondentes para selecção.

Foram retiradas as perguntas referentes à localização, sector e tipo de ensino superior e adicionadas posteriormente durante a análise de dados.

2-Área Científica

Dada a importância da indústria de serviços em Macau, e o grande número de alunos que frequentam cursos desta área no ensino superior, para além da lista apresentada pelo questionário da CESTES, esta área foi adicionada à lista como uma das opções.

3-Perfil Individual

Tendo em consideração a situação de residência dos diferentes tipos de habitantes de Macau, as opções incluídas aqui foram: residente permanente (portador do bilhete de identidade residente permanente de Macau); residente não permanente (portador do bilhete de identidade residente não permanente de Macau); e não residente (portadores de vistos de estudante ou outros que lhes concedem o direito de residir e estudar em Macau). Foi adicionada a pergunta local de nascimento.

Em relação às respostas para a pergunta – qual o tipo de escola secundária que frequentou: pública ou privada – as respostas foram alteradas para as seguintes opções: escola pública do governo da RAEM; escola privada local pertencente à rede escolar; escola privada local não pertencente à rede local; escola pública não local; e escola privada não local.

4 - Perfil do agregado familiar

Em relação ao rendimento do agregado familiar, além das 4 categorias utilizadas no questionário do CESTES, foram acrescentadas categorias mais altas que correspondem aos valores comumente utilizados nos questionários oficiais do governo da RAEM.

5-Condições de vida do aluno

Para diminuir o tempo do preenchimento do questionário, o valor total do rendimento mensal do aluno é calculado automaticamente pelo computador após o preenchimento dos dados individuais.

Quanto aos empréstimos, foram incluídas opções com nomes de bancos locais.

2 - Introdução do questionário no sistema Qualtrix

O questionário foi traduzido para as línguas inglesa e chinesa e depois introduzido no sistema Qualtrix. A seguir foram criados um link e um código QR de acesso ao questionário.

3 – Teste do questionário

O questionário foi enviado por link e código QR a um grupo de 15 professores e 25 alunos do ensino superior para a realização de testagem. A testagem teve como objectivo verificar se o questionário estava escrito e estruturado de uma forma suficientemente clara de modo que os respondentes consigam entender, interpretar e responder às perguntas facilmente. Com o *feedback* dos respondentes, algumas alterações foram introduzidas ao questionário. As sugestões dadas são de natureza linguística, especificamente na utilização de termos em língua chinesa e inglesa para as perguntas se tornarem mais claras. Foi sugerido ocultar as perguntas desnecessárias, por exemplo, quem respondeu que não contraiu empréstimos, esconder todas as outras perguntas relacionadas com ela, como o valor do empréstimo, o nome do banco, etc., diminuindo o tempo necessário para o preenchimento do questionário.

Outra informação importante obtida através do teste é que é possível completar o questionário em 15 minutos. No entanto, alguns respondentes demoraram 20 minutos a responder. Por questões de validação do questionário e comparação internacional optou-se por manter o número de perguntas.

4 – Aplicação do Questionário

Foram enviadas cartas à direcção das 10 IES de Macau para solicitar o encaminhamento do link do questionário aos alunos dos cursos de licenciatura e que tenham pelo menos uma segunda matrícula. Só duas instituições responderam positivamente. Outros não responderam ou responderam negativamente. Posteriormente, foram contactados académicos, alunos e associações das respectivas instituições para solicitar o apoio na divulgação do questionário, solicitação que recebeu muitas respostas positivas.

O questionário esteve online entre 25 de Março de 2021 e 24 de Maio de 2021.

5 - Leitura e Análise dos Dados

Os dados foram transferidos para o sistema SPSS onde foram analisados. A análise dos dados ocorreu entre o período de Outubro de 2021 e Janeiro de 2022.

3 - Análise de Dados

Após a recolha de dados documentais e de respostas aos questionários, procedeu-se à fase de organização e análise de dados. Como mencionado acima, os dados documentais obtidos provêm de serviços governamentais cujas publicações incluem estatísticas, orçamentos, legislação, relatórios e outras informações importantes. Estes dados foram úteis para a análise da evolução do sector e para responder a algumas questões da presente pesquisa, incluindo a política de financiamento do governo da RAEM e dos mecanismos de apoios sociais existentes.

Os dados do questionário foram analisados com o programa estatístico SPSS versão 22.

Para situarmos Macau no contexto internacional em relação à acessibilidade do ensino superior, recorreu-se ao trabalho desenvolvido por Usher & Medow, J. (2010) intitulado *Global Higher Education Rankings 2010 Affordability and Accessibility in Comparative Perspective* onde várias fórmulas foram utilizadas para demonstrar a acessibilidade de participação e acessibilidade financeira dos alunos do ensino superior em vários países. Com os resultados obtidos, os autores fizeram rankings entre os países estudados.

O pressuposto do trabalho de Usher & Meadow (2010) é que um trabalho comparativo nesta área seria mais significativo se os custos fossem convertidos em capacidade de pagamento (*ability to pay, ATP*) devido às diferenças do contexto económico dos países. Os autores apresentaram os seguintes 4 indicadores como possíveis formas de medir a acessibilidade financeira (*affordability*): Custos como uma fracção da capacidade de pagamento (*ability to pay - ATP*); Apoio/capacidade de pagamento (*support/ability to pay*); Apoio/Custos; e Custos menos apoio/capacidade de pagamento (*ability to pay*). Os elementos que podem ser incluídos em cada um dos indicadores estão apresentados no quadro seguinte.

Quadro 1: Possíveis indicadores de capacidade de pagamento

Custos como uma fração da capacidade de pagamento	Apoio/capacidade de pagamento	Apoio/Custos	Custos menos apoio/capacidade de pagamento
Propinas como uma % da capacidade de pagamento	Bolsa por aluno como % da capacidade de pagamento	Bolsas por aluno como % das propinas	Propinas líquidas como % da capacidade de pagamento (propinas menos bolsas e crédito fiscal)
Custos de educação como uma % da capacidade de pagamento	Empréstimo por aluno como uma % da capacidade de pagamento	Bolsas por aluno como % dos custos de educação	Propinas líquidas como uma % da capacidade de pagamento (propinas menos bolsas e créditos fiscais)
Custos de vida como uma % da capacidade de pagamento	Créditos fiscais como uma % da capacidade de pagamento	Bolsas por aluno como % dos custos totais	Propinas pagas pelo bolso (propinas menos bolsas, empréstimos e deduções fiscais) como uma % da capacidade de pagamento
Custos totais como uma % da capacidade de pagamento		Empréstimos concedidos por aluno como % das propinas	Custos de educação líquidos como uma % da capacidade de pagamento
		Empréstimos concedidos por aluno como % dos custos de educação	Propinas pagas pelo bolso (propinas menos bolsas, empréstimos e deduções fiscais) como uma % da capacidade de pagamento
		Empréstimos por aluno como % dos custos totais	Custos totais como % da capacidade de pagamento
		Créditos fiscais por aluno como % das propinas	Custos totais pagos pelo bolso como % da capacidade de pagamento
		Créditos fiscais por aluno como % dos custos de educação	
		Créditos fiscais por aluno como % dos custos totais	

Fonte: Usher & Meadow (2010, p.4), Global Higher Education Ranking 2010 – Affordability and Accessibility in Comparative Perspective

Os autores optaram pelos seguintes indicadores para o desenvolvimento do trabalho:

- Custos de educação como uma % da capacidade de pagamento – aqui incluem os custos das propinas e todas as despesas relacionadas com os estudos;

- Custos totais como uma % da capacidade de pagamento – aqui incluem os custos de educação e de vida. No seu relatório, os autores optaram por incluir as despesas dos alunos que vivem separadamente dos pais. No entanto, têm consciência de que viver com os pais ou não, é uma opção feita por base de vários motivos que podem ser financeiros, culturais ou outros;

- Custos líquidos como uma % da capacidade de pagamento – aqui os custos totais são deduzidos dos valores das bolsas;

- Custos líquidos com cálculo de impostos deduzidos como % da capacidade de pagamento – aqui os custos líquidos são deduzidos de créditos de impostos ou outros subsídios pagos às famílias;

- Custos pagos do bolso como % da capacidade de pagamento – aqui os custos líquidos são deduzidos dos empréstimos. Apesar dos empréstimos não reduzirem os custos reais da educação porque têm que ser reembolsados, eles resolvem de facto a questão da liquidez dos alunos durante o período de estudos;

- Custos pagos do bolso com cálculo de impostos deduzidos como % da capacidade de pagamento.

Os dados obtidos pelos autores foram convertidos em dólares americanos e em paridade do poder de compra, para efeitos comparativos.

Não é fácil encontrarmos uma definição perfeita de Capacidade de Pagamento (*Ability to Pay*) principalmente quando tencionamos comparar valores entre países que têm contextos, níveis de vida, políticas, culturas e outras características completamente diferentes. Vários estudos utilizam o valor do PIB per capita como termo de referência. Este valor é um bom termo de referência, e é normalmente de fácil acesso, mas em países onde existe uma grande disparidade de distribuição de riqueza entre pobres e ricos, o valor do PIB pode estar inflacionado em relação ao real poder de compra da maioria da população. Por esta razão, neste estudo de Usher & Meadow (2010) decidiram utilizar a mediana do rendimento como valor de referência. Na situação de Macau, pensamos que a mediana do rendimento reflecte também melhor o poder de compra da

maioria da população em comparação com o valor do PIB que é bastante inflacionado pelas receitas provenientes dos jogos de fortuna e azar. É por esta razão que pensamos que o trabalho de Usher & Meadow (2010) é um bom trabalho de referência para a análise dos dados do presente estudo.

Cálculo da Taxa da Acessibilidade Financeira

Uma das formas mais básicas de cálculo da taxa de acessibilidade financeira é dividir os custos de educação pela mediana do rendimento. Os resultados do ranking encontram-se no mapa seguinte.

Quadro 2 : Ranking de acessibilidade financeira de acordo com os custos de educação

País	Custos de Educação	Mediana do Rendimento	%	Ranking
Austrália	\$7 692	\$23 017	33,42%	12
Canadá	\$5 974	\$26 623	22,44%	10
Dinamarca	\$530	\$22 929	2,31%	2
Inglaterra e País de Gales	\$5 288	\$24 652	21,45%	9
Finlândia	\$1 243	\$21 010	5,92%	6
França	\$585	\$20 660	2,83%	3
Alemanha	\$933	\$22 020	4,24%	5
Japão	\$11 865	\$22 790	52,06%	14
Letónia	\$3 299	\$13 646	24,17%	11
México	\$5 077	\$4 615	110,01%	15
Países Baixos	\$3 125	\$28 032	11,15%	7
Noruega	\$596	\$26 623	2,24%	1
Nova Zelândia	\$3 118	\$19 265	16,18%	8

Suécia	\$600	\$20 716	2,89%	4
EUA	\$13 856	\$26 990	51,34%	13

Fonte: Usher & Meadow (2010, p. 13), *Global Higher Education Ranking 2010 – Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*

Para calcular os custos totais, os autores adicionaram os custos de vida aos custos de educação, e dividiram esse valor à mediana do rendimento dos respectivos países, produzindo o seguinte quadro.

Quadro 3: Acessibilidade financeira com custos totais

País	Custos Totais	Mediana do Rendimento	%	Ranking
Austrália	\$19 352	\$23 017	84,08%	12
Canadá	\$13 007	\$26 623	48,86%	9
Dinamarca	\$9 943	\$22 929	43,37%	6
Inglaterra e País de Gales	\$14 844	\$24 652	60,21%	11
Finlândia	\$7 977	\$21 010	37,97%	4
França	\$8 047	\$20 660	38,95%	5
Alemanha	\$6 250	\$22 020	28,38%	1
Japão	\$24 802	\$22 790	108,83%	14
Letônia	\$6 223	\$13 646	45,6%	8
México	\$8 108	\$4 615	175,71%	15
Países Baixos	\$10 348	\$28 032	36,91%	3
Noruega	\$8 096	\$26 623	30,41%	2
Nova Zelândia	\$10 670	\$19 265	55,39%	10
Suécia	\$9 265	\$20 716	44,72%	7
EUA	\$23 615	\$26 990	87,47%	13

Fonte: Usher & Meadow (2010, p. 17), *Global Higher Education Ranking 2010 – Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*

A seguir, os autores subtraíram os valores das bolsas proporcionadas pelo governo ou por fundos privados aos custos totais para obter o valor dos custos líquidos dos alunos. Foi calculada depois a relação entre os custos líquidos e a mediana do rendimento.

Quadro 4: Acessibilidade financeira com custos totais líquidos

País	Custos Líquidos	Mediana do Rendimento	%	Ranking
Austrália	\$17 630	\$23 017	76,60%	13
Canadá	\$11 622	\$26 623	43,65%	9
Dinamarca	\$5 229	\$22 929	22,81%	1
Inglaterra e País de Gales	\$13 772	\$24 652	55,86%	11
Finlândia	\$5 641	\$21 010	26,84%	4
França	\$7 274	\$20 660	35,21%	7
Alemanha	\$5 821	\$22 020	26,43%	3
Japão	\$24 802	\$22 790	108,83%	14
Letónia	\$5 258	\$13 646	38,53%	8
México	\$8 020	\$4 615	173,80%	15
Países Baixos	\$8 111	\$28 032	28,93%	5
Noruega	\$6 276	\$26 623	23,57%	2
Nova Zelândia	\$9 328	\$19 265	48,42%	10
Suécia	\$6 056	\$20 716	29,23%	6
EUA	\$19 059	\$26 990	70,62%	12

Fonte: Usher & Meadow (2010, p. 20), *Global Higher Education Ranking 2010 – Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*

A seguir, os autores calcularam a acessibilidade financeira com custos totais líquidos após a dedução de créditos fiscais. Em Macau não existe o sistema de créditos fiscais, e assim, esta fórmula não foi aplicada no presente estudo.

Muitos países proporcionam empréstimos aos alunos para pagarem os custos do ensino superior durante o período de estudos. Assim, os autores subtraíram também os valores dos empréstimos proporcionados aos alunos aos custos totais líquidos para calcular os custos finais ou *out-of-pocket*.

O ranking dos países com este elemento adicionado encontra-se a seguir.

Quadro 5: Custos *Out-of-pocket*

País	<i>Out-of-pocket</i>	Mediana do Rendimento	%	Ranking
Austrália	\$14 174	\$23 017	61,58%	13
Canadá	\$7 696	\$26 623	28,91%	7
Dinamarca	\$4 021	\$22 929	17,54%	5
Inglaterra e País de Gales	\$9 543	\$24 652	38,71%	11
Finlândia	\$449	\$21 010	3,95%	1
França	\$6 364	\$20 660	30,80%	8
Alemanha	\$2 940	\$22 020	13,35%	4
Japão	\$20 442	\$22 790	89,70%	14
Letónia	\$4 920	\$13 646	36,05%	10
México	\$8 012	\$4 615	173,62%	15
Países Baixos	\$6 060	\$28 032	21,62%	6
Noruega	\$3 017	\$26 623	11,33%	3
Nova Zelândia	\$6 468	\$19 265	33,58%	9
Suécia	\$2 025	\$20 716	9,78%	2
EUA	\$13 692	\$26 990	50,73%	12

Fonte: Usher & Meadow (2010, p. 27), *Global Higher Education Ranking 2010 – Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*

Por fim, os autores fizeram os cálculos dos custos out-of-pocket, incluindo redução de impostos. Na maioria dos países, os valores são semelhantes ao quadro anterior (sem cálculo dos impostos) com exceção da Alemanha e Canadá. Com este novo elemento introduzido, parece que os valores não apresentam grandes variações. A Finlândia, a Suécia e a Noruega continuam a ocupar os primeiros 3 lugares em termos de acessibilidade financeira.

Quadro 6: Custos *out-of-pocket* incluindo impostos

País	Out-of-pocket	Mediana do Rendimento	%	Ranking
Austrália	\$14 187	\$23 017	61,64%	13
Canadá	\$9 358	\$26 623	35,15%	9
Dinamarca	\$4 021	\$22 929	17,54%	4
Inglaterra e País de Gales	\$9 543	\$24 652	38,71%	11
Finlândia	\$830	\$21 010	3,95%	1
França	\$7 242	\$20 660	35,05%	8
Alemanha	\$5 408	\$22020	24,56%	6
Japão	\$20 868	\$22 790	91,57%	14
Letônia	\$4 920	\$13 646	36,05%	10
México	\$8 012	\$4 615	173,62%	15
Países Baixos	\$6 060	\$28 032	21,62%	5
Noruega	\$3 017	\$26 623	11,33%	3
Nova Zelândia	\$6 468	\$19 265	33,58%	7
Suécia	\$2 025	\$20 716	9,78%	2
EUA	\$14 382	\$26 990	53,28%	12

Fonte: Usher & Meadow (2010, p. 29), *Global Higher Education Ranking 2010 – Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*

O estudo mostra que utilizando definições e fórmulas diferentes para o cálculo da capacidade financeira, os resultados e conseqüentemente a percepção do caro e barato tornam-se diferentes.

Os autores concluem que na maioria dos países onde as propinas são muito altas, os governos tendem a utilizar programas de empréstimo para baixar os custos dos alunos. Os países com propinas mais baixas têm maior tendência a proporcionar bolsas e créditos fiscais. A Finlândia é o único país que proporciona bolsas e empréstimos suficientes para cobrir 90% dos custos totais dos alunos. A Alemanha e outros países nórdicos, alcançam uma proporção aproximada de 50%. Canadá, Países Baixos e os EUA têm uma taxa aproximada de 40%. O país que apresenta a taxa mais baixa é o México com o valor de 1%. Por outro lado, verifica-se que nos vários países em que a taxa de capacidade financeira é baixa, têm geralmente um mercado de ensino superior privado de grande dimensão.

Para uma análise mais detalhada, no presente trabalho vamos utilizar as fórmulas acima apresentadas e analisar separadamente a capacidade financeira dos estudantes que frequentam o ensino superior público e privado para obtermos uma visão mais real da situação dos dois tipos de estudantes.

III - Enquadramento Conceptual

Capítulo 1 - As funções do Ensino Superior no Progresso Económico

1.1- Introdução

Este estudo tem como objectivo analisar as políticas de financiamento do ensino superior a nível global e comparar com o sistema de Macau, para podermos depois analisar se a política aqui praticada está a fomentar ou a travar a acessibilidade dos estudantes ao ensino superior. Foi feita uma revisão da literatura sobre o tema para obtermos algum entendimento conceitual na exploração dessa questão.

A educação e a economia são fenómenos frequentemente discutidos em conjunto, tanto a nível académico e científico como a nível do discurso quotidiano (Cabrito, 1999). Estudar a relação e a interdependência entre elas é indispensável para o presente estudo.

A percepção da relação entre a economia e a educação depende dos pressupostos teóricos que justificam a tomada de decisões na intervenção ou não intervenção do Estado na educação e a consequente gratuidade ou aplicação de propinas nos diferentes níveis educativos (Cabrito, 1999).

Deste modo, vamos analisar neste capítulo o desenvolvimento do sistema educativo e algumas das teorias apresentadas e discutidas nas últimas décadas que influenciaram as políticas de financiamento do ensino a nível mundial.

A discussão da educação como elemento contribuidor indispensável para o progresso das sociedades e do desenvolvimento económico ganhou relevância no fim da Segunda Grande Guerra (Woodhall, 1967; Eicher, 2000). A necessidade de reconstrução dos países destruídos pela guerra foi um dos factores importantes para a expansão do sistema educativo que se verificou a partir dos anos 50, principalmente nos países ocidentais (Cabrito, 1999). Nos Estados Unidos, por exemplo, muitos decisores políticos ainda com a memória viva da grande depressão e com receio de que os níveis de desemprego viessem a disparar após a guerra, numa atmosfera de dúvidas e incertezas, promulgaram a lei trabalhista de 1946 com o objectivo de utilizar todos os recursos possíveis para promover o aumento do número de empregos, disparar o nível de produção e melhorar o poder de compra dos cidadãos. No início, o discurso centrava-se na estabilidade económica, mas rapidamente se transformou em ideias de progresso económico; os valores do PIB nacional e o aumento do rendimento salarial dos trabalhadores eram actualizados e anunciados frequentemente nos meios de comunicação social. Com o desenvolvimento motivado por essa política assente na industrialização, houve cada vez maior necessidade de quadros profissionais qualificados (Holden & Biddle, 2017).

De facto, no período pós-guerra, verificou-se progresso económico não só nos EU como nos países ocidentais europeus e o seu ponto comum era a falta de recursos humanos preparados e qualificados em número suficiente para responder às exigências dos novos postos de trabalho. Com esse grande déficit de quadros profissionais, tudo que o sistema educativo formava nessa altura era rapidamente absorvido pelo mercado de trabalho (Cabrito, 1999).

O progresso na altura era rápido e a produtividade era alta. Os economistas americanos achavam que o aumento de produtividade nos EU não podia ser explicado simplesmente pelos factores de aumento de capital físico ou do aumento de mão-de-obra e que devia haver outros

componentes residuais (Woodhall, 1967). Nesta altura, Denison (1962) realizou um estudo nos EU sobre esta matéria e concluiu que a resposta residia nos trabalhadores qualificados. A conclusão apresentada era que os trabalhadores qualificados contribuíram para um aumento de 23% da produtividade do país entre 1930 e 1960. Estes resultados fortaleceram as políticas de apoio às actividades educativas. Posteriormente o investigador realizou estudos no continente europeu, mas os resultados foram menos esclarecedores pelo que não recebeu concordância total sobre este relacionamento directo entre a qualificação dos trabalhadores e a produtividade. Mas existe um consenso de que a educação contribui para o desenvolvimento económico apesar da dificuldade em calcular com exactidão esse valor como um elemento independente. Deste modo, muitos estudos começaram a ter como objectivo principal analisar a eficácia da utilização dos recursos atribuídos ao ensino em vez de analisar o valor do aumento da produção em relação à quantidade de educação obtida pelos trabalhos (Woodhall, 1967).

Esta atmosfera de grande desenvolvimento verificada na altura encetou a expansão da procura e da oferta do ensino. As escolas eram vistas como um instrumento de preparação de um número suficiente de trabalhadores com comportamentos e competências adequadas para servir o sistema produtivo (Carnoy & Levin, 1985).

Nos tempos mais antigos a educação era considerada como um bem de consumo e não mereceu muita atenção dos investigadores. Para a interpretação dessa nova realidade, os estudos iniciais foram feitos a partir de conceitos e metodologias anteriormente desenvolvidos pelas ciências de educação e de economia. Muitos trabalhos defendiam encarar os custos de educação não como uma despesa mas sim como um investimento e que as escolas constituíam um factor fundamental para o desenvolvimento das sociedades (Woodhall, 1967; Levin & Kelly, 1994; Cabrito, 1999). Existem referências de autores clássicos com ideias de estabelecimento de um

valor sobre os indivíduos baseado na sua produtividade, mas o estudo sistemático e estruturado sobre a Economia de Educação teve só início nesta altura (Woodhall, 1967; Levin, 1989).

1.2 - Teoria do Capital Humano

Uma das teorias mais discutidas no domínio da economia educativa é a teoria do capital humano. Esta teoria assente no progresso económico defendia que as competências e capacidades profissionais dos indivíduos desenvolvidas nas escolas eram equivalentes a produtividade, competitividade e crescimento económico. A educação tinha uma função utilitária e operatória cujos custos traziam retornos futuros. Nesta linha de pensamento defendia-se que as sociedades podiam aumentar a sua produtividade através de investimento de capital físico ou de capital humano e os dois tipos de investimento têm os respectivos custos e retornos (Mincer, 1984; Levin, 1988, 1989; Levin & Kelly, 1994). Tanto o financiamento das próprias famílias como o financiamento do Estado eram considerados fluxos de investimento para o desenvolvimento do capital humano (Psacharopoulos, 1995). Neste sentido era defendida a afectação de mais recursos ao ensino, acompanhado de pressões no sentido de que a educação deve optar por currículo e práticas de ensino conducentes a empregos que dão retornos aceitáveis.

Com a liderança de Theodore Schultz, outros autores como Gary Becker e Jacob Mincer, desenvolveram e consolidaram a teoria do capital humano originando visões mais produtivistas; defendia-se que a educação não só tinha funções utilitárias como também contribuía para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias. O homem mais educado recebe rendimentos mais altos, usufruindo assim de uma vida melhor tanto nos aspectos de alimentação, como nas condições de alojamento e higiene. Tem maior consciência da importância das condições

sanitárias, melhorando assim a sua própria saúde, o seu estatuto social e a sua auto-estima (Psacharopoulos & Patrinos, 2004).

Esta teoria ganhou apoiantes entre economistas, políticos e decisores na área educativa, entre os quais os presidentes dos EUA, John Kennedy e Lyndon Johnson (Holden & Biddle, 2017).

Como escreve Cabrito (1999):

Os teóricos do "capital humano" estruturaram a sua reflexão, exactamente, em torno desta relação de causalidade e de linearidade que a análise das práticas contribuiu para estabelecer entre educação, produtividade, salário e posição social. A atitude optimista face ao mercado, a adequação das intenções de oferta e de procura de educação e a crença na educação como o processo de conquista de prestígio constituem os fundamentos da "teoria do capital humano". (p. 45)

Neste ambiente, muitos governos lançaram políticas conducentes à igualdade de acesso e permanência no sistema educativo respondendo às solicitações do povo para uma sociedade mais justa e democrática.

Nas décadas de 50 e 60, as escolas responderam eficazmente às necessidades de quadros qualificados contribuindo para um aumento do nível de equidade na área educativa, apesar de não ter sido sempre este o objectivo originalmente delineado, pelo menos a curto prazo nos países menos desenvolvidos (Cabrito, 1999).

Schultz (1960) propôs qualificar a educação como um investimento no indivíduo e tratar as suas consequências como uma forma de capital. Os indivíduos ganham conhecimentos através da educação, esse conhecimento passa a ser uma parte integrante desses próprios indivíduos e o

autor sugere classificá-lo como capital humano. Apesar desse capital ser diferente de outros tipos de capital por fazer parte do ser humano, não podendo assim ser transacionado, ele é de facto um capital que presta serviço produtivo de grande valor para a economia.

Becker (1993, p.15) descreve o conceito de capital humano na mesma linha de pensamento afirmando que para a maioria das pessoas, capital significa uma conta bancária, cem acções da IBM, linhas de montagem ou fábricas de aço na área de Chicago (especialmente mencionado durante uma palestra de Ryerson) e que todas essas são formas de capital no sentido de que geram rendimento e outros produtos úteis por longos períodos de tempo. Mas que existe um outro tipo diferente de capital que inclui a escolaridade, um curso de formação em informática, gastos com assistência médica e palestras sobre as virtudes da pontualidade e honestidade. Este tipo de capital é também importante no sentido de que melhora a saúde individual, aumenta os ganhos financeiros ou a apreciação da literatura. Consequentemente, está totalmente de acordo com o conceito de capital como tradicionalmente definido dizer que os gastos com educação, formação, assistência médica, etc., são investimentos em capital. No entanto, eles produzem capital humano, não físico ou financeiro, porque não se pode separar uma pessoa dos seus conhecimentos, competências, saúde ou valores da mesma forma que é possível movimentar activos financeiros e físicos enquanto o proprietário permanece parado.

Mas Schultz (1960) está consciente de que existem opositores desta teoria que consideram repugnante o conceito de capital humano; para eles a função da educação é fundamentalmente cultural e serve para desenvolver cidadãos competentes e responsáveis, dando-lhes a oportunidade de compreender os valores da sociedade que defendem. Na posição de Schultz (1960) estas duas funções não são mutuamente exclusivas e a educação pode trazer contributos culturais e ao mesmo tempo económicos. Sendo assim, para além dos objectivos culturais que podem ser atingidos com

a actividade educativa, ela pode também introduzir competências profissionais aos indivíduos, aumentando assim a sua produtividade e o rendimento nacional. Alguns opositores, segundo Becker (1993), argumentavam que o conceito de capital humano é ofensivo aos trabalhadores que são percebidos como escravos do trabalho ou simplesmente capital físico de produção.

A educação não é uma actividade de consumo, porque não é gasto durante a frequência do ensino, mas desenvolve o indivíduo de uma forma que o transforma num capital mais produtivo, beneficiando-se a ele próprio, às empresas e à sociedade (Schultz, 1960).

A educação traz custos e Schultz (1960) categorizou-os em 2 tipos distintos – em primeiro lugar, os custos de oportunidade, isto é, o valor correspondente ao rendimento dos alunos perdido durante o tempo de estudos, e em segundo lugar, o dinheiro público atribuído às escolas e a perda de produtividade nacional. Na linha de pensamento da teoria de capital humano, estes custos educativos correspondem a um investimento que se traduz em maior desenvolvimento e progresso no futuro.

O conceito de capital humano não é só aplicado na educação. Ele pode ser aplicado em qualquer actividade que faz aumentar a qualidade e a produtividade dos trabalhadores. A saúde é um dos exemplos. Do ponto de vista económico, cumpre saber se o investimento na área educativa traz mais retornos do que investimento em capital físico ou em outros tipos de investimento de capital humano (Woodhall, 1967). Neste sentido, Denison fez um estudo de análise de custo-benefício em 23 países e concluiu que a educação não só dá bons retornos, como dá melhores retornos do que o investimento em capital físico, principalmente nos países em vias de desenvolvimento. Por outro lado, verificou-se neste estudo que os retornos pessoais são superiores aos retornos sociais. Concluiu-se também que o retorno do investimento no ensino primário é superior ao dos níveis de ensino seguintes. Do ponto de vista puramente económico, concluiu-se

que o investimento educativo no nível básico é o mais rentável apesar da expansão do ensino superior verificada a nível mundial (Woodhall, 1967).

A expansão do sistema educativo e a relação economia-escola não podem ser vistos e analisados só pelo ponto de vista do mercado e da necessidade de quadros qualificados do sistema produtivo. Os próprios indivíduos entenderam que as habilitações escolares dão-lhes maiores oportunidades profissionais, de vida e de ascensão social. Assim, a própria procura de maiores habilitações dos indivíduos fez acelerar ainda mais a expansão.

Nas teorias de Gary Becker e Theodore Schultz, as pessoas que se apercebem que as suas futuras habilitações lhes vão proporcionar maiores capacidades técnicas e intelectuais, aumentando o seu nível de produtividade e as suas remunerações bem como também oportunidades de ocupação de cargos hierárquicos mais elevados, na sua perspectiva de investimento, procuram alternativas educativas que lhes vão dar o maior retorno possível. Nesse sentido, a educação enquanto investimento obedece a uma escolha racional tendo em conta os custos presentes e o rendimento futuro e a maximização de retornos.

Nesta perspectiva, a teoria do capital humano segue o conceito neoclássico da racionalidade das escolhas, explicando a postura e as opções racionais dos indivíduos no sentido de maximização dos seus objectivos e concebe a formulação conceitual da educação na função de ascensão social, remetendo ao mesmo tempo a causa dos baixos rendimentos aos próprios indivíduos que não investiram na educação. Mas este conceito parte do princípio de que todos os actores estão conscientes e bem informados do modelo económico dominante.

O conceito neoclássico baseia-se na presunção da homogeneidade dos factores de produção, da racionalidade do comportamento dos intervenientes, da existência do mercado perfeito de

concorrência e do ajustamento automático entre a oferta e a procura. Ora, a teoria do capital humano introduziu algumas diferenças assumindo que os indivíduos são distintos, consequentes do processo anterior de formação e desenvolvimento de cada um deles, onde entram os factores de educação e de experiência profissional. São essas as diferenças que definem o seu valor no mercado (Cabrito, 1999).

Para além dos custos de oportunidade dos alunos, existem também custos sociais que são tipicamente mais altos do que os custos individuais, e o nível de retorno social reflecte o nível do apoio público, isto é, quanto mais baixo é o nível de retorno, maior é o nível de apoio público. Como os custos são mais altos no cálculo da taxa de retorno social em relação ao ponto de vista privado, as taxas de retornos sociais são tipicamente mais baixas do que as taxas do retorno privado. A diferença entre a taxa de retorno privada e a taxa de retorno social reflecte o grau de subsídio público na educação (Psacharopoulos, 1995).

A teoria do capital humano permitiu não só os estudos sobre a relação entre o apoio público e o retorno social, e a relação entre o investimento educativo individual e os retornos pessoais, como também a relação entre o investimento da sociedade na área educativa e o desenvolvimento económico, a relação entre a distribuição do investimento educativo entre a população e a distribuição dos rendimentos, a procura da educação como um investimento rentável, o investimento da formação no posto de trabalho e a divisão das despesas entre o trabalhador e a empresa, entre outros (Becker, 1993).

Na realidade, já antes do surgimento da teoria do capital humano, alguns autores clássicos tinham mencionado a importância da educação em relação à economia. No século 18, Adam Smith na sua grande obra "A Riqueza das Nações" referia-se sobre as qualificações dos indivíduos como um elemento importante para o desenvolvimento económico das sociedades. Na sua perspectiva,

um homem educado pode ser comparado com uma daquelas máquinas de alto custo mas é da iniciativa do próprio indivíduo aumentar as suas capacidades que o faz prosperar.

Em 1890, Alfred Marshall definiu a riqueza como coisas desejáveis classificando em bens materiais e bens imateriais. Os bens imateriais correspondem aos conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem e que podem ser aplicados no trabalho. Esses conhecimentos adquiridos pelos indivíduos correspondem ao capital humano. Na sua perspectiva, tanto o Estado como os pais têm a responsabilidade de incentivar e investir na educação dos filhos. O papel do Estado é importante para que os filhos dos pais pobres tenham também oportunidade de aprender, porque alguns deles têm potencialidades para contribuir para o desenvolvimento da riqueza nacional. Cabe aos pais incentivá-los e consciencializá-los sobre os benefícios educativos e investir uma parte do seu rendimento na educação dos seus filhos.

Foi Schultz (1960) quem formalizou a Teoria do Capital Humano fazendo uma ligação clara entre os aumentos verificados na produção nacional com o investimento no capital humano, dando um grande peso ao factor mão-de-obra e atribuiu um valor económico à educação. Para o autor, quanto mais conhecimentos tiverem os trabalhadores, maior será o seu rendimento e maior será a sua possibilidade de ascensão social. Sendo assim, a educação é claramente um investimento para maior retorno no futuro, tanto a nível individual como a nível social.

Em 1961, Theodore Schultz publica um artigo intitulado “*Investment in Human Capital*”, onde definiu o trabalho como uma forma de capital, e que exigia conhecimento e especialização. Por outro lado, referia-se à centralidade do processo educacional em que se preparava o homem para as constantes mudanças da nova era. Na perspectiva deste autor, cada indivíduo tem as suas próprias capacidades, sendo algumas delas inatas, tal como a capacidade intelectual e a educação serve para as activar. A educação aperfeiçoa o homem, moral e mentalmente, possibilitando a fazer

opções na vida. A educação prepara o homem para enfrentar as mudanças da sociedade moderna ajustando-se aos constantes desequilíbrios económicos e sociais. Os homens ao investirem neles próprios estão a reforçar as suas possibilidades de opção, aumentando ao mesmo tempo o seu bem-estar.

Gary Becker na sua grande obra “*Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*”, analisa o custo-benefício da educação e argumenta que os seus benefícios são tão alargados que vão desde o rendimento até à saúde individual, desde a formação de famílias até o progresso nacional. Além disso, a desigualdade na distribuição de rendimentos está geralmente relacionada com os níveis de escolaridade, sendo que os indivíduos com maiores habilitações têm quase sempre maiores rendimentos. Deste modo, é importante que o Estado tenha planos para promover a educação de qualidade para todos os cidadãos.

A teoria de que as sociedades com níveis de habilitações mais altas são economicamente mais produtivas, a relação positiva criada entre a educação e o crescimento económico e o reconhecimento de que a falta de mão-de-obra qualificada é um dos maiores constrangimentos para o progresso económico, fez com que a educação se tornasse num investimento de bem colectivo, recebendo grandes apoios financeiros públicos durante décadas. Levin (1989), no seu artigo *Mapping the Economics of Education: An Introductory Essay*, discute a questão central da atribuição dos escassos recursos públicos nas diferentes áreas sociais maximizando o bem-estar social. Aos recursos atribuídos à área educativa cumpre maximizar a sua utilização, distribuindo a maior proporção às áreas em que dão maior rendimento.

Apesar da formalização da teoria do capital humano e do desenvolvimento verificado em vários países, essa teoria não foi alheia a algumas críticas devido aos disfuncionalismos que se têm verificado, desde o desajustamento da oferta e da procura, os valores impeditivos das propinas a

algumas faixas da sociedade, até à distribuição desigual de rendimentos para indivíduos que possuíam o mesmo capital (Cabrito, 1999).

Deste modo, nos anos 90 do século passado, emergiram outras teorias como a de selecção, da segmentação do mercado de trabalho e de reprodução social, que de uma forma ou outra, tentam explicar alguns fenómenos injustos que se verificavam nas sociedades.

1.3 - Teoria de Selecção

Se a educação aumenta directamente a produtividade porque é que muitos indivíduos que receberam a mesma educação têm níveis de produtividade diferentes? Esta questão foi levantada por críticos da teoria do capital humano. Os defensores da teoria imputam a causa às imperfeições do mercado de trabalho e argumentam que a educação e a produtividade têm relações directas, isto é, quanto mais educação um indivíduo receber, mais produtividade ele terá. Os críticos desta teoria como Michael Spence (1973) e Mark Blaug (1997) têm outra interpretação. Estes argumentam que a educação não tem um relacionamento directo com a produtividade e o nível de produtividade deve ser imputado ao tipo, às características e ao grau de dificuldade do posto de trabalho, que exige maior ou menor nível de capacidade física ou intelectual. No acto no recrutamento ou mesmo nos primeiros tempos após a admissão de um indivíduo, o empregador não consegue ter a certeza das suas capacidades produtivas porque, na maioria dos casos, o trabalho demora tempo a aprender através de formação interna. Assim, o empregador observa e analisa as características e os atributos individuais no processo do recrutamento, incluindo a raça, sexo, experiência profissional, registo criminal e a educação recebida pelos candidatos para proceder à selecção. Enquanto que a maioria dos atributos individuais é fixo (como raça, sexo, etc.), outros podem ser alterados. Um

dos atributos alteráveis é o nível de habilitações. Daí que, as escolas têm o seu valor, no sentido de que dão um sinal aos empregadores no acto de selecção e aos indivíduos que procuram emprego, esse sinal pode ser adquirido por um preço (Spence, 1973). Becker (1993) afirma que existem versões de críticas mais extremas que argumentam que a teoria de selecção funciona simplesmente porque os indivíduos mais produtivos têm tendência a frequentar o ES. O autor argumenta que estes credencialismos existem mas não são suficientes para explicar a maioria dos casos positivos associados entre a educação e os rendimentos.

Além disso, as escolas dão uma formação geral aos alunos, encaçam bons hábitos e ajudam a desenvolver outras características imprescindíveis para a sua vida profissional, como a pontualidade, a capacidade de lidar e trabalhar com outras pessoas, a persistência, a responsabilidade, a capacidade de execução, entre outros. As escolas nem sempre assimilam as condições dos postos de trabalho, e muitas vezes, não acompanham o ritmo de mudança do mercado. Mas, para além de inculcar bons hábitos e valores nos indivíduos, o nível de habilitações serve para dar um sinal aos empregadores sobre a capacidade desses indivíduos para serem formados e desenvolvidos dentro da empresa e no posto de trabalho. Deste modo, o diploma emitido pela escola serve de filtro para os empregadores seleccionarem os seus empregados. Alguns tipos de diplomas específicos servem para dar acesso a profissões específicas (Blaug, 1997). Por outras palavras, a escola prepara o “terreno” e a “bagagem intelectual”. Os alunos que saem das escolas sabem comportar-se e são treináveis. Cabe às empresas desenvolverem as capacidades profissionais características de cada posto de trabalho.

Do ponto de vista dos indivíduos, os que se apercebem que a escola lhes dá oportunidade de aprendizagem básica, e que o diploma lhes serve de bilhete de acesso a uma variedade de postos de trabalho que lhes melhoram as condições de vida, são motivados a investirem no seu próprio

ensino e dos seus filhos (Cabrito, 1999). Mas Solmon (1987) critica afirmando que o bilhete de acesso tem um custo elevado e injusto, especialmente para famílias de baixa classe social.

1.4 - Teoria de Segmentação e Reprodução

A teoria do capital humano também não explica porque é que os indivíduos detentores de diplomas idênticos nem sempre têm as mesmas oportunidades de acesso aos postos de trabalho, às altas remunerações e prestígio, e que o investimento educativo feito pelos alunos nem sempre tem retornos idênticos. A teoria de segmentação avança com a ideia de que o mercado de trabalho encontra-se dividido em segmentos e mercados (Doeringer & Piore, 1970).

O primeiro mercado com os melhores postos de trabalho, com boas remunerações, condições estáveis e de maior prestígio é destinado aos homens brancos pertencentes a classes sociais mais nobres. O segundo mercado é destinado às mulheres e aos indivíduos de raça preta. As condições de trabalho neste mercado são mais precárias, as profissões são menos nobres e os salários são mais baixos. Daí que, os indivíduos que pertencem ao primeiro e ao segundo mercado, sejam pessoas provenientes de classes sociais diferentes; estas estruturas são permanentes, independente da opção ou das habilitações do trabalhador ou da selecção do empregador. Mas a parte interessante do primeiro mercado é que ele apresenta características da teoria do capital humano por ser subdividido em primeiro mercado superior e primeiro mercado inferior. O nível superior é ocupado por trabalhadores com maiores habilitações e que possuem maiores capacidades de trabalho, desempenhando posições de chefia ou quadros altos, recebendo remunerações condizentes (Doeringer & Piore, 1970).

Assim, os trabalhadores que pertencem ao primeiro mercado superior têm condições para desenvolver as suas capacidades de iniciativa e de criatividade; os que pertencem ao primeiro

mercado inferior devem conformar-se com as regras impostas. Os trabalhadores que trabalham no segundo mercado fazem trabalhos que exigem pouca “escola” ou formação no trabalho, mas que requerem bom comportamento e obediência às ordens superiores. A competição entre os trabalhadores é feita dentro dos segmentos previamente definidos independentemente das suas características e capacidades profissionais. Nesta perspectiva, verifica-se a quebra da teoria da relação directa entre a educação e a ascensão social e a consequente obtenção de altos rendimentos, pois argumenta-se que os melhores empregos estão “guardados” para a classe social mais alta.

Na versão radical da teoria de segmentação, o nível de rendimento é ditado por critérios completamente distintos à produtividade do indivíduo para perpetuar as características e relações sociais existentes. Sendo assim, o problema do subemprego ou desemprego, relacionam-se com problemas de política. Portanto, um indivíduo com altas habilitações pode auferir uma remuneração inferior no segundo mercado do que um indivíduo com menores habilitações no primeiro mercado (Cabrito, 1999).

Outra crítica radical assenta na teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1990) que invoca que a educação serve simplesmente para apaziguar os indivíduos de classes desfavorecidas, que ficam com a esperança de que a ascensão social é possível com uma educação adequada recebida, diminuindo as tensões sociais. Eles apresentam um paradigma de análise de classe para explicar as persistentes desigualdades na estratificação educacional, apesar dos esforços do Estado na expansão educacional e alegam que a perpetuação e reprodução das desigualdades sociais estão estruturadas na sociedade baseando-se na transmissão das dotações de pais para filhos. Os pais dotam os filhos de capital cultural, social e humano cujas transmissões criam desigualdades no desempenho académico e profissional dos filhos. As escolas funcionam de acordo com o modelo da burguesia e estabelecem padrões elitistas, pelo que, os alunos que

possuem a cultura dominante são considerados pelos professores como os mais talentosos. Assim, o seu sucesso escolar é quase garantido.

Os autores argumentam que, deste modo, a escola serve de modelo para perpetuar as desigualdades sociais pois espelham as diferenças políticas, sociais e económicas das sociedades, desmistificando a sua neutralidade. Como a acção pedagógica reproduz a cultura dominante, o factor determinante para o sucesso escolar é a origem familiar. Nesta teoria, as formas mais importantes de capital são o capital económico e cultural. A primeira corresponde aos recursos económicos do indivíduo, enquanto a segunda inclui factores como o conhecimento cultural, competências, experiências, aptidões, a competência linguística, modos de expressão, vocabulário utilizado, e modos de pensamento, conhecimento factual, visões de mundo, etc. Esse capital cultural é geralmente adquirido irrefletidamente por meio da socialização dentro da família e da sua comunidade, e depois reforçado pelas forças institucionais. Sendo assim, por pura circunstância de nascença, de vida e de herança, os jovens podem ser ou não expostos a esse tipo de cultura e de acesso à informação de qualidade. Aos estudantes de classes baixas que não são dispostos a este tipo de cultura ficam em grande desvantagem. Só o simples facto do não domínio ou baixo nível de domínio da linguagem erudita, dificulta-lhes a apreensão dos conteúdos escolares. Além disso, o ensino superior tem uma tendência de incentivar o "auto-didactismo", porque os professores têm a expectativa de existência de conhecimentos e experiências dos alunos que não estão directamente relacionados ao currículo escolar. Devido a esses preconceitos do sistema educativo e as circunstâncias dos estudantes de diferentes classes sociais, a injustiça vai-se perpetuando.

Assim, de acordo com a teoria de reprodução, não só existe desigualdade de tratamento entre indivíduos provenientes de classes sociais diferentes dentro da sociedade e do mercado de

trabalho, mas essa desigualdade começa, de facto, nas escolas que dão preferência aos alunos provenientes de classes sociais privilegiadas. Deste modo, as escolas desempenham um papel importante na reprodução e perpetuação de classes, em vez de actuar como escadas de mobilidade social para jovens capazes mas que provêm de classes sociais menos privilegiados, desvalorizando o seu capital.

1.5 - Relação entre a Escola e Posto de Trabalho

Como vimos anteriormente e do ponto de vista de Carnoy & Levin (1985, p. 52) a educação desempenha dois papéis contraditórios: por um lado, a educação como instituição estadual serve para reproduzir as relações capitalistas, mas ao mesmo tempo os indivíduos servem-se dela como fonte de obtenção de conhecimentos, competências e mobilidade social, e também para alguns de dignidade e respeito próprio. As escolas são organizadas como locais de trabalho, que são normalmente grandes, burocráticos, impessoais, hierárquicos e rotinizados. Em troca do bom desempenho, os alunos são premiados com boas notas académicas e os trabalhadores com melhores salários. Tanto os alunos como os trabalhadores são controlados por regras ditadas pela autoridade. Tanto nas escolas como no trabalho as minorias têm piores desempenho. Para os dois autores as escolas preparam os alunos para as desigualdades da sociedade, e especificamente para os postos de trabalho, mas defendem, ao mesmo tempo, que as escolas são comparativamente mais democráticas do que os postos de trabalho, citando o exemplo de igualdade entre os homens e as mulheres. Por outro lado, muitos argumentam que as escolas têm objectivos mais elevados, mais universais e mais idealistas do que o simples formar os alunos para os postos de trabalho. Este paradoxo do papel da escola tem causado grandes debates. Dewey (1922) defende que o papel das escolas é independente dos postos de trabalho. Bourdieu & Passeron (1990) argumentam que a

escola pode criar valores e ideologias independentemente dos postos de trabalho. Mas Talcott Parsons (1951) e Robert Dreeben (1968) defendem que a preparação de indivíduos para os postos de trabalho constitui a maior característica da escola e é esse o seu papel fundamental.

Mais tarde, análises sob premissas funcionalistas demonstram que a estrutura das relações sociais dos postos de trabalho determina a forma como as escolas desenvolvem os jovens nas suas funções sociais. Para Carnoy & Levin (1985) a escola é a instituição que desenvolve valores e inculca normas das sociedades nos jovens e ao mesmo tempo transmite competências e divisão laboral. Os progressistas contra-argumentam que as escolas até podem ser organizadas de uma forma semelhante ao mercado laboral, mas elas são independentes, têm a sua forma própria de moldar os alunos e as suas semelhanças são simplesmente características secundárias da escola.

A educação é importante para os indivíduos acompanharem as mudanças do mercado e das novas tecnologias. Becker (1993) argumenta que tanto as escolas como as empresas produzem formação. Enquanto que as empresas produzem formação e bens, as instituições de ensino produzem só formação, que pode ser só numa área ou em várias áreas, principalmente no ES. As escolas e as firmas complementam-se uma à outra. Esta complementaridade é evidenciada pela frequência obrigatória de cursos e de estágios para o desempenho de certas profissões, muitas regulamentadas por lei, como o exemplo de engenharia, a advocacia e a medicina. Alguns conhecimentos requerem concentração e aprendizagem por um período de tempo longo nas instituições de ensino, enquanto que outros dominam-se melhor através de experiências práticas no posto de trabalho.

Independentemente da perspectiva de cada um e independentemente do nível de relação existente entre a escola e o posto de trabalho, é provado que o aumento do nível económico dos países está directamente relacionado com o nível educacional da população. Os países que tiveram

crescimento económico contínuo foram acompanhados de aumento do nível educativo. Nesses países, o padrão do desenvolvimento educativo é linear - em primeiro lugar, o ensino primário torna-se universal ou obrigatório, seguido do ensino secundário. Por fim, os filhos de famílias com rendimentos mais baixos começam também a frequentar o ES (Becker, 1993).

1.6 – O Aumento da Participação das Mulheres e Indivíduos de Classes Sociais Baixas no ES

Com o progresso das sociedades e o fenómeno da abertura do ensino superior, a participação de estudantes provenientes de faixas sociais mais baixas tornou-se cada vez mais frequente. Outro fenómeno verificado com esse progresso é o aumento da participação das mulheres neste nível de ensino. Nos Estados Unidos, por exemplo, o aumento gradual do número de estudantes do sexo feminino teve início nos finais dos anos 60 e início dos anos 70 do século passado quando as mulheres começaram também a ter maiores perspectivas de participação no mercado laboral. O nível de paridade (proporção idêntica de estudantes de ambos os sexos) foi conseguido nos anos 80. Mas o número e a proporção de alunos femininos continuaram a crescer e, em 2003, a taxa de paridade de género entre diplomados de licenciatura situava-se na taxa de 1,35, isto é, o número de diplomados do sexo feminino é superior ao do sexo masculino em 35%. O aumento do número de estudantes do sexo feminino verifica-se em todas as camadas sociais e etnias (Goldin et al., 2006).

Uma das razões apontadas por Dougherty (2005) para este fenómeno é a diferença remuneratória significativa verificada entre as mulheres diplomadas e não diplomadas; de acordo com estimativas e vários estudos realizados nos Estados Unidos, a diferença salarial é maior entre

os trabalhadores do sexo feminino. Outros factores apontados para o aumento da participação das mulheres no Ensino Superior incluem o crescimento das taxas de divórcio e a maior expectativa da sociedade em relação à responsabilidade das mães no sustento dos filhos. É também apontado o facto de as mulheres necessitarem de investir menor custo não pecuniário (esforço) para acederem ao ES do que os homens porque os estudantes do sexo feminino sempre tiveram, em geral, melhores resultados académicos do que os homens no ensino secundário.

O fenómeno da feminização não é único dos Estados Unidos. Usher & Meadow (2010) no seu estudo *Global Higher Education Rankings 2010 Affordability and Accessibility Rankings* fez uma comparação entre 14 países. Nesta lista, 12 países tinham um índice de paridade de género a favor de estudantes femininos. No índice de paridade de género, o número 1 significa total paridade, isto é, existe equilíbrio entre o número de alunos masculinos e femininos. O valor inferior a 1 demonstra disparidade a favor de alunos de sexo masculino; o valor superior a 1, demonstra disparidade a favor de alunos do sexo feminino. No estudo, verifica-se uma tendência de maior número de alunos do sexo feminino do que alunos do sexo masculino em quase todos os países. As únicas duas excepções verificam-se na Alemanha e no México. Dos 12 países que têm maior número de alunos femininos, a Finlândia apresenta o valor mais pequeno em relação à distância à paridade.

Quadro 7: Índice de Paridade de Género em 14 Países e Regiões do Mundo

País ou região	Índice de Paridade
Austrália	1,3
Canadá	1,36
Estónia	1,69
Finlândia	1,24
França	1,28

Alemanha	0,91
México	0,98
Países Baixos	1,4
Noruega	1,62
Nova Zelândia	1,48
Portugal	1,22
Suécia	1,59
Reino Unido	1,4
Estados Unidos da América	1,4

Fonte: Usher & Meadow (2010, p. 49), *Global Higher Education Ranking 2010 – Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*

O relatório da OCDE de 2020, *How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time?* confirma a tendência da feminização do ES a nível mundial. De acordo com o relatório, nos países da OCDE, entre os indivíduos com idade situada entre 55 e 64 anos de idade, a proporção das mulheres diplomadas é superior aos homens em 4%, enquanto que a proporção sobe para 32% na faixa etária mais jovem situada entre 25 e 34 anos.

Mas apesar do acesso ao ES apresentar actualmente menos barreiras aos estudantes provenientes de classes sociais mais baixas ou de etnias diferentes, e aos estudantes do sexo feminino, muitos estudos demonstram que o conteúdo ou as áreas de estudo dos grupos diferentes continuam a apresentar desequilíbrios (Favara, 2012). Estudos empíricos demonstram, por exemplo, que nos países europeus as raparigas têm pouca participação nos cursos técnicos de engenharia, ciências ou outros cursos que proporcionam maior retorno remuneratório no mercado de trabalho. Em contrapartida, uma grande proporção das vagas dos cursos de humanísticas, línguas, educação e artes são ocupadas por elas (Turner and Bowen, 1999). Alguns factores apontados como decisivos na opção da área de estudo e que contribuem para este desequilíbrio

incluem o desempenho escolar no ensino secundário, oportunidades de emprego e identidade social (Ajayi & Buessing, 2015).

O melhor desempenho dos estudantes do sexo masculino em matemática é confirmado por Fryer & Levitt (2010) no seu estudo “*An empirical analysis of the gender gap in mathematics*” realizado nos Estados Unidos. O estudo demonstra que no início da vida escolar, o desempenho entre estudantes do sexo masculino e feminino é idêntico. Mas verifica-se uma diferença muito nítida ao fim de 6 anos de escolaridade. Outro estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos sobre a participação das raparigas no ensino superior realizado por Goldin et al. (2006) demonstra que nos testes de aptidão e desempenho realizados no final do ensino secundário, as raparigas têm melhor desempenho na leitura enquanto que os rapazes têm melhores resultados na matemática. Mas também se verifica que os rapazes, já no ensino secundário, têm maior tendência a optar por cursos relacionados com a matemática e as ciências enquanto que as mulheres preferem as línguas estrangeiras, pelo que, o número de horas de formação recebidos pelos alunos dos dois sexos nas diferentes disciplinas não é idêntico. No entanto, comparando os resultados dos anos entre 1972 e 1992, verifica-se que a diferença de desempenho na matemática entre os rapazes e as raparigas tem vindo a diminuir.

Alguns autores argumentam que a não selecção de cursos técnicos pelas raparigas, deve-se ao facto de anteciparem a existência de discriminação no mercado de trabalho nestas áreas que proporcionam rendimentos mais altos, pelo que argumentam que a selecção é feita de acordo com as oportunidades do mercado laboral (Favara, 2012).

Mas existem também evidências sugerindo que a desproporção das opções relaciona-se com a presença de diferenças biológicas e neurológicas dos dois sexos. De acordo com esta abordagem, os homens usam mais áreas corticais dedicadas ao funcionamento espacial e mecânico

enquanto que as mulheres desenvolvem mais a parte do cérebro dedicada ao funcionamento verbal e emocional. Por esta razão as mulheres podem ter um desempenho relativamente inferior em matérias técnicas e quantitativas desde a infância e gradualmente se desvincular dessas matérias (Lenroot et al., 2007).

Favara (2012) fez um estudo de investigação sobre a influência da identidade social na opção das áreas de estudo dos estudantes dos dois sexos, utilizando os dados nacionais dos alunos da Inglaterra. Os resultados indicam que a influência é significativa para ambos os sexos e é mais significativa entre os estudantes do sexo feminino. Por um lado, os estudantes sentem-se constrangidos em competir com o outro sexo nas áreas em que são consideradas tradicionalmente do sexo oposto, e, por outro, sentem a necessidade de escolher uma área cujas saídas profissionais estejam de acordo com a imagem ou a identidade dada pela sociedade ao seu género. No entanto esta influência traz custos, principalmente para as mulheres, porque as profissões técnicas cujos rendimentos são mais altos têm imagens masculinas. Por exemplo, as mulheres têm mais tendência a optar por cursos relacionados com a educação, saúde e serviços sociais enquanto que os homens preferem áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (OCDE, 2020). Assim, o retorno do investimento educativo das mulheres, muitas vezes, é mais limitado do que os dos homens.

Callender & Dougherty (2018) argumentam que as opções dos indivíduos não são só limitadas pelas circunstâncias externas como a classe social onde eles se encontram mas também por uma estrutura interiorizada que os faz sentir que têm muitas limitações. Alunos de classes sociais baixas têm grande receio de insucesso académico e a não conclusão do curso superior devido à preparação inferior que tiveram devido às circunstâncias em que se encontram. Estudantes adultos (que não tiveram oportunidades de estudo no ES na idade jovem) e os que estudam em regime parcial enfrentam os mesmos receios, para além do receio do tratamento

desigual dos professores em relação aos colegas mais jovens; sendo assim, têm a tendência de optar por instituições menos selectivas. Além disso, estes alunos necessitam de enfrentar o desafio adicional de conciliar o trabalho e as responsabilidades domésticas com os estudos, pelo que existe maior insucesso escolar neste grupo de alunos.

Outra situação de desvantagem dos alunos de classes trabalhadoras é o baixo nível de habilitações académicas dos pais. Quando os pais ou os seus familiares não têm experiência de ES, a opção torna-se mais complicada porque as informações sobre a qualidade dos cursos, saídas profissionais ou rendimentos futuros são mais limitadas e a partilha de experiências é praticamente inexistente. Mesmo em situações informadas os estudantes menos privilegiados não têm a mesma preparação académica dos indivíduos de classes favorecidas, pelo que, numa concorrência feita por resultados académicos, são sempre prejudicados (Callender & Dougherty, 2018).

Outro factor contribuidor para a segmentação e estratificação do ES é a questão financeira. Como consequência dos altos custos do ES, muitos alunos adoptam mecanismos para lidar com as questões financeiras (*financial coping mechanism*) que normalmente incluem estratégias para minimizar os custos e evitar dívidas (Callendar & Jackson, 2008). Byford (2015) apresenta três estratégias principais utilizadas pelos estudantes: minimizar os custos do ES, gerir os custos e limitar as dívidas. Para minimizar os custos é frequente a selecção da IES de custos mais baixos ou situados dentro da sua zona de residência para evitar custos de alojamento e manutenção; ou então IES localizados em zonas onde o custo de vida é baixo (Callendar & Jackson, 2008; Callendar & Melis, 2022). Uma estratégia utilizada pelos estudantes na gestão de custos é a procura de apoio institucional e/ou trabalho laboral.

O relatório *Survey of higher education students' attitudes to debt and term-time working and their impact on attainment* preparado por Brennan et al. (2005) para *Universities UK, Centre for Higher Education Research and Information (CHERI)* e *London South Bank University* no qual foi conduzido um inquérito a mais de 1 500 estudantes de 7 universidades, demonstra que mais de metade dos estudantes tem trabalhado. Estes são maioritariamente provenientes de classes baixas que necessitam da remuneração para fazer face às despesas de bens essenciais e que não estão dispostos a acumular mais dívidas. Outra razão apresentada pelos estudantes trabalhadores é a impossibilidade de as famílias apoiarem financeiramente. De acordo com o estudo, esta atitude de minimização de dívidas é comum entre quatro tipos de estudantes: de classes baixas, de maior idade, mono-parentais e que trabalham a tempo inteiro. Aproximadamente 30% de estudantes trabalhadores laboraram, em média, mais de 20 horas por semana.

Sendo assim, as opções tornam-se bastante limitadas para os estudantes desfavorecidos porque muitos seleccionam instituições que lhes dão a possibilidade de manter o emprego existente ou que estejam situados em zonas com boa oferta de emprego. Este fenómeno é confirmado pelos estudos conduzidos por Metcalf (2003) e Callendar & Mellis (2022). Um outro fenómeno verificado entre os estudantes que são avessos à dívida é a selecção da área de estudo. Este grupo de estudantes tem a carreira profissional delineada antes do ingresso ao ES pelo que têm tendência a optar por áreas vocacionais que são directamente relacionadas com as profissões e rejeitam cursos de duração longa. Estas estratégias restringem a selecção de áreas de cursos (Callendar & Melis, 2022).

Além das limitações de opção, vários estudos demonstram impactos negativos sobre o desempenho académico e a saúde dos estudantes. Os estudos de Metcalf (2003) e Brennan et al.

(2005) demonstram que alguns estudantes trabalhadores apresentaram projectos académicos de baixa qualidade e que faltaram a uma parte das aulas devido a compromissos de trabalho. Quanto maior era o número médio de horas de trabalho, maior era a frequência desses relatos. Hovdhaugen (2015) realizou um estudo sobre o impacto do trabalho laboral sobre os estudantes do ensino superior e concluiu que os estudantes que trabalham semanalmente mais de 20 horas correm maior risco de abandono escolar. Situação idêntica foi verificada no estudo conduzido por Metcalf (2003). No estudo de Carney et al. (2005), 50% dos respondentes declararam ter trabalhado, em média, 14 horas semanais. O estudo demonstra que o estado de saúde destes estudantes era significativamente mais baixo do que a população geral da mesma idade e sexo. Ainda concluíram que o trabalho e o endividamento têm um efeito prejudicial na saúde mental e física dos estudantes. Estes sintomas foram também apontados no estudo de Metcalf (2003) onde alguns professores sugeriram que o alto número de horas de trabalho resultaram em falta de descanso, cansaço, doenças e depressão dos estudantes. O mesmo estudo indica que a maioria dos estudantes trabalha por necessidade e que é proveniente de famílias com menor capital cultural.

Assim, apesar de haver mais mulheres no ensino superior e maior participação de indivíduos de classes sociais baixas, os factos indicam que ainda existe um grande caminho a percorrer para que haja total equidade no ES.

Capítulo 2 - A Educação: um bem público ou um bem privado?

2.1 - Introdução

No capítulo anterior vimos que tanto os indivíduos como as sociedades beneficiam do sistema educativo. Uma das grandes funções ds escolas é preparar os indivíduos para os postos de trabalho. Sem a educação dificilmente haverá progresso social e económico e que os benefícios que os indivíduos ganham com o ensino são inúmeros. Mas a questão do financiamento continua por resolver. Para além dos benefícios obtidos por cada uma das partes, o debate do financiamento educativo assenta também na questão da definição da educação como um bem público ou privado. Se ela for classificada como um bem público, pode-se concluir automaticamente que as suas despesas devem ser suportadas por fundos públicos para que todos tenham acesso a ela. Caso contrário, os custos devem ser suportados pelos próprios indivíduos que usufruem desse bem.

Deste modo, é necessário analisarmos as definições do bem público e do bem privado para podermos depois classificar a educação na categoria que ela pertence. Para Marginson (2011) “A noção de *"bens públicos"* (plural) deriva da economia e é *objectivista e empírica na forma*” enquanto que o “bem público” (singular) é mais normativo e colectivo na orientação. Samuelson (1954) define o bem público como algo que obedece às regras de não-rivalidade e não-exclusividade.

O teorema da matemática e a tolerância social, por exemplo, são bens públicos devido às suas características de não rivalidade e não exclusividade. Ninguém tem o direito de excluir outras pessoas na utilização do teorema e o número de utilizadores é ilimitado. O contrário do bem

público é o bem privado. O bem privado é exclusivo a uma pessoa ou a um número limitado de pessoas e não cumpre na totalidade ou em parte nenhuma das duas regras referidas. Um terreno adquirido e registado em nome particular é um bem privado. Na realidade, muitos bens situam-se entre o público e o privado porque poucos bens obedecem completamente às regras de não rivalidade e não exclusividade, mas muitos têm características de uma das regras, na sua totalidade ou em parte.

Quanto maior forem os graus de rivalidade (que está relacionado com a sua escassez) e de exclusividade (que é muitas vezes relacionado com o direito de propriedade), mais esse bem se aproxima no sentido do bem privado. No mercado livre, as pessoas têm a tendência de vender produtos com maior escassez a preços mais elevados, aumentando os seus lucros, porque regra geral quanto mais escasso é o produto mais procura existe no mercado. Os bens poucos ou menos escassos que não podem ser vendidos por preços elevados, atraem menos interesse dos produtores ou fornecedores devido ao baixo lucro. Se tratarmos a educação como um bem privado, ela irá desenvolver-se de uma forma muito pouco saudável, pois os fornecedores irão provavelmente controlar a quantidade da oferta para manter o seu alto preço. Neste ponto de vista, cabe aos governos ou a filantropia financiar esse bem, e com provisão de garantia de qualidade na medida do possível (Marginson, 2011).

Para Marginson (2011), os bens públicos podem assumir formas individuais ou colectivas. O ar que respiramos ou um sistema de ensino que garante igualdade de oportunidades, são bens públicos colectivos. O autor dá o exemplo das externalidades produzidas pelo trabalhador que foi educado. Os seus colegas trabalhadores usufruem de um bem que não foi pago através deste trabalhador qualificado, que em conjunto aumentam a produtividade e os lucros da empresa. Nesta

linha de raciocínio, o autor argumenta que o capital humano pode ser incorporado em bens públicos como também em bens privados.

Cabrito (1999) argumenta que no ensino obrigatório (normalmente inclui o ensino básico e secundário) o Estado e os governos necessitam de garantir o número de escolas e professores suficientes para todos os alunos, e sendo ele obrigatório, o autor não tem dúvidas de que ele é um bem público. Como é que se pode definir então o Ensino Superior?

Se analisarmos de acordo com a teoria de Samuelson (1954), através dos critérios de não rivalidade e não exclusividade, verificamos que ele não é um bem privado. Mas também não podemos defini-lo como um bem público. Até certo ponto podemos talvez argumentar que o ES não exclui ninguém, desde que tenham capacidade intelectual e notas académicas para o seu ingresso. Mas se ele for regulado unicamente pelas forças do mercado e por teorias de maximização de lucros, já os que não têm condições para pagar as altas propinas serão excluídos no usufruto desse bem. Aí passará a ser um bem privado. Em relação à não rivalidade, é difícil argumentar que o ES cumpre este critério porque mesmo quando não é regulamentado pelo mercado, o número de vagas nunca poderá ser ilimitado.

Mas é importante lembrarmo-nos que a educação produz mais valias e externalidades que são apropriadas pela sociedade e pelos governos. O conhecimento produzido pelas IES a partir do momento em que é divulgado e disseminado, passa a ser um bem público. Além disso, com a modernização e globalização, muitos conhecimentos novos são rapidamente apropriados por um grande número de pessoas (Marginson, 2011). Para Carnoy et al. (2014) o conhecimento que os indivíduos adquirem através do contacto com as pessoas que frequentaram o ensino superior é um aspecto do bem público do ES. Outro aspecto do bem público, argumentam os autores, é a forma como esses indivíduos se tornam mais tolerantes e melhores cidadãos.

Existem evidências muito claras de que a educação é importante para o progresso em geral, apesar de ser difícil calcular o valor exacto do seu contributo (Woodhall, 1967). Ela desempenha também um papel fundamental no combate contra a pobreza (Doyle & Weale, 1994) mas é necessário um esforço continuado para haver maior progresso nesta área.

A principal questão nesta discussão do bem público ou privado assenta na eficiência social desse bem. Se houver externalidades sociais e económicas suficientes e comprovadas, e se o mercado de capitais torna a oferta do ensino superior educativo insuficiente, os cidadãos irão certamente exigir mais fornecimento desse bem e maior financiamento público nesta área, a bem da comunidade (Carnoy et al., 2014). Mas o valor dado às externalidades, e conseqüentemente o financiamento público dispensado nesta área, depende das ideologias de cada país. Estas ideologias não são estáticas. Ao longo das últimas décadas tem-se verificado mudanças de ideologias e daí mudanças de políticas de financiamento do ensino superior. A China Continental, por exemplo, passou de um sistema de ES totalmente gratuito com subsídios de apoio, a um sistema em que todos os alunos pagam propinas (Wang, 2013; Carnoy et al., 2014).

Pelos argumentos atrás apresentados, a conclusão é evidente. O ES encontra-se no confronto entre o bem público e o bem privado. Pelas externalidades que ela produz, é justo defini-la como um bem quase público.

2.2 - Benefícios da Educação e o Papel do Estado

A teoria do capital humano, originária de raízes neoclássicas, parte do princípio de que a quantidade de educação disponível no mercado é auto-regulada pelas regras da oferta e da procura. Neste sentido, o Estado não desempenha nenhum papel activo (Cerdeira, 2008). Mas a

interpretação das funções da educação como instrumento do desenvolvimento humano para o progresso das sociedades obrigou os governos a investir nesta área durante várias décadas do século passado (Solmon, 1987; Cabrito, 1999).

Esta interpretação começou a ser questionada por vários motivos de entre os quais a dificuldade em calcular esses benefícios independentemente de outros factores sociais (Solmon, 1987; Eicher, 2000). Cresceram também as vozes a defender o pagamento das despesas pelos próprios alunos que são os maiores beneficiários do sistema.

A discussão do papel do Estado na educação incluindo a utilização de fundos públicos assenta em grande medida na questão dos benefícios e beneficiários do sistema. Os alunos, os empregadores, a sociedade e o governo são frequentemente apontados como beneficiários do sistema (Solmon 1987; Barr 2009; Johnstone, 2001, 2002, 2007, 2015, 2016; Eicher, 2000). No entanto todos concordam que, devido à sua importância, o ensino incluindo o nível superior deve ser apoiado, estimulado e fortalecido (Barr, 2009; Prabhas, 2005 Carnoy et al., 2014;).

Mas a forma da divisão das despesas do ES entre os alunos, os empregadores e o governo é uma grande questão que tem implicações de eficiência e equidade. É uma discussão de nível de benefícios públicos e privados obtidos através do ensino. As medidas da taxa de retorno do investimento educacional relacionam os benefícios públicos ou privados aos custos da educação, e a taxa de retorno social mede os benefícios que são proporcionados pela sociedade como um todo, em comparação com os custos totais dos recursos da educação, enquanto que a taxa de retorno privado inclui os benefícios directos que são usufruídos pelo indivíduo, em comparação com os custos que são suportados pelo indivíduo ou sua família (Woodhall, 1967).

Como referido anteriormente, para os alunos, além do desenvolvimento individual no entendimento sobre vários tipos de conhecimentos que é desenvolvido, as habilitações proporcionam maiores oportunidades de vida, maior estatuto social, maiores hipóteses de obter empregos que lhes dão maior satisfação profissional, e salários mais altos (Eicher, 2000; Woodhall, 2004; Barr, 2009; Johnstone 2003, 2004, 2006; Levin et al. 2006; Cerdeira, 2008; Sanyal & Johnstone, 2011).

As taxas de retorno individuais são muitas vezes maiores do que os retornos sociais principalmente nas economias mais avançadas (Woodhall, 1967; Ziderman, 2002) porque na generalidade os estudantes não pagam o total ou a maior parte dos custos educacionais. Em muitos países, o ensino primário ou secundário é gratuito, ou em alguns casos os alunos pagam uma pequena parte dos custos. Nas escolas privadas os alunos pagam mais, mas mesmo estas escolas são normalmente subsidiadas pelos governos através de apoios financeiros, concessão de terrenos, ou pagamento de subsídios aos professores. No ES os alunos também não pagam a totalidade dos custos (Woodhall, 1967).

As universidades criam novos conhecimentos através de estudos de investigação e transmitem valores aos estudantes, que são fundamentais para o bom funcionamento das sociedades. Através do ES os cidadãos ganham conhecimento e maior capacidade que são transformados não só em bens e serviços, como também numa maior capacidade institucional, num sector público mais eficaz, numa sociedade civil mais forte e num melhor clima de investimento (Barr, 2004). Sem dúvida, o ensino superior contribui para a melhoria política, social e cultural (Vossenssteyn, 2004).

Do ponto de vista do benefício individual, talvez uma das formas ideais para calcular o impacto educativo sobre o indivíduo seria analisar o seu nível de desempenho técnico, as suas

características, os seus conhecimentos e a sua atitude, antes e depois de receberem educação, e daí calcular o retorno do investimento e os custos que o aluno deve suportar, mas isto não é possível, porque as mudanças podem ser causadas não só por motivos educativos como também por factores sociais, familiares ou pessoais como a maturidade que o indivíduo vai ganhando com a idade (Solmon, 1987).

Outra questão que se discute em relação aos benefícios da educação como investimento é o valor do seu retorno em comparação com outras alternativas de investimento (Psacharopoulos, 1995). Os estudos de Blondal et al. (2002) indicam que nos países desenvolvidos a taxa de retorno monetário social varia entre 6% a 15%. Mas a educação não é uma actividade económica pura, pelo que não se pode nem deve decidir até que ponto o financiamento deve ser atribuído a esta área simplesmente através de análises e cálculos de custo-benefício aplicadas nas teorias económicas. De mencionar também que os custos e as questões de equidade não são considerados nestas teorias económicas, o que torna inapropriado o cálculo do investimento público unicamente através destas fórmulas (Woodhall, 1967).

Wolfe & Zuvekas (2000), no seu trabalho *Nonmarket Outcomes of Schooling*, e Wolfe & Haveman (2002) em *Social and Nonsocial Benefits from Education in an Advanced Economy* apresentam alguns benefícios não monetários do ensino evidenciados através de estudos conduzidos por vários investigadores sociais:

- Benefícios laborais não remuneratórios – estudos de Duncan (1976), Lucas (1977), Freeman (1978) e Smeeding (1983) que comprovam que os trabalhadores com melhores habilitações recebem benefícios adicionais;

- Produtividade familiar - Benham (1974) encontrou uma relação directa entre as habilitações da mulher e a remuneração do marido;

- Desenvolvimento e saúde da criança - O desenvolvimento educacional e cognitivo da criança tem uma relação directa com o nível académico dos pais (Dawson, 1991; Haveman, Wolfe & Spaulding, 1991; Wachtel, 1975; Murnane, 1981; Sandefur, McLanahan, and Wojtkiewicz, 1989; Ribar, 1993). A saúde da criança tem uma relação directa com o nível académico dos pais (Edwards & Grossman 1979; Wolfe and Behrman 1982; Shakotko & Grossman 1981; Behrman & Wolfe 1987; Grossman and Joyce 1989);

- De acordo com os estudos de Sandefur and McLanahan (1990), An, Haveman & Wolfe (1993) e Antel (1988) existe uma relação inversa entre a alta relação das mães e a possibilidade das filhas adolescentes se tornarem mães antes do casamento;

- Saúde - Estudos de Leigh (1981), Berger and Leigh (1989), Leigh (1983), Kemna (1987), Grossman and Joyce (1989), e Kenkel (1991) demonstram fortes evidências que estudar melhora a saúde individual; o estudo de Feldman et al. (1989) demonstra que o estudo aumenta a esperança de vida; alguns estudos demonstram que a educação melhora a saúde do cônjuge e baixa a mortalidade (Auster, Leveson and Sarachek, 1969; Grossman, 1975; Grossman and Jacobowitz, 1981) ; Robins (1984) encontrou também uma relação inversa entre nível académico e doença mental severa;

- Alguns estudos mostram evidências de que a escolaridade faz com que os indivíduos sejam consumidores mais eficientes (Michael, 1972; Rizzo & Zeckhauser, 1992; Benham & Benham, 1975; Pauly, 1980). A escolarização da produção doméstica pode ter impactos de longo prazo (Corman, 1986);

- Estudos de Solomon (1975) mostram alguma evidência sobre a relação entre a escolaridade e os níveis de poupança.

Naturalmente, pode-se argumentar que os benefícios acima discutidos, apesar de não serem monetários, muitos são individuais ou extensivos principalmente à própria família do indivíduo, pelo que, a educação deve ser mais sustentada pelos alunos. No entanto, argumentamos que cidadãos mais saudáveis tornam o sistema de saúde pública menos dispendiosa e as poupanças tornam-nos menos dependentes dos sistemas de apoio sociais.

Para além de benefícios económicos, a educação traz outros benefícios à sociedade. Wolfe & Zuvekas (2000) apresenta alguns citando os seguintes autores:

- Acções de caridade – existem evidências que mostram que a educação aumenta o nível de doações, tanto em termos monetários como em termos de tempo (Hodgkinson & Weitzman, 1988; Mueller, 1978; Dye, 1980);

- Mudanças tecnológicas – existem evidências que a educação está relacionada com a investigação, desenvolvimento e difusão de tecnologia (Nelson, 1973; Mansfield, 1982; Wozniak, 1987);

- Coesão social – existem evidências públicas descritivas de que a educação está positivamente relacionada com a votação (Campbell et al., 1976; Gintis, 1971) e redução de alienação e desigualdades sociais (Comer, 1988);

- Redução da taxa de criminalidade – algumas evidências sugerem que a educação está relacionada com a redução de actividades criminais (Yamada et 1991; Ehrlich, 1975).

Por outro lado, se o ES fosse puramente controlado pelas forças do mercado, é muito provável que todas as áreas pouco rentáveis do ponto de vista comercial mas mesmo de grande interesse para o Estado ou para o desenvolvimento sustentável do país, não houvesse muita ou mesmo nenhuma oferta (Sanyal & Johnstone, 2011).

Actualmente, ninguém tem dúvidas de que o aluno é o beneficiário do sistema e que não é o único; por exemplo, um aluno formado em medicina, vai auferir um salário maior do que se não tivesse frequentado o curso. Mas os seus pacientes são também beneficiários da sua educação porque os seus problemas de saúde são tratados. E se entretanto este médico seguir a carreira de investigação e descobrir a cura para uma doença crónica, os benefícios serão universais (Hermannsson et al., 2017). Mas a questão do financiamento reside na escassez de receitas públicas e na aplicação de fundos limitados. Em termos de investimento público, num mundo em que os recursos são limitados, é necessário decidir se é mais vantajoso e justo investir nos altos custos de um sistema que serve poucos indivíduos que irão talvez um dia descobrir soluções de problemas existentes e beneficiar muitas pessoas, ou investir directamente num muito maior número de pessoas iliteradas para passarem a ter algum nível de ensino (Psacharopoulos, 1995).

Mas não podemos esquecer que se os custos educativos de ensino superior fossem maioritariamente imputados aos próprios alunos, é muito provável que devido aos seus altos custos, a aquisição desse serviço seria mínima e insuficiente para o bom funcionamento das sociedades (Solmon, 1987). Além disso muitas aptidões e características dos indivíduos são resultado da frequência do ensino escolar. Estas características podem ser psicológicas ou comportamentais, cognitivas ou afectivas, vocacionais ou não vocacionais (Levin et al., 2006). A capacidade de pensamento crítico é um dos exemplos dessas características, apesar de não existir nas instituições educativas um curso independente para a aprendizagem desta matéria. É de extrema importância

considerar os benefícios do ensino superior no seu todo e não somente nos aspectos vocacionais e monetários, apesar da dificuldade da análise em termos de custos e benefícios (Solmon, 1987).

Outro aspecto importante a salientar é a questão do maior rendimento que presumivelmente os indivíduos com ensino superior vão auferir. Na realidade, este relacionamento não é de todo tão claro e linear. Nos países desenvolvidos verifica-se cada vez mais diplomados em situações de desemprego ou subemprego (Vossensteyn et al., 2013). Mesmo nas situações em que os diplomados estão efectivamente empregados, nem sempre e nem todos auferem um rendimento maior do que os indivíduos não diplomados. Isto porque enquanto os licenciados investiram 3 ou 4 anos no ensino superior, os indivíduos que optaram por ingressar no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino secundário foram ganhando experiência profissional. Realisticamente, seria talvez ingénuo pensar que um recém-licenciado consiga auferir um salário maior do que um indivíduo que tenha 4 anos de experiência profissional. Mas os indivíduos com maiores habilitações têm maior capacidade intelectual e de aprendizagem no local de trabalho e essas vantagens são reflectidas no futuro. Mas esta aprendizagem é demorada, pelo que, os maiores rendimentos dos indivíduos diplomados podem vir com o tempo, mas não acontece logo após a conclusão do ensino superior. Tendo em conta esta realidade pode-se concluir que, para além dos custos de oportunidade perdidos durante os anos de estudo, os custos de educação suportados pelos alunos ainda se prolongam por mais algum tempo depois da graduação. Por outro lado, na situação de um indivíduo diplomado que tem um maior rendimento do que um indivíduo que não é diplomado, não nos pode levar a concluir de imediato que as maiores habilitações são a sua causa directa. Este indivíduo pode ser mais trabalhador, ter mais motivação no trabalho, ou simplesmente ser mais inteligente e mais competente (Solmon, 1987).

Os benefícios da educação são conhecidos e reconhecidos, mas esses benefícios só se verificam nos indivíduos que consomem este bem. Sem o envolvimento financeiro do Estado, muitos alunos de classes sociais mais baixas não teriam a possibilidade de prosseguir os seus estudos e não seriam nunca beneficiários do sistema (Belfield & Levin, 2007).

As famílias de classes sociais mais baixas enfrentam não só desvantagens financeiras significantes, mas também incapacidade de acesso às informações e transmissão de conhecimentos aos filhos como acontece com as famílias de classes mais altas. Neste aspecto, para mitigar as desvantagens das famílias de classes baixas nas sociedades que valorizam a justiça, deve-se garantir os níveis desejados de equidade através do financiamento público para todos os níveis educativos. O envolvimento do Estado não deve assentar unicamente no financiamento das escolas, mas também na promoção e na orientação dos alunos; o mercado nem sempre é transparente e as informações nem sempre são completas e não alcançam todos os indivíduos. A promoção da educação a todas as classes sociais deve ser da responsabilidade do Estado (Carnoy et al., 2014). Ao contrário da nossa família, da nossa classe social, ou outras características individuais, a educação é uma opção. Essa opção é individual mas pode ser influenciada por políticas governamentais (Belfield & Levin, 2007; Carnoy et al., 2014).

Uma outra questão que implica a participação do Estado na educação reside na falta de capacidade de identificação de serviços de qualidade pelos “consumidores do ensino” (Cabrito, 1999). Se o mercado educativo for regulado unicamente pelas forças de mercado, os fornecedores do serviço podem optar por fornecer serviços de baixa qualidade para aumentarem os seus lucros. As consequências são gigantescas mas só irão aparecer muito mais tarde (Johnstone et al., 1998; Barr, 2009).

Não é só difícil aos alunos e de muitas famílias avaliar a qualidade das instituições e dos respectivos cursos. As próprias informações sobre os benefícios que cada curso traz ou a sua necessidade no mercado de trabalho presente e futuro, nem sempre são transparentes. A produção excessiva de um certo tipo de profissionais pode causar saturação no mercado de trabalho, aumentando por um lado o número de desempregados e por outro causando danos financeiros aos alunos que investiram nele. A situação é ainda mais agravada nos alunos que recorrem aos empréstimos para fazer face às despesas do ensino. A intervenção do Estado na regulação da oferta educativa e na forma de publicitação dessa oferta não pode ser negligenciada (Cabrito, 1999).

Carnoy & Levin (1985) e Bourdieu & Passeron (1990), argumentam que os jovens provenientes de classes sociais mais baixas e conseqüentemente com menores níveis de habilitações, têm tendência a procurar áreas de estudo que são menos vantajosas em termos remuneratórios no mercado de trabalho, como as áreas de humanidades e ciências sociais, daí que nos leva a crer que a transparência do mercado e o fluxo de informações atempadas e suficientes é uma questão de crucial importância. De salientar que a educação como instrumento de ascensão social tem sido eficaz no melhoramento do nível de vida de muitas famílias pobres aumentando a justiça social.

Barr (2004, p. 271 e 2009, p. 208) sintetiza o papel do Estado dum bom sistema educativo: apoiar o ES como um dos financiadores devido às suas externalidades; providenciar um mecanismo de empréstimo aos alunos devido às imperfeições do mercado capital; promover o acesso através de divulgação de informação e promoção de bolsas para grupos específicos de alunos; garantir a qualidade educativa como regulador do sistema; estabelecer incentivos e adoptar políticas que encorajam uma maior participação, direccionando recursos para grupos específicos

de indivíduos e para certas áreas específicas; regular o sistema, controlando o valor máximo das propinas e a qualidade do ensino; e garantir a existência de um esquema de empréstimo eficaz.

Pelos argumentos acima apresentados podemos concluir que o papel do Estado na área educativa é fundamental para que haja consumo em quantidade suficiente desse bem, necessário para manter o progresso e desenvolvimento das sociedades. A sua participação é também fundamental para a garantia da equidade, da transparência no sistema e na circulação de informações para que todos os alunos tenham condições para tomar decisões informadas.

Capítulo 3 - Aumento da Procura do Ensino Superior e Introdução da Partilha de Custos

3.1 - Introdução

No capítulo anterior chegamos à conclusão de que o papel do Estado é fundamental no financiamento do ensino superior devido às suas externalidades. É também essencial na garantia da oferta em quantidade e qualidade suficiente para o mercado e na salvaguarda da equidade do sistema.

No entanto, o século XXI foi um século de grandes desafios. A expansão do sector educativo e o crescimento do número de alunos que completam o ensino secundário, o fenómeno da urbanização, a necessidade de responder ao mercado laboral cujos trabalhos são cada vez mais complexos, a implementação de políticas favoráveis à participação do ES, a criação de condições de igualdade de acesso aos jovens de todas as classes sociais, a necessidade de aprendizagem contínua, os avanços tecnológicos, o fenómeno da globalização, o progresso das sociedades baseadas no conhecimento, as preocupações sobre o desenvolvimento sustentável e a protecção do ambiente criaram nos países a necessidade de manter um sistema de ensino superior de grande dimensão com introdução de novos cursos adequados às realidades actuais (Johnstone et al., 1998; Johnstone, 2003; Sanyal & Johnstone, 2011).

Mas o ES nem sempre é uma prioridade para os governos que enfrentam cada vez maiores solicitações financeiras de vários sectores sociais. O ensino básico, a segurança pública, a segurança social e a saúde por exemplo, sectores fundamentais para o normal funcionamento das

sociedades, exigem grandes verbas orçamentais (Eicher, 2000). Assim sendo, em tempos em que as receitas públicas são limitadas, o ensino superior é prejudicado (Rasmussen, 2006; Carnoy et al., 2014).

A tendência da queda contínua na proporção do financiamento público no ES a nível mundial é cada vez mais evidente (Johnstone et al., 1998; Johnstone, 2002). Para além dos factores atrás referidos, a evasão fiscal (que está a ser cada vez mais difícil de controlar devido à globalização) é também apontada como um dos motivos que contribuem para a situação de austeridade (Sanyal & Johnstone, 2011).

Sanyal & Johnstone (2011) utilizando os dados do Banco Mundial, calcularam a percentagem do PIB utilizado no ensino superior em 104 países nos períodos entre 1999 e 2009 e fizeram uma comparação. Os resultados demonstram um decréscimo em 81 países, correspondente a 78% do número total de países incluídos no estudo.

Quando a procura aumenta continuamente e não há verbas públicas suficientes, quem paga o ensino superior? Esta é uma questão de política significativa e crescente que os países de todo o mundo enfrentam e que se encontra no centro de debate a nível global.

Para além dos factores anteriormente discutidos, é necessário termos consciência de que o aumento da procura do ensino superior tem uma relação directa com os retornos pecuniários. Nos Estados Unidos por exemplo, a diferença do rendimento entre os diplomados e não diplomados tem crescido ao longo de vários anos até que atingiu o pico na década de 60 do século passado, alcançando valores entre 40% e 50%, descendo depois acentuadamente nos anos 70 (Becker, 1993). Nesta altura, o conceito do capital humano começou a ser disputado e discussões sobre *overeducated americans* (americanos que receberam mais educação do que era necessário) era frequente nos EUA. No entanto, nos anos 80, estudos conduzidos por Kevin Murphy and Finis

Welch (1989) indicam que o retorno financeiro do ES nos Estados Unidos voltou a aumentar, desta vez até níveis nunca vistos nos 50 anos anteriores. Este aumento causou um crescimento inesperado de inscrições no ES. Com a estrutura demográfica, e o aumento das propinas que se verificava na altura, os governantes da área educativa tinham estimado um declínio na procura. Mas não tiveram em conta a rápida resposta racional do investimento dos indivíduos perante os seus retornos, aumentando os mercados de alunos não tradicionais do ensino superior, como as mulheres, os indivíduos de outras raças (tradicionalmente os alunos do ES eram brancos) e também alunos mais velhos que tradicionalmente não frequentavam o ES. Naturalmente, os movimentos dos direitos cívicos influenciaram esta mudança, mas também o retorno financeiro e o crescimento do sector de serviços foram factores importantes desta transição. Essa tendência do aumento de alunos dos dois sexos no ES verificou-se não só nos EUA mas também um pouco por todo o mundo como a Grã-Bretanha, França e Taiwan (Becker, 1993).

Este salto verificou-se tanto nos países desenvolvidos como nos países em vias de desenvolvimento. Num curto espaço de 3 décadas, entre 1955 e 1986, as matrículas aumentaram 36 vezes na Indonésia, 33 vezes na Tailândia, 63 vezes na Venezuela, 60 no Congo, 87 em Madagáscar, 103 no Quênia e 112 na Nigéria (Eicher & Chevaillier, 2002).

Os dados do Banco Mundial (<https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation>) indicam que estão neste momento 200 milhões de alunos matriculados no ensino superior. Nos anos 60 do século passado, o número não ultrapassava 13 milhões (Marginson, 2016b). Este aumento em pouco mais de meio século é assinalável e a previsão é de aumento contínuo. Nos países sub-desenvolvidos, ou em vias de desenvolvimento, a taxa de matrícula é ainda relativamente baixa. Na China, por exemplo, onde existe o maior número de alunos do ensino superior inscritos no mundo, tem uma taxa de matrícula de 23%, enquanto que a média mundial

atingiu os 26%; já em 2007, a taxa bruta de matrícula dos países desenvolvidos atingiu 58% (Sanyal & Johnstone, 2011).

O ensino superior é uma das indústrias que mais carece de mão-de-obra intensiva e é especialmente resistente à tecnologia economizadora de trabalho humano, mas é fundamental e necessita de ser sustentado (Johnstone, 2003).

Assim sendo, é necessário arranjar uma solução para manter o seu desenvolvimento em quantidade e qualidade adequadas à nova realidade (Vossensteyn, 2013). A solução encontrada foi a introdução de reformas nos mecanismos de financiamento, que vão na direcção da diversificação de fontes. Esta perspectiva ainda se torna mais forte com a crescente filosofia de “paga o utilizador” para responder ao aumento da convicção existente em muitos países de que o principal beneficiário do ES é o aluno (Johnstone & Shroff-Mehta, 2000; Marginson 2017).

Neste contexto, a Comissão Europeia formulou em 2006 a Agenda de Modernização do Ensino Superior, salientando a necessidade de partilhar os custos; sugere-se a parceria das universidades com as empresas e o aumento das propinas, entre outras soluções, mas ao mesmo tempo examinar a sua eficiência e a sua equidade, sendo importante trabalhar no sentido os tornar mais inclusivos, reduzir o número de abandono e financiar os alunos com necessidades económicas (Vossensteyn et al., 2013).

Muitos autores como Eicher & Chevaillier (2002) defendem essa política de financiamento misto, argumentando que é mais viável do que uma política de financiamento exclusivamente pública ou exclusivamente privada. Johnstone et al. (1998) afirmam que essas reformas vão caminhando no sentido de mercantilização e pensam que esta situação vai perdurar. Na sua teoria, o que está subjacente à orientação de mercado da educação superior é o crescimento quase mundial dos princípios da economia neoliberal. Assim, parte dos tem sido transferido aos alunos através da

aplicação de propinas. Além disso, a orientação ao mercado faz com que as escolas vendam serviços de investigação, forneçam serviços de formação ao sector privado, entre outras actividades lucrativas para aumentar as receitas privadas. São também encorajadas acções de angariação de fundos junto dos filantropos. Este novo conceito de financiamento do ES que não depende unicamente de fundos públicos é denominado de sistema de partilha de custos (*cost sharing*). Este conceito que foi sendo defendido por vários autores foi estruturado e densificado por Bruce Johnstone através do seu trabalho *Sharing the Cost of Higher Education, Student Financial Assistance in the UK, The Federal Republic of Germany, France, Sweden and United States em 1986* (Cerdeira, 2008).

A sua prática tem sido uma tendência mundial, mas a proporção do financiamento das várias partes e os seus mecanismos variam entre países (Johnstone, 2002; Johnstone & Marcucci, 2007a,; Barr, 2009). Mas a grande parte da partilha é feita geralmente entre o Estado e os estudantes e as suas famílias (Johnstone & Marcucci, 2007b).

Outros fundamentos apresentados para a defesa do conceito de partilha de custos incluem o aumento da motivação dos próprios alunos e a maior sensibilidade das universidades perante as necessidades das outras partes interessadas (Eicher, 2000). Quando os alunos são solicitados a pagar propinas tornam-se mais exigentes nos próprios estudos e esforçam-se mais para terminarem os estudos dentro do período de tempo normal estipulado; e as universidades, que com o total financiamento público tinha-lhes consagrado uma autonomia e atitude elitista, egoísta e completamente desligado das necessidades da sociedade, tornam-se mais sensíveis em relação às necessidades dos alunos e dos seus empregadores, lançando ao mercado produtos mais adequados à realidade para poderem ser competitivos (Johnstone et al., 1998). Barr (2009) defende que a

introdução de um ambiente competitivo entre as instituições serve para manter ou aumentar a qualidade do ensino.

Mas a sua implementação foi enfrentada por resistência de alunos e famílias que defendem que o financiamento do ensino é da responsabilidade do Estado.

Contudo, Johnstone (2003) sugere implementá-la de formas e níveis diferentes de acordo com a realidade de cada país. As formas mais simples sugeridas incluem a fixação de pequenas taxas de inscrição, congelamento ou diminuição de bolsas, canalização de alunos para o sector privado, entre outros. A diminuição dos subsídios para apoio de serviços de alimentação e alojamento (que tradicionalmente eram fortemente apoiados), o lançamento do sistema de propinas de duas faces ou a implementação de programas de empréstimo, são outras formas de implementação da partilha.

Sanyal & Johnstone (2011) no seu trabalho “*International trends in public and private funding of higher education*” apresentam 7 formas principais de partilha de custos: a introdução de propinas que não sejam nominais (isto verificou-se por exemplo na China Continental e no Reino Unido); a introdução de propinas de duas faces (praticado em alguns países ex-comunistas como a Rússia); aumento drástico de propinas (verificado no Canadá e nos Estados Unidos); imposição de taxas em serviços suplementares como alojamento e alimentação; diminuição dos montantes das bolsas e a transformação de bolsas em empréstimos; diminuição de bolsas escondidas nos empréstimos estudantis; e o encorajamento oficial de aberturas de escolas particulares.

A educação orientada para o mercado trouxe outras mudanças incluindo a descentralização do poder central para o poder regional, o aparecimento de instituições privadas lucrativas e não

lucrativas e a transferência de alguns poderes do governo para as próprias instituições (Johnstone et al., 1998). Com a transferência do poder, começaram a ser exigidos resultados e prestação de contas (*accountability*) às instituições. Apesar de não ser sempre fácil medir todos os benefícios da educação e os resultados de cada instituição, essa responsabilidade de *prestação de contas* faz com que as universidades outrora fechadas, esforcem para se tornarem mais transparentes através do estabelecimento de diretrizes e fixação de critérios de desempenho (Johnstone et al., 1998). Ao mesmo tempo, é-lhes concedido maior autonomia para desenvolver estratégias de captação de fundos privados para que possam gerir os seus recursos de uma forma mais eficaz e depender menos dos fundos públicos (Abankina et al., 2017). Por outro lado, com o maior nível de autonomia que lhes é conferido, espera-se maior flexibilidade e reformas aceleradas (Vossensteyn et al., 2013).

Neste novo modelo é também incentivada a abertura de instituições privadas sustentadas principalmente por propinas. (Johnstone et al., 1998).

Para a salvaguarda dos princípios de equidade, são introduzidas políticas de empréstimos e de apoio social às famílias necessitadas. No conceito de Barr (2009), a ideia da partilha de custos é complementar o financiamento público com o financiamento privado, mas de forma que o ensino superior seja gratuito para o aluno. A retribuição é feita no futuro pelo diplomado em proporção com o seu rendimento. Para que esse conceito seja praticável é necessário implementar mecanismos de empréstimos e reembolsos eficazes. Vamos discutir este assunto no capítulo 4.

3.2 - Aplicação de Propinas e Implementação de Apoios Sociais Como Forma de Solução das Questões de Financiamento e Equidade

3.2.1- Introdução

Como vimos, a aplicação de propinas como uma das fontes de diversificação de financiamento para absorver os custos da expansão do ensino superior é comumente praticada e a nível mundial. Em termos práticos isto corresponde a uma gradual passagem do ensino superior em direcção ao bem privado (Carnoy et al., 2014). Para Cabrito (2000, 2004) o fenómeno da privatização do ensino superior público é bastante claro, colocando a diversificação de fontes de financiamento como argumento principal, exigindo comparticipação financeira dos alunos; sendo assim, os interesses individuais e privados vão ganhando terreno sobre o colectivo e o público.

Será que neste ambiente actual do financiamento do ensino superior existe igualdade e equidade? É possível aplicar propinas e ao mesmo tempo reduzir as desigualdades sociais?

A equidade é utilizada tanto por defensores como por opositores da partilha de custos e aplicação de propinas. Alguns argumentam que a não aplicação de propinas é a melhor forma de garantir a acessibilidade dos alunos de classes desfavorecidas. Outros criticam esta posição, utilizando dados estatísticos como apoio, que indicam que a maioria dos alunos do ensino superior é proveniente de famílias mais abastadas e que o financiamento total público implica a utilização de impostos pagos por todos os cidadãos incluindo de famílias mais carenciadas e que não têm filhos a frequentar o ensino superior (Johnstone et al., 1998; Barr, 2009; Vossensteyn et al., 2013;

Chapman, 1997; Gale & Parker, 2018). Sanyal & Johnstone (2011) vão mais longe, dando exemplos de países mais pobres que não sendo capazes de encontrar melhor solução, recorrem ao empréstimo ou “imprimem” mais dinheiro, causando inflação, piorando ainda mais a vida dos pobres.

Na realidade, o ingresso ao ES é quase sempre baseado no mérito académico que tem tendência a beneficiar os alunos de classes sociais altas por possuírem mais recursos para preparar os filhos durante o ensino básico e secundário. Mas Carnoy et al. (2014) argumentam que a aplicação de propinas pode representar mais uma barreira para os alunos de classes baixas que se sentem injustiçados.

Alguns estudos foram realizados com o objectivo de analisar o impacto do aumento de propinas sobre as taxas de frequência do ES. Um dos exemplos citados por Doyle & Weale (1994) conduzido por King & Lillard em 1988, confirma que o consumo e o custo da educação têm uma relação inversa. Outro exemplo é o estudo conduzido por Heller (1997) que concluiu que por cada \$100 dolares de aumento nas propinas, havia uma diminuição de 0.5% a 1% nas taxas de frequência. Mas acrescenta que essa baixa pode também ser consequência da redução de outros tipos de apoio social e não unicamente do aumento de propinas.

Outros estudos conduzidos em contextos americanos indicam que os altos custos, a assistência financeira inadequada, a má preparação escolar, a discriminação, a falta de motivação, a inexistência de modelos ou encorajamento familiar, e um conjunto de factores psicológicos, sociológicos, culturais, económicos e estruturais, contribuem para a baixa frequência do ES da faixa social baixa. Os custos das propinas correspondem de facto só a uma parte da questão (Rasmussen, 2006).

James et al. (1999) elaborou um estudo no contexto australiano, baseado na teoria desenvolvida por Carpenter & Western (1984), que propôs uma relação causal das variáveis que afectam a tomada de decisão dos alunos em relação ao ensino superior começando pelas origens sociais. Os resultados indicam resultados semelhantes aos dos estudos americanos, que sugere que a combinação de factores psicológicos, sociais, económicos, pessoais, entre outros, influenciam a atitude dos alunos perante o ensino superior.

Como vimos, não existe um consenso na matéria de partilha de custos e de introdução de propinas e de facto as consequências da introdução de propinas não são simples de analisar. Sabemos no entanto, que o ensino superior traz custos para todas as partes envolvidas. Durante o período de estudos os alunos pagam propinas (onde elas são aplicadas) e suportam custos de vida e de oportunidade (e muitas vezes também nos primeiros anos da vida profissional em que o rendimento salarial é bastante reduzido); a sociedade suporta os custos do ES através de impostos e pela perda da produtividade nacional. Mas no futuro os alunos irão ganhar maiores salários e terão talvez menos probabilidade de desemprego; ganharão maior estatuto social e melhores condições de trabalho. O governo e a sociedade irão ganhar com maiores receitas fiscais, maior coesão social, mão-de-obra mais flexível, maior competitividade e maior desenvolvimento (Prabhas, 2005; Cerdeira, 2008; Barr, 2009; Vossensteyn et al., 2013).

Todavia, argumenta-se que o retorno do financiamento do ensino superior é inferior ao retorno de outros níveis de ensino. Em meados dos anos 70, os economistas fizeram um estudo sobre o retorno privado e social do investimento no ensino primário, secundário e superior. O estudo foi feito através de comparação entre os salários de trabalhadores com habilitações académicas diferentes, valores de subsídios pagos pelo Estado ao sector educativo e os valores dos impostos obtidos em resultado de maiores salários auferidos por trabalhadores com habilitações

académicas mais elevadas. Os resultados indicam que o retorno financeiro do ES, tanto a nível privado como a nível social, é bastante mais baixo do que o nível primário e secundário (Prabhas, 2005; Carnoy et al., 2014).

O conceito do retorno financeiro individual também nem sempre é válido porque a proporção do retorno, isto é, a diferença do salário entre os indivíduos que têm e não têm habilitações de ensino superior, é bastante variável entre países. Nos países escandinavos, por exemplo, a diferença do rendimento entre os diplomados e não diplomados é mínima (Vossenteyn et al., 2013). Em certos países de baixo nível crescimento económico, verifica-se até altos níveis de desemprego ou subemprego entre os diplomados (Vossensteyn et al., 2013; Johnstone, 2015).

Assim sendo, com as despesas de vida, de oportunidades e de educação a suportar, e as incertezas do retorno financeiro no futuro, é muito provável que os jovens com menores capacidades financeiras, sem o apoio financeiro público, irão desistir do ensino superior, criando situações de desigualdade de oportunidades.

Por esta razão, apesar da introdução de propinas se ter tornado uma realidade em muitos países, há um consenso de que o apoio do ES pelo governo é indispensável. O artigo 14º da *Declaração Universal do Ensino Superior para o Século 21: Visão e Acção* da UNESCO, diz que o ensino superior exige financiamento público e privado, envolvendo todos os sectores da economia, organizações não governamentais, alunos e famílias, mas o papel desempenhado pelo Estado continua a ser fundamental.

Vários defensores do conceito de partilha de custos incluindo Woodhall (1967, 2004), Eicher & Chevaillier (2002), Barr (2004, 2009), Barr et al. (2019) e Johnstone (2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2015, 2016), apontam para a necessidade de criação de mecanismos de apoios

para os alunos que não possuem capacidade económica para promover a igualdade de oportunidades no ES.

Colgan (1994) e Barr (2004, 2009) sublinham mesmo a necessidade de uma oferta de ensino quase gratuito aos alunos que não têm capacidade financeira. Dentro deste enquadramento, discute-se como é que os objectivos de promoção de equidade podem ser alcançados no contexto de escassos recursos disponíveis para o ensino superior.

De acordo com a realidade de cada país, os governos lançaram diversas formas de apoio, cada qual com as suas vantagens e desvantagens. Alguns modelos mais comuns incluem aplicação de subsídios ou bolsas de apoio destinados ao pagamento de propinas e alojamento, isenção de pagamento de propinas, bolsas de empréstimo, etc. que vamos discutir nos capítulos seguintes.

3.2.2 Propinas

3.2.2.1 - Políticas de Fixação e Formas de Aplicação de Propinas

A aplicação da política de partilha de custos surge sempre associada à introdução de propinas. Contudo, a definição dessa política depende sempre das características culturais, sociais e económicas de cada país para além da visão dos decisores responsáveis pela educação. Quando a decisão é de implementação (de propinas), de um modo geral, ela só é possível com a existência de um quadro legal (Marcucci & Johnstone, 2007).

Alguns países têm legislação a nível nacional ou regional para autorizar a sua aplicação; mas existem também sistemas em que se protege o direito dos cidadãos à participação do ensino

superior de forma gratuita. Quando a aplicação de propinas é possível, alguns governos controlam os valores a praticar, outros delegam o poder às próprias instituições (Marcucci & Johnstone, 2007).

Quadro 8: Legislação de vários países em relação à aplicação de propinas

Países e regiões com legislação para autorizar a aplicação de propinas	EUA, Canadá, Índia, Coreia do Sul, Filipinas, China, Japão, alguns países anglófonos da África
Países com legislação para proteger o ensino superior gratuito	Rússia e países da ex-União Soviética, países da Europa Central e Europa de Leste, Nigéria

Fonte: Preparado a partir de dados de *Tuition Fees Policies in a Comparative Perspective* (Marcucci & Johnstone, 2007)

As propinas podem ser por vezes confundidas com as taxas. De acordo com a definição de Marcucci & Johnstone (2007), as propinas são cobradas a todos os alunos para fazer face a pelo menos uma parte dos custos de instrução. As taxas são associadas a outros tipos de serviços, muitas vezes disponibilizados unicamente a uma parte dos alunos como alojamento, alimentação, transporte, actividades extra-curriculares, etc. Tal como as propinas, estes serviços eram tradicionalmente subsidiados por fundos públicos, principalmente na altura em que os países defendiam a ideologia de que o ES é um bem público. Nos tempos actuais, muitos destes serviços são cobrados na totalidade ou em parte aos seus utilizadores.

Em Macau, a legislação é muito clara neste aspecto. De acordo com a alínea 1 e 2 do artigo 27º do Decreto-Lei 11/91/M, de 4 de Fevereiro, e 36º da lei nº. 10/2017, as IES devem cobrar propinas e podem ainda cobrar outras taxas:

1. Pela matrícula em instituições de ensino superior e pela inscrição em disciplinas de cursos de ensino superior, são devidas propinas.

2. Cada instituição poderá ainda determinar, nos estatutos e/ou regulamentos, o pagamento de propinas por outras atividades académicas como sejam, designadamente, os exames, a utilização de laboratórios em cursos de pós-graduação, cursos especiais, passagem de diplomas e certificados de períodos de estudo

Existem correntemente quatro tipos de política de aplicação de propinas que de uma forma geral reflectem a posição do Estado sobre a sua responsabilidade em relação ao ensino superior dos jovens cidadãos nesta matéria ou à responsabilização dos pais ou então os próprios alunos. Os 4 tipos de política são: *não fixação de propinas*, *propinas cobradas à cabeça (up-front)*, *propinas diferidas* e *propinas de duas faces (dual-track)* (Marcucci & Johnstone, 2007).

Quadro 9: Política de aplicação de propinas nos vários países do mundo

Tipo	Países
Não fixação de propinas	Brasil, Suécia, Dinamarca, Finlândia, Noruega, Malta, Luxemburgo, África Francófona
Propinas cobradas à cabeça (up-front)	Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, China, Hong Kong, Índia, Itália, Japão, Quênia, Coreia do Sul, México, Mongólia, Países Baixos, Nigéria, Filipinas, África do Sul, Singapura, Espanha, Turquia, Portugal, Estados Unidos
Propinas diferidas	Austrália, Inglaterra, Nova Zelândia, Escócia, Etiópia, País de Gales
Propinas de duas faces (dual-track)	Austrália, Egipto, Etiópia, Hungria, Polónia, Rússia, Vietname

Fonte: Preparado a partir de dados de *Tuition Fees Policies in a Comparative Perspective* (Marcucci & Johnstone, 2007)

Normalmente nos países onde são cobrados impostos relativamente altos, os cidadãos têm uma forte oposição às propinas porque defendem que os altos impostos pagos devem ser também utilizados no financiamento do ensino superior, daí que, nestes países a política seguida é a *não fixação de propinas* (Marcucci & Johnstone, 2007; Vossensteyn et al., 2013).

Propinas cobradas à cabeça são propinas pagas na altura da inscrição; na maioria dos casos, essa despesa é paga pelos pais, dado que a maioria dos estudantes jovens não tem capacidade financeira, e assim, podemos afirmar que os países que praticam esta política estão a responsabilizar diretamente os pais ou a família pelas despesas do ES (Marcucci & Johnstone, 2007).

Todos os territórios chineses incluindo a China Continental, Taiwan, Hong Kong e Macau estão incluídos neste grupo. Todos os estudantes inscritos tanto em instituições públicas como em instituições privadas pagam propinas e outras taxas à cabeça.

Propinas diferidas são propinas pagas no futuro, isto é, cobradas só depois de os alunos terminarem os seus estudos e ingressarem no mercado de trabalho, através do pagamento e amortização dos empréstimos ; em alguns países, o pagamento é diferido até o momento em que os alunos auferem um salário mínimo previamente determinado. Austrália foi o primeiro país do mundo a praticar propinas diferidas através do *Income Contingent Loan Scheme* (Barr, 2009; Stokes & Wright, 2010; Marginson, 2016b; Esson & Ertl, 2016). Neste modelo, os governos responsabilizam os próprios alunos pelas despesas do ES e não os pais ou as respectivas famílias (Eicher, 2000; Marcucci & Johnstone, 2007; Cerdeira, 2008; Barr, 2009). Mas na Austrália os pais têm a opção de pagar as propinas à cabeça, usufruindo assim de um desconto

(www.studyaustralia.gov.au). Nesta situação, os pais têm a opção de pagar as propinas pelos filhos, ou responsabilizar os próprios filhos pelo pagamento das suas despesas no futuro.

Nos países onde as *Propinas de duas faces* são o governo garante um número limitado de vagas gratuitas destinadas normalmente aos alunos com melhor desempenho académico; os alunos que não são seleccionados para essas vagas pagam propinas. Neste modelo, os governos responsabilizam-se pelos custos do ensino superior a uma parte dos alunos.

Existem cada vez mais países a aplicar o sistema de propinas de duas faces para aumentar o número de vagas universitárias. Muitos deles, por questões políticas, culturais ou simplesmente por enfrentarem uma grande resistência da sociedade na implementação de propinas, mantêm as vagas gratuitas, mas ao mesmo tempo, para conseguirem aumentar a oferta, criam vagas pagas (Marcucci & Johnstone, 2007).

A Rússia é um desses países. Relembramos que a Rússia tem legislação para garantir o ensino superior gratuito (Carnoy et al., 2014), pelo que a introdução de propinas de duas faces foi a solução encontrada como forma de resolver a grande procura do ES e ao mesmo tempo evitar o aumento do financiamento público. A China Continental seguiu este modelo por alguns anos, mas foi abolida posteriormente passando a cobrar propinas a todos os alunos à cabeça (Wang, 2013).

Alguns países como a Letónia, Lituânia, Hungria, Roménia, Bósnia e Herzegovina, Sérvia e Macedónia exigem a manutenção de um nível de resultados académicos para manter o estatuto de aluno não pagante (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Nem todos os países que praticam propinas de duas faces seguem o mecanismo de selecção por mérito. Em Angola, o ES é gratuito para os alunos que frequentam cursos diurnos e aos alunos dos cursos nocturnos são cobradas propinas (Ministério do Ensino Superior de Angola, 2017). Na Polónia, as propinas são cobradas aos alunos matriculados em regime parcial, o que corresponde

a 50% do universo total dos alunos do ES (Vossensteyn et al., 2013). Outros países penalizam os alunos que não completam os estudos dentro do período de duração normal do curso. Exemplos incluem o Estado de *Baden-Württemberg* da Alemanha, a Hungria e a República Checa (Marcucci & Johnstone, 2007). Alguns países da EU cobram propinas à maioria dos alunos, fazendo exceções aos alunos provenientes de famílias com baixo rendimento ou alunos deficientes.

Em alguns países, nomeadamente os países anglófonos, incluindo os EUA, o Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, a aplicação de propinas de duas faces tem também motivos comerciais. A falta de capacidade de resposta ao aumento de procura verificada em alguns países do Médio Oriente, África do Norte, Ásia e Índia fez com que os alunos procurassem alternativas nos países estrangeiros, principalmente nos países onde os cursos são ministrados em língua inglesa. Os países receptores dos alunos viram uma oportunidade comercial nesta área e alguns começaram a tratá-lo como uma indústria exportadora lucrativa. Outros vêem esta oportunidade como uma forma alternativa de financiamento do ES que está a enfrentar cortes graduais do financiamento público (Sanyal & Johnstone, 2011).

Nem todos os alunos pagam o valor da propina estipulada. Alguns pagam mais, outros pagam menos. Na Irlanda, a maioria dos alunos nacionais beneficia do programa *Free Fees Scheme* passando a pagar só o valor da contribuição. Outros países cobram para além de propinas, custos administrativos, taxas de inscrição ou de filiações de associações estudantis obrigatórios, entre outros (OCDE, 2020).

Na Rússia, o governo começou também a testar um sistema de voucher. Esse voucher é entregue aos alunos para efectuarem descontos de propinas que podem pagar entre 0% e 100% dependendo dos resultados obtidos no exame de ingresso (Marcucci & Johnstone, 2007).

Em suma, dependendo da cultura e da posição de cada país, os governos podem implementar o ensino gratuito ou praticar propinas no ensino superior. Quando as propinas são aplicadas, elas podem ser universais ou destinadas a grupos específicos de alunos. Podem ser pagas no acto da inscrição ou diferidas, responsabilizando os pais ou os próprios alunos pelo seu pagamento.

3.2.2.2 – Definição dos Valores das Propinas

Uma das questões cruciais na aplicação de propinas, é a definição do seu valor apropriado. Para Barr (2004) o ES não deve ser gratuito e as propinas não devem ser baixas porque na sua opinião, as propinas baixas criam dois problemas. O primeiro relaciona-se com a qualidade do sistema. Como o financiamento do ES compete com muitas outras áreas, como também dentro do sistema educativo com o nível primário e secundário, sem a aplicação de propinas, as verbas serão insuficientes para manter um sistema de alta qualidade. O segundo problema relaciona-se com a dimensão do ensino superior. As pequenas verbas irão limitar o número de vagas. Nestas situações, os alunos de classes sociais baixas terão ainda menor oportunidade de acesso.

Como vimos, nem todos os países cobram propinas e na realidade, mesmo dentro dos países e sistemas que cobram, verifica-se uma grande variação na proporção dos custos de instrução cobrada através de propinas. Para além das condições económicas de cada país, ele depende também da posição dos governos que lideram os países.

Além disso, existem também variações na forma como são praticadas. Alguns países praticam *propinas uniformes*, isto é, independentemente dos custos dos cursos e dos benefícios futuros dos alunos, as propinas cobradas são idênticas. Outros países praticam *propinas diferenciadas*, isto é, o valor pode variar de acordo com o custo e a popularidade do curso, como

também com a previsão do futuro salário dos alunos, entre outros factores (Marcucci & Johnstone, 2007; Cerdeira, 2008; OCDE, 2020; Vossensteyn et al., 2013).

Do mesmo modo que existem propinas de duas faces, cobrando só propinas aos alunos internacionais, existem também países que cobram propinas universais com valores diferenciados entre alunos nacionais e estrangeiros, como por exemplo os EUA, Austrália, Canadá. Apesar da implementação desta política em muitos países, as altas propinas nem sempre afastam os alunos internacionais. Os alunos que têm capacidade financeira podem ser atraídos pela reputação, qualidade e prestígio das instituições, que no futuro podem lhes dar maiores oportunidades de vida. Outros alunos optam por estudar no estrangeiro para ganhar experiências de vida diferentes. A média da proporção de alunos internacionais inscritos em instituições da OCDE é de 5% enquanto que a Austrália, Áustria e Canadá, a média atinge os 12% (OECD, 2020a).

Dependendo da legislação de cada país, o poder da fixação do valor das propinas pode estar ao nível do governo central, do governo estadual, do governador, da assembleia legislativa ou das próprias instituições. Existem também governos que dão alguma flexibilidade às instituições para aumentarem as suas propinas até um certo nível, como por exemplo, o Reino Unido (Cerdeira, 2008).

Os valores praticados variam entre países e regiões. Alguns cobram unicamente taxas administrativas quase simbólicas como por exemplo a Polónia ou valores extremamente elevados como a Inglaterra (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Também não existe uma fórmula linear aplicação de propinas nos vários níveis de estudo do ensino superior. Em países como Portugal, Áustria, Canadá, Japão, Países Baixos, Itália e Suíça, as propinas praticadas a nível de licenciado, mestre e doutorado são semelhantes. Alguns países

cobram mais nos cursos de mestrado - França, Chile, Coreia e EUA, por exemplo, cobram adicionalmente cerca de 30%; Austrália, Espanha e Região Francesa da Bélgica cobram 50% mais. Para promover mais estudos de investigação, a Austrália, a Itália e a Suíça praticam propinas mais baixas no nível de doutoramento, em comparação com os cursos de níveis inferiores. Pelo contrário, em países como Chile, França, Coreia, Nova Zelândia e EUA, as propinas dos cursos do nível de doutoramento são mais altas do que dos cursos de licenciatura (OECD, 2020a).

Em Hong Kong, as universidades subsidiadas pelo governo cobram um valor uniforme estipulado pelo governo e aos alunos não-locais cobram propinas mais altas. As universidades não financiadas por fundos públicos praticam propinas diferenciadas. Na China Continental são praticadas propinas universais e diferenciadas, e os valores são definidos a nível do governo provincial (Jacob et al., 2017). Os alunos internacionais pagam propinas mais altas (Huang, 2005; Li, 2012). Em Taiwan, as propinas são também universais e diferenciadas. Em Macau, todas as instituições públicas praticam propinas uniformes entre estudantes locais. Aos não-locais cobram-se propinas mais altas. De acordo com a alínea 3 do artigo 27º do Decreto-Lei 11/91/M, de 4 de Fevereiro, e 36º da lei nº. 10/2017, as próprias instituições ou as respectivas entidades tutelares podem determinar o montante das propinas a cobrar.

3.2.2.3- Peso da Propina em Relação ao Custo de Instrução

Segundo Cerdeira (2008) o peso da propina (nos países e regiões onde ela é cobrada) em relação ao custo de instrução é muito variável, podendo ser classificado em *nominal* quando a percentagem é inferior a 5%, *médio baixo* com a percentagem situada entre os 5% e 15%, *médio* quando a percentagem é de 15% a 30%, *médio alto* quando é entre 30% a 40% e *alto* quando o valor ultrapassa 40%. É apresentado, no seguinte quadro, o peso da propina em relação ao custo de instrução de alguns países apresentado por Johnstone no seu estudo *Financing Higher*

Education in the United Kingdom: Policy Options from an International Perspective publicado em 2007.

Quadro 10 : Peso da propina em relação ao custo de instrução em alguns países do mundo

Nominal ou bastante baixo	Menos que 5%	França, Alemanha
Médio Baixo	5% e 15%	Países Baixos, Portugal
Médio	15% a 30%	Japão, Canadá e alguns colégios dos EUA
Médio Alto	30% a 40%	A maior parte das universidades públicas dos EUA
Alto	Mais que 40%	Mongólia, algumas universidades dos EUA para não residentes do 1º ciclo e para escolas de cursos profissionais avançados

Fonte: *Johnstone (2007) Financing Higher Education in the United Kingdom: Policy Options from an International Perspective* extraído de *Cerdeira (2008) O Financiamento do Ensino Superior Português – A Partilha de Custos*, p.

55

De referir que nem sempre é fácil efectuar o cálculo dos custos dos cursos porque programas diferentes têm custos diferentes; os custos directos são fáceis de calcular, mas muitos custos indirectos são calculados e divididos à base de pressupostos. Não é sempre fácil distinguir custos do 1º ciclo e de pós-graduação, nem existe consenso se os custos de capital ou de sistemas de pensões devem ser incluídos no cálculo. O cálculo ainda se torna mais complexo quando entram factores como benefícios pessoais e sociais (Marcucci & Johnstone, 2007; Cerdeira, 2008). Podemos, no entanto, de uma forma mais simples, analisar o orçamento anual de cada instituição de ensino superior e calcular a proporção das receitas provenientes de propinas.

O peso das propinas varia bastante entre os territórios chineses. Em Hong Kong, nas IES subsidiadas pela UGC e nas instituições onde os dados estão disponíveis, para o ano lectivo de 2014/15, as propinas correspondem a cerca de 25% a 40% do orçamento total das instituições (Jacob et al., 2017). Em Taiwan, no ano de 2012, o peso das propinas em relação aos custos totais das universidades públicas e universidades politécnicas públicas é de 18.8% e de 31.3%,

respectivamente. A proporção sobe para 54.1% e 69.3% nas universidades privadas e universidades politécnicas privadas. Na China Continental, a proporção tem situado em cerca de 25% entre 2011 e 2013 nas universidades públicas. A proporção sobe para cerca de 80% nas instituições *minban* (privadas) (Jacob et al., 2017). Em Macau, as propinas correspondem a cerca de 8,2% a 12,5% do orçamento das instituições públicas.

3.3 - Financiamento Público e os seus Mecanismos

Apesar da partilha de custos ser praticada em muitos países e da tendência na diminuição do financiamento público a nível mundial, a partilha dos fundos públicos continua a ter expressão relevante e é uma das principais fontes de financiamento das instituições de ensino superior (OECD, 2020).

3.3.1 - Mecanismos de Financiamento Público

Não existe uma fórmula universal para o cálculo do financiamento público do ensino superior. Existem, no entanto, alguns mecanismos comuns. Amaral (2003) citado por Menezes (2017), baseando em estudos anteriormente conduzidos por Conceição et al. (1998), Velloso (2000) e Jongbloed & Maassen (1999) apresenta 4 mecanismos mais comuns de financiamento a nível mundial: *financiamento incremental*, *financiamento por fórmulas*, *financiamento contratual* e *subsídios aos estudantes*.

No *financiamento incremental* a verba atribuída é baseada na verba do ano transacto. Ela pode ser decidida unilateralmente pela parte financiadora, negociada entre as duas partes ou calculada através de um valor percentual. Angola, Etiópia, Lesoto, Madagascar, Mauritânia e

Moçambique, são exemplos de países que usam este mecanismo (Ministério do Ensino Superior de Angola, 2017).

No *financiamento por fórmulas* (actualmente denominado também por financiamento por desempenho), o financiador tem em conta uma variedade de factores como o número de alunos, o número de professores, o volume de investigação e a necessidade de desenvolvimento de infraestruturas, como vamos ver nos exemplos mais à frente. A Lituânia e o Japão são exemplos de países que utilizam este mecanismo.

No *financiamento contratual* (actualmente denominado também por contratos de desempenho ou pactos), estabelece-se um contrato entre a tutela e a instituição. Normalmente nesses contratos são exigidos às instituições uma série de objectivos a atingir, induzindo a utilização de verbas, ou pelo menos uma parte delas, de uma forma específica.

Por fim, são as *mensalidades pagas* normalmente por cheque aos alunos que servem para pagar os custos do ensino superior. Neste mecanismo os alunos têm a liberdade de escolher a instituição que mais desejam frequentar e pagar as propinas com o cheque. Cabrito (2002) e Torres (2010), mencionado por Menezes (2017), *entendem que esta modalidade contribui para a competição entre as universidades porque passam a depender das regras do mercado e das opções dos alunos.*

Em Hong Kong, a UGC financia as 8 IES através de subsídios recorrentes e subsídios de capital sendo o primeiro utilizado para apoiar os trabalhos académicos e o segundo, para financiar projectos de construção e de melhoria das instalações (Jongbloed et al., 2015). Em Macau é utilizado o mecanismo de financiamento incremental. O governo da RAEM subsidia as instituições através do Orçamento Geral anual. Não existe correntemente nenhuma fórmula de cálculo. O valor do financiamento tem como referência, de um modo geral, o valor do orçamento do ano anterior.

A utilização das verbas segue as mesmas regras da administração pública. Uma grande parte do financiamento das instituições públicas tem como fonte o financiamento público. O governo financia as instituições privadas principalmente através de concessão de terrenos, instalações e subsídios (Tang, 2014).

Financiamento por Desempenho e Contratos de Desempenho

Como discutido anteriormente, muitos governos foram adaptando novos mecanismos de afectação de recursos como o sistema de financiamento com base no desempenho das instituições, ao invés do sistema antigo baseado unicamente no orçamento anterior ou nos dados históricos. Os novos mecanismos têm em conta o desempenho das instituições e ao mesmo tempo incentivam a prestação de contas (Cerdeira, 2008). Alguns contratos baseiam-se no desempenho passado (recente), outros estabelecem objectivos para o futuro (Jongbloed et al., 2015).

3.3.2 - Quanto Dispendem os Governos no Ensino Superior?

Apesar de haver políticas de financiamento variadas, concluímos que em muitos países, uma parte do financiamento público é destinado ao ensino superior divergindo-se unicamente nos seus valores. Para além da situação económica de cada país e da política traçada pelos governos, o montante do dinheiro público investido nos alunos varia também de acordo com os salários dos professores, o sistema de pensões, as horas de instrução e ensino, os custos dos materiais de ensino, a dimensão da faixa etária da população, o número de alunos por turma, a dimensão do sistema educacional, entre outros. Estes factores são comuns no cálculo do financiamento de todo o sistema

educativo incluindo o ensino primário, secundário e superior. Um dos elementos que faz aumentar o custo do ensino superior em relação aos outros níveis de ensino são as despesas relacionadas com os estudos de investigação (OECD, 2020).

Vários dados podem servir de referência para analisar o nível de investimento do Estado no ensino superior. Um deles é a percentagem dispendida nesta área em relação ao orçamento público total. De acordo com a publicação *Education at a Glance 2020*, em média, 11% do orçamento público total (nacional, regional e local) dos países da OCDE é destinado ao ensino, variando entre 7% (Grécia) e 17% (Chile). Cerca de 27% do orçamento da área educativa é destinado ao ensino superior, variando entre 15% a 20% nos países como Portugal, Grécia, Israel, Letónia e Luxemburgo, até mais de 35% nos países como a Áustria, Dinamarca e Turquia.

Outro dado importante utilizado é o valor do PIB dispendido. Dentro da União Europeia (Eurydice, 2020), os países que mais financiaram o ensino superior através de fundos públicos foram a Noruega com o valor de 2.1% do PIB, a Suécia com 1,9%, a Finlândia com 1,8%, a Áustria com 1,8%, a Holanda com 1,8% e a Turquia com 1,7%. Azerbaijão, Geórgia, Arménia, Cazaquistão e Andorra registaram os valores mais baixos - abaixo de 0,5%.

Entre 2012 e 2015, a China Continental dispendeu anualmente mais de 4% do seu PIB na área educativa. A percentagem deste valor dispendido no ensino superior é cerca de 20% (Jacob et al., 2017). Os valores de Hong Kong são semelhantes variando neste mesmo período entre 3,75% a 3,41% do PIB e cerca de 24% destinado às universidades directamente financiadas pela *UGC*. Em Taiwan, a percentagem do PIB% dispendido na área educativa é semelhante aos outros territórios chineses, variando entre 3,09% e 4,23% mas a proporção destinada ao ensino superior tem sido mais alta, com cerca de 35% (Jacob et al., 2017). Em 2017, foi atribuído 12.2% do orçamento geral do território para o ministério da educação.

Uma outra forma de analisar o nível de investimento do governo no ES é a proporção do financiamento público sobre o financiamento total das instituições de ensino superior. Em Portugal, entre 1989 e 2006, o financiamento público das IES públicas tem baixado progressivamente - do valor inicial de 95%, ele foi diminuindo até 58,4% (Cerdeira et al., 2021). Contudo, esta percentagem continua a ser um valor alto e importantíssimo para o normal funcionamento das instituições. De acordo com os dados apresentados por Abankina et al. (2017), correntemente, a média geral do financiamento público entre os países da Europa Ocidental é de 70%.

Na China Continental, a proporção do financiamento público em 2013 era de 60,3%. A proporção do financiamento público das IES públicas de Taiwan, tendo em referência o ano de 2012, é cerca de 40%. A proporção do financiamento público das universidades politécnicas é relativamente mais alta do que a das universidades, sendo os valores correspondente a 45,7% e 37,1%, respectivamente. Em Hong Kong, a proporção varia entre 40% a 60% entre as IES financiadas pela UGC (Jacob et al., 2017). Em Macau, como vamos ver mais à frente, o valor situa-se entre 60% a 90%.

3.4 - Outras Formas de Financiamento

3.4.1 - Apoio ao desenvolvimento de instituições privadas ou instituições de custos menos elevados

Alguns países lançaram programas de incentivos para encorajar a abertura de instituições privadas e na opinião de Johnstone (2015) esta é uma medida eficaz para responder ao aumento do número de alunos. Para o autor, por razões várias como a demografia ou preferência dos alunos em prosseguir estudos dentro ou fora do país, o aumento do número de alunos pode ser temporário.

Sendo as instituições públicas pouco flexíveis, nem sempre é fácil proceder a ajustes orçamentais imediatos quando se verificam oscilações no número de alunos.

Os tipos de incentivos utilizados para encorajar a abertura de instituições privadas variam de país para país e mesmo dentro de cada país os apoios nem sempre são uniformes; um dos incentivos mais populares é a cedência de terrenos para a construção de escolas ou apoio na aquisição de equipamentos (Johnstone, 2015). Esta prática é comum em Macau. Mas em países como Índia, Paquistão, Bangladesh e Filipinas, os governos proporcionam anualmente um orçamento para as despesas operacionais das instituições privadas. O mesmo verifica-se no Japão onde o Estado proporciona financiamento anual às instituições privadas (com aprovação do parlamento) mas ao mesmo tempo controla o número de vagas e o valor das propinas (Sanyal & Johnstone, 2011).

De acordo com uma estimativa feita por Bjarnason et al. (2009) aproximadamente 30% da oferta do ensino superior mundial é actualmente privada. Apesar do seu rápido crescimento e do elevado número de instituições particulares, a dimensão das instituições tem tendência a ser mais reduzida. Em Macau a situação é relativamente diferente. Apesar da existência de algumas instituições privadas de pequena dimensão, a maior universidade de Macau é privada.

Os factores que levaram ao desenvolvimento de instituições privadas em diferentes partes do mundo não são iguais e, dependendo dos factores de cada um, as características das instituições apresentam grandes diferenças (Sanyal & Johnstone, 2011).

Nos EUA, um grande número de universidades consideradas de elite é privado e as suas fontes de financiamento incluem a filantropia, as doações generosas anuais, e também a assistência financeira governamental proporcionado aos alunos opção pelas instituições públicas ou privadas. Por outro lado, na cultura americana, o conceito de pagamento de propinas no ensino superior é

bem aceite. Mas em países africanos, asiáticos e da América Latina, a situação é diferente. A abertura de instituições particulares é frequentemente devida à falta de vagas no ensino público, que são normalmente de elite e gratuitas, mas que oferece um número relativamente pequeno de vagas destinados aos alunos com grandes capacidades académicas. As instituições privadas que praticam propinas absorvem o resto da procura (Sanyal & Johnstone, 2011).

Em alguns países, a dimensão do sector privado tornou-se idêntico ou até maior do que o sector público. De acordo com a média de matrícula verificada entre os anos de 2001-2007, o sector privado do Japão, Coreia do Sul, Indonésia e Filipinas tinha uma quota de mercado, superior a 70%. Cazaquistão, Malásia e Irão tinham uma taxa aproximada de 50%. Na região da América Latina e Caribe, as taxas são também extremamente altas. Entre 2002-2007, o Chile teve uma taxa média de 77,6%, o Brasil 74,6%, enquanto que El Salvador, Costa Rica e Perú tinham mais de metade de matrículas nas IES particulares. Na Europa, e de acordo com as informações de 2003 a 2009, só Chipre tinha uma taxa relativamente alta de matrículas nas instituições particulares, atingindo 67% (Bjarnason et al., 2009).

Tendo em conta que muitas escolas particulares praticam propinas elevadas, a sua expansão é normalmente apoiada por empréstimos subsidiados aos alunos, caso contrário, os alunos de classes sociais mais baixas nunca teriam condições de suportar esses encargos.

Outro fenómeno verificado nos últimos anos é o aparecimento de instituições de custos mais baixos com missões muito específicas, como os *community colleges* dos Estados Unidos em que ministram cursos de 2 anos de duração, institutos politécnicos, instituições para formação de adultos ou aprendizagem à distância (Johnstone et al., 1998).

Na China Continental existem instituições de ensino superior que ministram cursos de 2 anos de duração. Mesmo entre as universidades, existe uma estratificação. As universidades

classificadas de elite recebem muito maior financiamento do que as outras que não são classificadas. A mesma política é seguida na Rússia (Bray & Borevskaya, 2009).

Esta situação é também vulgar na Austrália, com a oferta de *sub-degree courses* ou outros diplomas de menor duração. Estes cursos são bastante mais populares entre os alunos de faixas sociais mais baixas do que os cursos de licenciatura talvez por serem menos dispendiosas (Gale & Parker, 2018).

A gestão privada de instituições muito agressivas que são motivadas por lucros financeiros, conseguem proporcionar instrução a custos mínimos, muito mais baixos do que as instituições privadas sem fins lucrativos e públicas, dado que são livres de sindicatos ou outras tradições de governança académica dispendiosas (Sanyal & Johnstone, 2011). Mas naturalmente, podem também optar por tomar medidas que prejudicam a qualidade dos cursos criando consequências futuras para a sociedade.

É verdade que esta estratégia pode resolver a curto prazo a questão da massificação do ensino superior, mas tal como argumenta Cabrito (1999), a estratificação dos estabelecimentos traduz desigualdades na qualidade do ensino e a longo prazo, vão-se reflectir em desigualdades individuais nas suas carreiras profissionais e nos respectivos salários.

Instituições Públicas e Privadas – Um Conceito Cada Vez Mais Confuso

Mas hoje em dia, a definição de universidades públicas e privadas estão a ser cada vez mais confusas. As instituições públicas aplicam propinas e geram muitos serviços funcionado como empresas. As instituições privadas não são uniformes. Algumas delas são entidades sem fins lucrativos em que a gestão é entregue a um conselho administrativo ou de curadores, mas não

fazem lucros e recebem vantagens fiscais significativas. Outras são entidades com fins lucrativos, pertencentes a um único indivíduo, um grupo de indivíduos ou podem ser uma corporação com accionistas (Sanyal & Johnstone, 2011).

As IES com fins lucrativos que outrora eram inexistentes em muitas partes do mundo são cada vez mais comuns. Nos inícios do século XXI verificou-se a legalização e a promoção de IES particulares com fins lucrativos no Reino Unido, Australia, Japão, Malásia, Singapura e Filipinas (Garrett, 2001). Por outro lado, as instituições públicas podem funcionar como qualquer outro serviço governamental, controlado directamente pelos governos e os seus trabalhadores fazem parte da função pública. Ou então podem receber fundos públicos, mas têm uma altíssima autonomia, com pouco ou nenhum controlo governamental, operando de uma forma altamente semelhante às corporações privadas sem fins lucrativos (Sanyal & Johnstone, 2011).

As instituições públicas estão cada vez menos públicas, dependendo não só do financiamento público como também do privado e é-lhes exigido a gestão das instituições de forma empresarial. Por outro lado, as instituições privadas estão a depender cada vez mais de financiamento público, tornando-se cada vez mais públicas.

Uma universidade pública é uma propriedade do Estado, embora isto diga pouco sobre o controlo público. Ela pode funcionar como um serviço público sendo os trabalhadores funcionários públicos ou então pode assumir como uma empresa pública administrando a instituição com grande autonomia, ou com nenhum ou pouco controle governamental. Esta forma de gestão é extremamente semelhante às corporações privadas sem fins lucrativos (Sanyal & Johnstone, 2011).

De facto, o modelo de gestão das instituições de ensino superior públicas e privadas está a ser cada vez mais semelhante. As universidades britânicas de maior renome, *Oxford* e *Cambridge*, eram privadas até à Segunda Grande Guerra; entretanto, o governo começou a assumir todos os

custos operacionais e também a maioria dos aspectos da gestão operacional. Mas algumas prerrogativas tradicionais como a selecção dos próprios líderes, contratação de docentes e definição dos respectivos termos, mantiveram-se. Esta forma de funcionamento é altamente semelhante às universidades públicas americanas (Sanyal & Johnstone, 2011).

Muitas instituições privadas estão a receber cada vez maior apoio público e em paralelo, o mesmo nível de controlo público. Em países onde começaram a surgir instituições privadas só no século XX ou XXI através de investimento de ordens religiosas ou outras entidades sem fins lucrativos, actualmente, devido às altas despesas envolvidas e à incapacidade dos alunos pagar propinas onerosas, muitos governos assumiram o seu financiamento operacional e inevitavelmente mais controle administrativo (Sanyal & Johnstone, 2011). Na Europa, e de acordo com as informações da OCDE (2004) mencionado por Sanyal & Johnstone (2011), quase 70% das matrículas privadas na Holanda e quase 60% na Bélgica foram financiadas pelo governo.

Existem também casos a caminhar no sentido oposto. Exemplos recentes na China Continental são as universidades públicas que formaram corporações afiliadas sem fins lucrativos para se tornarem mais independentes das restrições governamentais (Sanyal & Johnstone, 2011).

Desde 2004 que as IES nacionais do Japão se transformaram em empresas públicas para poderem gerir as instituições como órgãos semi-independentes com maior autonomia e ao mesmo tempo menos dependentes do financiamento público (Sanyal & Johnstone, 2011).

É cada vez mais difícil definir o público e o privado no que concerne à governança e financiamento. Assim, Sanyal & Johnstone (2011, p. 167) definiram níveis de publicidade ou privacidade das instituições em 5 dimensões, incluindo a missão ou finalidade da instituição, o título da propriedade, fontes de financiamento, nível de controlo do governo e as normas de gestão.

Quadro 11: Privatização no ensino superior como direcção ou tendência em múltiplas dimensões

Privatização do ensino superior como direcção ou tendência nas múltiplas dimensões				
Dimensão	Alto nível de publicidade ← privatização → Alto nível de privatização			
Missão ou propósito	Serve uma missão pública clara, determinada pelo Estado	A missão é declaradamente pública e privada, mas mais definida pela instituição	A missão principal é de responder aos interesses particulares dos alunos, principalmente vocacional	A missão é claramente para servir os interesses dos alunos, clientes e proprietários
Propriedade	Propriedade pública – pode ser alterada ou encerrada pelo Estado como qualquer outra entidade ou agência estatal	Corporação pública – pública com características privadas ou entidade constitucional	Privado sem fins lucrativos: claramente privada mas com responsabilidade pública	Privado com fins lucrativos: propriedade individual, proprietária, em parceria ou com accionistas
Fonte de rendimento	Dependente de taxas ou impostos, receitas	Principalmente pública, mas com algumas propinas e partilha de custos	Dependente de propinas e doações; algum apoio público por exemplo para alunos com necessidades	Dependente de propinas
Controlo governamental	Alto controle estatal como no ministério ou agência	Sujeito a controle mas menos do que as agências estatais	Alto grau de autonomia; controle limitado à fiscalização	Controle limitado a outros tipos de negócios
Normas de gestão	Normas académicas – governança compartilhada; anti-autoritarismo	Normas académicas mas aceitação da necessidade de uma gestão eficiente	Utilização muito limitada de normas académicas; alto controle de gestão	Gerido como um negócio; normas da administração

Fonte: Sanyal & Johnstone (2011, p. 167)

Em Macau, as instituições públicas são altamente controladas pelo governo. Uma parte dos trabalhadores administrativos fazem parte da função pública, outra parte que inclui docentes têm contratos de direito privado. As propostas e os relatórios de actividades anuais, orçamentos, aquisições de serviços ou bens que ultrapassam montantes estipulados e a nomeação de cargos da direcção são da responsabilidade da tutela governamental. Em contrapartida, uma grande proporção do financiamento dessas instituições é proveniente de fundos públicos.

3.4.2 - Filantropia e Patrocínios

Com a necessidade de transferir uma parte do financiamento público para o privado, a filantropia e os patrocínios são encorajados, tanto em forma de doações, patrocínios em operações ou melhoria de equipamento ou bolsas de estudo destinados aos alunos (Johnstone et al., 1998).

Muitas universidades organizam regularmente eventos de angariação de fundos onde são normalmente envolvidos antigos alunos, empresas privadas, fundações e outras entidades ou individualidades que estejam de alguma forma ligadas à universidade (Johnstone et al., 1998).

Alguns patrocínios são feitos em formas de doações de acções, seguros, bens imóveis ou outros tipos de propriedades, para garantir um rendimento anual às instituições através de juros, rendas ou outros tipos de lucros. Em muitos países, estes rendimentos são isentos de pagamento de taxas e impostos. A Universidade de Harvard, por exemplo, teve 32% do seu rendimento anual de 2011/12 através de lucros obtidos através desse tipo de patrocínio (Abankina et al., 2017).

Tal como a aplicação de propinas a aceitação de fundos através de filantropia ou doações só é possível com legislação apropriada. Em Taiwan, por exemplo, a legislação do financiamento do Ensino Superior foi alterada em 1999, criando fundos para as IES; só com essa alteração é que as instituições passaram a ter autonomia financeira e liberdade para angariar fundos junto da sociedade para as suas operações, passando a não depender só dos fundos públicos, como era antes da promulgação da lei (Yán et al., 2013).

Johnstone et al. (1998) argumentam que a filantropia é uma boa forma de financiamento mas não é popular em muitos países, especialmente na área educativa. Países como a Índia, a Argentina ou a China, por exemplo, têm uma longa tradição de filantropia, mas normalmente destinados a caridade ou causas religiosas. Alguns países, como os Estados Unidos, lançaram programas de incentivos fiscais para encorajar mais doações ao ES. Muitas instituições tentam

inculcar a cultura de retribuição dos antigos alunos à *alma mater* quando têm condições para tal. Mas o autor argumenta que será necessário muito tempo para desenvolver este tipo de cultura nos indivíduos, pelo que, é muito pouco provável que num futuro próximo a filantropia se torne numa parte importante do financiamento do ES.

Em Hong Kong, o patrocínio para a construção de edifícios é muito comum. Os edifícios *Cheng U Tong Tower*, *Jockey Club Tower* e *Run Run Shaw Building*, da Universidade de Hong Kong, o *Lee Shou Kee Business Building* na Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong, são alguns exemplos. É também prática em HK os patrocínios em forma de bolsas de estudo. Exemplos da Universidade de Hong Kong são por exemplo *AIA scholarships*, *Andrew Vee Say Shaw Memorial Scholarships*, *CMB Wing Lung Bank Scholarship*, e *HKEX Foundation Scholarship*. Por outro lado, o governo de Hong Kong, com o objectivo de encorajar as IES a esforçarem-se mais na angariação de fundos através de filantropia e doações, lançou um programa nomeado *Matching Grant Scheme*, em que patrocinam ou financiam o mesmo valor angariado pelas instituições até um valor máximo definido (Jongbloed et al., 2015). A filantropia como forma de financiamento das instituições de ensino superior não é comum em Macau. No entanto, muitas bolsas estudantis são patrocinadas por indivíduos ou instituições, cujos valores são geridos pelas IES. Actualmente, as bolsas são maioritariamente concedidas por mérito.

3.4.3 - Prestação de Serviços e Trabalhos de Investigação às Empresas Comerciais, Transferência de Tecnologia e Redução de Custos

Como uma forma de financiamento alternativo, muitas IES ministram cursos de formação para os trabalhadores de empresas comerciais. Muitas universidades têm uma unidade independente como uma escola de formação contínua ou um instituto de estudos profissionais para conduzir este tipo de trabalho. Em Macau, todas as IES têm uma unidade de formação contínua e estudos profissionais que organiza este tipo de actividades.

Por outro lado, conduzem estudos de investigação de temas específicos solicitados pelas empresas. Este tipo de financiamento tem as suas desvantagens. Williams (1990), citado por Cabrito (1999), argumenta que esta dependência financeira pode pôr em causa a natureza da investigação científica dado que as empresas comerciais solicitam, de um modo geral, investigação aplicada. Barnes (1999) e Wagner (1996), citados por Cabrito (1999) apresentam também questões de autonomia das instituições de ensino que poderá estar em risco quando existe uma dependência financeira das empresas com interesses particulares.

A investigação e transferência de tecnologia constituem outra parte muito importante do financiamento das universidades actuais. Com a possibilidade de comercialização de propriedade intelectual com parceiros comerciais, algumas universidades criaram departamentos próprios para lidar com este tipo de trabalho (Prabhas, 2005). Esta prática verifica-se em muitas IES de Macau. A Universidade de Macau, por exemplo, registou 55 patentes só no ano de 2020.

A partir dos finais dos anos 90, para além de diversificar as formas de financiamento, muitas instituições começaram a procurar formas de redução de custos. Em Macau, é comum a prática de adjudicação de serviços menos técnicos a empresas privadas para baixar os custos operacionais. Com a situação da Covid19, muitas instituições, incluindo as de Macau foram obrigadas a ministrar aulas online. Na realidade, com o equipamento sofisticado instalado, muitas conferências e aulas ministradas por professores de reputação internacional passaram a ser realizadas em formato *online*. Discute-se se no futuro uma parte desses eventos poderão continuar a ser conduzidos *online*, reduzindo assim os custos de viagem e alojamento.

Capítulo 4 - Mecanismos e Modelos de Apoio Social

4.1 - Introdução e Modelos de Apoio Social

Como muitos países praticam a partilha de custos e uma parte das despesas é transferida aos alunos ou às suas famílias através de propinas como vimos anteriormente, torna-se urgente a discussão sobre o apoio social necessário para garantir a igualdade de oportunidades, equidade e justiça social. Não existem praticamente disputas acerca da necessidade desse apoio e a discussão é mais centrada na forma que esse apoio deve assumir (Woodhall, 2004) e se as propinas só devem ser implementadas se o sistema de apoio é lançado em paralelo para garantir que nenhum aluno seja excluído do ensino por razões monetárias (Johnstone, 2003; Woodhall, 2004; Barr, 2004, 2009).

O direito de acesso ao ensino superior está mencionado em vários acordos internacionais de direitos humanos. O Pacto Internacional das Nações Unidas sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1966 declara, no Artigo 13, alínea c) que o ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em particular, pela introdução progressiva do ensino gratuito.

Barr (2004) defende que o aluno com maiores capacidades intelectuais, independentemente do seu estatuto social, deve ter acesso às melhores universidades. Para além de promover a acessibilidade e a equidade, os mecanismos de apoio e financiamento aos alunos e respectivas famílias são também uma forma de encorajar a maior participação dos alunos no ensino superior e ao mesmo tempo financiar as instituições de uma forma indirecta, como também fomentar a competição entre elas para responderem melhor às necessidades dos alunos (Johnstone et al., 1998).

Esses apoios podem ser assumidos em várias modalidades, sendo uns reembolsáveis outros não reembolsáveis, aplicados em forma de bolsas universais ou só destinadas a um grupo específico de alunos, através de créditos fiscais proporcionados aos pais, de bolsas, de empréstimos com modalidades de perdão ou redução do valor do reembolso, da aplicação de taxas favoráveis aos empréstimos para pagamento de propinas ou poupanças destinados ao futuro ensino dos filhos, de patrocínios dos empregadores, entre outros (Johnstone, 2003).

A política de apoios varia entre os países. A forma como ela é concebida e financiada é altamente influenciada por factores históricos, sócio-culturais e económicos de cada país, sujeita a forças políticas e mudanças ao longo dos tempos conforme o contexto em que elas se situam (Carnoy et al., 2014). Na Austrália, Dinamarca, Nova Zelândia, Noruega e Suécia, mais de 80% dos alunos recebem apoios de financiamento público em forma de empréstimos ou bolsas de estudo. Pelo contrário, países como Portugal, Suíça, Áustria e Comunidade Francesa da Bélgica, menos de 20% dos alunos recebem apoio porque concentram os apoios nos alunos com maiores dificuldades financeiras (OECD, 2020a).

As formas de apoio social podem ser universais ou destinados a grupos específicos de alunos. Vossensteyn et al. (2004) categoriza 4 tipos de modelos de apoio: *modelo centrado no estudante*, *modelo centrado na família*, *modelo centrado no estudante independente* e *modelo centrado no apoio social de compromisso*. As suas características e os países onde eles são aplicados encontram-se discriminados no quadro a seguir.

Quadro 12: Tipos de modelos de apoio social

Tipo	Características	Países
<i>Modelo centrado no estudante</i>	As bolsas, os subsídios e outros tipos de apoio são concedidos aos alunos e não às suas famílias	Austrália, o Reino Unido, os EUA e a Nova Zelândia
<i>Modelo centrado na família</i>	Os pais são responsabilizados, pelo menos moralmente, por pagar os custos do ensino superior dos filhos. O cálculo do apoio é feito consoante o rendimento familiar	Portugal, Alemanha, Itália, Espanha
<i>Modelo centrado no estudante independente</i>	Não cobram propinas e os apoios concedidos em forma de empréstimo e bolsa, são suficientes para fazer face às despesas de vida do aluno	Dinamarca, a Finlândia, a Suécia e a Noruega
<i>Modelo centrado no apoio social de compromisso</i>	São aplicadas propinas, mas existe também um sistema de apoio ao aluno independente. Espera-se alguma contribuição por parte dos pais no financiamento de uma parte dos custos.	Holanda, China Continental, Taiwan, Macau, Hong Kong

Fonte: Preparado a partir do estudo de Vossensteyn et al. (2004)

Podemos também classificar os países de acordo com a proporção de alunos que pagam, e a proporção de alunos que recebem apoio financeiro, para analisarmos até que ponto os governos dos respectivos países apoiam o ensino superior. A *European Commission/EACEA/Eurydice* (2018) fez esta análise aos países europeus dividindo-os em 4 quadrantes.

Quadro 13: Classificação dos países de acordo com a proporção de alunos que pagam propinas e recebem apoio financeiro

Quadrante	Características	Países
A	Poucos alunos a pagar, muitos alunos a receber bolsas de apoio	Dinamarca, a Finlândia, a Suécia e a Malta
B	Poucos alunos a pagar, poucos alunos a receber bolsas de apoio	Grécia, a Turquia, a Alemanha, a República Checa, a Estónia, a Áustria
C	Muitos alunos a pagar propinas, poucos alunos a receber bolsas de estudo	França, Itália, Portugal, Bulgária e Sérvia
D	Muitos alunos a pagar, muitos alunos a receber bolsa	Luxemburgo, País de Gales e Irlanda do Norte

Fonte: Preparado a partir de dados da Eurydice 2018

Os alunos dos países do quadrante A têm uma grande independência económica durante o período de estudos. Estes governos demonstram um grande apoio ao ES e aplicam um grande investimento nesta área. Os governos dos países do quadrante C demonstram menor apoio ao ES e dependem bastante do financiamento dos próprios alunos e das suas famílias. Macau situa-se no quadrante C. Todos os alunos pagam propinas e as bolsas são destinadas a grupos específicos de alunos. A proporção de alunos que recebe bolsas é pequena.

4.2 - Bolsas de Estudo

A concessão de bolsas de estudo é uma das formas mais populares de apoio e incentivo ao ensino superior. De uma forma ampla, podem ser consideradas bolsas, todos os tipos de apoio não reembolsáveis com o objectivo de diminuir o custo de educação incluindo os apoios públicos destinados às instituições públicas para baixar ou eliminar as propinas. Pode-se considerar neste

conceito, os descontos nos empréstimos ou as taxas de juro subsidiados pelos governos como bolsas indirectas. Mas, segundo Cerdeira (2008), de um modo geral o termo é utilizado de uma forma mais restrita, englobando unicamente os apoios destinados aos alunos ou às suas famílias. Aqui, discutimos somente as bolsas atribuídas directamente aos estudantes ou às suas famílias.

Elas desempenham um papel importante porque aumentam de imediato o poder de compra (ou de pagamento) dos alunos do ensino superior. As bolsas podem ser universais, concedidas por necessidade financeira, por mérito académico ou destinado a um grupo específico de alunos (Johnstone et al., 1998).

Armstrong & Chapman (2011) argumentam que o sistema de bolsas deve basear-se no mérito dos alunos e não na sua situação económica, mas tendo sempre em atenção a garantia de acesso dos alunos de classes sociais desfavorecidas.

Em muitos países, as bolsas não são universais. Nestas situações, os governos têm que decidir quais são os grupos específicos de alunos a apoiar. Johnstone (2004) identificou os seguintes grupos mais comumente apoiados em vários sistemas e países do mundo: alunos financeiramente dependentes dos pais que têm baixos rendimentos, alunos independentes com poucos rendimentos e bens; minorias étnicas e sub-representadas (e em alguns países alunos do sexo feminino); alunos com mérito académico no ensino secundário; alunos com mérito académico no ensino superior; alunos com talentos especiais (música, desporto); alunos que de outra forma iriam contrair empréstimos; alunos cujos rendimentos baixos não seriam capazes de reembolsar a totalidade dos empréstimos; e alunos que vão desempenhar certas profissões ou vão trabalhar para localidades específicas.

Quando as bolsas são universais, os valores têm tendência a ser mais pequenos devido às limitações do orçamento público. Na opinião de Usher (2006), uma política de bolsas sensata e

eficiente deve concentrar-se no apoio aos necessitados ao invés da distribuição fácil a todos os alunos diminuindo os valores atribuídos a cada um.

Na China Continental, as bolsas são atribuídas aos estudantes necessitados cujo rendimento familiar não ultrapassa o limite máximo estipulado. A seleção é feita por mérito acadêmico entre os estudantes que preenchem os requisitos. Além da bolsa, os alunos têm também direito a isenção de propinas (Shen & Li, 2003).

Em Hong Kong, os apoios podem ser proporcionados em forma de bolsa não-reembolsável ou empréstimo, ou a combinação dos dois, dependendo da situação econômica de cada um. Devido à diferença dos valores das propinas praticadas entre as instituições públicas e privadas, todos os estudantes da RAEK que frequentam instituições privadas, independentemente da situação econômica, recebem uma bolsa para subsidiar as propinas (Jongbloed et al., 2015). Existem também bolsas para encorajar os estudantes a optar por áreas de estudo específicas.

Na Região Administrativa Especial de Macau existem bolsas de mérito e bolsas-empréstimo. As bolsas-empréstimo são concedidas pelo governo aos alunos de famílias de rendimentos relativamente mais baixos. Anualmente, o governo define o rendimento máximo familiar como condição para a aplicação dessas bolsas. Existem também bolsas especiais que são atribuídas aos alunos que frequentam cursos que desenvolvem competências específicas em áreas onde existe falta de mão-de-obra qualificada em Macau. A seleção é feita por mérito acadêmico e o valor da bolsa é 20% superior ao valor mensal da bolsa-empréstimo.

4.3 - Empréstimos

4.3.1 - Vantagens e Desvantagens

Os programas de empréstimo constituem uma das opções mais populares apesar da existência de vozes de discordância sobre a sua eficácia, especialmente nos países em vias de desenvolvimento. Eles são úteis na medida em que se torna possível a transferência de uma parte dos custos de instrução e/ou de vida para o próprio aluno ou respectivas famílias e aumentam o rendimento das instituições ao mesmo tempo (Woodhall, 2004).

Com a sua introdução é possível diminuir ou mesmo abolir o sistema de bolsas; pode-se também aumentar o valor dos empréstimos e as respectivas taxas de juro para diminuir a dependência financeira das famílias face ao Estado (Vossensteyn et al. 2013). Argumenta-se também que quando as verbas do financiamento das bolsas são convertidas em garantia de empréstimos, essa mesma verba poderá beneficiar um maior número de alunos porque os custos dos empréstimos são mais baixos do que as bolsas (OECD, 2020a). Quando os empréstimos são canalizados para grupos com maiores necessidades gera-se maior equidade na sociedade (Shen & Ziderman, 2008). Woodhall (2004) aponta outras vantagens que incluem a redução do financiamento público nesta área e a utilização dessa parte do financiamento noutras áreas com maiores necessidades, o aumento de recursos para alargar o sistema do ES criando condições de massificação e o aumento da motivação dos próprios alunos. Esses programas de empréstimo podem também criar condições para formar mais profissionais em áreas de maior necessidade (Shen & Ziderman, 2008).

Na realidade, as famílias ricas estão mais dispostas a investir financeiramente na educação dos filhos, mas para as famílias pobres a situação é mais complicada. Estariam talvez mais dispostos a disponibilizar temporariamente os recursos financeiros aos filhos para os seus estudos e esperar que o valor seja devolvido no futuro para o seu auto-sustento na terceira idade. No entanto, a garantia da devolução não existe, sendo ainda mais complicado com a facilidade de mobilidade nos tempos actuais, em que muitas vezes os filhos adultos vivem muito distante dos pais, noutras cidades ou mesmo noutros países. Uma das soluções para estas circunstâncias em que os pais não têm capacidade ou não querem financiar os estudos superiores dos seus filhos, é o envolvimento do Estado através de empréstimos. Estudos indicam que nos EUA, as famílias que têm mais filhos, investem menos em educação (Becker, 1993).

Os empréstimos podem ser canalizados aos pais ou aos próprios alunos. Mas na maioria dos países em vias de desenvolvimento, não é fácil medir a real necessidade de cada família Johnstone (2002, 2003), e como as bolsas são pagas por fundos públicos, seria talvez mais justo do ponto de vista de utilização de recursos públicos, assistir os alunos através de empréstimos para que o valor seja devolvido pelos próprios no futuro através de reembolso ou aplicação de taxas aos diplomados (Ziderman, 2002).

Os empréstimos podem ser proporcionados pelos bancos, pelas próprias universidades, pelas instituições particulares ou pelos próprios governos. Quando os empréstimos são feitos através dos bancos ou instituições particulares sem apoio governamental, as condições são normalmente pouco atractivas praticando juros de mercado e períodos de pagamento pouco flexíveis (Cerdeira, 2008).

Muitas vezes os próprios bancos mostram-se relutantes em participar neste tipo de programas devido ao alto risco de não reembolso. Devido às suas particularidades, os empréstimos

concedidos aos alunos diferem muito dos empréstimos tradicionais. Os empréstimos tradicionais são concedidos normalmente com a garantia de um bem, muitas vezes de um bem imóvel. Quando o devedor não paga ou não é capaz de pagar o empréstimo, o banco tem o direito de vender o imóvel para reaver o valor do empréstimo. Nos casos em que o pedido é feito por um candidato que não possui imóveis, será necessário apresentar um fiador. Os empréstimos concedidos aos alunos têm um conceito diferente. O investimento é feito na pessoa e a garantia seria o próprio aluno, que presentemente não tem condições para pagar os estudos e não possui bens para hipotecar. Os alunos de estratos sociais mais baixos, têm também dificuldade em apresentar fiadores. Mas, com a conclusão do curso, o aluno que se transformou em diplomado e profissional, terá condições de exercer um emprego com um salário suficiente para viver e para pagar o empréstimo que contraiu para fazer face às suas despesas académicas e de vida durante o período de estudos. Para o banco ou para outras entidades credoras, este negócio apresenta riscos. O diplomado, por várias razões, pode não concluir o curso, ou não conseguir um emprego com salário suficiente para pagar o reembolso. Pode fugir ao pagamento, e com a facilidade de movimentação entre países nos tempos modernos, o diplomado pode emigrar tornando a situação ainda mais difícil. Devido a estes factores e incertezas de reembolso, muitos bancos simplesmente não concedem empréstimos aos alunos ou quando concedem aplicam taxas de juros elevadíssimas (Barr, 2004; Stokes & Wright, 2010).

Alguns bancos concedem empréstimos só aos alunos que frequentam cursos altamente profissionais que dão maiores garantias de altos rendimentos no futuro ou aos alunos de famílias mais ricas. Mas estas práticas vão de facto contra o grande objectivo dos empréstimos que é de servir como instrumento de acesso ao ensino superior a todos os alunos que queiram prosseguir

estudos no nível superior. Por estas razões hoje em dia a maioria dos programas é apoiado pelos governos (Chapman & Ryan, 2002; Cerdeira, 2008; Joaquim, 2020).

Já nos anos 50, Friedman (1955) considerava que os empréstimos tradicionais não eram eficazes para desenvolvimento do capital humano e invocava o envolvimento do Estado para proporcionar investimento equitativo aos estudantes.

Mas o envolvimento do governo neste tipo de programas não é alheio a críticas. As altas despesas envolvidas na sua gestão, principalmente na recolha do empréstimo, o risco da não devolução e ao encorajamento dos alunos em optar por certos cursos e profissões simplesmente para obter maior retorno financeiro no futuro e não de acordo com os seus próprios interesses ou vocações, são algumas das questões mais debatidas (Woodhall, 2004; Joaquim, 2020).

Chapman & Ryan (2002) apontam os problemas provenientes da garantia governamental na maioria desses sistemas de empréstimo. Apesar de ser necessário, essa garantia traz maiores despesas porque muitos alunos tentam evitar o reembolso e os próprios bancos não têm grande motivação de se empenharem na procura dos alunos. Os autores evocam este factor para as altas taxas de abandono do reembolso. Para além das taxas de abandono, os autores que defendem bolsas em vez de empréstimos argumentam que os programas apresentam uma série de problemas e ineficiências como os altos custos envolvidos na administração e na recolha dos reembolsos. Shen & Ziderman (2008) vão mais longe, afirmando que sendo os sistemas dos vários países tão diferentes entre eles, a única semelhança verificada é a considerável proporção do empréstimo que nunca é devolvido, sustentando assim a contínua necessidade do apoio governamental.

Para os estudantes, o empréstimo cria também situações negativas. Em países onde o custo académico é alto e quando os alunos necessitam de recorrer a grandes valores de empréstimo para conseguirem frequentar o ensino superior, o seu alto endividamento cria-lhes mal-estar e ansiedade

(Callendar & Jackson, 2008; Stokes & Wright, 2010). O puro conceito de procura de conhecimento transforma-se em procura de um diploma servindo de chave para o acesso a carreiras que dão maiores retornos financeiros (Woodhall, 2004; Joaquim, 2020). Outra questão é a aversão à dívida por parte dos alunos, isto é, muitas vezes o problema não é só o valor da dívida em si mas o medo de contraírem o empréstimo (Chapman & Wright, 2010). Este problema verifica-se mais frequentemente entre alunos mais pobres que têm menos conhecimentos sobre o valor do ensino superior (Johnstone et al., 1998; Cabrito, 1999; Rasmussen, 2006; Callendar & Jackson, 2008; Joaquim, 2020; Vossensteyn et al., 2013).

A OCDE (2020a) afirma que os programas de empréstimo são menos eficazes para a população de baixos rendimentos e que a baixa taxa de reembolso cria não só mal-estar aos alunos como também cria maiores dificuldades de gestão do sistema de empréstimo. A criação de um grande número de graduados desempregados com altas dívidas, é por si só, um problema social.

De facto, muitos programas de empréstimo tiveram pouco sucesso em países sub-desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento como o Gana, Quênia, Nigéria, Tanzânia, Burquina Fasso e alguns países da América Latina. Para além de situações de desemprego e falta de estrutura de controlo, os próprios governos não põem grande esforço na recuperação desses empréstimos. Os motivos são vários, desde a falta de eficácia dos governos, burocracia, inexistência de um quadro legal eficaz, sistemas ineficazes de registo, falta de formação dos funcionários, altos custos administrativos envolvidos, curtos prazos de reembolso, até ao receio de violência estudantil e desestabilização política. Sendo assim, muitos empréstimos são na realidade bolsas de estudo indirectas (Johnstone, 2004, 2015, 2016). Outro fenómeno muito comum nos países em vias de desenvolvimento, é a emigração dos diplomados profissionais. Nas áreas como medicina, enfermagem, ou educação, logo que haja oportunidade, os diplomados vão para a Europa ou

América do Norte, que lhes dão melhores perspectivas e condições de vida (Sanyal & Johnstone, 2011; Johnstone, 2016).

Devido às dívidas incobráveis, os altos custos de administração e também devido ao volume de novos empréstimos que têm tendência a crescer a um ritmo muito mais acelerado do que o volume dos reembolsos, os programas de empréstimo dificilmente podem ser auto-sustentáveis. Por estas razões, Johnstone (2016) é da opinião de que, não há razão para aspirar que haja um dia um programa de empréstimo que seja auto-sustentável pelo que o financiamento do governo é e será sempre necessário. Mas, estes programas são importantes na medida de que podem assistir os governos a atingir uma série de objectivos que o autor sintetiza: 1) colocar dinheiro nas mãos dos alunos; 2) colocar dinheiro nas mãos dos alunos necessitados e daí aumentar a participação do ensino superior; 3) implementar a partilha de custos; 4) influenciar na opção de área de estudos; 5) encorajar sucesso académico; 6) encorajar o desempenho de certas profissões ou o trabalho em certas zonas específicas.

Muitos governos estabelecem mais do que um objectivo para cada tipo de empréstimo estabelecendo vários tipos de mecanismos para os alcançar. Quando o objectivo é colocar dinheiro nas mãos dos alunos, os governos não estabelecem critérios para a candidatura e obtenção do empréstimo, nem em termos sócio-económicos, nem em termos académicos. Estes programas são extremamente dispendiosos e os montantes dos empréstimos para cada aluno são normalmente pequenos sendo pouco vantajosos para os estudantes com grandes necessidades de apoio. Os custos são altos para os governos que de um modo geral são a fonte deste financiamento (credores) ou o fiador quando os empréstimos são feitos pelos bancos ou outras instituições financeiras. Quando os juros praticados são mais baixos do que os do mercado, estes custos são também absorvidos pelos governos.

No caso em que o objectivo é colocar dinheiro nas mãos de quem precisa, a situação económica dos alunos é testada antes da obtenção do empréstimo – em muitos países africanos, esses empréstimos acabam por ser canalizados às famílias rurais e a taxa de reembolso é extremamente baixa (Joaquim, 2020). Ou então canalizados às famílias menos necessitadas dada a dificuldade de verificar a sua verdadeira situação económica e financeira.

Os governos que têm como política colocar dinheiro nas mãos de quem precisa, é necessário implementar uma forma eficiente de cálculo da capacidade financeira dos alunos e respectivas famílias. Esta tarefa pode ser complicada especialmente nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Culturalmente, nem todos estão dispostos a divulgar este tipo de informações pessoais. Apurar o rendimento familiar nem sempre é fácil e pelas características destes países, os dados podem ser facilmente manipulados. Não é fácil verificar a veracidade das informações apresentadas nem mesmo pelo governo ou pelas próprias IES (Tekleselassie & Johnstone, 2004). Muitos trabalhos precários são pagos em numerário sem recibos nem comprovativos, outras vezes são pagas em formas não monetárias e mesmo quando são pagas em numerário, os valores podem ser transferidos para outros membros da família. A não utilização de serviços bancários (e em muitas situações, a inexistência de instituições bancárias), a falta de um sistema eficaz de tributação e recolha de impostos, a pouca prática da avaliação dos preços dos imóveis, entre outros, fazem com que a estimativa do poder de pagamento das famílias ou a necessidade de serem apoiados seja extremamente complicado de calcular (Tekleselassie & Johnstone, 2004).

Por esta razão, tanto a aplicação de bolsas como a aplicação de empréstimos tornam-se complicados na identificação das pessoas mais necessitadas com grande exactidão. O trabalho de análise de rendimento e de necessidade de apoio é um trabalho complicado nesses países, mas

precisa de ser feito com eficiência. A eficiência vertical mede a precisão e abrangência do programa em apoiar os verdadeiros necessitados. Na teoria de Kanbur, Keen & Tuomala (1995) mencionado por Tekleselassie & Johnstone (2004), a eficiência vertical diminui quando existem pagamentos efectuados aos não necessitados ou quando os valores de apoio excedem a necessidade real das famílias.

Dado que o cálculo do rendimento familiar não é preciso ou totalmente confiável, muitos governos dos países menos desenvolvidos introduziram indicadores categóricos para medir a situação económica das famílias. Estes indicadores variam entre países e regiões e os mais populares são por exemplo a profissão e o nível académico dos pais, o tipo de casa onde residem, a região ou zona de residência, posse ou não de veículo automóvel, número do agregado familiar, idade dos filhos, sexo, etnia, língua utilizada, famílias monoparentais, entre outros. Estes indicadores são normalmente mais difíceis de manipular pelo que são utilizados como alternativa ao cálculo do rendimento, como elemento complementar ou de referência, e em alguns países os candidatos aos apoios necessitam de cumprir simultaneamente os requisitos de rendimento e os indicadores categóricos. Mas a utilização do valor do rendimento e outros indicadores de riqueza dos pais ou da família para determinar a elegibilidade dos candidatos às bolsas ou empréstimos é algo que deve ser debatido (Tekleselassie & Johnstone, 2004). Se os pais têm a obrigação de pagar os custos de educação e de vida dos filhos no ensino superior, presume-se então que os filhos são considerados dependentes dos pais, pelo menos financeiramente.

Mas em países como a Suíça, os Países Baixos e a Noruega, todos os cidadãos são automaticamente designados financeiramente independentes a partir de 19 anos de idade. Esta é exactamente a idade em que os adultos ingressam no ensino superior. Noutros países como a Alemanha e a Áustria, os pais têm obrigação legal na contribuição do ensino superior dos filhos

mas essa obrigação deve ter limites. Será que os pais têm obrigação de pagar os custos de educação e de vida dos filhos mesmo depois de casarem e/ou constituírem as suas próprias famílias? E o apoio deve ser obrigatório só no primeiro ciclo de estudos ou também nos ciclos subsequentes? Muitos argumentam que é preciso estabelecer regras nesse contexto. Nos Estados Unidos, os alunos dos cursos de pós-graduação ou de cursos profissionais, indivíduos maiores de 24 anos de idade, indivíduos com dependentes legais, entre outros, são considerados financeiramente independentes na candidatura de apoios sociais incluindo bolsas e empréstimos. As Filipinas, a Nova Zelândia e o Japão têm critérios semelhantes (Tekleselassie & Johnstone, 2004).

Outra questão complicada é a definição de família e do agregado familiar. Na maioria dos países desenvolvidos, no cálculo do rendimento familiar consideram-se unicamente membros nucleares ou imediatos, isto é, os pais e o/a filho/a estudante em causa (Tekleselassie & Johnstone, 2004). Mas em casos de divórcio, o rendimento do pai ou da mãe que não tem custódia sobre o estudante deve ser também incluído? As situações são ainda mais complexas onde o conceito de família é mais extensivo. Nos países africanos e em especial nas zonas rurais, por exemplo, os custos de ensino são muitas vezes partilhados por famílias mais afastadas, às vezes repartidas entre várias gerações.

A situação do cálculo dos activos, em numerário ou a posse de uma habitação, de um negócio ou de uma quinta, entre outros bens, é outra questão de debate no cálculo da elegibilidade dos candidatos. Enquanto os automóveis, a televisão, o telefone, etc. são considerados produtos básicos em países desenvolvidos, noutros países ou regiões podem ser considerados produtos de luxo e podem ser indicação de que as famílias têm capacidade de pagamento dos custos de educação dos filhos. Os activos como a moradia ou a quinta, podem ter um certo valor monetário mas as famílias podem ter herdado os bens ou comprado numa altura em que os valores eram

significativamente mais baixos. Sendo assim e principalmente em zonas rurais ou em países em vias de desenvolvimento, essas posses não podem ser convertidas facilmente em numerário, através de hipoteca, o que acontece nos países desenvolvidos, para pagar os custos do ensino dos filhos no presente e amortizar o empréstimo progressivamente. Vender o imóvel seria a única alternativa para essas situações mas isto pode significar que a família vai deixar de ter uma casa para viver. As quintas ou outros pequenos negócios têm um problema semelhante. Têm pouca liquidez e a única forma de convertê-los em numerário seria vendê-los, o que significa talvez perder o único meio de rendimento da família.

De acordo com Tekleselassie & Johnstone (2004), nos EUA, os apoios governamentais dos Estados que utilizam o método federal para cálculo de rendimento, exclui a casa de morada da família e todos os activos com valores inferiores a USD\$50 000. Mas os apoios administrados por instituições privadas ou as próprias universidades incluem tudo no cálculo. As duas formas de cálculo baseiam-se em filosofias diferentes. Enquanto que o sistema federal se baseia na ideia de que a casa de morada e as quintas que dão rendimento para sustentar a família não são bens líquidos, ou melhor, não devem ser liquidados para sustentar os custos de educação dos filhos, perturbando a vida normal da família, o sistema independente das outras instituições baseia-se na teoria de que os activos constituem uma parte da “força financeira” dessas famílias e que a posse dos bens é uma opção pessoal. Argumentam que a exclusão desses bens seria punir as famílias que decidiram optar por não adquirir bens e deixar ficar o dinheiro para que haja maior liquidez em casos de necessidade.

Um outro argumento é de que se os depósitos em dinheiro foram feitos exactamente a pensar nos futuros custos do ensino superior dos filhos, que em muitos países desenvolvidos é extremamente dispendioso e que os rendimentos presentes e futuros não são suficientes para os

sustentar, pelo que muitas pessoas vão juntando parte do vencimento a pensar nesse dia. Excluir estas famílias que sacrificaram durante anos e anos da lista de apoios seria também uma injustiça. Não incluir o valor acumulado exclusivamente para a educação futura dos filhos, seria também um incentivo aos pais para fazer este tipo de depósitos.

Podemos facilmente compreender que os empréstimos não são facilmente aplicáveis em todos os países. Nos países onde eles podem ser aplicados, os custos podem ser extremamente elevados. Contudo, ele é praticado em muitos países e é defendido por muitos investigadores.

Na perspectiva do estudante, e principalmente para aqueles que não têm condições financeiras, os empréstimos podem representar uma alternativa ou mesmo a oportunidade para frequentar o ES que outrora seria impossível. O empréstimo é, neste caso, um investimento para o seu próprio futuro (Cerdeira, 2008). Naturalmente, para o aluno, o ideal seria que o governo suportasse todas as despesas através do ensino gratuito ou bolsas de estudo, mas realisticamente, de acordo com a condição económica de austeridade onde se encontram muitos países, esta hipótese nem sempre existe (Johnstone, 2001; 2002; 2003; 2006).

Nem todos os programas de empréstimo são utilizados para apoiar as famílias necessitadas. Alguns, por exemplo, como na África do Sul, os programas de empréstimo são utilizados para encorajar sucesso académico – a conclusão do curso dentro do período de tempo estipulado ou a obtenção de resultados académicos estipulados podem ser factores que levam a anulação do reembolso (Tekleselassie & Johnstone, 2004). Como discutido anteriormente, certos países praticam o mesmo conceito mas de forma contrária - os alunos não pagam propinas se terminarem o curso dentro do prazo estipulado. Se ultrapassarem o prazo determinado, começam a pagar propinas.

4.3.2 - Taxas e Níveis de Reembolso e Recuperação

Nem todos os países têm condições para gerir programas de empréstimo de uma forma eficaz. Quando têm as condições apropriadas, os custos tornam tão altos ou mais altos do que as bolsas de estudo. Hua Shen e Adrian Ziderman fizeram um estudo em 2008 sobre o reembolso (*loan repayment*) e as taxas de recuperação (*loan recovery*) dos programas de empréstimos comparando dados de 44 sistemas de 39 países para analisar até que ponto eles conseguem recuperar os empréstimos.

Os autores apresentaram as seguintes duas questões principais: qual é a taxa de reembolso dos alunos tendo em conta os custos (apoios) escondidos do sistema e qual é a taxa de recuperação dos empréstimos para os financiadores do sistema (tendo em conta os custos totais dos mecanismos). A conclusão do estudo indica que a taxa de recuperação geral é inferior a 40%. Apesar dos sistemas apresentarem características muito distintas, com objectivos diferentes e formas de funcionamento diversificadas, apresentam todos um ponto comum: a necessidade da alta taxa de apoio governamental.

Os 44 sistemas de 39 países analisados estão espalhados pelo continente europeu, asiático, africano, australiano e americano. Alguns empréstimos cobrem unicamente propinas, outros cobrem também custos de vida. A maioria dos programas é convencional, isto é, os alunos têm um período específico de tempo para reembolsar o valor do empréstimo. Este período varia entre 5 e 40 anos.

Shen & Ziderman (2008) indicam que dentro do continente europeu, as taxas de reembolso situam-se entre 108,37% e 11,73%, sendo estes valores correspondentes aos países da República Checa e Rússia. Na República Checa os estudantes são obrigados a reembolsar mais de 8% do que a quantia original recebida do empréstimo. No continente asiático, entre a China Continental, Hong

Kong e Taiwan, apresentaram uma taxa de reembolso entre 64,63% e 86,6%. As taxas dos sistemas implementados no continente americano, os valores variam entre 99,04% (Canadá) e 47,55% (Jamaica). No entanto, existem muitos custos escondidos dentro destes programas de empréstimo.

As taxas de juro constituem um dos custos mais substanciais verificados nos apoios escondidos. O nível de apoio dos vários sistemas apresenta uma grande variação – alguns países não cobram juros ao empréstimo (Egipto, Japão, Malásia, etc.), outros não cobram juros durante o período de estudos mas cobram juros relativamente altos após o período de estudos (Canadá). Na República Checa, as taxas de juro são altas durante todo o período do empréstimo. De referir, Macau tem dois sistemas. Um em que subsidia as taxas de juro até o reembolso total do valor do empréstimo e outro em que subsidia as taxas só durante o período de estudos. Não existem estudos sobre as suas taxas de reembolso e recuperação.

Os autores fizeram também uma comparação das taxas de reembolso entre os países com vários níveis de rendimentos, categorizados de acordo com o Banco Mundial e divididos por rendimento nacional per capita. As categorias são: nível baixo, médio baixo, médio alto e alto e também a taxa de reembolso entre os vários continentes. Os resultados encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 14: Taxa de reembolso dos empréstimos por nível de rendimento e por continente

Nível de rendimento	Taxa de reembolso		Continente	Taxa de reembolso	
	Média	Mediana		Média	Mediana
Alto	74,13	74,30	Americas	71,75	79,39
Médio alto	51,07	50,04	Australasia	66,59	66,59
Médio baixo	53,84	56,09	Asia	65,28	69,74
Baixo	45,59	37,19	Europa	63,59	64,70
			África	41,84	37,13

Todos os países	60,59	37,19			
------------------------	-------	-------	--	--	--

Fonte: Shen & Ziderman (2008, p. 16), Student loans repayment and recovery: international comparisons

Os resultados indicam que os países com alto rendimento têm uma taxa de reembolso mais alta do que a média geral; os países com rendimentos mais baixos, têm taxas de reembolso mais baixas, gerando maiores custos escondidos. Isto deve-se naturalmente ao facto de altas incidências de desemprego e rendimentos mais pequenos verificados nos países menos desenvolvidos. Nesses países, os empréstimos tornam-se muito dispendiosos para os governos.

As taxas de reembolso diferem das taxas de recuperação, porque as taxas de reembolso reflectem principalmente a proporção dos alunos que devolve o empréstimo; as taxas de recuperação têm em conta as despesas escondidas incluindo a inflação e os custos administrativos. Deste modo, as taxas de recuperação são sempre mais baixas do que as taxas de reembolso. Quanto maior é o apoio escondido, maior será a diferença entre essas duas taxas. A média das taxas de recuperação dos sistemas estudados é de 49.15%. Isto demonstra que, mesmo a nível mundial, menos de metade do valor real do empréstimo é devolvido. Como os objectivos e os mecanismos dos sistemas e países diferem, as taxas apresentam grandes variações entre eles. O Canadá, por exemplo, tem uma taxa de reembolso de 99% mas a taxa de recuperação baixa para 73.78%. A maior diferença entre as duas taxas verifica-se nas Filipinas, com 66.01% de taxa de reembolso e 1.32% de taxa de recuperação. Por fim, os autores integraram também as despesas administrativas nos cálculos das taxas de recuperação, o que leva a que os valores desçam ainda mais. As Filipinas, por exemplo, tiveram uma taxa de recuperação mais baixa com o valor de -22.05%.

Sendo assim, concluímos que os programas de empréstimo não são adequados para todos os países e sistemas do mundo e como argumentado por Johnstone (2004), apesar de haver países

que conseguem atingir taxas de recuperação relativamente altas, estes sistemas continuam a não ser auto-sustentáveis. Para além das taxas de não reembolso e dos custos administrativos, os valores dos reembolsos dos empréstimos não são suficientes para fazer face aos novos empréstimos que aumentam continuamente. A injeção anual de capital é e será sempre necessária, não só em regiões onde o ensino superior continua a expandir, como também em países onde a procura do ensino superior se encontra numa fase de estabilização.

4.3.3 - Formas de Envolvimento dos Governos e Características dos Programas de Empréstimo

O conceito de aplicação de propinas por um lado e introdução de empréstimos por outro, não será por si só a total solução para o financiamento do ensino superior. Mas como anteriormente discutido, os programas de empréstimo podem ter inúmeros objectivos. Dependendo das políticas de cada país, os governos podem desenvolver ou implementar programas de empréstimo mais adequados para a prossecução dos seus próprios objectivos (Woodhall, 2004).

Johnstone (2016) estima que mundialmente existem provavelmente mais de 90 tipos de empréstimos, com objectivos diferentes, oferecendo montantes de empréstimo, condições de reembolso e níveis de subsídios diferentes e reitera que é praticamente impossível tornarem esses empréstimos auto-sustentáveis, isto é, serem os reembolsos a sustentarem os novos empréstimos na sua totalidade e que não existe nenhum mecanismo de empréstimo sustentado sem o apoio governamental. Woodhall (2004) partilha o mesmo ponto de vista e afirma que não é realista pensar que os reembolsos dos graduados sejam suficientes para manter o sistema de empréstimo. Pode sim, reduzir o valor do financiamento público. Mediante os objectivos de cada programa de empréstimo, o seu falhanço ou sucesso pode ser medido de várias formas, no entanto, segundo a

opinião de Johnstone (2016), o programa nunca pode suceder sem a aceitação política e planos de sustentabilidade financeira.

De acordo com Ziderman & UNESCO-IIEP (2004), muitos países do mundo têm mecanismos de empréstimo apoiado pelos governos. Estes apoios podem ser proporcionados através da isenção de pagamento de juros durante o período de estudos, ou durante um período de tempo mais prolongado ou simplesmente feito através de prática de juros mais baixos do que o mercado. Sendo os mecanismos tão variados e com objectivos tão diversificados, é impossível identificar os melhores mecanismos do mundo ou os mais comuns. Em Macau, existem dois programas de empréstimo. O primeiro programa é gerido totalmente pelo governo e não cobra taxas de juro nem durante, nem depois o período de estudos. Este programa é destinado aos alunos com dificuldades económicas. O segundo programa é gerido pelos bancos e o governo limita-se a participar no pagamento de juros durante o período de estudos. Este programa é destinado a todos os alunos locais.

Mediante as condições e a política optada pelos países, os programas podem ser universais ou destinados a grupos específicos; alguns governos apoiam só alunos das instituições públicas, outros apoiam também alunos de instituições privadas. Em Macau, os programas são universais. Todos os alunos são elegíveis. Os alunos podem optar por instituições públicas ou privadas, locais ou estrangeiras.

As características dos programas de empréstimo podem ser definidas de acordo com a elegibilidade dos alunos e a participação governamental (Johnstone, 2001). Nos países como Canadá, Suécia, Austrália, entre outros, todos os alunos são elegíveis ao empréstimo, independentemente das condições económicas individuais e das respectivas famílias. Neste caso, a participação do governo é imprescindível. O governo pode assumir a totalidade ou parte do risco

do empréstimo, baixando o nível de risco assumido pelas entidades particulares; pode subsidiar a taxa de juros, pagando o valor dos juros em parte ou na sua totalidade; pode absorver os custos administrativos, pois estes programas envolvem procedimentos administrativos que resultam em custos por vezes bastante altos, dependendo do sistema administrativo de cada país; e pode utilizar o sistema fiscal existente para administrar o reembolso do empréstimo. Nos países em que o sistema fiscal seja eficiente e bem implementado, podem utilizar esse mesmo sistema para administrar o reembolso dos empréstimos, podendo assim, pelo menos em teoria, diminuir alguns custos administrativos acima referidos. O empréstimo pode ser efectuado de várias formas, no entanto, a ideia fundamental é sempre de adiar o pagamento dos custos totais ou parciais das despesas académicas e de subsistência.

Stokes & Wright (2010) concorda que o envolvimento governamental é fundamental na medida que é necessário a criação de um sistema para originar e coleccionar os empréstimos, ou pelo menos para ligar os alunos aos credores. Como argumentado por Johnstone (2001), para coleccionar o empréstimo, o ideal seria utilizar o sistema fiscal do governo nos países em que ele está eficazmente implementado.

4.3.4 - Empréstimos Convencionais ou Empréstimos Dependentes do Rendimento Futuro (*income contingent loan*)

Do ponto de vista dos alunos, o grande objectivo dos programas de empréstimo é adiar o pagamento dos custos de educação tornando o ensino superior gratuito durante o período de frequência (Barr, 2004, 2009; Johnstone, 2003, 2016). Mas os empréstimos tradicionais apresentam grandes riscos. Por razões variadas, o aluno pode não conseguir terminar o curso mas

mesmo nestas circunstâncias o empréstimo precisa de ser reembolsado. Mesmo para os diplomados apesar de haver estimativas do retorno futuro dos diferentes tipos de diplomas e profissões, esses valores podem apresentar variações. Ao contrário dos imóveis, o diploma não pode ser vendido para reembolsar o empréstimo (Barr, 2004).

Para reduzir esses riscos, Eicher (2000) e Barr (2004) defendem que os empréstimos devem ser pagos no futuro quando os graduados auferem o seu próprio vencimento; o valor do pagamento de cada prestação deve ser calculado de acordo com o rendimento salarial dos beneficiários para garantir o mínimo nível de vida. Este tipo de sistema de empréstimo é denominado *Income Contingent Loan* (empréstimo dependente do rendimento futuro) e foi criado na Austrália, tendo sido depois adoptado por outros países (Rasmussen, 2006). Actualmente, este sistema é praticado em países como Grã-Bretanha, Suécia, Nova Zelândia e Países Baixos (Stokes & Wright, 2010). O autor defende que o valor do empréstimo ideal deve ser suficiente para pagar as propinas e outras despesas escolares como também os custos de vida para evitar situações de pobreza estudantil. Defende também que o empréstimo deve ser atribuído a todos os alunos que queiram contrair o empréstimo para que o ES seja gratuito durante os estudos e não só aos alunos de estratos sociais baixos.

Sendo assim, existem actualmente dois tipos de empréstimos: empréstimos convencionais e empréstimos dependentes do rendimento futuro, em inglês, *income contingent loans* (Johnstone, 2001; Chapman & Ryan, 2002; Barr, 2004; Cerdeira, 2008; Glæ & Parker, 2018; Barr et al., 2019). Nos empréstimos convencionais, os alunos são obrigados a reembolsar o empréstimo ao credor que pode ser o governo, o banco, uma instituição pública ou privada ou até a própria universidade, durante um período de tempo e numa taxa de juros pré-estabelecidos. Estes empréstimos convencionais apresentam grandes riscos entre os alunos, dado que mesmo em circunstâncias de

doença grave, desemprego, emprego em condições precárias, ou quando continuam a prosseguir estudos de níveis mais altos, e não têm fontes de rendimento, são legalmente responsáveis pelo pagamento do empréstimo. Estas condições podem trazer consequências muito graves para os alunos. Como referido anteriormente, os alunos de classes sociais baixas são mais aversos à assunção de riscos, pelo que estes sistemas de empréstimo podem constituir uma maior barreira para a criação de sociedades equitativas.

Nos empréstimos dependentes do rendimento futuro, os alunos só começam a pagar depois da conclusão do curso, depois de ingressarem no mercado de trabalho, quando o rendimento atingir um valor mínimo pré-estabelecido e o valor do reembolso é proporcional à remuneração, para garantir o nível de vida durante o período do pagamento. Neste sistema, um empréstimo maior para a frequência de cursos com custos mais altos não tem efeitos no valor do reembolso mensal, minimizando os riscos futuros. Como argumenta Barr (2004), ele é um programa de empréstimo com seguro incorporado. Em alguns países, o empréstimo é perdoado, caso o aluno não consiga reembolsar o valor total do crédito dentro do período pré-estabelecido (Rasmussen, 2006; Gale & Parker, 2018; Barr et al., 2019). O Reino Unido e a Austrália são alguns desses exemplos (Barr et al., 2019). O sistema foi criado na Austrália com o objectivo de ajudar o governo federal a recuperar uma parte dos custos de instrução e ao mesmo tempo ajudar os alunos que não têm capacidade de pagar (Rasmussen, 2006).

Na perspectiva do aluno, este tipo de empréstimo apresenta menos riscos. No entanto, na opinião Marginson (2016a), a introdução do sistema dos empréstimos dependentes do futuro não teve só motivos de natureza social e de promoção de equidade, mas também está relacionado com a ideia da promoção do desenvolvimento do capital humano, num conceito do indivíduo auto-

motivado. Sellar & Gale (2016) consideram este tipo influências neo-sociais na medida em que combinam elementos de políticas neoliberais com uma preocupação de justiça social.

Existem também sistemas híbridos, que combinam as características do sistema convencional e sistema dependente do rendimento futuro. Nestes sistemas, grande parte dos alunos pagam de forma convencional, contudo, os alunos que em certos períodos de tempo estejam desempregados ou estejam a receber salários muito baixos podem diferir o pagamento até que recebam um vencimento razoável para o reembolso (Cerdeira, 2008). Macau é um dos exemplos. Quando o beneficiário está desempregado ou o seu agregado familiar se depara com graves dificuldades económicas, o valor do reembolso pode ser temporariamente reduzido. O reembolso só é temporariamente suspenso em casos de doença grave ou em situações de prosseguimento de estudos.

As taxas de juro podem variar entre zero até valores muito elevados. Regra geral, quanto maior é o apoio governamental, mais baixa é a taxa de juros a praticar. Em alguns países aplica-se a isenção de taxas de juro durante o período de estudos. Segundo Jonhstone (2004) existem países que praticam juros anexados à taxa anual de inflação – neste caso, os juros podem ser altos ou baixos dependendo da flutuação do mercado financeiro. Nesta situação pode-se dizer que o custo real do empréstimo é zero; mas há naturalmente outros custos envolvidos como despesas de administração, custos devido a dívidas não recuperadas, etc. como discutido anteriormente. Estes custos quando são absorvidos pelo governo, são de facto, bolsas escondidas dentro do programa de empréstimo (Barr, 2004; Cerdeira, 2008).

Dependendo da decisão de cada governo, pode-se aplicar taxas de mercado alto ou mercado baixo, e os valores aplicados são semelhantes ao mercado do consumidor ou dos empréstimos estatais; pode-se também subsidiar uma parte ou o total dos juros. O nível de investimento do

governo nestes empréstimos não depende apenas dos custos e da taxa de recuperação, mas sim do nível de participação do ensino superior que os governos querem atingir (Johnstone, 2004). Tal como referido por Woodhall (2004) quanto maior é a participação financeira pública, mais baixa será o retorno social do financiamento público no ES.

Na opinião de Barr (2009) estes empréstimos devem aplicar uma taxa de juros racional. A principal razão apresentada relaciona-se com os custos e distribuição de verbas. Nas situações em que os juros não são cobrados ou são extremamente baixos, verificam-se situações de arbitragem, isto é, alunos que não necessitam do empréstimo, fazem-no para depositar no banco e receber juros. Se uma grande proporção do financiamento público é destinada a pagar os custos dos empréstimos, as verbas disponíveis para serem transferidas directamente para as universidades ficarão mais limitadas.

Relembramos que Barr (2004, 2009) é apologista da provisão de empréstimos ao total universo de alunos para que o ES seja gratuito durante o período de estudos.

No entanto, de acordo com o estudo realizado por Callender & Dougherty (2018), a implementação do sistema de empréstimo dependente do rendimento futuro na Grã-Bretanha não tem promovido a acessibilidade ao ES dos jovens provenientes de classes sociais baixas, concluindo que as opções dos estudantes são socialmente estrangidas e estratificadas, reproduzindo e legitimando desigualdades sociais. O estudo demonstra que as matrículas no ES têm vindo a decrescer desde 2010 e apesar de ter havido um ligeiro aumento de participação dos estudantes de baixos rendimentos, a verdade é que não se têm verificado grandes mudanças na composição social do ES em geral, e em particular nas universidades que aplicam propinas mais altas. O ligeiro aumento de matrículas de estudantes de baixo rendimento verificou-se só na faixa etária de 20 anos ou inferior e principalmente em cursos de participação em tempo integral. De

acordo com os autores esta situação deveu-se a uma série de factores consequentes da implementação do sistema. Por um lado, as propinas aumentaram de imediato dado que houve a necessidade por parte das IES em alargar as receitas não governamentais. Por outro lado, as condições para a aplicação de empréstimo para frequência de cursos em regime parcial eram extremamente complicadas.

Um outro factor extremamente importante apontado pelos autores foi a negligência por parte do governo que não teve em consideração as diferenças entre estudantes e especialmente a sua atitude em relação às dívidas. Havia um pressuposto, talvez inconsciente, de que todos os alunos são jovens, solteiros, de classe média e alta, e que aceitam naturalmente assumir dívidas (empréstimos contingentes ao rendimento). No entanto, a situação real mostra resultados diferentes para estudantes da classe trabalhadora. Os estudos demonstram que os estudantes de estudos de regime parcial são muito mais sensíveis aos preços (propinas) e às dívidas, talvez porque são normalmente mais velhos, alguns têm família para sustentar ou têm outros compromissos financeiros feitos pelo que não estão dispostos a aceitar mais riscos (Callender & Thomson, 2018). Sendo assim, parece que uma das grandes vítimas da implementação do sistema de empréstimos na Grã-Bretanha foram os estudantes de regime parcial e da classe trabalhadora.

Para além do sistema de empréstimos dependentes do rendimento, existem também outras formas de adiamento do pagamento dos custos do ES. Uma delas é a implementação de uma taxa aos diplomados. Nos países onde essa política é aplicada, os alunos não pagam propinas ou pagam um valor relativamente baixo ou simbólico e em contrapartida pagam no futuro uma taxa extra sobre o seu vencimento. Para Johnstone (2001) esta é uma alternativa a considerar porque dependendo das condições do país e do sistema, a taxa de recuperação dos empréstimos pode ser complicada e pouco eficiente, tornado as taxas de recuperação muito baixas e extremamente

dispendiosas como vimos anteriormente. Para Stokes & Wright (2010) este sistema é também mais justo para os estudantes porque, dependendo das circunstâncias e das opções de vida de cada diplomado, o retorno financeiro do investimento educativo a receber ao longo da vida pode apresentar grandes variações. Assim, os que têm mais baixo rendimento pagam menos.

Dependendo dos mecanismos de cada país Johnstone (2001, p.14) identifica os seguintes possíveis agentes dentro do sistema de empréstimo: o governo, os bancos privados, outras fontes privadas de capital, ministério ou agência governamental, agência privada especializada em serviços de empréstimos, banco semi-público, agências de desenvolvimento mundial (por exemplo, Banco Mundial), instituições de ensino superior, pais e comunidade ou organizações não governamentais. Estes agentes desempenham funções importantes dentro do sistema. As funções incluem a oferta de crédito, o financiamento do capital e dos outros custos inerentes, o fornecimento do capital, fiador, e gestão e colecta da dívida. O governo ou o Estado ou as entidades públicas ou semi-públicas podem participar em algumas ou todas as funções referidas.

Em suma, os sistemas de empréstimos são bastante populares, no entanto, a dimensão e os mecanismos de funcionamento são extremamente variados. Dependendo da política de cada sistema, os empréstimos podem ter custos elevados para o governo ou para os alunos; eles podem ser aplicados como um apoio social universal ou também podem estar direccionados para grupos específicos. Ao contrário dos programas de empréstimo para outros fins como a aquisição de imóveis por exemplo, os programas de empréstimo destinados aos alunos necessitam sempre de alguma forma do apoio governamental e é muito pouco provável que elas possam ser auto-sustentáveis. Os mecanismos podem ser convencionais ou dependentes do rendimento futuro ou então híbridos. A adequação do lançamento desse tipo de mecanismos e a sua dimensão dependem

de factores sócio-económicos, culturais e políticos como também da estrutura administrativa de cada país. Qualquer que seja o mecanismo aplicado, o importante é assegurar a equidade.

4.4 - Outras Formas de Promoção de Acessibilidade

Para além de bolsas de estudo e empréstimos, existem outros tipos de promoção de acessibilidade como planos de poupança com taxas mais favoráveis, deduções fiscais e incentivos fiscais, subsídios para apoiar custos de alojamento e alimentação, ou redução de propinas nas próprias instituições de ensino. A maioria destas formas de apoio como subsídios ou redução de propinas é destinada às famílias necessitadas (Johnstone 2001, 2003, 2004; Barr 2004; 2009).

A redução de impostos profissionais aos pais dos filhos estudantes é muito praticada na União Europeia; normalmente é estipulada uma idade máxima dos filhos para que os pais possam usufruir desse benefício, idade essa que normalmente vai até aos vinte e poucos anos; 12 sistemas dentro da UE pagam subsídio de família aos pais com filhos a estudar (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Os programas de poupança assemelham-se aos planos de seguro e existem 2 tipos de planos: o primeiro tem os benefícios pré-estabelecidos para pagamento de um número pré-determinado de contribuições e o segundo que não tem os benefícios pré-estabelecidos, e que funciona de acordo com as regras e os riscos do mercado, mas que dá maior flexibilidade ao contribuinte, pelo menos em teoria. Para incentivar os pais a participarem neste tipo de programas, alguns governos apoiam através de pagamento de taxas de juros mais altas, concedem benefícios fiscais e em casos como o Canadá, os governos fazem doações nas contas poupança (Cerdeira, 2008).

IV – Descrição e Análise do Ensino Superior de Macau

Nesta parte do trabalho vamos contextualizar o sistema do ensino superior de Macau, descrevendo a evolução e regulamentação nas últimas quatro décadas da sua existência, analisando a sua situação actual e as razões para o aumento do número de alunos e instituições do ensino superior nos últimos anos. Vamos também apresentar os mecanismos de financiamento do ensino superior e os valores transferidos para as IES públicas nos últimos anos. O sistema de apoio social será analisado através da apresentação de dados referentes às bolsas e empréstimos proporcionados aos alunos e os respectivos valores.

1 - Evolução

Macau sofreu um grande atraso no domínio do ensino superior. O ensino superior moderno de Macau tem uma história de quatro décadas. Apesar da primeira universidade ter sido fundada no século XVI por missionários jesuítas – o Colégio de Madre de Deus – a sua principal missão era de formar missionários para o extremo oriente e só alguns cursos de níveis elementares eram abertos à população em geral. O colégio foi abandonado no século XVIII, quando as autoridades portuguesas expulsaram os jesuítas do território (Lamas, 1998). Para os estudos do ensino superior os habitantes de Macau tinham de se deslocar para fora do território, mas poucos tinham condições económicas para tal, pelo que a frequência deste subsistema era só possível para uma pequena minoria, uma elite. A primeira universidade moderna de Macau, a Universidade da Ásia Oriental (UAO), foi fundada em 1981 por investidores de Hong Kong com o objectivo de captar uma parte dos alunos da região vizinha que não tinha acesso às universidades do território vizinho; de referir

que o ensino superior de Hong Kong estava numa fase de elite. Sendo assim, a universidade tinha natureza privada e tanto o currículo como as propinas praticadas eram semelhantes aos de Hong Kong (Tang, 2014). Em 1988, estando próximo da passagem de soberania, o governo português de Macau adquiriu a universidade transformando-a numa instituição pública com o objectivo de formar altos cargos da administração (Rangel, 1989).

Neste mesmo ano foi criada a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau (ESFSM), uma escola pública da dependência das Forças de Segurança de Macau para formar altos cargos para a área específica de segurança, devido ao regresso a Portugal das forças armadas portuguesas. Estando próximo a entrega de soberania, e com o processo de localização, foi necessário começar a formar locais para os respectivos altos cargos.

Em 1995 foi estabelecido o Instituto de Formação Turística, uma instituição pública que tem por missão formar profissionais para suportar a indústria de turismo de Macau. De referir que o turismo sempre foi e continua a ser a maior indústria de Macau e que a maior proporção das receitas públicas provém desta indústria.

A segunda universidade privada, Instituto Inter-Universitário de Macau (IIUM), foi fundada em 1996 através da colaboração entre uma universidade portuguesa e a Diocese de Macau. Nos primeiros anos da sua fundação, os cursos ministrados eram maioritariamente de pós-graduação. Este instituto conseguiu de facto colmatar outra lacuna que se verificava na altura porque de acordo com a antiga lei do ensino superior, os institutos eram definidos como institutos de nível politécnico, não podendo ministrar cursos de pós-graduação, de modo que os licenciados de Macau não tinham muita opção para prosseguir estudos pós-graduados. Mais tarde, o instituto passou a denominar-se Universidade de São José (USJ) e é actualmente uma instituição que fornece uma grande variedade de cursos superiores de todos os níveis.

Em 1999, através da Portaria 418/99/M de 15 de Novembro, é reconhecido o Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau (IEKWM) como instituição de ensino superior privado. De acordo com a página electrónica do próprio instituto, o IEKWM foi criado em 1923, como uma subsidiária da Associação de Beneficência do Hospital Kiang Wu para formar profissionais na área de enfermagem, pelo que durante o período de quase um século formou enfermeiros para servir os dois hospitais de Macau.

Logo após a passagem de soberania, mais instituições privadas foram estabelecidas. Em 2000, foi fundada a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau (UCTM), que é actualmente a maior universidade de Macau. Nesse mesmo ano, foi reconhecido pela administração através da Ordem Executiva n.º 45/2000, o Instituto de Gestão de Macau fundado em 1998 pela Associação de Gestão de Macau, como instituição de ensino superior privado. Em 2001, foi criado o Instituto Milénio de Macau através da publicação da Ordem Executiva n.º 34/2001.

Actualmente, existem em Macau 4 institutos de ensino superior públicos e 6 institutos de ensino superior privados, de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 15: Instituições de ensino superior de Macau

Nome da Instituição	SIGLA	Natureza
Universidade de Macau	UMAC	Pública
Instituto Politécnico de Macau	IPM	Pública
Instituto de Formação Turística de Macau	IFTM	Pública
Escola Superior das Forças de Segurança de Macau	ESFSM	Pública
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	UCTM	Privada
Universidade da Cidade de Macau	UCM	Privada
Universidade de São José	USJ	Privada
Instituto Milénio de Macau	IMM	Privada
Instituto de Gestão de Macau	IGM	Privada
Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau	IEKWM	Privada

Fonte: Portal da DSEDJ

Nas últimas décadas o número de alunos inscritos no ensino superior foi aumentando gradualmente. Durante um período de três décadas, o número de alunos quadruplicou.

Quadro 16 : Número de alunos matriculados nas instituições de ensino superior de Macau entre 1990/91 e 2019/20

Ano lectivo	Número de alunos	Ano lectivo	Número de alunos
1990/1991	8 864	2005/2006	16 722
1991/1992	7 600	2006/2007	18 484
1992/1993	6 798	2007/2008	19 925
1993/1994	6 344	2008/2009	22 156
1994/1995	5 969	2009/2010	23 562
1995/1996	6 808	2010/2011	25 539
1996/1997	6 452	2011/2012	26 217
1997/1998	8 815	2012/2013	27 776
1998/1999	8 909	2013/2014	29 521
1999/2000	7 527	2014/2015	30 771
2000/2001	9 000	2015/2016	31 970
2001/2002	9 094	2016/2017	32 750
2002/2003	12 670	2017/2018	33 098
2003/2004	14 526	2018/2019	34 279
2004/2005	14 874	2019/2020	36 107

Fonte: Preparado a partir da base de dados da Direcção dos Serviços de Estatística e Censos de Macau

O número de docentes também aumentou proporcionalmente como se verifica no quadro seguinte.

Quadro 17: Número de docentes das instituições de ensino superior de Macau entre 1990/91 e 2019/20

1990/1991	383	2005/2006	1 547
1991/1992	492	2006/2007	1 726
1992/1993	512	2007/2008	1 759
1993/1994	504	2008/2009	1 812
1994/1995	528	2009/2010	1 963
1995/1996	624	2010/2011	2 088
1996/1997	632	2011/2012	1 840
1997/1998	865	2012/2013	1 916
1998/1999	776	2013/2014	1 941
1999/2000	834	2014/2015	1 993
2000/2001	923	2015/2016	2 015
2001/2002	1,017	2016/2017	2 265
2002/2003	1,112	2017/2018	2 303
2003/2004	1,104	2018/2019	2 453
2004/2005	1,501	2019/2020	2 598

Fonte: Preparado a partir da base de dados da Direcção dos Serviços de Estatística e Censos de Macau

Mas se analisarmos o número de alunos finalistas do ensino secundário verificamos que não houve crescimento nos últimos 16 anos. Pelo contrário, comparado com o número de finalistas de 15 anos atrás, o número decresceu quase 30%. E se compararmos o número de alunos que se inscrevem no primeiro ano dos cursos de bacharel ou licenciatura no ensino superior dentro das dez instituições de ensino superior de Macau e o número de finalistas do ensino superior, verificamos que existe um desequilíbrio. Ao contrário de muitos outros países, o número de alunos inscritos no primeiro ano do ensino superior é maior do que o número de finalistas do ensino secundário. Existem duas hipóteses para explicar este fenómeno: existe um número significativo de alunos adultos que não tiveram oportunidades de frequentar o ES quando terminaram o ensino secundário e voltaram a fazê-lo mais tarde ou então existe um número significativo de alunos

provenientes do exterior a frequentar as instituições de Macau. Vamos encontrar a resposta mais à frente.

Quadro 18: Número de finalistas do ensino secundário no ano lectivo de 2004/05 a 2019/20

2004/2005	5 667
2005/2006	6 021
2006/2007	6 531
2007/2008	6 617
2008/2009	6 341
2009/2010	6 068
2010/2011	6 208
2011/2012	6 132
2012/2013	5 999
2013/2014	5 815
2014/2015	5 614
2015/2016	5 468
2016/2017	5 167
2017/2018	5 108
2018/2019	4 624
2019/2020	4 360

Fonte: Preparado a partir da base de dados da Direcção dos Serviços de Estatística e Censos

Nota: Informação referente a anos anteriores a 2004/2005 não estão disponíveis ao público

Quadro 19: Número de estudantes inscritos no primeiro ano dos cursos de bacharel e licenciatura ano lectivo de 2012/2013 a 2019/2020

Ano	Número de estudantes
2012/2013	6 145
2013/2014	6 304
2014/2015	6 358
2015/2016	6 281
2016/2017	6 175
2017/2018	6 435

2018/2019	6 785
2019/2020	6 846

Fonte: Preparado a partir da base de dados da Recopilação dos Dados Estatísticos do Ensino Superior de Macau
Nota: Informação referente a anos anteriores a 2012/2013 não estão disponíveis ao público

No quadro seguinte estão apresentados os números dos alunos locais e não-locais inscritos nas 10 instituições de ensino superior de Macau entre o ano de 2011/12 a 2019/20. Os dados mostram-nos claramente uma tendência no aumento do número de alunos do exterior e na diminuição do número de alunos locais a partir de 2015/16.

Quadro 20: Número de estudantes locais e não-locais inscritos nas instituições de ensino superior de Macau ano lectivo de 2011/12 a 2019/20 classificados de acordo com a instituição, os estudantes locais e do exterior e o ano lectivo

		2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
UMAC	L	5 534	5 874	6 082	6 140	6 266	6 337	6 365	6 514	6 709
	NL	2 220	2 607	2 874	3 076	3 450	3 692	3 627	3 900	4 265
	Total	7 754	8 481	8 956	9 216	9 716	10 029	9 992	10 414	10 974
IPM	L	2 298	2 492	2 497	2 550	2 573	2 600	2 772	2 621	2 841
	NL	448	469	472	501	483	544	613	648	674
	Total	2 746	2 961	2 969	3 051	3 056	3 144	3 385	3 269	3 515
IFTM	L	1 274	1 377	1 386	1 354	1 297	1 317	1 291	1 285	1 266
	NL	189	196	208	214	235	259	309	350	440
	Total	1 463	1 573	1 594	1 568	1 532	1 576	1 600	1 635	1 706
ESFSM	L	82	72	66	35	19	35	35	44	44
	NL	4	1	1	1	4	2	2	2	2
	Total	86	73	67	36	23	37	37	46	46
UCTM	L	5 589	5 056	4 365	3 903	3 220	2 528	2 011	1 494	1 169
	NL	4 804	5 309	6 087	6 650	7 206	7 845	8 915	9 811	10 962
	Total	10 393	10 365	10 452	10 553	10 426	10 373	10 926	11 305	12 131
UCM	L	643	1 234	1 975	2 668	3 310	3 512	2 715	2 479	2 123
	NL	314	544	1 015	1 564	1 993	2 322	2 521	3 078	3 594
	Total	957	1 778	2 990	4 232	5 303	5 834	5 236	5 557	5 717
USJ	L	1 648	1 514	1 469	1 203	1 054	953	973	1 094	1 094
	NL	155	170	173	154	126	110	114	134	134
	Total	1 803	1 684	1 642	1 357	1 180	1 063	1 087	1 228	1 228
IMM	L	350	194	196	159	157	177	176	137	120
	NL	8	--	2	6	8	5	3	6	6
	Total	358	194	198	165	165	182	179	143	126
IGM	L	391	358	326	276	257	206	235	248	231
	NL	5	4	8	7	4	9	5	7	6
	Total	396	362	334	283	261	215	240	255	237

IEKW	L	247	278	287	270	264	264	370	371	372
	NL	14	27	32	40	44	33	46	56	55
	Total	261	305	319	310	308	297	416	427	427
Total	L	18056	18449	18649	18558	18421	17929	16943	16287	15969
	NL	8161	9327	10872	12213	13549	14821	16155	17992	20138
	L+NL	26217	27776	29521	30771	31970	32750	33098	34279	36107

Fonte: Recopilação dos Dados Estatísticos do Ensino Superior 2019 do Gabinete de Apoio ao Ensino Superior

Outra situação que se verifica é que as instituições privadas de maior dimensão com uma população estudantil superior a 3 000 estudantes, têm maioritariamente alunos não-locais. A maior instituição de ensino superior de Macau, uma instituição privada, tem mais de 90% de alunos não-locais. O mesmo não se verifica com as instituições privadas de pequena dimensão. Estas pequenas instituições de ensino superior privadas servem maioritariamente alunos locais, ocupando os alunos não-locais menos de 10% das suas vagas totais.

Apesar do rápido crescimento de instituições particulares em termos mundiais, a dimensão dessas instituições tem tendência a ser mais reduzida (Sanyal & Johnstone, 2011). Mas, em Macau, existem não só um grande número de instituições privadas, como existem instituições privadas de grandes dimensões. Na realidade, a maior instituição de ensino superior é uma instituição privada. Dos 36 107 alunos inscritos no ES de Macau, um terço está inscrito nesta instituição. A IES com o maior número de alunos locais matriculados é uma instituição pública, com 10 974 de alunos inscritos dentro da qual 60% de alunos são locais.

No total, 56% do número de estudantes inscritos nas IES de Macau são alunos não-locais. Podemos assim concluir que não existe actualmente falta de vagas no ensino superior de Macau para os alunos locais, ao contrário do que se verifica em muitos países do mundo. O grande número de IES existentes (10 instituições em pouco mais de 30km²) talvez não se justifique senão para absorver a procura dos estudantes provenientes da China Continental. De acordo com uma

estimativa feita por Bjarnason et al. (2009) aproximadamente 30% da oferta do ensino superior mundial é actualmente privada. Em Macau, a proporção da oferta privada é maior, excedendo os 50%, mas, numa análise mais pormenorizada, verifica-se que a proporção de alunos locais que frequentam o sector privado é semelhante à estimativa mundial dos autores.

Quadro 21 : Número de estudantes do ensino superior inscritos no sector público e sector privado no ano lectivo de 2011/12 a 2019/20

Sector	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Público	12 049	13 088	13 586	13 871	14 327	14 786	15 014	15 318	16 195
Privado	14 168	14 688	15 935	16 900	17 643	17 964	18 084	18 915	19 866

Fonte: Preparado através de dados de Recopilação dos Dados Estatísticos do Ensino Superior do Gabinete de Apoio ao Ensino Superior

Com o número suficiente de oferta de vagas no ensino superior, a taxa bruta de matrículas no ensino superior da população local foi crescendo ao longo dos anos, de uma forma bastante estável, atingindo ultimamente um valor muito elevado. Só no ano de 2017/18 é que se verificou uma ligeira descida de 1% em relação ao ano anterior. A taxa mais recente publicada e correspondente ao ano lectivo de 2019/20 é de 95,02%, o que significa que a participação do ensino superior de Macau alcançou o nível universal. Nesta perspectiva podemos afirmar que a política de financiamento do ensino superior de Macau tem promovido a acessibilidade dos estudantes ao ensino superior.

Quadro 22: Taxa bruta de inscrição em cursos de ensino superior de Macau no ano lectivo de 2011/12 a 2019/20

	População na faixa etária apropriada para o ensino superior	Número de alunos matriculados no ensino superior	Taxa bruta de matrículas
2011/12	47 900	26 217	54,7%

2012/13	44 900	27 776	61,86%
2013/14	42 600	29 521	69,3%
2014/15	40 400	30 771	76,17%
2015/16	40 000	31 970	79,93%
2016/17	40 300	32 750	81,72%
2017/18	41 000	33 098	80,73%
2018/19	40 200	34 279	85,27%
2019/20	38 000	36 107	95,02%

Fonte: Preparado a partir de dados dos Relatórios de Indicadores do ES publicados pelo Gabinete do Ensino Superior entre 2012 e 2020

De igual modo, a proporção da população que possui formação superior foi também aumentado gradualmente. Os últimos dados disponíveis referem-se ao ano de 2019 em que quase 40% da população dos residentes de Macau possui formação superior.

Quadro 23: Proporção da população de residentes locais que possui formação superior

Ano	% da população
2011	16,7%
2015	36,51%
2018	38,12%
2019	39,53%

Fonte: Preparado a partir de dados dos Relatórios de Indicadores do ES publicados pelo Gabinete do Ensino Superior de 2011, 2017, 2018 e 2019

Outro aspecto relevante é o fenómeno de feminização no ensino superior de Macau. Dos dados existentes a partir do ano lectivo de 2011/12, verifica-se que a proporção dos alunos femininos foi sempre maior do que dos alunos masculinos. O indicador de paridade de género tem variado entre 1.15 a 1.25 indicando valores da distância à paridade entre 0.15 a 0.25, com mais estudantes femininos do que estudantes masculinos. Em vários estudos realizados em países e

contextos diferentes verifica-se uma feminização do ES (Usher & Meadow, 2010; OECD, 2020b).

Macau segue esta tendência.

Quadro 24: Número de estudantes locais inscritos no ano lectivo de 2012/13 a 2019/20 categorizados por sexo e índice de paridade de género

Alunos	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
M	8 062	8 277	8335	8360	8 310	7 690	7 477	7 405
F	10 387	10 372	10 223	10 061	9 619	9 253	8 810	8 564
Total	18 449	18 649	18 558	18 421	17 929	16 943	16 287	15 969
IPG*1	1,29	1,25	1,22	1,2	1,15	1,23	1,17	1,15

Fonte: Preparado através de dados de Recopilação dos Dados Estatísticos do Ensino Superior do Gabinete de Apoio ao Ensino Superior

Nota *1 – **Indicador de Paridade do Género é o coeficiente entre o número de alunos femininos e alunos masculinos**

Actualmente, a maior proporção dos alunos correspondendo a mais de 70% do total, encontra-se a frequentar cursos de licenciatura. Mais de 19% dos alunos estão matriculados em cursos de mestrado e mais de 8% estão em cursos de doutoramento. Mas o aumento é mais acentuado no número de alunos do nível de pós-graduação. No nível de mestrado, o número triplicou e no nível de doutoramento o número sextuplicou. Os detalhes encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 25: Número de estudantes inscritos nas instituições de ensino superior de Macau entre 2004/05 e 2019/20 categorizados por nível de ensino

	Total	Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Outros
2007/2008	19 925	508	2 300	13 239	3 878
2008/2009	22 156	503	2 343	15 468	3 842
2009/2010	23 562	552	2 698	16 697	3 615
2010/2011	25 539	642	3 312	18 703	2 882
2011/2012	26 217	606	3 387	20 044	2 180
2012/2013	27 776	772	4 379	21 522	1 103

2013/2014	29 521	1 013	4 998	22 789	721
2014/2015	30 771	1 248	5 355	23 871	297
2015/2016	31 970	1 616	5 571	24 480	303
2016/2017	32 750	2 054	5 652	24 669	375
2017/2018	33 098	2 245	5 803	24 575	475
2018/2019	34 279	2 562	6 189	25 061	467
2019/2020	36 107	3 020	7 014	25 620	453

Fonte: Preparado a partir da base de dados da Direcção dos Serviços de Estatística e Censos

Nota: Informação referente a anos anteriores a 2007/2008 não estão disponíveis

2 - Regulamentação

Aos 29 de Agosto de 1991 foi promulgada a Lei 11/91/M, a primeira legislação na área do ES em que estabeleceu o quadro geral do sistema educativo de Macau compreendendo-se de instituições públicas e privadas. No seu preâmbulo, lê-se o seguinte:

Com a publicação do presente diploma regulador do ensino superior, concretiza o Governo um dos objectivos fundamentais da Política de Educação, inscrito nas Linhas de Acção Governativa (...) Aplicando-se à generalidade das instituições, públicas ou privadas, que tenham no seu âmbito actividades de ensino superior,...define a organização e funcionamento das instituições do ensino superior, bem como a natureza jurídica, autonomia pedagógica e científica, os graus académicos , as qualificações para a docência, o acesso ao ensino superior e as condições de frequência, o financiamento e a avaliação das instituições e o regime especial do ensino superior privado.

O artigo 3º dessa Lei especifica que o ES compreende o Ensino Universitário e o Ensino Superior Politécnico. Na publicação da lei lê-se o seguinte:

1. O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino superior politécnico.
2. O ensino universitário é realizado em Universidades e em estabelecimentos especiais reconhecidos como Escolas Universitárias.
3. O ensino superior politécnico é realizado em Institutos Politécnicos ou Escolas Superiores Politécnicas.

Quanto à sua natureza jurídica, as IES são classificadas como pessoas colectivas de direito público e gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira.

Essas entidades podem ter património próprio e as suas receitas são: rendimentos ou venda de bens próprios; propinas; serviços e venda de publicações; subsídios, subvenções, participações, doações, heranças e legados; juros das contas bancárias; saldos da conta de gerência de anos anteriores; taxas, emolumentos, multas, penalidades; empréstimos; e dotações concedidas no orçamento geral do território.

O artigo 14º menciona que os graus conferidos por ensino superior incluem: bacharel, licenciado, mestre e doutor. Além disso, podem também emitir diplomas e certificados.

O ensino superior em Macau não é gratuito, nem no ensino privado nem no ensino público. Os números 1, 2 e 3 do artigo 27º da lei 11/91/M são claros nesse aspecto:

1. Pela matrícula em instituições de ensino superior e pela inscrição em disciplinas de cursos de ensino superior, são devidas propinas.
2. Cada instituição poderá ainda determinar, nos estatutos e/ou regulamentos, o pagamento de propinas por outras actividades académicas como sejam, designadamente, os exames, a utilização de laboratórios em cursos de pós-graduação, cursos especiais, passagem de diplomas e certificados de períodos de estudo.
3. O montante das propinas referidas nos números anteriores será fixado pelos órgãos competentes da instituição de ensino superior ou da entidade tutelar, consoante se trate de instituição de ensino superior público ou privado, respectivamente.

No entanto, a igualdade de acesso é garantia pela mesma lei. O número 2 do artigo 28º prescreve:

A Administração do Território deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas ou de desvantagens sociais prévias, ou ainda em razão de ascendência, sexo, raça e convicções filosóficas.

Vinte anos depois da promulgação da lei do ES, o governo sentiu a necessidade de preparar um novo regime do ensino superior, adaptando-a às novas tendências mundiais e facilitar a

internacionalização das instituições locais. Esse regime foi publicado em forma de Lei em Julho de 2017 – Lei nº 10/2017.

Uma característica do novo Regime do Ensino Superior é a eliminação da distinção entre universidades e institutos politécnicos sendo que todas as instituições de ensino superior são autorizadas a ministrar cursos até ao nível de doutor. Os números 1, 2 e 3 do artigo 17º escreve:

1. As instituições de ensino superior conferem os seguintes graus académicos:

1) Licenciado;

2) Mestre;

3) Doutor.

2. As instituições de ensino superior podem atribuir os seguintes diplomas e certificados:

1) Diploma de associado, a cursos de duração não inferior a dois anos lectivos;

2) Diploma, a cursos de duração não inferior a um ano lectivo;

3) Certificado, a programas de Minor.

3. As instituições de ensino superior podem, de acordo com o sistema de créditos, ministrar cursos conducentes à obtenção de um

duplo grau de licenciado e cursos constituídos por uma ou duas áreas de formação Major.

Com a nova lei, foi eliminado o grau de bacharel de 3 anos de duração e introduzido o grau de diploma de associado com a duração de 2 anos. Por outro lado, para facilitar os programas de intercâmbio e troca de alunos com instituições estrangeiras, foi introduzido o sistema de créditos. Foram também introduzidos os conceitos de Minor, Major e duplo grau de licenciado.

3 - Financiamento do ES em Macau

De acordo com o artigo 32º Lei n.º 10/2017 - Regime do ensino superior – o financiamento do ensino superior compreende o financiamento das instituições públicas, o apoio às instituições privadas, o financiamento para implementação e o funcionamento do regime de avaliação da qualidade do ensino e o apoio financeiro aos estudantes.

O governo de Macau, com as receitas provenientes do turismo, tem de facto apoiado o desenvolvimento do ensino superior com as verbas públicas que vamos ver mais pormenorizadamente a seguir.

No ano de 2020, o Fundo Monetário Mundial apresenta Macau como o 2º país/região mais rico do mundo, com o PIB per capita de USD\$114 363. De acordo com os dados da Direcção dos Serviços de Estatística e Censos de Macau, entre o ano de 2001 e 2019, a mediana do rendimento mensal da população empregada tem subido sempre de uma forma estável. Os valores só tiveram uma pequena descida com o surgimento da COVID19 a partir de 2020.

Quadro 26: Mediana do rendimento da população empregada em MOP

Ano	MOP	Ano	MOP
1º trimestre de 2001	\$4 714	1º trimestre de 2012	\$11 000
1º trimestre de 2002	\$4 765	1º trimestre de 2013	\$12 000
1º trimestre de 2003	\$4 849	1º trimestre de 2014	\$13 000
1º trimestre de 2004	\$4 881	1º trimestre de 2015	\$15 000
1º trimestre de 2005	\$5 684	1º trimestre de 2016	\$15 000
1º trimestre de 2006	\$5 997	1º trimestre de 2017	\$15 000
1º trimestre de 2007	\$7 588	1º trimestre de 2018	\$16 000
1º trimestre de 2008	\$8 200	1º trimestre de 2019	\$17 000
1º trimestre de 2009	\$8 600	1º trimestre de 2020	\$16 000
1º trimestre de 2010	\$9 000	1º trimestre de 2021	\$15 300
1º trimestre de 2011	\$9 600	1º trimestre de 2022	\$16 000

Fonte: Preparado a partir da base de dados da DSEC

O financiamento público do ensino superior tem sido bastante estável e variado entre 0,55% e 0,91% em relação ao PIB nos últimos 10 anos. Estes valores não são completos dado que as obras de grande envergadura são financiados através do “Plano de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração (PIDDA)” da RAEM que não estão incluídos nos cálculos. A percentagem de custos de ensino superior público em relação às despesas totais do governo tem sido estável e variado entre 4,2% e 5,58%.

Quadro 27: Proporção dos custos do ensino superior público no PIB em Macau entre 2009 e 2018

Ano	% em relação ao PIB
2009	0,8
2010	0,62
2011	0,55
2012	0,58
2013	0,56

2014	0,88
2015	0,91
2016	0,89
2017	0,80
2018	0,85

Fonte: Preparado a partir de dados dos Relatórios de Indicadores do ES de 2013, 2014, 2018 e 2019 publicados pelo Gabinete do Ensino Superior

Quadro 28 : Percentagem de custos de ensino superior público nas despesas do governo entre 2009 e 2018

Ano	Percentagem
2009	4,2
2010	4,44
2011	5,01
2012	5,01
2013	5,17
2014	4,78
2015	4,42
2016	4,38
2017	4,77
2018	5,58

Preparado através de dados do Relatório de Dados do Ensino Superior publicados em 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019

3.1 - Financiamento das IES Públicas de Macau

3.1.1 Financiamento de Fundos Públicos

O financiamento das instituições públicas é altamente dependente do orçamento público.

De acordo com o artigo 34º da Lei n.º 10/2017, cabe à Administração garantir as verbas necessárias

ao funcionamento dessas instituições. Compete às instituições propor os seus orçamentos anuais e plurianuais; a atribuição do orçamento é baseada na análise dos projectos apresentados.

Na prática, o mecanismo utilizado em Macau é o financiamento incremental. Este tipo de financiamento foi implementado a partir da fundação da primeira universidade pública de Macau. As instituições apresentam o orçamento com base no orçamento anterior ou nos dados históricos. Como discutido no capítulo anterior, muitos governos foram adaptando novos mecanismos de afectação de recursos, como o sistema de financiamento com base no desempenho das instituições. Os novos mecanismos têm em conta o desempenho das instituições e ao mesmo tempo incentiva a prestação de contas (Cerdeira, 2008) e alguns contratos baseiam-se no desempenho passado (recente) das instituições, outros exigem alcançar objectivos delineados para o futuro (Jongbloed et al., 2015). Mas estas novas formas de afectação de recursos ainda não foram implementadas em Macau. O orçamento é proposto à tutela alguns meses antes do final do ano, e no caso das instituições de ensino superior, ao Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura; caso aprovado, ele é submetido à Direcção dos Serviços de Finanças que prepara o orçamento geral da RAEM para ser submetido para aprovação do Secretário das Finanças e Economia. O orçamento proposto pelo governo é apresentado pelo Secretário das Finanças e Economia à Assembleia Legislativa para aprovação. Depois de aprovado, o orçamento é publicado em Boletim Oficial através da Lei do Orçamento.

Este mecanismo é idêntico ao sistema de financiamento de serviços governamentais. As leis aplicadas são também idênticas. As aquisições a partir de um montante estabelecido por lei, carecem de autorização da tutela. Ao contrário do que existe noutros países e regiões, incluindo o território vizinho de Hong Kong que fundou a *University Grants Committee* em 1965, em Macau não existe uma instituição independente que gera o financiamento das instituições de ensino

superior. Não é possível apurar o financiamento da ESFSM porque o seu orçamento está integrado no orçamento das Forças de Segurança de Macau. O orçamento atribuído às restantes 3 IES públicas é publicado em Boletim Oficial. Os seus orçamentos respeitantes aos anos de 2019 e 2020 e a sua proporção em relação à despesa ordinária integrada do governo encontra-se no quadro seguinte.

Quadro 29: Despesa ordinária integrada do governo e orçamento de despesas ordinárias das 3 instituições de ensino superior públicas de 2019 a 2020 em MOP

	Despesa ordinária integrada do governo	Orçamento de despesas da UMAC	Orçamento de despesas do IPM	Orçamento de despesas do IFTM	Orçamento de despesas das 3 IES Públicas
2019	\$103 343 952 900 (100%)	\$2 737 881 500 (2,6%)	\$913 598 500 (0,88%)	\$449 205 900 (0,43%)	\$4 100 685 900 (3,91%)
2020	\$100 689 286 600 (100%)	\$2 851 491 800 (2,83%)	\$929 890 400 (0,9%)	\$459 240 000 (0,46%)	\$4 240 622 200 (4,19%)

Fonte: Compilação a partir de dados da Lei do Orçamento de 2019 e 2020, Boletim Oficial da RAEM

Para os anos de 2019 e 2020, a verba autorizada para as 3 IES públicas corresponderam a 3,91% e 4,19%, respectivamente, da despesa ordinária integrada do governo. Tanto em valores reais como em termos percentuais, verifica-se uma subida do orçamento para as 3 instituições de ensino superior públicas.

Quadro 30: Receitas totais das IES públicas, transferência do OR e transferência de orçamentos privativos de 2019

	Transferências do sector público (em MOP)			Receita total da IES
	Transferência do orçamento da região	Transferência de orçamentos privativos	Total da Transferência Total do OR e de OP	
UMAC	\$1 646 623 600 (60%)	\$248 830 000 (9%)	\$1 895 453 600 (69%)	\$2 737 881 500 (100%)
IPM	\$816 928 600 (89,4%)	\$5 525 000 (0,6%)	\$822 453 600 (90%)	\$913 598 500 (100%)

IFTM	\$338 755 200 (75%)	\$38 200 000 (9%)	\$376 955 200 (84%)	\$449 205 900 (100%)
-------------	---------------------	-------------------	---------------------	-------------------------

Fonte: Compilação a partir de dados da Lei de Orçamento de 2019, Boletim Oficial da RAEM

Quadro 31 : Receitas totais das IES públicas, transferência do OR, transferência de orçamentos privativos de 2020 e respectivas proporções em relação à receita total de cada instituição

	Transferências do sector público (em MOP)			
	1 - Transferência do orçamento da região	2 - Transferência de orçamentos privativos do sector público e privado	Transferência Total (1 + 2)	Receita total da IES
UMAC	\$1 744 200 800 (61%)	\$258 501 800 (9%)	\$2 002 702 600 (70%)	\$2 851 491 800 (100%)
IPM	\$825 145 500 (88,7%)	\$5114 100 (0,6%)	\$830 259 600 (89.3%)	\$929 890 400 (100%)
IFTM	\$339 999500 (74%)	\$39 540 000 (9%)	\$379 339 500 (83%)	\$459 240 000 (100%)

Fonte: Compilação a partir de dados da Lei de Orçamento de 2020, Boletim Oficial da RAEM

As instituições públicas dependem principalmente das transferências do orçamento da região (OR), correspondendo a taxas entre 60% e 89,4% dos respectivos orçamentos anuais. As transferências de orçamentos privativos constituem também uma parte significativa do orçamento. Estes orçamentos privativos são transferidos maioritariamente por serviços públicos por motivos diversos. O IFTM, por exemplo, recebe uma parte do financiamento através do Fundo de Turismo. Outras transferências podem ser relativas ao pagamento de trabalhos específicos realizados pelas respectivas IES aos serviços públicos ou apoio destinado a certos tipos de actividades, como actividades extra-curriculares dos alunos ou participação de actividades de intercâmbio. Correntemente, nas publicações do Boletim Oficial os valores transferidos dos orçamentos privativos do sector público e pelo sector privado não são discriminados separadamente como era

feito nos anos anteriores a 2019. Nos anos anteriores, o valor da transferência privada correspondia a menos de 1% do valor total da transferência. Para referência, juntamos os dois valores, o orçamento da região e as transferências dos orçamentos privativos no quadro anterior e verifica-se que os valores correspondem entre 70% e 90% do valor total das receitas das instituições.

Estes valores indicam um financiamento público relativamente alto às instituições de ensino superior público em comparação com outros países e regiões do mundo. Os dados da parte III do trabalho indicam que em Portugal a proporção actual é de 58,4%. Na Inglaterra onde são aplicadas propinas diferidas, a taxa de financiamento público directo é de 11% mas as propinas e os contratos de ensino pagos *a priori* pelo governo às instituições correspondem a 50% do total do orçamento. A Escócia que segue a mesma política tem as taxas de 30% de financiamento público directo e 30% de propinas. A média geral do financiamento público entre os países da Europa Ocidental é de 70% (Abankina et al., 2017).

Comparando os valores com outros territórios vizinhos chineses, Macau tem uma dependência relativamente alta. Na China Continental, a proporção do financiamento público é de 60,3% enquanto que em Taiwan a proporção é cerca de 40%. Em Hong Kong, ela varia entre 40% a 60% entre as IES financiadas pela UGC (Jacob et al., 2017).

Para além das transferências feitas através do orçamento da RAEM para fazer face às despesas operacionais, o governo financia os grandes projectos de desenvolvimento de infraestruturas através do Plano de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração (PIDDA). Para projectos de grande envergadura como construção ou melhoramento de instalações e equipamento, o governo financia através deste orçamento independente. As IES públicas também são financiadas através deste orçamento. Como vimos no capítulo anterior, esta prática é comum em muitos países do mundo. Isto é, para além do orçamento

operacional, o governo financia também projectos de desenvolvimento de infra-estruturas com um orçamento independente. De acordo com a Lei do Orçamento de 2019, os valores atribuídos através do PIDDA para esse ano orçamental foram de \$436 207 200, \$187 249 100 e \$11 855 000 para a UMAC, IPM e IFTM, respectivamente. Estes valores correspondem a 16%, 20% e 2,5% em comparação às receitas para fins operacionais das respectivas instituições. No ano de 2020, as proporções entre o orçamento operacional e o orçamento das 3 instituições foram de 9%, 35% e 13% relativos à UMAC, IPM e IFTM.

Quadro 32: Orçamento do PIDDA atribuído à Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau e Instituto de Formação Turística de Macau nos anos de 2019 e 2020 em MOP

	2019	2020
Universidade de Macau	\$436 207 200	\$255 579 700
Instituto Politécnico de Macau	\$187 249 100	\$323 555 700
Instituto de Formação Turística de Macau	\$11 855 000	\$6 304 500

Fonte: Preparado a partir de dados da Lei de Orçamento de 2019 e de 2020

3.1.2 Propinas

As propinas são também uma importante fonte de rendimento das instituições de ensino superior públicas de Macau. No orçamento geral, publicado nos boletins oficiais, estão discriminados os valores das receitas provenientes de propinas cobradas para serviços de ensino e formação.

Quadro 33: Receitas totais orçamentadas e receitas estimadas provenientes de ensino e formação da UMAC, IPM e IFTM entre os anos de 2019 e 2020 em MOP

Ano	Orçamento	UMAC	IPM	IFTM
2019	Receita total	\$2737 881 500	\$913 598 500	\$449 205 900
	Receita propinas para ensino e formação	(100%) \$314 457 000 (11,5%)	(100%) 72 079 500 (7,88%)	(100%) \$51 865 500 (11,5%)

2020	Receita total	\$2 851 491 800	\$929 890 400	\$459 240 000
	Receita propinas para ensino e formação	(100%) \$348 974 000 (12,2%)	(100%) \$76 575 900 (8,2%)	(100%) \$57 482 200 (12,5%)

A proporção das receitas provenientes das propinas das instituições públicas de Macau em relação aos custos totais é de 8,2% a 12,5%. De acordo com a definição de Johnstone (2007) esta proporção corresponde a um nível médio baixo. Comparando com o território vizinho de Hong Kong onde a percentagem se situa entre 25% a 40%, com a China Continental onde a proporção se situa nos 25% e Taiwan cuja taxa se situa entre 18,5% e 31,3%, pode-se dizer que o financiamento através de propinas das instituições públicas de Macau é relativamente baixo.

Os valores das propinas estabelecidas pelas 3 instituições públicas encontram-se a seguir.

Quadro 34: Propinas dos cursos de ensino superior nas IES públicas de Macau em 2020/2021 (em MOP)

		Universidade de Macau	Instituto Politécnico de Macau	Instituto de Formação Turística de Macau
Licenciatura	Locais	\$24 800/ano \$99 200/programa	\$24 800/ano \$99 200/programa	\$24 000/ano \$96 000/programa
	HK/Taiwan/China	\$74 400/ano \$297 600/programa	\$27 300/ano \$109 200/programa	\$41 500/ano
	Estrangeiros	\$95 300/ano \$381 200/programa	\$35 200/ano \$140 800/programa	\$53900/ano \$215 600/ano
Mestrado	Locais	\$72 000/programa	\$68 000/programa	\$72 000/programa
	HK/Taiwan/China	\$102 600/programa	\$76 000/programa	\$86 400/programa
	Estrangeiros	\$128 340/programa	\$80 000 (PALOP) \$100 000 (outros)	\$100 800/programa
Doutoramento	Locais	\$87 040/programa	\$87 000/programa	\$86 400/programa
	HK/Taiwan/China	\$111 760/programa	\$97 500/programa	\$103 680/programa
	Estrangeiros	\$141 520/programa	\$102 900 (PALOP) \$127800 (outros)	MOP120 960/programa

Nota: Quadro preparado com dados obtidos nos portais dos respectivos institutos (acesso em 03/06/2020)

Todas as instituições públicas praticam propinas uniformes. Além disso, o valor das propinas praticadas pelas 3 IES públicas de Macau aos alunos locais são muito semelhantes. A diferença entre o valor mais baixo e o valor mais alto das propinas cobradas no nível de licenciatura por estas instituições é de 3%; a nível de mestrado, a diferença é de menos de 6%; a nível de doutoramento é de menos de 1%. Verifica-se que todas as instituições praticam propinas diferenciadas cobrando propinas mais altas aos alunos não-locais. A variação dos valores das propinas praticadas aos não-locais pelas 3 instituições é bastante mais acentuada. Todas as instituições praticam propinas diferentes aos locais, não-locais provenientes da Grande China (China Continental, Taiwan e Hong Kong) e estrangeiros. No nível de licenciatura, uma das universidades pratica uma propina de 380% superior aos não-locais estrangeiros, em comparação com os locais.

3.1.3 Outras receitas

A maior fonte de rendimento das IES públicas são as transferências do orçamento da região, seguido de propinas e transferências de orçamentos privativos do sector público. A transferência de orçamentos privativos do sector público pode ter como origem a política governamental (o IFTM recebe, por exemplo, financiamento do Fundo de Turismo devido à natureza do fundo que serve para apoiar a formação turística), trabalhos de estudos e investigação, entre outros. De acordo com os relatórios anuais apresentados pelas instituições, as outras fontes de rendimento incluem: serviços de consultadoria, aluguer de instalações, serviços de alojamento e refeições, saldo de anos anteriores, etc.

3.2 - Financiamento das IES Privadas de Macau

O orçamento das IES privadas e o relatório anual não se encontram disponíveis ao público, pelo que não se sabe ao certo a estrutura de receitas e despesas dessas instituições.

No entanto, sabemos que, em geral, as instituições privadas dependem em grande medida as receitas provenientes das propinas cobradas aos alunos, pelo que apresentamos a seguir o quadro de propinas praticadas pelas IES privadas de Macau, no ano lectivo de 2020/21.

Quadro 35: Propinas dos cursos de ensino superior nas IES privadas de Macau em 2020/2021 em MOP

		UCTM	UCM	USJ	IGM	IMM	IEKWM
Licenciatura	L	\$32 800 a \$43 600/ano	\$30 000 a \$40 000/ ano	\$43000 a \$53000/ano	\$ 21 000 / ano/sócios \$23 800 /ano/não sócios	\$30 000 a \$32 000 / ano	\$25 000 / ano
	N L	\$97,993 a \$201,143/ano	\$60 000 a \$70 000/ ano \$240 000 a \$280 000/ programa	\$63000 a \$73000/ano		\$48 000 / ano	\$25 000 / ano
Mestrado	L	\$87 000 a \$200 000 / prog	\$40 000 a \$42 000/ano	\$44 000 a \$54 000/ano			\$88 000 / programa
	N L	\$185 670 a \$226930/pro	\$50000/ano	\$64,000 a \$74,000/ano			RMB 30000/ano (col. China)
Doutoramento	L	\$152 000 a \$250000/prog	\$50000/ano	\$52 000/ano			

	N L	\$257 875 a \$391 970/ pro	\$70000 a \$80 000/ano	\$72 000/ano			
--	--------	----------------------------------	------------------------------	--------------	--	--	--

Fonte: Preparado a partir de dados publicados nos portais das respectivas instituições

Outras formas de financiamento

Para além de propinas pagas pelos alunos, em Macau, as instituições particulares recebem financiamento público, não através da transferência do orçamento geral do governo, mas sim através de transferência de verbas de instituições públicas como a Fundação Macau, Fundo para o Desenvolvimento das Ciências e da Tecnologia, Fundo do Ensino Superior, etc.

De acordo com o ponto 1 do artigo 35º do decreto-lei no. 11/91/M, de 4 de Fevereiro, o Governador pode conceder subsídios para a construção de instalações, aquisição de equipamento e financiamento de despesas correntes de instituições privadas.

Não se sabe ao certo como é que os valores de financiamento são calculados porque não existem dados sobre esta matéria. Através da descrição dos subsídios publicados trimestralmente nos boletins oficiais pela Fundação Macau, os valores subsidiados são destinados a fazer face às despesas do plano de actividades anuais, despesas de assuntos académicos e administrativos, despesas de bibliotecas e sistemas informáticos, despesas de estudos e publicação, actividades pedagógicas, construção de edifícios escolares, etc.

De acordo com a publicação da Fundação Macau, *Concessão de Apoios Financeiros pela Fundação Macau: Retrospectiva e Perspectivas*, todas as 6 instituições de ensino superior privado receberam subsídios e apoios da FM para construção de laboratórios, dormitórios ou outras instalações.

3.3 Comparação de propinas praticadas por instituições públicas e privadas

Comparando as propinas cobradas aos alunos locais pelas IES públicas e privadas, verifica-se que nem todas as instituições privadas praticam propinas muito mais elevadas do que o sector público. As duas instituições privadas de mais pequena dimensão praticam propinas muito semelhantes às das instituições públicas. Os valores das propinas cobradas pelas instituições privadas de maiores dimensões são mais variadas, podendo exceder uma pequena percentagem como podem cobrar mais do que o dobro em relação ao sector público. Salienta-se que as instituições que praticam as propinas mais baixas e mais altas a nível de licenciatura são ambas privadas.

Em relação às propinas praticadas aos alunos locais e não-locais, verifica-se que existem instituições privadas que praticam propinas idênticas aos dois tipos de alunos, mas não é regra geral. A nível de licenciatura, a diferença das propinas entre locais e não-locais varia entre 30% a 300%. A nível mestrado e doutoramento, a diferença de propinas é relativamente mais pequena.

Utilizando a mediana do salário da população empregada de Macau, cujo valor se situa em MOP\$15 300/mensal, verifica-se que a nível de licenciatura, os custos das propinas como uma percentagem da capacidade de pagamento, situam-se nos 13% a 13,5% para os alunos das instituições públicas. Como as propinas das instituições privadas são mais altas, os custos das propinas como uma percentagem da capacidade de pagamento a nível de licenciatura nessas instituições pode subir até 29%.

Em Hong Kong, nas escolas financiadas pela *UGC*, a percentagem é maior do que as instituições públicas de Macau, situando-se nos 19% (a mediana do vencimento da população

empregada de Hong Kong em 2020 é de HKD\$18 400/mês de acordo com os Serviços de Estatística e Censos).

3.4 Bolsas de Estudo para o Ensino Superior do Fundo de Acção Social Escolar (ministradas pela DSEDJ)

A lei do ensino superior de Macau estipula claramente que é necessário garantir aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior de forma a impedir efeitos discriminatórios. Neste sentido, foram implementados vários programas de bolsas e de empréstimo aos alunos de Macau.

De acordo com o Despacho da Secretária para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 32/2021 referente ao Regulamento de Concessão de Bolsas de Estudo para o Ensino Superior e a página electrónica <https://www.bolsas.gov.mo/>, a RAEM proporciona vários tipos de bolsas de estudo e apoios complementares para financiar alunos locais incluindo bolsas-empréstimo, bolsas de mérito, bolsas especiais e bolsas extraordinárias. Os apoios suplementares incluem empréstimo para despesas de alojamento, empréstimo para despesas de primeira viagem de ida e empréstimo para despesa da viagem de regresso.

Podem candidatar-se às bolsas os alunos locais (titulares do Bilhete de Identidade de Residente Permanente válido), e que não sejam detentores de grau académico igual ou superior ao curso que se candidata para a obtenção da bolsa. As bolsas são destinadas aos alunos que frequentam cursos de nível superior incluindo cursos de diploma de associado a cursos de doutoramento.

3.4.1 Bolsas-Empréstimo

Estas bolsas são destinadas a financiar alunos com dificuldades económicas. O limite máximo de rendimento mensal total do agregado familiar dos candidatos às bolsas-empréstimo e apoios complementares é o seguinte:

Quadro 36: Limite máximo de rendimento mensal total do agregado familiar em MOP

Número de elementos do agregado familiar	Limite máximo de rendimento mensal total do agregado familiar (em MOP)
1	\$ 17 400
2	\$ 31 960
3	\$ 44 080
4	\$ 53 560
5	\$ 60 480
6	\$ 67 400
7	\$ 74 320
8 ou superior	\$ 81 080

Fonte: Despacho da Secretária para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 44/2021

Para calcular a totalidade do rendimento mensal do agregado familiar é utilizada a seguinte fórmula:
$$C = (R - DH) \div 12$$

Em que:

C = Totalidade do rendimento mensal do agregado familiar; R = Totalidade do rendimento mensal do agregado familiar relativo aos últimos 12 meses; DH = Despesas totais com a habitação própria relativas aos últimos 12 meses (renda ou amortização) e o valor máximo a deduzir é fixado em MOP\$60 000

De acordo com o Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 44/2021, o número de vagas para as bolsas-empréstimo é ilimitado e o montante mensal concedido encontra-se no quadro seguinte:

Quadro 37: Montante das bolsas-empréstimo a conceder mensalmente em MOP

País e região	Em MOP
Região Administrativa Especial de Macau	\$4 230
China Continental	\$4 230
Região Administrativa Especial de HK	\$6 390
Taiwan	\$4 230
Outros países e regiões	\$6 390

Fonte: Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 44/2021

3.4.2 Bolsas de Mérito

Estas bolsas são destinadas a premiar alunos que obtiveram boa classificação escolar. Os candidatos devem ter uma média mínima de 16 para se candidatarem a esta bolsa. O número de vagas para bolsas de mérito é de 510. O montante mensal das bolsas de mérito concedido é o seguinte:

Quadro 38: Montante das bolsas de mérito a atribuir mensalmente em MOP

País e região	Em MOP
Região Administrativa Especial de Macau	\$4 230
China Continental	\$4 230
Região Administrativa Especial de HK	\$6 390
Taiwan	\$4 230
Outros países e regiões	\$6 390

Fonte: Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 44/2021

3.4.3 Bolsas de Empréstimo a converter em bolsas de mérito

Existem anualmente 50 bolsas de empréstimo que podem-se converter em mérito. A selecção é feita através dos resultados académicos obtidos no ano anterior.

3.4.4 Bolsas de Mérito a converter em Bolsas de Empréstimo

Aos alunos que não tenham obtido uma classificação positiva em todas as disciplinas ou que não tenham obtido uma média da classificação exigida, a bolsa de mérito converte-se em bolsa de empréstimo.

3.4.5 Bolsas Especiais

Estas bolsas destinam-se a subsidiar alunos para estudar em áreas profissionais mais carenciadas em Macau ou na China Continental. Estas áreas são definidas anualmente pelo governo da RAEM. Após a conclusão do curso, os bolseiros obrigam-se a trabalhar para a região administrativa ou para o interior da China, por um período não inferior à duração do curso. O número total de vagas é de 350.

O montante mensal das bolsas especiais a conceder é igual ao montante fixado para as bolsas de empréstimo, acrescido de 20%.

3.4.6 Bolsas Extraordinárias

Estas bolsas destinam-se a possibilitar a intervenção, em casos especiais não previstos nas bolsas anteriores ou para complementar apoios de outras instituições para que o bolseiro possa concluir o curso. Tal como as bolsas especiais, os bolseiros comprometem-se a trabalhar na RAEM ou no interior da China. O número de vagas é de 55. Os montantes a atribuir são os seguintes:

Quadro 39: Montantes das bolsas extraordinárias a atribuir anualmente em MOP

Curso a frequentar	Montante anual a conceder em MOP
Cursos pré-universitários	\$ 80 000,00
Cursos de mestrado ou de grau inferior	\$ 120 000,00
Cursos de doutoramento	\$ 120 000,00

Fonte: Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 44/2021

Os bolseiros, cujas despesas anuais de alojamento sejam iguais ou superiores a \$4 800 podem candidatar-se ao empréstimo para despesas de alojamento. O número de quota é de 700. E os bolseiros cujas despesas da primeira viagem de ida e da viagem de regresso sejam, respectivamente, iguais ou superiores a \$2 000,00 (duas mil patacas), podem candidatar-se ao empréstimo para despesas da primeira viagem de ida e da viagem de regresso. O número de quota é de 250. O montante máximo do empréstimo a conceder para as despesas de alojamento é de \$ 2 350/mês e para despesas da primeira viagem de ida e da viagem de regresso é de \$6500/viagem.

3.4.7 Reembolso

As bolsas e os apoios complementares devem ser reembolsados a partir do fim do prazo de concessão ou até ao sétimo mês após a data da cessação da bolsa. O prazo máximo para o reembolso do valor total é calculado através da seguinte fórmula: $P = (n+2) \times 12$ meses em que

P = Prazo para reembolsar as dívidas;

N = O período de recepção.

Nota: “Caso o beneficiário esteja desempregado ou o seu agregado familiar se depare com graves dificuldades económicas, que impliquem a impossibilidade de pagar o valor mensal fixado para o reembolso, pode pedir que o mesmo seja temporariamente reduzido, sem prejuízo do prazo fixado para o reembolso”

Outra situação em que o pagamento do reembolso pode ser suspenso temporariamente é quando o beneficiário está gravemente doente ou se continuar a prosseguir estudos.

3.4.8 Plano de pagamento dos juros ao crédito para os estudos

Este plano destina-se a pagar os juros dos empréstimos contraídos pelos alunos para cobrir as propinas e outras despesas inerentes aos estudos. O empréstimo é efectuado nos bancos listados no plano. O beneficiário só começa a reembolsar o empréstimo após a conclusão do curso. O valor do reembolso inclui o capital e as taxas de juro definidas pela entidade bancária. As taxas de juro cobradas durante a frequência do curso são totalmente subsidiadas pelo governo. De acordo com a página electrónica da DSEDJ, o número de vagas para este tipo de apoio é ilimitado e é destinado aos alunos que frequentam cursos preparatórios ou superiores até o nível de licenciatura.

Quadro 40: Montante máximo de empréstimo de apoio ao pagamento de juros do plano de pagamento dos juros ao crédito para os estudos em MOP

País e Região		Montante máximo do empréstimo de apoio ao pagamento dos juros
China	Interior	\$200 000
	Macau	
	Taiwan	
	Hong Kong	\$400 000
	Outros países e regiões	\$600 000

Fonte: Página electrónica da Direcção dos Serviços de Educação e Desenvolvimento da Juventude (acesso: 05/12/2021)

3.4.9 Análise sobre as bolsas do Fundo de Acção Social Escolar

Numa primeira análise ao mecanismo de apoio implementado pelo governo da RAEM (o Fundo de Acção Social Escolar é o fundo com maior volume de bolsas concedidas e daí o mais importante sistema de apoio social existente), verifica-se que as bolsas (não reembolsáveis) são concedidas por mérito, independentemente da situação sócio-económica do estudante. Esta política é diferente de muitos países que proporcionam bolsas aos alunos de classes mais baixas. Como defendido por autores como Callender & Dougherty (2018) os indivíduos que são limitados pelas circunstâncias externas como a classe social e que em consequência têm poucas condições de preparação, têm poucas hipóteses de obterem melhores resultados académicos do que os colegas mais privilegiados. Assim, esta é uma política de competição injusta agravando com o facto de esta ser a única forma de obtenção de bolsa não-reembolsável. Para além de criação de situações injustas, podemos estar a apoiar estudantes que não necessitam de apoio financeiro. O número deste tipo de bolsas de mérito é equivalente a cerca de 10% do número total de alunos que completam anualmente o ensino secundário complementar. De acordo com as estatísticas apresentadas pela DSEDJ, o número de graduados tem variado entre 4 000 a 6 000 nos últimos 10 anos.

Aos alunos de classes mais baixas, o governo optou por conceder empréstimos. O limite máximo do rendimento mensal de agregados com 1 membro, 2 membros, 3 membros e 4 membros foram fixados em MOP\$17 400, MOP\$31 960, MOP\$44 080 e MOP\$53 560, respectivamente, para o ano de 2021. A mediana do rendimento dos trabalhadores de Macau nos últimos anos é cerca de MOP16 000 mensais, pelo que a maioria das famílias tem condições para se candidatarem ao empréstimo. O número de bolsas destinado para este tipo de empréstimo é ilimitado, e assim, não existem situações em que, por falta de verbas, parte dos alunos necessitados sejam excluídos.

O único indicador utilizado para a análise da necessidade do empréstimo é o rendimento familiar; outros indicadores utilizados em noutras partes do mundo nomeadamente o tipo de casa onde residem, a profissão dos pais, o nível académico dos pais, etc. não são aqui considerados. A grande questão aqui perdura-se no facto de serem empréstimos e não bolsas não-reembolsáveis. Muitos estudos mostram que os indivíduos que classes sociais mais baixas são pouco abertos à ideia de contracção de empréstimos, dando-se uma sensação de mal-estar (Johnstone et al., 1998; Cabrito, 1999; Rasmussen, 2006; Joaquim, 2020; Vossensteyn et al., 2013).

Existem também bolsas especiais (que não exigem reembolso), cujo número de vagas é ligeiramente inferior ao número das bolsas de mérito. O número de vagas estabelecido para o ano de 2021 é de 350. Os cursos incluídos na lista são definidos e publicados anualmente de acordo com a direcção do desenvolvimento económico e das necessidades profissionais da região. Pela política seguida pelo governo da RAEM não é difícil verificarmos que é estabelecida uma forte ligação entre o ensino superior e o desenvolvimento da região. Aos estudantes com dificuldades financeiras que não querem contrair dívidas é provável que sejam quase obrigados a optar por áreas que estejam incluídas na lista das bolsas especiais.

O governo incentiva muito o bom desempenho académico. As bolsas de mérito concedidas aos estudantes são mantidas com um nível de desempenho académico anual pré-estabelecido. Algumas bolsas de empréstimo podem ser convertidas em mérito por bom desempenho académico.

O valor das bolsas de mérito e das bolsas-empréstimo é idêntico. Para os alunos que estudam em Macau, o montante mensal é de MOP\$4 230 equivalente ao valor anual de MOP\$50 760. Para os alunos que frequentam cursos de licenciatura em instituições públicas, as propinas correspondem a cerca de metade do valor total da bolsa. Para os alunos das instituições privadas, o valor das propinas podem corresponder entre metade até à totalidade da bolsa a receber.

Para os alunos de cursos de pós-graduação, tanto nas instituições públicas como nas privadas, a bolsa é insuficiente para cobrir as propinas.

O valor das bolsas especiais é 20% mais alto do que o valor das bolsas de mérito e das bolsas-empréstimo, talvez para criar um maior incentivo aos alunos para optarem por áreas de estudo delineadas pelo governo. Aqui, mais uma vez, a política é incentivar os alunos sensíveis aos custos para optarem por áreas delineadas pelo governo, que pode não corresponder a áreas dos seus interesses, mas que optam simplesmente por razões de natureza financeira, criando uma situação de injustiça. O puro conceito de procura de conhecimento transforma-se em procura de um diploma servindo de chave para o acesso a carreiras que dão maiores retornos financeiros (Woodhall, 2004; Joaquim, 2020). Outra questão é a aversão à dívida por parte dos alunos, isto é, muitas vezes o problema não é só o valor da dívida em si mas o medo de contraírem o empréstimo. Este problema verifica-se mais frequentemente entre alunos mais pobres que têm menos conhecimentos sobre o valor do ensino superior (Johnstone et al., 1998; Cabrito, 1999; Rasmussen, 2006; Joaquim, 2020; Vossensteyn et al., 2013).

O Fundo de Acção de Apoio Social Escolar lançou também um plano de pagamento dos juros ao crédito para alunos que frequentam cursos de licenciatura. Com este plano, podemos afirmar que o governo de Macau subsidia todos os cidadãos locais para proceder a estudos superiores porque as vagas são ilimitadas e não são exigidas condições de rendimento máximo do agregado familiar para serem elegíveis. O valor do empréstimo é quase idêntico ao valor total do programa de bolsa-empréstimo. Do ponto de vista do aluno, a maior diferença está no apoio das taxas de juro – enquanto que as bolsas-empréstimo não cobram juros nem durante o período de estudos nem durante o período de reembolso, este programa cobra juros de mercado logo que o diplomado termine os estudos. Esta política de empréstimo que obriga os diplomados a

reembolsarem as dívidas logo que terminem o curso independentemente da situação de rendimento é para os alunos uma condição de grande risco e é uma barreira psicológica especialmente grande para os alunos de classe social baixa tanto por motivos de condições de vida como por motivos psicológicos (Callender & Dougherty, 2018).

Os reembolsos são obrigatórios independentemente da situação económica do beneficiário. Em situações em que o beneficiário esteja desempregado e o agregado familiar esteja com graves dificuldades económicas, pode-se solicitar uma redução do montante do reembolso. Quando o beneficiário está gravemente doente, pode solicitar a suspensão temporária do pagamento. Mas ao contrário de países como o Reino Unido ou Austrália, o empréstimo nunca é perdoado.

Para além do Fundo de Acção Social Escolar existem outras entidades que proporcionam bolsas, mas numa escala muito mais reduzida, e que apresentamos a seguir.

3.5 Bolsas proporcionadas pelo Fundo do Ensino Superior

3.5.1 Bolsas de Mérito para Estudos Pós-Graduados

Quadro 41: Tipos de bolsas de mérito, número de bolsas e montantes anuais

Tipos de Bolsas de Mérito	Número de Bolsas	Montante Anual (MOP)
Cursos de doutoramento	25	\$84 000
Cursos integrados de mestrado e doutoramento	5	\$74 000
Cursos de mestrado	125	\$61 000
Cursos integrados de licenciatura e mestrado	2	\$54 000

Fonte: Preparado a partir de dados apresentados na página electrónica da DSES (acesso em 01/06/20)

As áreas científicas relevantes para bolsas de mérito para estudos pós-graduados do ano lectivo de 2020/21 são: “Tradução de Chinês/Português e Língua Portuguesa”, “Finanças e

Seguros”, “Turismo, Indústria do Turismo e Exposições”, “Medicina Tradicional Chinesa” e “Tecnologias da Informação” (DSES).

No ano lectivo de 2020/21 é lançado o Plano de Financiamento para a Frequência dos Cursos da Universidade do Porto com 15 bolsas por ano, no valor anual de MOP \$29 000 no ano preparatório e MOP\$48 000 no nível de licenciatura ou nos cursos integrados de licenciatura e mestrado.

Para o mesmo ano lectivo de 2020/21, o Fundo do Ensino Superior em colaboração com outras entidades, fornecem as seguintes bolsas:

- Instituto de Acção Social – 1 bolsa de mestrado em Serviço Social, Segurança Social ou Acção Social;
- Comissão de Desenvolvimento de Talentos – 3 bolsas para alunos inscritos do primeiro ano dos cursos de mestrado na Universidade de Coimbra em Portugal;
- Comissão de Desenvolvimento de Talentos – 6 bolsas para alunos de mestrado e 2 bolsas para alunos de doutoramento que frequentam instituições do ensino superior afiliadas do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas;
- Comissão de Desenvolvimento de Talentos - 8 bolsas para alunos de mestrado que frequentam instituições portuguesas membros do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

3.5.2 Plano de financiamento para a frequência de cursos de educação por alunos excelentes

O objectivo do plano de financiamento é de encorajar os alunos a frequentarem cursos superiores que tenham uma componente de formação pedagógica, para que no futuro, quando terminarem o curso, venham desempenhar cargos académicos em Macau.

Os candidatos a esta bolsa devem ser alunos finalistas classificados entre os 10 melhores da turma ou graduados dos anos anteriores com nota final não inferior a 80 numa escala de 1 a 100.

Quadro 42: Número de vagas para do Plano de Financiamento para a Frequência de Cursos de Educação por Alunos Excelentes no ano de 2019/20

Regiões	Vagas para finalistas do ensino secundário deste ano lectivo	Vagas para outros graduados do ensino secundário de anos lectivos anteriores	Total
Macau	46	10	56
Interior da China	33	7	40
Taiwan	6	2	8
Hong Kong	2	2	4
Outros países e regiões	8	4	12
Total	95	25	120

Fonte: Página Electrónica da DSEJ (acesso: 01/06/2020)

Quadro 43: Valores do Financiamento Anual do Plano de Financiamento Para a Frequência de Cursos de Educação por Alunos Excelentes em MOP

Regiões	Valor do financiamento anual
Macau	\$83 900
Interior da China	\$83 900
Taiwan	\$83 900
Hong Kong	\$138 000
Outros países e regiões	\$231 400

Fonte: Página Electrónica da DSEJ (acesso: 01/06/20)

As bolsas proporcionadas pelo Fundo do Ensino Superior parecem seguir a mesma política do Fundo de Acção Social Escolar. Este fundo proporciona bolsas de mérito no nível de pós-graduado e outras bolsas para motivar os estudantes a optarem por certas áreas específicas de estudo. Sendo assim, os problemas são idênticos e perpetuam-se. Correntemente, o governo está a discutir juntar o Fundo do Ensino Superior ao Fundo de Acção Social Escolar.

3.6 Bolsas proporcionadas pela Fundação Macau

3.6.1 Bolsa de Mérito Especial

De acordo com a página electrónica da FM, esta bolsa destina-se a apoiar alunos que frequentam cursos de licenciatura em regime de frequência obrigatória e a tempo inteiro nas universidades melhores classificadas do mundo segundo os rankings mundiais. Para o ano lectivo de 2019/2020, foram atribuídas 55 bolsas.

Quadro 44: Valores anuais da bolsa de mérito especial em MOP

País e Região	Valor anual
Interior da China	\$80 000
Outras regiões na Ásia e Oceânia	\$140 000
Europa e América	\$320 000

Fonte: Página electrónica da Fundação Macau (acesso em 01/06/20)

3.6.2 Projecto de Continuação dos Estudos em Portugal dos Alunos que completam o Ensino Secundário

De acordo com a página electrónica da Fundação Macau, este projecto foi lançado em 2004 para formar bilingues na área do direito, e é feito em conjunto entre a DSEJ, a FM e a APIPM (Associação Promotora de Instrução Pós-Secundária de Macau). Para o ano lectivo de 2020/21, vão ser atribuídas 25 bolsas no valor de MOP 65 000/ano. Os bolseiros comprometem-se a trabalhar em Macau findos os cursos, por um período mínimo de 3 anos.

3.6.3 Bolsa de Estudo Uma Faixa, Uma Rota

Para o ano lectivo de 2020/21 a Fundação Macau fornece 10 bolsas aos alunos que prossigam estudos de ensino superior a nível de licenciatura nos seguintes países: Brasil, Malásia, Indonésia, Filipinas, Tailândia, Camboja, Vietnam ou Bangladesh. Os alunos recebem uma bolsa de MOP\$60,000/ano.

3.6.4 Estudos Sobre Macau

No ano lectivo de 2019/20, a Fundação Macau ofereceu 15 bolsas para alunos de pós-graduação que estudavam temas sobre Macau. Os montantes para as bolsas de doutoramento e mestrado eram de \$150 000 e \$70 000, respetivamente.

3.7 Subsídio para Aquisição de Material Escolar a Estudantes do Ensino Superior

O Subsídio para Aquisição de Material Escolar a Estudantes do Ensino Superior é um apoio pago aos estudantes que sejam titulares do Bilhete de Identidade de Residente da RAEM e que estejam a frequentar cursos de doutoramento, mestrado, licenciatura, cursos especializados, diplomas ou de associado com duração de dois anos ou superior, em Macau ou no exterior. O valor para o ano lectivo de 2020/21 é de MOP3 300 e é um subsídio que tem sido proporcionado aos estudantes nos últimos 10 anos.

De acordo com a Recopilação dos Dados do Ensino Superior 2019, publicado pela Direcção dos Serviços de Ensino Superior, um total de 33 859 estudantes do ensino superior receberam o subsídio de material escolar de MOP\$3 300 referente ao ano lectivo de 2018/19. Os dados indicam que 18 526 alunos estavam a frequentar o ensino superior fora de Macau. Estes números indicam que cerca de metade dos estudantes prosseguem estudos no estrangeiro.

3.8 Bolsas atribuídas pelas próprias instituições de ensino superior

Para além do governo, as próprias instituições de ensino superior, e em particular as instituições *públicas*, oferecem um grande número de bolsas de estudo. Como discriminado a seguir, verifica-se que a maioria das bolsas é proporcionada por mérito.

Universidade de Macau

De acordo com a página electrónica da UMAC (<https://reg.um.edu.mo/download/admission-local/PRA-info-sheet/PRA-rules-eng.pdf>, <https://www.um.edu.mo/study-at-um/scholarships.html>), para o ano lectivo de 2021/22, todos os alunos recomendados pelos directores de escolas secundárias e que estejam classificados dentro dos melhores 10% do ano ou que tenham talentos especiais, recebem uma das seguintes bolsas: *University of Macau Grand Lotus Scholarship*, *University of Macau Golden Lotus Scholarship* or *University of Macau Silver Lotus Scholarship*. Os alunos que tenham conseguido o *Grand Lotus Scholarship*, no primeiro ano escolar terão isenção de pagamento de propinas e de residência universitária, além de receberem um prémio de MOP\$30 000; *Golden Lotus Scholarship* concede isenção de pagamento de propinas e 50% do pagamento da residência dos alunos; e *Silver Lotus Scholarship* concede a total isenção de propinas. A média mínima final de 3.4 é exigido no final de cada ano lectivo para a continuação da bolsa nos anos 2, 3 e 4. O número de bolsas é ilimitado. Os alunos que obtêm notas excelentes durante o exame de admissão recebem também bolsas semelhantes. Existem outros tipos de bolsas subsidiados pela própria universidade ou patrocinados por indivíduos ou entidades públicas ou particulares. A grande maioria das bolsas é concedida por mérito académico. De acordo com a lista de bolsas de estudo concedidas no ano de 2018/19 (<https://www.um.edu.mo/sao/sds/std/awards/Announcement%202019.pdf>), mais de 400 bolsas de estudo foram concedidos enquanto que só foram proporcionadas 31 bolsas de apoio (fellowship).

Instituto Politécnico de Macau

De acordo com a página electrónica do IPM (http://www.ipm.edu.mo/student_corner/pt/grants.php) e

http://www.ipm.edu.mo/admission_local/pt/fees_scholarships_grants.php) são atribuídos anualmente mais de 680 bolsas. As bolsas são atribuídas pelo próprio instituto ou subsidiadas por indivíduos ou outras instituições. Existem bolsas de apoio para alunos cujas famílias têm dificuldades financeiras, mas a maioria das bolsas é atribuída por mérito académico. Elas incluem bolsas por mérito no exame de admissão, bolsas para alunos com os melhores resultados académicos obtidos durante os seus estudos no IPM, bolsas para alunos que tenham tido as melhores médias no ensino secundário, etc.

Instituto de Formação Turística de Macau

De acordo com as informações da página electrónica do IFTM ([https://www.ift.edu.mo/docs/default-source/default-document-library/scholarships-overview-2016-17-\(word\).pdf?sfvrsn=eadd79ab_2](https://www.ift.edu.mo/docs/default-source/default-document-library/scholarships-overview-2016-17-(word).pdf?sfvrsn=eadd79ab_2)) e https://www.ift.edu.mo/docs/default-source/default-document-library/graduation---scholarship-photos-2017.pdf?sfvrsn=c63e5486_2), no ano lectivo de 2016/17 foram atribuídas quase 400 bolsas e prémios académicos. Algumas bolsas são atribuídas pelo próprio instituto, outras são patrocinadas por indivíduos, associações ou instituições públicas e privadas. As bolsas são destinadas a alunos que frequentam cursos em várias áreas de estudo e têm finalidades diferentes. Algumas bolsas são atribuídas para o pagamento de viagens de estudo ou estágio no estrangeiro, aquisição de computadores, etc. Os valores variam entre \$2,000 a \$40,000. A maioria das bolsas é atribuída por mérito; existem bolsas de apoio (*fellowship/financial support*) mas o número é relativamente pequeno.

De acordo com o n.º 54/GM/97, de 26 de Agosto, referente aos apoios financeiros concedidos a particulares e às instituições particulares, todos os apoios concedidos pelos serviços públicos devem ser publicados em Boletim Oficial. Neste contexto, e de acordo com as

publicações feitas em boletim oficial, as IES públicas dispenderam os seguintes valores na atribuição de apoios:

Quadro 45: Atribuição de Apoios Financeiros Concedidos pelas 3 IES Públicas entre 2016 e 2019 em MOP

Ano	UMAC	IPM	IFTM
2016	\$8 529 601,28	\$8 088 827,69	\$4 124 386,87
2017	\$8 877 811,55	\$6 873 503,50	\$3 006 453,72
2018	\$20 366 620,82	\$8 583 252, 20	\$1 956 870,30
2019	\$38 704 527,53	\$9 962 498,80	\$1 174 769, 21

Quadro preparado com dados publicados em Boletim Oficial referentes aos apoios financeiros concedidos a particulares e a instituições particulares pela UMAC, IPM e IFTM

Quadro 46: Orçamento de receitas totais das 3 instituições de ensino superior públicas e apoios financeiros concedidos nos anos de 2016 a 2019 em MOP

	UMAC	IPM	IFTM
2016	RDT: 2 340 705 800 (100%) AFC - \$8 529 601,28 (0.36%)	RDT: 749 879 100 (100%) AFC - \$8 088 827, 69 (0.1%)	RDT: \$414 859 800 (100%) AFC - \$4 124 386,87 (1%)
2017	RDT: \$2 208 432 400 (100%) AFC - \$8 877 811,55 (0.4%)	RDT: 769 523 100 (100%) AFC - \$6 873 503,50 (0.9%)	RDT: 385,307,600 (100%) AFC - \$3 006 453,72 (0.8%)
2018	RDT \$2 338 957 600 (100%) AFC - \$20 366 620, 82 (0.9%)	RDT \$ 855 651 700 (100%) AFC - \$8 583 252,20 (1%)	RDT \$427 573 800 (100%) AFC - \$1 956 870,30 (0.45%)
2019	RDT \$2 737 881 500 (100%) AFC - \$38 704 527,53 (1.41%)	RDT \$913 598 500 (100%) AFC - \$9 962 498,80 (1.1%)	RDT \$449 205 900 (100%) AFC - \$1 174 769,21 (0.3%)

Quadro preparado a partir de dados publicados em Boletim Oficial referentes ao orçamento da RAEM e apoios financeiros concedidos a particulares e a instituições particulares pela UMAC, IPM e IFTM

Nota: RDT: Receitas do território ; AF: Apoios financeiros concedidos

Verifica-se que nas instituições públicas a percentagem dos apoios financeiros concedidos aos estudantes tem vindo a aumentar em relação às receitas totais. Mas, como referido, os apoios referem-se principalmente a bolsas atribuídas por mérito. As bolsas de apoio concedidas aos alunos com dificuldades financeiras são relativamente poucas. Esta política parece ser uma extensão à

política seguida por outros fundos governamentais em que se premeiam os estudantes por mérito e os apoios aos alunos com dificuldades económicas são extremamente limitados.

V - Apresentação e análise dos dados empíricos recolhidos através do questionário

1 – Dados introdutórios

Em referência à metodologia adaptada por outras investigações conduzidas da mesma natureza, aplicou-se um questionário no ano lectivo de 2020/21 aos estudantes locais que estejam a frequentar um curso de licenciatura e que têm pelo menos uma segunda matrícula. O questionário utilizado foi adaptado e contextualizado do modelo do questionário desenvolvido no âmbito da CESTES que tinha sido adaptado por sua vez do questionário utilizado no projecto ICHEFAP (*International Comparative Higher Education and Finance Project*). O questionário não tem só como finalidade obter informações sobre os custos e os gastos dos estudantes do ensino superior, mas também a interpretação sobre o seu pensamento sobre essa matéria.

Como se pretendia aplicar um questionário aos estudantes locais que estão a frequentar o ensino superior de Macau a nível de licenciatura com pelo menos uma segunda matrícula, mas não havendo dados concretos em relação ao número de estudantes existentes no ano lectivo de 2020/21, foi necessário proceder a uma estimativa. A estimativa foi feita com os últimos dados publicados correspondentes ao ano lectivo de 2019/20.

De acordo com a Recopilação dos Dados do Ensino Superior 2019, publicado pela Direcção dos Serviços do Ensino Superior, estavam matriculados no ano lectivo de 2019/20 um número total de 36 107 estudantes no ensino superior; 25 587 estavam a frequentar cursos de

licenciatura. O número total de estudantes locais matriculados no ensino superior era de 15 969 e 82,76% estavam matriculados em cursos de licenciatura. O número de estudantes matriculados no primeiro ano das respectivas instituições encontram-se discriminadas na recopilação dos dados do ensino superior 2019. Com estes dados, foi calculado o número de estudantes locais que estavam matriculados nos anos 2, 3 e 4 neste mesmo ano lectivo.

Quadro 47: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituição de ensino

	Número de estudantes locais matriculados em cursos de licenciatura	Número de estudantes locais matriculados no 1º ano de licenciatura	2º, 3º e 4º ano de licenciatura (estimativa)
UMAC	5 616	1 517	4 099
IPM	2 742	656	2 086
IFTM	1 204	264	940
ESFSM	44	0	44
UCM	1762	367	1 395
USJ	485	106	379
IEKW	298	82	216
UCTM	816	145	671
IGM	142	26	116
IMM	107	18	89
Total	13 216	3 181	10 035

Fonte: Preparado a partir de dados da Recopilação dos dados do ensino superior 2019 da Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior

De acordo com a estimativa, cerca de 10 035 estudantes locais estavam matriculados entre o segundo e o quarto ano dos cursos de licenciatura no ano lectivo de 2019/20.

Quadro 48: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituições públicas e privadas, estudantes matriculados no primeiro ano lectivo e estimativa dos estudantes matriculados nos anos seguintes

	Licenciatura	Licenciatura 1º ano	2º, 3º, 4º ano de licenciatura (estimativa)
Instituições Públicas	9 606	2 437	7 169
Instituições Privadas	3 610	744	2 866
Total	13 216	3 181	10 035

Fonte: Preparado a partir de dados da Recopilação dos dados do ensino superior 2019 da Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior

No ano lectivo de 2019/20, estavam matriculados 7 169 estudantes locais no segundo, terceiro e quarto ano de licenciatura nas IES públicas equivalente a 71% do número total de estudantes matriculados nesses anos; cerca de 29% estavam matriculados em instituições privadas.

Quadro 49: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituições universitárias públicas e privadas e instituições não universitárias públicas e privadas e estimativa do número de estudantes matriculados no 2º, 3º e 4º ano de licenciatura

	Número total de estudantes locais matriculados em cursos de licenciatura	Número de estudantes locais matriculados no 1º ano	Estimativa de número de estudantes locais matriculados no 2º, 3º e 4º ano
Universidades públicas	5 616	1 517	4 099
Universidades privadas	3 063	618	2 445
Instituições e escolas públicas	3 990	920	3 070
Instituições e escolas privadas	547	126	421
Total	13 216	3 181	10 035

Fonte: Preparado a partir de dados da Recopilação dos dados do ensino superior 2019 da Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior

Cerca de 41% dos estudantes estavam matriculados em universidades públicas, 31% em instituições e escolas públicas, 24% estavam matriculados em universidades privadas e 4% estavam matriculados em instituições e escolas privadas.

Quadro 50: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura por instituições universitárias e instituições não universitárias e estimativa do número de estudantes matriculados no 2º, 3º e 4º ano de licenciatura

	Número total de estudantes locais matriculados em cursos de licenciatura	Número de estudantes locais matriculados no 1º ano	No de estudantes locais matriculados no 2º, 3º e 4º ano (estimativa)
Universidades	8 681	2 135	6 544
Instituições e escolas	4 537	1 046	3 491
Total	13 216	3 181	10 035

Fonte: Preparado a partir de dados da Recopilação dos dados do ensino superior 2019 da Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior

Aproximadamente 65% dos estudantes estavam matriculados em universidades e 35% em instituições e escolas superiores.

Quadro 51: Número de estudantes locais matriculados no ano lectivo de 2019/20 em cursos de licenciatura e sexo

	Licenciatura	%
Masculino	6 300	47,67
Feminino	6 916	52,33
Total	13 216	100

Fonte: Preparado a partir de dados da Recopilação dos dados do ensino superior 2019 da Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior

O número de estudantes femininos é superior ao número de estudantes masculinos.

Quadro 52: Número de estudantes locais matriculados em cursos de licenciatura em 2019/20 por área científica

	Número de estudantes matriculados	%
Educação	1 083	8,19
Humanidades e Artes	2 000	15,13
Ciências Sociais	1 253	9,48
Gestão Comercial	3 389	25,64
Direito	603	4,56
Ciências	172	1,30
Tecnologias de Informação e Comunicação	313	2,37
Arquitectura e Engenharia	429	3,25
Saúde e Assistência Social	1 379	10,43
Indústria de Serviços (incluindo segurança pública)	2 595	19,64
Total	13 216	100

Fonte: Preparado a partir de dados da Recopilação dos dados do ensino superior 2019 da Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior

A grande maioria dos estudantes locais está matriculada nas áreas de Gestão Comercial, Indústria de Serviços, e Artes e Humanidades. Seguem-se as áreas de Saúde e Assistência Social, Ciências Sociais e Educação. O número de estudantes matriculados em áreas de Ciências e Arquitectura e Engenharia é relativamente mais pequeno.

São apresentados a seguir os resultados das análises do questionário conduzido online entre 25 de Março de 2021 e 24 de Maio de 2021. Um total de 363 respondentes locais (isto é, portadores de Bilhete de Identidade Residente da RAEM) completaram o questionário. Apesar do questionário ter sido realizado online e não ter sido feito através de uma amostra estratificada, verificam-se altas semelhanças entre a amostra e o universo do estudo.

Para a salvaguarda das características inerentes a cada instituição abrangida neste estudo, as análises são feitas a partir de cruzamento das principais variáveis e apresentadas em 5 grupos:

- 1 - Dados gerais dos estudantes do ensino superior;
- 2 - Características socioeconómicas dos estudantes do ensino superior;
- 3 - Condições de vida dos estudantes do ensino superior;
- 4 - Financiamento dos estudantes do ensino superior;
- 5 - Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior e o que é que tencionam fazer após a conclusão do curso

2 - Dados gerais dos estudantes que responderam ao questionário

A maior proporção dos respondentes está inscrita na universidade pública de Macau, seguido das duas instituições de ensino superior públicas. Os números são apresentados nos dois quadros seguintes. De mencionar, esta situação assemelha-se à distribuição de estudantes locais nas instituições de ensino superior em Macau.

Quadro 53: Distribuição de acordo com as instituições de ensino que frequentam

	Frequência	Percentagem
UMAC	83	22,9
IPM	60	16,5
IFTM	72	19,8
ESFSM	19	5,2
UCM	38	10,5
USJ	56	15,4
IEKW	5	1,4

UCTM	22	6,1
IGM	1	0,3
IMM	7	1,9
Total	363	100

Quadro 54: Distribuição por sector de ensino superior

	Frequência	Percentagem
Público	234	64,5
Privado	129	35,5
Total	363	100

O número de respondentes femininos é maior do que o número de respondentes masculinos, correspondendo à situação do universo do estudo.

Quadro 55: Distribuição por sexo

	Frequência	Percentagem
Masculino	133	36,6
Feminino	230	63,4
Total	363	100

A maioria dos respondentes estava matriculada nas seguintes áreas: indústria de serviços, gestão ou ciências computacionais e artes, humanidades e línguas. Seguem-se a seguir as áreas de ciências sociais ou direito e educação. Esta distribuição é semelhante à população alvo do presente estudo.

Quadro 56: Distribuição da amostra por área científica de estudos

	Frequência	Percentagem
Artes, humanidades e línguas	80	22
Ciências	4	1,1
Gestão ou ciências computacionais	66	18,2
Ciências sociais ou direito	57	15,7

Engenharia e outros cursos técnicos	9	2,5
Educação	39	10,7
Medicina, medicina dentária e farmácia	6	1,7
Enfermagem e outras profissões de saúde	11	3,0
Indústria de Serviços (inclui serviços de segurança)	91	25,1
Total	363	100

A feminização do ES que é um fenómeno mundial (Goldin et al., 2006; Usher & Meadow, 2010), verifica-se em Macau. Em relação à distribuição dos estudantes por sexo, sector e tipo de ensino superior, verifica-se que a predominância de estudantes femininos verifica-se tanto nas universidades como nos institutos ou escolas, e tanto no sector público como no sector privado.

Quadro 57: Distribuição por sexo e sector e tipo de ensino superior

		Masculino	Feminino	Total
Universidade Pública	Frequência	26	57	83
	% sector e tipo de ES	31,30%	68,70%	100,00%
	% sexo	19,50%	24,80%	22,90%
Universidade Privada	Frequência	48	68	116
	% sector e tipo de ES	41,40%	58,60%	100,00%
	% sexo	36,10%	29,60%	32,00%
Instituto Público	Frequência	58	93	151
	% sector e tipo de ES	38,40%	61,60%	100,00%
	% sexo	43,60%	40,40%	41,60%
Instituto Privado	Frequência	1	12	13
	% sector e tipo de ES	7,70%	92,30%	100,00%
	% sexo	0,80%	5,20%	3,60%
Total	Frequência	133	230	363
	% sector e tipo de ES	36,60%	63,40%	100,00%
	% sexo	100,00%	100,00%	100,00%

Ainda em relação à variável sexo, foi feito um cruzamento com a variável área científica de estudos. Verifica-se que os estudantes do sexo masculino estão concentrados nas áreas de

segurança pública constituindo 95% do total dos estudantes desta área e nas ciências onde 75% dos estudantes são deste sexo. Na área de engenharia e outros cursos técnicos, a distribuição entre os dois sexos é relativamente equilibrada. A área de enfermagem e outras profissões de saúde tem 100% de estudantes do sexo feminino. As áreas de educação, artes, humanidades e línguas, indústria de serviços, economia, gestão e ciências computacionais, têm também uma grande concentração de estudantes do sexo feminino. De acordo com o resultado do teste qui-quadrado, a diferença verificada é significativa ($\chi^2(3) = 44.663; p < 0.000$). Estes resultados comprovam que se verificam em Macau as tendências mundiais de feminização e masculinização nas diferentes áreas de estudo argumentado por Favara (2012). Aqui, as áreas masculinas como ciências e segurança social são dominadas por alunos do sexo masculino. As áreas tradicionalmente femininas como a educação, artes, humanidades e línguas, e outras áreas que têm uma grande componente comunicativa, social e afectiva como enfermagem e indústria de serviços são altamente dominadas por estudantes do sexo feminino. Podemos talvez afirmar que os estudantes locais são bastante tradicionais na escolha da área de estudos, sendo muito influenciados pela identidade social e sendo assim, a segmentação do ES é extremamente saliente em Macau.

Quadro 58: Distribuição por sexo e área científica de estudos

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Artes, humanidades e línguas	Frequência	28	52	80
	% área de estudos	35.00%	65.00%	100.00%
	% sexo	21.10%	22.60%	22.00%
Ciências	Frequência	3	1	4
	% área de estudos	75.00%	25.00%	100.00%
	% sexo	2.30%	0.40%	1.10%
Economia, gestão e ciências computacionais	Frequência	22	44	66
	% área de estudos	33.30%	66.70%	100.00%
	% sexo	16.50%	19.10%	18.20%
Ciências Sociais e Direito	Frequência	25	32	57
	% área de estudos	43.90%	56.10%	100.00%

	% sexo	18.80%	13.90%	15.70%
Engenharia e outros cursos técnicos	Frequência	4	5	9
	% área de estudos	44.40%	55.60%	100.00%
	% sexo	3.00%	2.20%	2.50%
Educação	Frequência	12	27	39
	% área de estudos	30.80%	69.20%	100.00%
	% sexo	9.00%	11.70%	10.70%
Medicina, farmácia e dentária	Frequência	2	4	6
	% área de estudos	33.30%	66.70%	100.00%
	% sexo	1.50%	1.70%	1.70%
Enfermagem e outras profissões de saúde	Frequência	0	11	11
	% área de estudos	0.00%	100.00%	100.00%
	% sexo	0.00%	4.80%	3.00%
Indústria de serviços	Frequência	18	53	71
	% área de estudos	25.40%	74.60%	100.00%
	% sexo	13.50%	23.00%	19.60%
Segurança pública	Frequência	19	1	20
	% área de estudos	95.00%	5.00%	100.00%
	% sexo	14.30%	0.40%	5.50%
Total	Frequência	133	230	363
	% área de estudos	36.60%	63.40%	100.00%
	% sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Para a análise de dados, os estudantes foram separados em 3 faixas etárias. O primeiro grupo de estudantes, compreendido entre 19 e 22 anos, o segundo grupo compreendido entre 23 a 30 anos e o terceiro grupo com estudantes maiores de 30 anos. O primeiro grupo corresponde à faixa etária normal de estudos em cursos de licenciatura de acordo com a definição dos relatórios governamentais publicados. O segundo grupo, com idade correspondida entre 23 a 30 anos, são estudantes adultos que não iniciaram os seus estudos superiores logo ou pouco depois de terminar os estudos secundários, mas que são ainda relativamente jovens. O terceiro grupo, corresponde ao grupo de estudantes mais velhos que podem ter constituído família própria e que têm mais responsabilidades financeiras. De acordo com os Censos 2016, a idade média do primeiro matrimónio da população local é de 29,5 anos.

Metade dos respondentes tem idade igual ou inferior a 22 anos. Sendo assim, a proporção de estudantes adultos é bastante significativa.

Quadro 59: Faixa etária

		Frequência	%
Válido	Até 22 anos	183	50.4
	23 a 30 anos	135	37.2
	Mais de 30	42	11.6
	Total	360	99.2
Inválido		3	0.8
Total		363	100.0

As mulheres constituem a maioria nas três faixas etárias. Este fenômeno vai ao encontro de vários estudos internacionais que demonstram a feminização do ensino superior (Goldin et al., 2006; Usher & Meadow, 2010).

Quadro 60 Faixa etária e sexo

		Até 22 anos	23 a 30 anos	Mais de 30 anos	Total
Masculino	Frequência	61	57	14	132
	% sexo	46.20%	43.20%	10.60%	100.00%
	% idade	33.30%	42.20%	33.30%	36.70%
Feminino	Frequência	122	78	28	228
	% sexo	53.50%	34.20%	12.30%	100.00%
	% idade	66.70%	57.80%	66.70%	63.30%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% sexo	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Quadro 61: Idade e tipo e sector do ensino superior

		Até 22 anos	De 23 a 30 anos	Maiores de 30 anos	Total
Universidade Pública	Frequência	60	23	0	83
	% sector e tipo de ES	72.30%	27.70%	0.00%	100.00%
	% idade	32.80%	17.00%	0.00%	23.10%
Universidade Privada	Frequência	32	57	25	114
	% sector e tipo de ES	28.10%	50.00%	21.90%	100.00%
	% idade	17.50%	42.20%	59.50%	31.70%
Instituto Público	Frequência	88	51	11	150
	% sector e tipo de ES	58.70%	34.00%	7.30%	100.00%
	% idade	48.10%	37.80%	26.20%	41.70%
Instituto Privado	Frequência	3	4	6	13
	% sector e tipo de ES	23.10%	30.80%	46.20%	100.00%
	% idade	1.60%	3.00%	14.30%	3.60%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% sector e tipo de ES	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Existe uma grande diferença na opção do tipo e sector do ensino superior por estudantes de idades diferentes. Mais de 72% dos estudantes da universidade pública tem idade máxima de 22 anos. O restante tem idade compreendida entre 23 a 30 anos. Não existem alunos com idade superior a 30 anos na universidade pública. Quase 60% dos alunos adultos com idade superior a 30 anos estão inscritos nas universidades privadas. A diferença estatística de acordo com os resultados do teste qui-quadrado é significativa ($\chi^2(6) = 66.079; p < 0.000$). Esta situação pode ser explicada com a oferta de maior número de cursos em regime pós-laboral com horários mais flexíveis nas universidades privadas.

Quanto à opção da área científica de estudos, na área de segurança pública verifica-se uma grande proporção de estudantes adultos – 65% dos estudantes têm a idade compreendida entre 24

a 30 anos e 30% são maiores de 30 anos. Uma razão muito óbvia para esta situação é o processo de selecção dos estudantes para este curso – uma parte dos estudantes são seleccionados dentro dos trabalhadores do corpo de segurança pública. Outra razão pode dever-se ao factor financeiro. Existem muitos motivos para o adiamento de estudos superiores e um dos motivos muito comuns é o financeiro. Para estudantes que não têm grande capacidade financeira, a opção desta área pode ter muito atractivo pelo facto de não aplicar propinas. Outras áreas optadas por estudantes mais velhos são Economia, gestão e ciências computacionais e Ciências sociais e direito. De facto, existe uma grande oferta de cursos de gestão de empresas tanto em regime diurno como em regime pós-laboral, sendo talvez esta a razão para a existência de um grande número de alunos adultos nesta área. Existem também cursos de direito em regime diurno e pós-laboral. Os resultados do teste qui-quadrado demonstram que existe uma diferença significativa entre a idade e a área científica de estudos ($\chi^2 (18) = 51.204; p < 0.000$).

Quadro 62: Distribuição entre idade e área científica de estudos

		Até 22	23 a 30	Mais de 30	Total
Artes, humanidades e línguas	Frequência	50	21	9	80
	% área de estudos	62.5%	26.3%	11.3%	100.0%
	% idade	21.6%	24.1%	20.0%	22.0%
	% total	13.8%	5.8%	2.5%	22.0%
Ciências	Frequência	4	0	0	4
	% área de estudos	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	% idade	1.7%	0.0%	0.0%	1.1%
	% total	1.1%	0.0%	0.0%	1.1%
Economia, gestão e ciências computacionais	Frequência	42	13	11	66
	% área de estudos	63.6%	19.7%	16.7%	100.0%
	% idade	18.2%	14.9%	24.4%	18.2%
	% total	11.6%	3.6%	3.0%	18.2%
Ciências sociais e direito	Frequência	32	16	9	57
	% área de estudos	56.1%	28.1%	15.8%	100.0%
	% idade	13.9%	18.4%	20.0%	15.7%
	% total	8.8%	4.4%	2.5%	15.7%

Engenharia e outros cursos técnicos	Frequência	5	3	1	9
	% área de estudos	55.6%	33.3%	11.1%	100.0%
	% idade	2.2%	3.4%	2.2%	2.5%
	% total	1.4%	0.8%	0.3%	2.5%
Educação	Frequência	29	7	3	39
	% área de estudos	74.4%	17.9%	7.7%	100.0%
	% idade	12.6%	8.0%	6.7%	10.7%
	% total	8.0%	1.9%	0.8%	10.7%
Medicina, farmácia e dentária	Frequência	3	3	0	6
	% área de estudos	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
	% idade	1.3%	3.4%	0.0%	1.7%
	% total	0.8%	0.8%	0.0%	1.7%
Enfermagem e outras profissões de saúde	Frequência	9	0	2	11
	% área de estudos	81.8%	0.0%	18.2%	100.0%
	% idade	3.9%	0.0%	4.4%	3.0%
	% total	2.5%	0.0%	0.6%	3.0%
Indústria de serviços	Frequência	56	11	4	71
	% área de estudos	78.9%	15.5%	5.6%	100.0%
	% idade	24.2%	12.6%	8.9%	19.6%
	% total	15.4%	3.0%	1.1%	19.6%
Segurança pública	Frequência	1	13	6	20
	% área de estudos	5.0%	65.0%	30.0%	100.0%
	% idade	0.4%	14.9%	13.3%	5.5%
	% total	0.3%	3.6%	1.7%	5.5%
Total	Frequência	231	87	45	363
	% área de estudos	63.6%	24.0%	12.4%	100.0%
	% idade	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% total	63.6%	24.0%	12.4%	100.0%

3 -Características sócio-económicas dos estudantes do ensino superior

De acordo com o declarado pelos respondentes, a maior proporção dos estudantes (30% do total) pertence aos agregados familiares de rendimento médio baixo, situado entre MOP15 001 e MOP30 000; 25.1% tem um rendimento médio, situado entre MOP30 001 e MOP45 000 e 12,9% entre MOP45 001 a MOP60 000. Uma percentagem relativamente alta de 12,1% encontra-se no grupo de rendimentos muito altos, pertencente ao último escalão da tabela, com um valor superior

a MOP90 000. Pelos resultados obtidos, não nos parece que existe elitismo no ES em Macau. Todas as classes sociais estão aqui representadas e a grande maioria pertence aos agregados de rendimento médio ou médio baixo.

No entanto, é necessário ser prudente na interpretação dos dados porque é usual os estudantes não saberem com precisão o rendimento da sua família.

Quadro 63: Rendimento mensal do agregado familiar

	Frequência	%
< MOP 8 700	18	5.0
MOP 8 700 a MOP 15 000	23	6.3
MOP 15 001 a MOP 30 000	109	30.0
MOP 30 001 a MOP 45 000	91	25.1
MOP 45001 a MOP 60 000	47	12.9
MOP 60 001 a MOP 75 000	21	5.8
MOP 75 001 a MOP 90 000	10	2.8
> MOP 90 000	44	12.1
Total	363	100.0

A distribuição entre as várias categorias é relativamente homogénea, não se verificando grandes diferenças entre os vários grupos etários de acordo com os resultados da análise do qui-quadrado.

Quadro 64: Rendimento mensal do agregado familiar e grupo etário

Rendimento		Idade			Total
		Até 22 anos	23 a 30 anos	Mais de 30 anos	
< MOP 8 700	Frequência	6	11	1	18
	% rendimento	33.30%	61.10%	5.60%	100.00%
	% idade	3.30%	8.10%	2.40%	5.00%
MOP 8 700 a MOP 15 000	Frequência	10	11	2	23

	% rendimento	43.50%	47.80%	8.70%	100.00%
	% idade	5.50%	8.10%	4.80%	6.40%
MOP 15 001 a MOP 30 000	Frequência	54	41	12	107
	% rendimento	50.50%	38.30%	11.20%	100.00%
	% idade	29.50%	30.40%	28.60%	29.70%
MOP 30 001 a MOP 45 000	Frequência	49	33	9	91
	% rendimento	53.80%	36.30%	9.90%	100.00%
	% idade	26.80%	24.40%	21.40%	25.30%
MOP 45 001 a MOP 60 000	Frequência	28	12	7	47
	% rendimento	59.60%	25.50%	14.90%	100.00%
	% idade	15.30%	8.90%	16.70%	13.10%
MOP 60 001 a MOP 75 000	Frequência	12	7	2	21
	% rendimento	57.10%	33.30%	9.50%	100.00%
	% idade	6.60%	5.20%	4.80%	5.80%
MOP 75 001 a MOP 90 000	Frequência	5	3	2	10
	% rendimento	50.00%	30.00%	20.00%	100.00%
	% idade	2.70%	2.20%	4.80%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	19	17	7	43
	% rendimento	44.20%	39.50%	16.30%	100.00%
	% idade	10.40%	12.60%	16.70%	11.90%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% rendimento	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Em relação à opinião dos estudantes sobre o rendimento do seu agregado familiar, a maioria das respostas situa-se no centro dos 5 escalões que constavam na lista de opção – 52,9% dos estudantes são da opinião de que os rendimentos dão para viver razoavelmente bem. Só 6,6% dos estudantes são da opinião de que vivem passando privações e 2,2% são da opinião de que vivem muito bem.

Quadro 65: Opinião dos estudantes sobre o rendimento do agregado familiar

	Frequência	%
Dão para viver passando privações	24	6.6
Dão para viver com alguma dificuldade	98	27.0
Dão para viver razoavelmente bem	192	52.9
Dão para viver bem	41	11.3
Dão para viver muito bem	8	2.2
Total	363	100.0

50% dos alunos da universidade privada afirmam que o rendimento do seu agregado familiar dá para viver passando privações. No entanto, a relação dos dois indicadores não é estatisticamente significativa. Uma grande parte dos estudantes que sentem que com o rendimento do seu agregado familiar dá para viver passando privações ou dá para viver passando alguma dificuldade frequentou a escola pública local no ensino secundário. No entanto o valor não é estatisticamente muito significativo ($\chi^2(16) = 25.230; p < 0.066$).

Quadro 66: Opinião dos estudantes sobre o rendimento do agregado familiar e tipo de escola secundária frequentada

	Escola Pública Local	Escola Privada local, da Rede do Ensino Gratuito	Escola Privada local, fora da rede de ensino gratuito	Escola Pública não local	Escola Privada não local	Total
Dão para viver passando privações	50.0%	33.3%	-	8.3%	8.3%	100.0%
	8.10%	5.80%	0.00%	11.80%	5.60%	6.60%
Dão para viver com alguma dificuldade	46.9%	34.7%	6.1%	3.1%	9.2%	100.0%
	31.10%	24.60%	25.00%	17.60%	25.00%	27.00%
Dão para viver razoavelmente bem	41.1%	39.1%	6.3%	3.6%	9.9%	100.0%
	53.40%	54.30%	50.00%	41.20%	52.80%	52.90%
Dão para viver bem	26.8%	41.5%	14.6%	9.8%	7.3%	100.0%
	7.40%	12.30%	25.00%	23.50%	8.30%	11.30%

Dão para viver muito bem	-	50.0%	-	12.5%	37.5%	100.0%
	0.00%	2.90%	0.00%	5.90%	8.30%	2.20%
Total	40.8%	38.0%	6.6%	4.7%	9.9%	100.0%
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Os resultados do teste qui-quadrado indicam que não existe uma diferença significativa na relação entre a opinião dos estudantes sobre o rendimento do agregado familiar e o tipo e sector do ES que frequentam. Nesta perspectiva, os resultados demonstram-nos que os alunos de todas as classes sociais têm acesso a ambos os sectores do ES verificando-se uma situação de equidade.

Quadro 67: Opinião sobre o rendimento do agregado familiar e tipo e sector do ES

		Uni. pública	Uni. Privada	Inst. Público	Inst. Privado	Total
Dão para viver passando privações	Frequência	3	12	8	1	24
	% opinião sobre rendimento	12.50%	50.00%	33.30%	4.20%	100.00%
	% tipo e sector do ES	3.60%	10.30%	5.30%	7.70%	6.60%
Dão para viver com alguma dificuldade	Frequência	20	36	36	6	98
	% opinião sobre rendimento	20.40%	36.70%	36.70%	6.10%	100.00%
	% tipo e sector do ES	24.10%	31.00%	23.80%	46.20%	27.00%
Dão para viver razoavelmente bem	Frequência	48	52	86	6	192
	% opinião sobre rendimento	25.00%	27.10%	44.80%	3.10%	100.00%
	% tipo e sector do ES	57.80%	44.80%	57.00%	46.20%	52.90%
Dão para viver bem	Frequência	10	13	18	0	41
	% opinião sobre rendimento	24.40%	31.70%	43.90%	0.00%	100.00%
	% tipo e sector do ES	12.00%	11.20%	11.90%	0.00%	11.30%
Dão para viver muito bem	Frequência	2	3	3	0	8
	% opinião sobre rendimento	25.00%	37.50%	37.50%	0.00%	100.00%
	% tipo e sector do ES	2.40%	2.60%	2.00%	0.00%	2.20%
Total	Frequência	83	116	151	13	363

	% opinião sobre rendimento	22.90%	32.00%	41.60%	3.60%	100.00%
	% tipo e sector do ES	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

A relação entre a opinião dos estudantes sobre o rendimento do agregado familiar e a área científica de estudos é relativamente significativa ($\chi^2(36) = 50.805$; $p < 0.052$). Os dados indicam que os estudantes que têm a opinião de que com o rendimento que tem dá para viver bem e muito bem, estão maioritariamente matriculares na área de *ciências e direito*. As áreas de ciências e direito são tradicionalmente percebidas como áreas academicamente exigentes e com saídas profissionais de alto rendimento. Como discutido anteriormente, muitos estudos demonstram que os indivíduos de classes sociais mais baixas têm grandes desvantagens quando competem academicamente com colegas de classe média ou alta, que tiveram melhores condições de preparação durante os estudos primários e secundários. Por outro lado, muitos autores argumentam que os próprios alunos de classes desfavorecidas sentem-se menos capazes por se encontrarem numa estrutura interiorizada que os faz sentir que têm limitações e assim terem maior receio de insucesso académico (Callender & Dougherty, 2018). Sendo assim, é possível que os indivíduos de classes sociais baixas não tenham conseguido médias suficientes para estes cursos ou então sentem-se incapazes de concluírem cursos academicamente exigentes.

Quadro 68: Opinião sobre o rendimento do agregado familiar e área científica de estudos

		Dão para viver passando privações	Dão para viver com alguma dificuldade	Dão para viver razoavelmente bem	Dão para viver bem	Dão para viver muito bem	Total
Artes, humanidades e línguas	Frequência	3	25	46	4	2	80
	% área científica	3.80%	31.30%	57.50%	5.00%	2.50%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	12.50%	25.50%	24.00%	9.80%	25.00%	22.00%
Ciências	Frequência	0	0	3	0	1	4
	% área científica	0.00%	0.00%	75.00%	0.00%	25.00%	100.00%

	% opinião sobre rendimento	0.00%	0.00%	1.60%	0.00%	12.50%	1.10%
Gestão e ciências computacionais	Frequência	3	21	33	9	0	66
	% área científica	4.50%	31.80%	50.00%	13.60%	0.00%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	12.50%	21.40%	17.20%	22.00%	0.00%	18.20%
Ciências Sociais e Direito	Frequência	5	16	26	8	2	57
	% área científica	8.80%	28.10%	45.60%	14.00%	3.50%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	20.80%	16.30%	13.50%	19.50%	25.00%	15.70%
Engenharia e outros cursos técnicos	Frequência	2	0	5	2	0	9
	% área científica	22.20%	0.00%	55.60%	22.20%	0.00%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	8.30%	0.00%	2.60%	4.90%	0.00%	2.50%
Educação	Frequência	3	11	23	2	0	39
	% área científica	7.70%	28.20%	59.00%	5.10%	0.00%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	12.50%	11.20%	12.00%	4.90%	0.00%	10.70%
Medicina, farmácia e dentária	Frequência	0	0	3	2	1	6
	% área científica	0.00%	0.00%	50.00%	33.30%	16.70%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	0.00%	0.00%	1.60%	4.90%	12.50%	1.70%
Enfermagem e outras profissões de saúde	Frequência	0	5	5	1	0	11
	% área científica	0.00%	45.50%	45.50%	9.10%	0.00%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	0.00%	5.10%	2.60%	2.40%	0.00%	3.00%
Indústria de serviços	Frequência	7	18	36	8	2	71
	% área científica	9.90%	25.40%	50.70%	11.30%	2.80%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	29.20%	18.40%	18.80%	19.50%	25.00%	19.60%
Segurança pública	Frequência	1	2	12	5	0	20
	% área científica	5.00%	10.00%	60.00%	25.00%	0.00%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	4.20%	2.00%	6.30%	12.20%	0.00%	5.50%
Total	Frequência	24	98	192	41	8	363
	% área científica	6.60%	27.00%	52.90%	11.30%	2.20%	100.00%
	% opinião sobre rendimento	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Os resultados da análise do qui-quadrado indicam que não existe uma relação significativa entre o tipo de sector do ensino secundário frequentado e o tipo e sector de ensino superior onde os estudantes estão inscritos, confirmando que apesar de termos verificado que uma parte dos estudantes que sentem que o seu rendimento familiar dá para viver passando privações, ou dá para viver passando alguma dificuldade, frequentou a escola pública local no ensino secundário, esta situação não tem prejudicado a sua acessibilidade a qualquer tipo e sector de instituição de ensino superior. Os resultados do teste qui-quadrado indicam também que não existe uma relação significativa entre o tipo de ensino secundário frequentado e a área científica de estudos.

Foi feita uma análise entre o tipo e o sector de ensino superior frequentado pelos estudantes e o rendimento do agregado familiar. Os resultados do teste qui-quadrado indicam que não existe uma diferença significativa entre eles. Isto mais uma vez demonstra que, independentemente do rendimento do agregado familiar, os estudantes têm acesso a todo o tipo de ensino superior. Sendo assim, parece-nos que existe um certo nível de equidade no ES de Macau.

A análise do teste qui-quadrado realizada em relação ao rendimento do agregado familiar e a área científica de estudos também indica que não existe uma relação significativa entre eles. A equidade do ES de Macau é mais uma vez confirmada.

Em relação à ocupação do pai, verifica-se que a maior proporção é patrão ou independente, correspondente a 17,6% do total; 15,2% são empregados de serviços, comércio ou administrativo e 14,6% são reformados; 12,4% são trabalhadores qualificados; 9,9% são técnicos especializados e 7,7% são quadros médios. Quase 4% pertence aos quadros superiores.

Quadro 69: Ocupação do pai

	Frequência	%
Quadro superior de empresa ou entidade pública	14	3.9
Quadro médio de empresa ou entidade pública	28	7.7
Técnico especializado de empresa ou entidade pública	36	9.9

Patrão ou independente	64	17.6
Empregado de serviços, comércio, administrativo	55	15.2
Trabalhador qualificado	45	12.4
Trabalhador não qualificado	34	9.4
Reformado	53	14.6
Doméstica	34	9.4
Total	363	100.0

A maior percentagem das mães (29,5%) trabalha como empregada de serviços, comércio ou administrativo. Mais de 20% são domésticas. 11,3% são técnicas especializadas de empresa ou entidade pública. 8,3% pertence aos quadros médios enquanto que 2,5% pertence aos quadros superiores.

Quadro 70: Ocupação da mãe

	Frequência	%
Quadro superior de empresa ou entidade pública	9	2.5
Quadro médio de empresa ou entidade pública	30	8.3
Técnico especializado de empresa ou entidade pública	41	11.3
Patrão ou independente	28	7.7
Empregado de serviços, comércio, administrativo	107	29.5
Trabalhador qualificado	15	4.1
Trabalhador não qualificado	31	8.5
Reformado	26	7.2
Doméstica	76	20.9
Total	363	100

Comparando as profissões do pai e da mãe, verifica-se que existe uma percentagem relativamente mais alta do pai a ocupar cargos altos ou a trabalhar como patrão ou independentemente. 3,9% dos pais pertencem aos quadros altos enquanto que só 2,5% das mães ocupam estes cargos. A grande maioria das mães trabalha como empregadas de serviços ou são

domésticas. 17,6% dos pais são patrões ou independentes enquanto que só 7,7% das mães têm esta ocupação. Podemos assumir que, na maioria dos casos, o pai tem um rendimento maior do que a mãe.

Os resultados do qui-quadrado indicam que existe uma relação muito significativa entre a ocupação do pai e da mãe, e o tipo e sector de ensino superior que o estudante frequenta, sendo os valores de $(\chi^2 (24) = 51.285; p < 0.001)$ e $(\chi^2 (24) = 39.279; p < 0.026)$ relativos, respectivamente, à relação com o pai e à mãe. Verifica-se que os estudantes cujos pais (pai e mãe) pertencem aos quadros superiores preferem a universidade pública. Os filhos dos pais que pertencem aos quadros médios estão matriculados nos institutos públicos seguidos da universidade pública. Isto demonstra uma clara preferência dada às instituições públicas e as suas vagas são primeiramente ocupadas por este grupo de elite que tem melhores condições de preparação durante o ensino primário e secundário. Aqui a segmentação e estratificação do ES é verificada.

Quadro 71: Ocupação do pai e tipo e sector do ensino superior

		Uni. Pública	Uni. Privada	Inst/Esc Pública	Inst/Esc Privada	
Quadro superior de empresa ou entidade pública	Frequência	9	4	1	0	14
	% em relação à ocupação	64.30%	28.60%	7.10%	0.00%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	10.80%	3.40%	0.70%	0.00%	3.90%
Quadro médio de empresa ou entidade pública	Frequência	9	4	15	0	28
	% em relação à ocupação	32.10%	14.30%	53.60%	0.00%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	10.80%	3.40%	9.90%	0.00%	7.70%
Técnico especializado de empresa ou entidade pública	Frequência	8	13	15	0	36

	% em relação à ocupação	22.20%	36.10%	41.70%	0.00%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	9.60%	11.20%	9.90%	0.00%	9.90%
Patrão ou independente	Frequência	17	23	23	1	64
	% em relação à ocupação	26.60%	35.90%	35.90%	1.60%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	20.50%	19.80%	15.20%	7.70%	17.60%
Empregado de serviços, comércio, administrativo	Frequência	7	13	33	2	55
	% em relação à ocupação	12.70%	23.60%	60.00%	3.60%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	8.40%	11.20%	21.90%	15.40%	15.20%
Trabalhador qualificado	Frequência	12	10	20	3	45
	% em relação à ocupação	26.70%	22.20%	44.40%	6.70%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	14.50%	8.60%	13.20%	23.10%	12.40%
Trabalhador não qualificado	Frequência	8	11	15	0	34
	% em relação à ocupação	23.50%	32.40%	44.10%	0.00%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	9.60%	9.50%	9.90%	0.00%	9.40%
Reformado	Frequência	6	22	20	5	53
	% em relação à ocupação	11.30%	41.50%	37.70%	9.40%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	7.20%	19.00%	13.20%	38.50%	14.60%
Doméstica	Frequência	7	16	9	2	34
	% em relação à ocupação	20.60%	47.10%	26.50%	5.90%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	8.40%	13.80%	6.00%	15.40%	9.40%
	Frequência	83	116	151	13	363
	% em relação à ocupação	22.90%	32.00%	41.60%	3.60%	100.00%
	% em relação ao tipo e sector do ES	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Quadro 72: Ocupação da mãe e tipo e sector da IES

		Uni. Pública	Uni. Privada	Inst/Esc Pública	Inst/Esc Privada	Total
Quadro superior de empresa ou entidade pública	Frequência	4	5	0	0	9
	% ocupação	44.40%	55.60%	0.00%	0.00%	100.00%
	% tipo e sector do ES	4.80%	4.30%	0.00%	0.00%	2.50%
Quadro médio de empresa ou entidade pública	Frequência	12	7	10	1	30
	% ocupação	40.00%	23.30%	33.30%	3.30%	100.00%
	% tipo e sector do ES	14.50%	6.00%	6.60%	7.70%	8.30%
Técnico especializado de empresa ou entidade pública	Frequência	15	12	13	1	41
	% ocupação	36.60%	29.30%	31.70%	2.40%	100.00%
	% tipo e sector do ES	18.10%	10.30%	8.60%	7.70%	11.30%
Patrão ou independente	Frequência	6	9	12	1	28
	% ocupação	21.40%	32.10%	42.90%	3.60%	100.00%
	% tipo e sector do ES	7.20%	7.80%	7.90%	7.70%	7.70%
Empregado de serviços, comércio, administrativo	Frequência	23	24	58	2	107
	% ocupação	21.50%	22.40%	54.20%	1.90%	100.00%
	% tipo e sector do ES	27.70%	20.70%	38.40%	15.40%	29.50%
Trabalhador qualificado	Frequência	3	4	7	1	15
	% ocupação	20.00%	26.70%	46.70%	6.70%	100.00%
	% tipo e sector do ES	3.60%	3.40%	4.60%	7.70%	4.10%
Trabalhador não qualificado	Frequência	6	13	11	1	31
	% ocupação	19.40%	41.90%	35.50%	3.20%	100.00%
	% tipo e sector do ES	7.20%	11.20%	7.30%	7.70%	8.50%
Reformado	Frequência	0	12	12	2	26
	% ocupação	0.00%	46.20%	46.20%	7.70%	100.00%
	% tipo e sector do ES	0.00%	10.30%	7.90%	15.40%	7.20%
Doméstica	Frequência	14	30	28	4	76
	% ocupação	18.40%	39.50%	36.80%	5.30%	100.00%

	% tipo e sector do ES	16.90%	25.90%	18.50%	30.80%	20.90%
Total	Frequência	83	116	151	13	363
	% ocupação	22.90%	32.00%	41.60%	3.60%	100.00%
	% tipo e sector do ES	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

A maior proporção do pai tem como habilitações o ensino básico do terceiro ciclo e o ensino secundário correspondendo a 47,4% do total. Aproximadamente 13,3% completou o ES. As habilitações da mãe são ligeiramente superiores. 52,1% têm entre o terceiro ciclo e o ensino secundário. A proporção de mães que completaram o ES é de 14,4%. Mas, apesar disso, quase 21% das mães são domésticas (2012).

Os censos realizados em 2016 indicam que 23,1% da população completou o ES. Se compararmos com a proporção dos pais (pai e mãe) dos estudantes que completaram estudos superiores neste estudo que se situa entre 13,3% e 14,4%, não nos parece que existe o fenómeno de selectividade, segmentação ou reprodução no ES de Macau, no sentido de que a ocupação das vagas de ensino superior ser perpetuada às famílias com habilitações mais altas.

Quadro 73: Habilitações académicas do pai

	Frequência	%
Não sabe ler nem escrever	8	2.2
Sabe ler e escrever mas não completou o primeiro ciclo	55	15.2
Ensino básico (primeiro ciclo)	8	2.2
Ensino básico (segundo ciclo)	65	17.9
Ensino básico (terceiro ciclo)	87	24
Ensino secundário	85	23.4
Curso profissional/artístico	2	0.6
Frequência universitária	5	1.4
Diploma/curso médio/bacharelato	9	2.5
Licenciatura	31	8.5
Mestrado	6	1.7
Doutorado	2	0.6

Total	363	100
--------------	-----	-----

Quadro 74: Habilitações académicas da mãe

	Frequência	%
Não sabe ler nem escrever	11	3
Sabe ler e escrever mas não completou o primeiro ciclo	44	12.1
Ensino básico (primeiro ciclo)	10	2.8
Ensino básico (segundo ciclo)	53	14.6
Ensino básico (terceiro ciclo)	102	28.1
Ensino secundário	87	24
Curso profissional/artístico	1	0.3
Frequência universitária	3	0.8
Diploma/curso médio/bacharelato	9	2.5
Licenciatura	34	9.4
Mestrado	7	1.9
Doutorado	2	0.6
Total	363	100

Verifica-se que existe uma maior proporção de pais dos alunos mais novos com habilitações superiores apesar de não serem estatisticamente muito significativas ($\chi^2(22) = 32.168$; $p < 0.150$), confirmando a tendência geral do aumento contínuo de habilitações literárias ao longo das últimas décadas.

Quadro 75: Habilitações académicas do pai e grupo etário

		Até 22 anos	23 a 30 anos	Até 30 anos	Total
Não sabe ler nem escrever	Frequência	4	0	3	7
	% habilitações	57.10%	0.00%	42.90%	100.00%
	% idade	2.20%	0.00%	7.10%	1.90%
Sabe ler e escrever, não completou o primeiro ciclo	Frequência	25	18	10	53
	% habilitações	47.20%	34.00%	18.90%	100.00%
	% idade	13.70%	13.30%	23.80%	14.70%

Ensino básico (primeiro ciclo)	Frequência	5	2	1	8
	% habilitações				
	% idade	2.70%	1.50%	2.40%	2.20%
Ensino básico (segundo ciclo)	Frequência	30	29	6	65
	% habilitações	46.20%	44.60%	9.20%	100.00%
	% idade	16.40%	21.50%	14.30%	18.10%
Ensino básico (terceiro ciclo)	Frequência	34	41	12	87
	% habilitações	39.10%	47.10%	13.80%	100.00%
	% idade	18.60%	30.40%	28.60%	24.20%
Ensino secundário	Frequência	50	29	6	85
	% habilitações	58.80%	34.10%	7.10%	100.00%
	% idade	27.30%	21.50%	14.30%	23.60%
Curso profissional/artístico	Frequência	1	1	0	2
	% habilitações	50.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% idade	0.50%	0.70%	0.00%	0.60%
Frequência universitária	Frequência	3	2	0	5
	% habilitações	60.00%	40.00%	0.00%	100.00%
	% idade	1.60%	1.50%	0.00%	1.40%
Diploma/curso médio/bacharelato	Frequência	5	2	2	9
	% habilitações	55.60%	22.20%	22.20%	100.00%
	% idade	2.70%	1.50%	4.80%	2.50%
Licenciatura	Frequência	20	9	2	31
	% habilitações	64.50%	29.00%	6.50%	100.00%
	% idade	10.90%	6.70%	4.80%	8.60%
Mestrado	Frequência	5	1	0	6
	% habilitações	83.30%	16.70%	0.00%	100.00%
	% idade	2.70%	0.70%	0.00%	1.70%
Doutorado	Frequência	1	1	0	2
	% habilitações	50.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% idade	0.50%	0.70%	0.00%	0.60%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% habilitações	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Existe uma relação estatisticamente significativa entre as habilitações académicas da mãe e o grupo etário ($\chi^2 (22) = 47.009$; $p < 0.001$). As habilitações das mães vão aumentando com a

diminuição da idade dos estudantes. A maioria das mães dos estudantes do grupo etário da idade mais avançada, com mais de 30 anos de idade, tem como habilitações académicas o ensino básico do terceiro ciclo ou nível inferior. Não há mães licenciadas neste grupo etário. As mães que completaram cursos de licenciatura, mestrado ou doutoramento encontram-se maioritariamente no grupo de estudantes mais jovens. Estes resultados confirmam os dados dos censos de 2016 que demonstram que as habilitações da população estão a aumentar com as novas gerações. Estes dados vão também ao encontro das tendências internacionais do aumento do nível de habilitações das populações em geral com a massificação do ensino superior, e a feminização do ensino superior. Os resultados indicam que não existe uma relação estatisticamente significativa entre as habilitações do pai e o grupo etário ($\chi^2(22) = 32.168$; $p < 0.150$).

Quadro 76: Habilitações académicas do mãe e grupo etário

		Até 22 anos	23 a 30 anos	Mais de 30 anos	Total
Não sabe ler nem escrever	Frequência	5	0	6	11
	% habilitações	45.50%	0.00%	54.50%	100.00%
	% idade	2.70%	0.00%	14.30%	3.10%
Sabe ler e escrever mas não completou o primeiro ciclo	Frequência	14	20	8	42
	% habilitações	33.30%	47.60%	19.00%	100.00%
	% idade	7.70%	14.80%	19.00%	11.70%
Ensino básico (primeiro ciclo)	Frequência	5	4	1	10
	% habilitações	50.00%	40.00%	10.00%	100.00%
	% idade	2.70%	3.00%	2.40%	2.80%
Ensino básico (segundo ciclo)	Frequência	27	20	6	53
	% habilitações	50.90%	37.70%	11.30%	100.00%
	% idade	14.80%	14.80%	14.30%	14.70%
Ensino básico (terceiro ciclo)	Frequência	49	38	14	101
	% habilitações	48.50%	37.60%	13.90%	100.00%
	% idade	26.80%	28.10%	33.30%	28.10%
Ensino secundário	Frequência	48	34	5	87
	% habilitações	55.20%	39.10%	5.70%	100.00%
	% idade	26.20%	25.20%	11.90%	24.20%

Curso profissional/artístico	Frequência	1	0	0	1
	% habilitações	100.00%	0.00%	0.00%	100.00%
	% idade	0.50%	0.00%	0.00%	0.30%
Frequência universitária	Frequência	0	3	0	3
	% habilitações	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%
	% idade	0.00%	2.20%	0.00%	0.80%
Diploma/curso médio/bacharelato	Frequência	6	1	2	9
	% habilitações	66.70%	11.10%	22.20%	100.00%
	% idade	3.30%	0.70%	4.80%	2.50%
Licenciatura	Frequência	23	11	0	34
	% habilitações	67.60%	32.40%	0.00%	100.00%
	% idade	12.60%	8.10%	0.00%	9.40%
Mestrado	Frequência	4	3	0	7
	% habilitações	57.10%	42.90%	0.00%	100.00%
	% idade	2.20%	2.20%	0.00%	1.90%
Doutorado	Frequência	1	1	0	2
	% habilitações	50.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% idade	0.50%	0.70%	0.00%	0.60%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% habilitações	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

As análises do qui-quadrado indicam que as habilitações do pai ($\chi^2(33) = 32.532; p < 0.490$) e da mãe ($\chi^2(33) = 39.829; p < 0.192$) não têm uma influência directa no tipo ou sector do ES frequentado pelos estudantes, pelo que, em semelhança aos factores de rendimento familiar ou profissão dos pais, parece-nos que existe equidade em Macau e que os estudantes de todas as camadas sociais têm acesso aos dois tipos e dois sectores do ES.

Apesar das habilitações do pai ou da mãe não serem um factor influenciador no tipo e sector do ensino superior optado pelos estudantes, os testes do qui-quadrado demonstram o contrário em relação à área académica onde os estudantes estão matriculados. Os estudantes cujos pais (pai e mãe) completaram o ensino superior têm tendência a frequentar cursos de gestão

empresarial e informação tecnológica, ciências sociais e direito, e medicina. Os pais (pai e mãe) dos estudantes dos cursos de enfermagem, educação e segurança pública, têm as habilitações académicas mais baixas. Os resultados da relação entre as habilitações académicas do pai e da mãe são (χ^2 (110) =169.323; $p < 0.000$) e (χ^2 (110) =146.074 ; $p < 0.001$), respectivamente. Este é um resultado que sugere a existência de segmentação e estratificação social no ES de Macau. Os cursos de gestão empresarial e informação tecnológica, ciências sociais e direito, e medicina são cursos tradicionalmente reconhecidos em Macau como cursos mais nobres e competitivos. Sendo que a maioria dos pais dos estudantes destas áreas tem maiores habilitações, parece-nos que existe uma perpetuação de elitismo nestas áreas. Apesar de se verificar anteriormente que não existe falta de vagas no ES de Macau e que os estudantes provenientes de todas as classes sociais têm acesso aos dois tipos e sectores do ES, parece-nos que as vagas das áreas mais competitivas são primeiramente ocupadas por filhos da classe de elite.

4 - Condições de Vida dos Estudantes do ES

A maioria dos estudantes (quase 70%) vive com os pais ou a família; 15,7% vive na residência universitária. Quase 10% tem apartamento ou casa própria e cerca de 6% vive em alojamento arrendado.

Quadro 77: Residência do estudante durante o ano académico

	Frequencia	%
Pais/familiares	249	68.6
Residência universitária	57	15.7
Em quarto/apartamento/casa alugados	22	6.1
Apartamento ou casa própria	35	9.6
Total	363	100

Estes resultados estão de acordo com a tradição local dos filhos viverem em casa dos pais mesmo depois da maioridade. No quadro seguinte, analisamos o local de residência dos estudantes de acordo com a faixa etária. Os resultados são ainda mais esclarecedores. Os testes do qui-quadrado demonstram que a idade tem uma influência muito significativa na situação de residência dos estudantes ($\chi^2(6) = 113,244; p < 0.000$). Mais de metade dos estudantes com mais de 30 anos de idade têm casa adquirida ou arrendada. De referir, Macau é uma cidade com pouco mais de 30km², pelo que, para os estudantes locais, não existe a necessidade de arrendar casa por questões de distância entre a sua casa e a instituição de ensino. Sendo assim, não existem estudantes locais deslocados.

Quadro 78: Idade e residência

		Até 22 anos	23 a 30 anos	Maior de 30 anos	Total
Pais/familiares	Frequência	134	98	15	247
	% Residência	54.30%	39.70%	6.10%	100.00%
	% Idade	73.20%	72.60%	35.70%	68.60%
Residência universitária	Frequência	37	19	0	56
	% Residência	66.10%	33.90%	0.00%	100.00%
	% Idade	20.20%	14.10%	0.00%	15.60%
Quarto/apartamento/casa alugados	Frequência	5	12	5	22
	% Residência	22.70%	54.50%	22.70%	100.00%
	% Idade	2.70%	8.90%	11.90%	6.10%
Apartamento ou casa própria	Frequência	7	6	22	35
	% Residência	20.00%	17.10%	62.90%	100.00%
	% Idade	3.80%	4.40%	52.40%	9.70%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% Residência	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% Idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Os dados indicam também que a segunda maior proporção, cerca de 15,6% dos estudantes, vive na residência universitária, e como apresentado no quadro seguinte, quase 39% são estudantes

da universidade pública. De referir, que a maioria das instituições de ensino superior locais, públicas ou privadas, dá prioridade de residência dentro das suas instalações aos estudantes não-locais. A universidade pública de Macau é uma excepção e durante o primeiro ano lectivo a estadia na residência é obrigatória. Os resultados demonstram que uma grande percentagem de estudantes continua na residência nos anos seguintes. Os testes da análise do qui-quadrado demonstram que a diferença na distribuição entre residência do estudante e tipo e sector de IES que frequenta é estatisticamente significativa ($\chi^2(9) = 175.409; p < 0.000$). Isto deve-se ao facto da política seguida pelas instituições, como mencionado, que, com excepção da universidade pública, não dão opção de alojamento aos estudantes locais.

Quadro 79: Residência do estudante durante o ano académico / tipo e sector de ensino

		Pais/ familiares	Residência universitária	Em quarto/ apartamento alugado	Apartamento ou casa própria	Total
Uni. Pub.	Frequência	47	32	2	2	83
	% tipo e sector do ES	56.60%	38.60%	2.40%	2.40%	100.00%
	% residência	18.90%	56.10%	9.10%	5.70%	22.90%
Uni. Priv.	Frequência	79	5	14	18	116
	% tipo e sector do ES	68.10%	4.30%	12.10%	15.50%	100.00%
	% residência	31.70%	8.80%	63.60%	51.40%	32.00%
Inst/Esc Pública	Frequência	116	20	5	10	151
	% tipo e sector do ES	76.80%	13.20%	3.30%	6.60%	100.00%
	% residência	46.60%	35.10%	22.70%	28.60%	41.60%
Inst/Esc Privada	Frequência	7	0	1	5	13
	% tipo e sector do ES	53.80%	0.00%	7.70%	38.50%	100.00%
	% residência	2.80%	0.00%	4.50%	14.30%	3.60%
Total	Frequência	249	57	22	35	363
	% tipo e sector do ES	68.60%	15.70%	6.10%	9.60%	100.00%
	% residência	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Os dados do estudo demonstram que quase 60% dos estudantes esteve empregada. Como vimos anteriormente, cerca de metade dos estudantes tem idade igual ou inferior a 22 anos e a outra metade tem idade superior, vamos analisar se os estudantes trabalhadores pertencem maioritariamente à classe etária mais velha, pois, normalmente os adultos necessitam de trabalhar para se auto-sustentarem.

Quadro 80: % de estudantes empregados e não empregados

	Frequência	%
Trabalhadores	211	58.1
Não trabalhadores	152	41.9
Total	363	100.0

Deste modo, foi feita uma análise da situação de emprego dos estudantes de acordo com a faixa etária. Tal como previsto, verifica-se que a proporção de estudantes empregados vai aumentando com a idade. Mas mesmo no grupo mais jovem, quase 50% dos estudantes trabalha, e a percentagem aumenta para 63 % no grupo de 24 a 30 anos. Por fim, no grupo de estudantes mais velhos, com idade superior a 30 anos, 83,3% dos estudantes é empregada. A diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2 (2) = 17.590; p < 0.000$). Será importante no futuro estudarmos se os estudantes trabalham por necessidade financeira porque, na realidade, não é fácil conjugar a vida de estudante e de trabalhador ao mesmo tempo, e se as horas de trabalho forem longas, é muito provável que os estudos e a saúde sejam prejudicados. Como apresentado anteriormente, os estudos de Metcalf (2003) e Carney et al. (2005) demonstram estes fenómenos. Se os estudantes trabalham por necessidade, o resultado sugere que apesar de o ES ser acessível, na realidade os apoios existentes não são suficientes para fazer face às despesas.

Quadro 81: Estudantes empregados e não empregados e faixa etária

		Trabalhadores	Não trabalhadores	Total
Até 22 anos	Frequência	91	92	183
	% idade	49.70%	50.30%	100.00%
	% trabalho	43.10%	61.70%	50.80%
23 a 30 anos	Frequência	85	50	135
	% idade	63.00%	37.00%	100.00%
	% trabalho	40.30%	33.60%	37.50%
Maiores de 30 anos	Frequência	35	7	42
	% idade	83.30%	16.70%	100.00%
	% trabalho	16.60%	4.70%	11.70%
Total	Frequência	211	149	360
	% idade	58.60%	41.40%	100.00%
	% trabalho	100.00%	100.00%	100.00%

Fez-se também uma análise da relação entre o sexo dos estudantes e o trabalho. Em ambos os sexos, mais de metade dos estudantes é empregada. Verifica-se uma maior percentagem de estudantes do sexo feminino a trabalhar. A diferença é de 2,7% que não é estatisticamente significativa.

Quadro 82: Estudantes empregados e não empregados por sexo

		Masculino	Feminino	Total
Trabalhadores	Frequência	75	136	211
	% trabalho	35.50%	64.50%	100.00%
	% sexo	56.40%	59.10%	58.10%
Não trabalhadores	Frequência	58	94	152
	% trabalho	38.20%	61.80%	100.00%
	% sexo	43.60%	40.90%	41.90%
Total	Frequência	133	230	363
	% trabalho	36.60%	63.40%	100.00%
	% sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Tanto no sector público como no sector privado quase 60% dos estudantes são empregados. Não existe uma diferença estatisticamente significativa nos dois sectores em relação à proporção de estudantes que trabalha. Isto parece confirmar que não existe uma estratificação entre os sectores do ES tal como demonstrado nos quadros anteriores mas uma grande parte dos alunos de ambos os sectores trabalham.

Quadro 83: Estudantes empregados e não empregados por sector do ensino

		Sim	Não	Total
Público	Frequência	134	100	234
	% sector do ensino	57.30%	42.70%	100.00%
	% trabalho	63.50%	65.80%	64.50%
Privado	Frequência	77	52	129
	% sector do ensino	59.70%	40.30%	100.00%
	% trabalho	36.50%	34.20%	35.50%
Total	Frequência	211	152	363
	% sector do ensino	58.10%	41.90%	100.00%
	% trabalho	100.00%	100.00%	100.00%

Apesar de não ser estatisticamente significativa, numa análise mais detalhada, verifica-se que existe uma maior proporção de estudantes das universidades privadas a indicar que foram empregados durante o último ano lectivo em comparação com os estudantes da universidade pública. Verifica-se o mesmo fenómeno com os institutos e as escolas. Esta situação pode reflectir e confirmar a necessidade de trabalho por motivos financeiros dado que os custos do sector privado são mais altos.

Quadro 84: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por tipo e sector do ensino

		Sim	Não	Total
Universidade Pública	Frequência	42	41	83
	% tipo e sector do ES	50.60%	49.40%	100.00%
	% trabalho	19.90%	27.00%	22.90%

Universidade Privada	Frequência	68	48	116
	% tipo e sector do ES	58.60%	41.40%	100.00%
	% trabalho	32.20%	31.60%	32.00%
Instituto/Escola Pública	Frequência	92	59	151
	% tipo e sector do ES	60.90%	39.10%	100.00%
	% trabalho	43.60%	38.80%	41.60%
Instituto/Escola Privada	Frequência	9	4	13
	% tipo e sector do ES	69.20%	30.80%	100.00%
	% trabalho	4.30%	2.60%	3.60%
Total	Frequência	211	152	363
	% tipo e sector do ES	58.10%	41.90%	100.00%
	% trabalho	100.00%	100.00%	100.00%

90% dos estudantes da área de segurança pública afirmam ter trabalhado no último ano lectivo. Esta situação deve-se ao sistema de selecção e funcionamento da escola superior das forças de segurança pública.

Em relação às outras áreas de estudo, verifica-se que na enfermagem e outras profissões relacionadas com a saúde mais de 70% dos estudantes declara não ter trabalhado. Na área de medicina, farmácia e dentária, a proporção de estudantes que não trabalha é relativamente grande, atingindo 66,7%. No entanto, é necessário ser prudente na interpretação dos dados porque a amostra dessas duas áreas (enfermagem e medicina) é relativamente pequena (mas que corresponde ao actual pequeno número de estudantes que frequentam cursos nessas áreas). A relação entre emprego e área científica de estudos é estatisticamente significativa ($\chi^2 (27) = 66.2424; p < 0.000$). O fenómeno pode dever-se ao facto de estas duas áreas serem muito específicos e não ser fácil encontrar no mercado laboral trabalho relevante em regime parcial.

Quadro 85: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por área científica de estudos

		Sim	Não	Total
Artes, humanidades e línguas	Frequência	44	36	80
	% área de estudos	55.00%	45.00%	100.00%
	% trabalho	20.90%	23.70%	22.00%
Ciências	Frequência	2	2	4
	% área de estudos	50.00%	50.00%	100.00%
	% trabalho	0.90%	1.30%	1.10%
Gestão empresarial e informação tecnológica	Frequência	45	21	66
	% área de estudos	68.20%	31.80%	100.00%
	% trabalho	21.30%	13.80%	18.20%
Ciências sociais e direito	Frequência	36	21	57
	% área de estudos	63.20%	36.80%	100.00%
	% trabalho	17.10%	13.80%	15.70%
Engenharia e outros cursos técnicos	Frequência	4	5	9
	% área de estudos	44.40%	55.60%	100.00%
	% trabalho	1.90%	3.30%	2.50%
Educação	Frequência	21	18	39
	% área de estudos	53.80%	46.20%	100.00%
	% trabalho	10.00%	11.80%	10.70%
Medicina, farmácia e dentária	Frequência	2	4	6
	% área de estudos	33.30%	66.70%	100.00%
	% trabalho	0.90%	2.60%	1.70%
Enfermagem e outras profissões relacionadas com a saúde	Frequência	3	8	11
	% área de estudos	27.30%	72.70%	100.00%
	% trabalho	1.40%	5.30%	3.00%
Indústria de Serviços	Frequência	36	35	71
	% área de estudos	50.70%	49.30%	100.00%
	% trabalho	17.10%	23.00%	19.60%
Serviços de Segurança	Frequência	18	2	20
	% área de estudos	90.00%	10.00%	100.00%
	% trabalho	8.50%	1.30%	5.50%
Total	Frequência	211	152	363
	% área de estudos	58.10%	41.90%	100.00%
	% trabalho	100.00%	100.00%	100.00%

Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o nível de rendimento do agregado familiar e o trabalho. Em quase todas as categorias de rendimento, a proporção de estudantes que declara ter trabalhado é maior do que a proporção dos estudantes que declara o contrário. A única exceção verifica-se na escala de rendimento entre MOP8 700 a MOP15 000, mas a diferença é pequena (4,4%) e estatisticamente insignificante.

Quadro 86: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por nível de rendimento do agregado familiar.

		Sim	Não	Total
< MOP 8 700	Frequência	11	7	18
	% rendimento	61.10%	38.90%	100.00%
	% trabalho	5.20%	4.60%	5.00%
MOP 8 700 to MOP 15 000	Frequência	11	12	23
	% rendimento	47.80%	52.20%	100.00%
	% trabalho	5.20%	7.90%	6.30%
MOP 15 001 to MOP 30 000	Frequência	66	43	109
	% rendimento	60.60%	39.40%	100.00%
	% trabalho	31.30%	28.30%	30.00%
MOP 30 001 to MOP 45 000	Frequência	56	35	91
	% rendimento	61.50%	38.50%	100.00%
	% trabalho	26.50%	23.00%	25.10%
MOP 45 001 to MOP 60 000	Frequência	29	18	47
	% rendimento	61.70%	38.30%	100.00%
	% trabalho	13.70%	11.80%	12.90%
MOP 60 001 to MOP 75 000	Frequência	11	10	21
	% rendimento	52.40%	47.60%	100.00%
	% trabalho	5.20%	6.60%	5.80%
MOP 75 001 to MOP 90 000	Frequência	5	5	10
	% rendimento	50.00%	50.00%	100.00%
	% trabalho	2.40%	3.30%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	22	22	44
	% rendimento	50.00%	50.00%	100.00%
	% trabalho	10.40%	14.50%	12.10%
Total	Frequência	211	152	363
	% rendimento	58.10%	41.90%	100.00%
	% trabalho	100.00%	100.00%	100.00%

O número médio de horas de trabalho dos estudantes trabalhadores é de 26,30 horas semanais. Os estudantes das universidades privadas trabalham mais horas do que os estudantes da universidade pública. Os estudantes dos institutos e escolas privadas são os que trabalham mais horas por semana, atingindo em média 33,37 horas o que é quase equivalente ao horário de regime

integral. Esta situação pode reflectir a necessidade de trabalho por motivos financeiros dado que os custos do sector privado são mais altos.

Quadro 87: Número de horas de trabalho semanal por tipo e sector de ensino

	Número médio de horas de trabalho
Universidade Pública	16.10
Universidade Privada	29.31
Instituto/Escola Pública	28.35
Instituto/Escola Privada	33.37
Total	26.30

O número de estudantes trabalhadores aumenta com a idade e ao mesmo tempo, o número de horas de trabalho vai também aumentando. A relação é estatisticamente significativa ($\chi^2(82) = 136.065$; $p < 0.000$). Isto parece demonstrar que os estudantes adultos necessitam de trabalhar para se auto-sustentarem e para pagar os custos de ensino. É também possível que necessitem de sustentar a família porque a idade média de matrimónio dos cidadãos de Macau é de 29,5 anos. Sendo que os estudantes mais novos trabalham menos horas, pensamos que é provável que estes tenham ajuda financeira dos pais mas precisam talvez de assumir uma parte dos custos de vida ou de estudo.

Quadro 88: Número de horas de trabalho semanais e idade

	Número médio de horas de trabalho semanais
Até 23 anos	18,49
Entre 24 e 30 anos	29,85
Maior de 30 anos	37,10
Média de horas semanais de trabalho	26,30

Apesar de haver uma maior proporção de estudantes do sexo feminino a trabalhar, os estudantes do sexo masculino trabalham em média mais horas semanais. Este pode ser um indicador da segmentação do mercado de trabalho de Macau beneficiando os trabalhadores masculinos, sendo mais fácil aos homens conseguirem trabalho ou pode também ser uma consequência de imagem e pressão social em que se espera maior contribuição financeira dos homens dentro da família, mas aconselhamos mais estudos nesta área para confirmarmos estas hipóteses.

Quadro 89: Número de horas de trabalho semanais por sexo

	Média de horas semanais de trabalho
Masculino	31.33
Feminino	23.44
Média Geral	26.30

Quase todos os estudantes (96,4%) possuem cartão ATM.

Quadro 90: Cartão ATM

	Frequência	%
Com cartão ATM	350	96,4%
Sem cartão ATM	13	3,6%
Total	363	100%

Os estudantes que não possuem cartão ATM constituem 3,6% do total dos estudantes e distribuem-se por várias categorias de rendimento familiar, entre a categoria mais baixa até à mais alta de modo que é pouco provável que os estudantes não tenham cartão por falta de condições económicas. Estes resultados demonstram que a utilização do cartão ATM é bastante popular e acessível a todas as classes sociais.

Quadro 91: Posse de cartão ATM e rendimento do agregado familiar

		Sim	Não	Total
< MOP 8 700	Frequência	15	3	18
	% rendimento	83.30%	16.70%	100.00%
	% cartão ATM	4.30%	23.10%	5.00%
MOP 8 700 to MOP 15 000	Frequência	21	2	23
	% rendimento	91.30%	8.70%	100.00%
	% cartão ATM	6.00%	15.40%	6.30%
MOP 15 001 to MOP 30 000	Frequência	106	3	109
	% rendimento	97.20%	2.80%	100.00%
	% cartão ATM	30.30%	23.10%	30.00%
MOP 30 001 to MOP 45 000	Frequência	90	1	91
	% rendimento	98.90%	1.10%	100.00%
	% cartão ATM	25.70%	7.70%	25.10%
MOP 45001 to MOP 60 000	Frequência	46	1	47
	% rendimento	97.90%	2.10%	100.00%
	% cartão ATM	13.10%	7.70%	12.90%
MOP 60001 to MOP 75 000	Frequência	21	0	21
	% rendimento	100.00%	0.00%	100.00%
	% cartão ATM	6.00%	0.00%	5.80%
MOP 75001 to MOP 90 000	Frequência	10	0	10
	% rendimento	100.00%	0.00%	100.00%
	% cartão ATM	2.90%	0.00%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	41	3	44
	% rendimento	93.20%	6.80%	100.00%
	% cartão ATM	11.70%	23.10%	12.10%
Total	Frequência	350	13	363
	% rendimento	96.40%	3.60%	100.00%
	% cartão ATM	100.00%	100.00%	100.00%

O acesso ao cartão é também confirmado entre todas as faixas etárias. Também não existe uma diferença estatisticamente significativa na relação entre posse de cartão ATM e idade.

Quadro 92: Posse de cartão ATM e idade

		Até 22 anos	23 a 30 anos	Mais de 0 anos	Total
Sim	Frequência	178	129	40	347
	% cartão ATM	51.30%	37.20%	11.50%	100.00%
	% idade	97.30%	95.60%	95.20%	96.40%
Não	Frequência	5	6	2	13
	% cartão ATM	38.50%	46.20%	15.40%	100.00%
	% idade	2.70%	4.40%	4.80%	3.60%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% cartão ATM	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

A percentagem de estudantes que possuem cartão de crédito é bastante inferior em comparação com o número de estudantes que possui o cartão de ATM. Mais de um terço dos estudantes não possuem cartão de crédito.

Quadro 93: % de estudantes que possuem cartão de crédito

	Frequência	%
Sim	248	68.3
Não	115	31.7
Total	363	100.0

A maior proporção de estudantes (34.80%) que não tem cartão de crédito pertence à categoria média do rendimento do agregado familiar, de valor compreendido entre MOP 15 001 a MOP 30 000 (classe média baixa); segue-se o grupo do mais baixo rendimento, com montante inferior a MOP8 700. Não existe uma diferença estatisticamente significativa na relação entre posse de cartão do cartão de crédito e o rendimento do agregado familiar.

Quadro 94: Posse de cartão de crédito e rendimento do agregado familiar

		Sim	Não	Total
< MOP 8 700	Frequência	12	6	18
	% rendimento	66.70%	33.30%	100.00%
	% cartão de crédito	4.80%	5.20%	5.00%
MOP 8 700 a MOP 15 000	Frequência	18	5	23
	% rendimento	78.30%	21.70%	100.00%
	% cartão de crédito	7.30%	4.30%	6.30%
MOP 15 001 a MOP 30 000	Frequência	69	40	109
	% rendimento	63.30%	36.70%	100.00%
	% cartão de crédito	27.80%	34.80%	30.00%
MOP 30 001 a MOP 45 000	Frequência	64	27	91
	% rendimento	70.30%	29.70%	100.00%
	% cartão de crédito	25.80%	23.50%	25.10%
MOP 45001 a MOP 60 000	Frequência	35	12	47
	% rendimento	74.50%	25.50%	100.00%
	% cartão de crédito	14.10%	10.40%	12.90%
MOP 60001 a MOP 75 000	Frequência	16	5	21
	% rendimento	76.20%	23.80%	100.00%
	% cartão de crédito	6.50%	4.30%	5.80%
MOP 75 001 a MOP 90 000	Frequência	8	2	10
	% rendimento	80.00%	20.00%	100.00%
	% cartão de crédito	3.20%	1.70%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	26	18	44
	% rendimento	59.10%	40.90%	100.00%
	% cartão de crédito	10.50%	15.70%	12.10%
Total	Frequência	248	115	363
	% rendimento	68.30%	31.70%	100.00%
	% cartão de crédito	100.00%	100.00%	100.00%

A proporção de estudantes que possui cartão de crédito aumenta com o aumento da idade – 62,30% dos estudantes até 22 anos de idade possuem cartão de crédito. A proporção aumenta para 69.60% entre estudantes com idade compreendida entre 23 e 30 anos, e para 88,1% na categoria dos estudantes mais velhos. As diferenças são estatisticamente relevantes ($\chi^2 (2) = 10.705; p < 0.005$).

Quadro 95: Posse de cartão de crédito e escalão etário

		Até 22 anos	23 a 30 anos	Mais de 30 anos	Total
Sim	Frequência	114	94	37	245
	% cartão de crédito	46.50%	38.40%	15.10%	100.00%
	% idade	62.30%	69.60%	88.10%	68.10%
Não	Frequência	69	41	5	115
	% cartão de crédito	60.00%	35.70%	4.30%	100.00%
	% idade	37.70%	30.40%	11.90%	31.90%
Total	Frequência	183	135	42	360
	% cartão de crédito	50.80%	37.50%	11.70%	100.00%
	% idade	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

A relação entre a posse de cartão de crédito e o tipo e sector do ensino superior é estatisticamente significativa ($\chi^2(3) = 134.75; p < 0.004$). Tal como é estatisticamente significativa a relação entre tipo e sector de ensino superior e a idade, em que a maioria dos estudantes mais velhos estuda no sector privado. 92.30% dos estudantes dos institutos e escolas privadas possuem cartão de crédito. Os resultados das análises do qui-quadrado indicam que não existe uma relação significativa entre o rendimento familiar e a posse de cartão de crédito.

Quadro 96: Posse de cartão de crédito e tipo e sector do ensino superior

		Sim	Não	Total
Universidade Pública	Frequência	45	38	83
	% tipo e sector do ES	54.20%	45.80%	100.00%
	% cartão de crédito	18.10%	33.00%	22.90%
Universidade Privada	Frequência	79	37	116
	% tipo e sector do ES	68.10%	31.90%	100.00%
	% cartão de crédito	31.90%	32.20%	32.00%
Instituto/Escola Pública	Frequência	112	39	151
	% tipo e sector do ES	74.20%	25.80%	100.00%
	% cartão de crédito	45.20%	33.90%	41.60%
Instituto/Escola Privada	Frequência	12	1	13
	% tipo e sector do ES	92.30%	7.70%	100.00%
	% cartão de crédito	4.80%	0.90%	3.60%
Total	Frequência	248	115	363

	% tipo e sector do ES	68.30%	31.70%	100.00%
	% cartão de crédito	100.00%	100.00%	100.00%

Cerca de 99% dos estudantes tem internet em casa. A utilização da internet é popular e acessível a todas as camadas sociais.

Quadro 97: % de estudantes que tem acesso à Internet em casa

	Frequência	%
Sim	359	98.9
Não	4	1.1
Total	363	100

50% dos estudantes que não tem internet em casa pertence à categoria de rendimento inferior a MOP8 700 mas 25% situa-se na categoria de rendimento entre MOP 30 001 a MOP 45 000 e os restantes 25% situa-se na categoria de MOP 60 001 a MOP 75 000. Sendo que os estudantes que não têm acesso à internet estão distribuídos por categorias de rendimento diferentes, parece-nos que o não acesso da internet em casa é uma opção e não acontece por falta de condições económicas do agregado familiar.

Quadro 98: Acesso à internet em casa e rendimento do agregado familiar

		Sim	Não	Total
< MOP 8 700	Frequência	16	2	18
	% rendimento	88.90%	11.10%	100.00%
	% internet	4.50%	50.00%	5.00%
MOP 8 700 a MOP 15 000	Frequência	23	0	23
	% rendimento	100.00%	0.00%	100.00%
	% internet	6.40%	0.00%	6.30%
MOP 15 001 a MOP 30 000	Frequência	109	0	109
	% rendimento	100.00%	0.00%	100.00%
	% internet	30.40%	0.00%	30.00%

MOP 30 001 a MOP 45 000	Frequência	90	1	91
	% rendimento	98.90%	1.10%	100.00%
	% internet	25.10%	25.00%	25.10%
MOP 45 001 a MOP 60 000	Frequência	47	0	47
	% rendimento	100.00%	0.00%	100.00%
	% internet	13.10%	0.00%	12.90%
MOP 60 001 a MOP 75 000	Frequência	20	1	21
	% rendimento	95.20%	4.80%	100.00%
	% internet	5.60%	25.00%	5.80%
MOP 75 001 a MOP 90 000	Frequência	10	0	10
	% rendimento	100.00%	0.00%	100.00%
	% internet	2.80%	0.00%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	44	0	44
	% rendimento	100.00%	0.00%	100.00%
	% internet	12.30%	0.00%	12.10%
Total	Frequência	359	4	363
	% rendimento	98.90%	1.10%	100.00%
	% internet	100.00%	100.00%	100.00%

Mais de metade dos estudantes do ensino superior possui veículo. A diferença de proporção entre os dois grupos de estudantes é de 6,8%.

Quadro 99: % de estudantes que possui veículo

	Frequência	%
Sim	194	53.4
Não	169	46.6
Total	363	100

Não se verifica uma diferença estatisticamente significativa na distribuição entre estudantes que possuem veículos de acordo com o tipo e sector do ensino superior.

Quadro 100: Veículo e tipo e sector do ensino superior

		Sim	Não	Total
Universidade Pública	Frequência	40	43	83
	% tipo e sector do ES	48.20%	51.80%	100.00%
	% veículo	20.60%	25.40%	22.90%
Universidade Privada	Frequência	63	53	116
	% tipo e sector do ES	54.30%	45.70%	100.00%
	% veículo	32.50%	31.40%	32.00%
Instituto/Escola Pública	Frequência	83	68	151
	% tipo e sector do ES	55.00%	45.00%	100.00%
	% veículo	42.80%	40.20%	41.60%
Instituto/Escola Privada	Frequência	8	5	13
	% tipo e sector do ES	61.50%	38.50%	100.00%
	% veículo	4.10%	3.00%	3.60%
Total	Frequência	194	169	363
	% tipo e sector do ES	53.40%	46.60%	100.00%
	% veículo	100.00%	100.00%	100.00%

A relação entre a posse veículo e o rendimento do agregado familiar é estatisticamente significativa ($\chi^2(7) = 24.663; p < 0.001$). Mas a maior percentagem de estudantes que possui veículo situa-se na categoria do segundo rendimento baixo, compreendido entre MOP 8 700 a MOP 15 000 seguido de MOP 45 001 a MOP 75 000. Pode-se concluir que a aquisição ou posse do veículo não está relacionado com as condições económicas do estudante.

Quadro 101: Veículo e rendimento do agregado familiar

		Sim	Não	Total
< MOP 8 700	Frequência	4	14	18
	% rendimento	22.20%	77.80%	100.00%
	% veículo	2.10%	8.30%	5.00%
MOP 8 700 a MOP 15 000	Frequência	16	7	23
	% rendimento	69.60%	30.40%	100.00%
	% veículo	8.20%	4.10%	6.30%
MOP 15 001 a MOP 30 000	Frequência	58	51	109
	% rendimento	53.20%	46.80%	100.00%

	% veículo	29.90%	30.20%	30.00%
MOP 30 001 a MOP 45 000	Frequência	52	39	91
	% rendimento	57.10%	42.90%	100.00%
	% veículo	26.80%	23.10%	25.10%
MOP 45 001 a MOP 60 000	Frequência	31	16	47
	% rendimento	66.00%	34.00%	100.00%
	% veículo	16.00%	9.50%	12.90%
MOP 60 001 a MOP 75 000	Frequência	14	7	21
	% rendimento	66.70%	33.30%	100.00%
	% veículo	7.20%	4.10%	5.80%
MOP 75 001 a MOP 90 000	Frequência	6	4	10
	% rendimento	60.00%	40.00%	100.00%
	% veículo	3.10%	2.40%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	13	31	44
	% rendimento	29.50%	70.50%	100.00%
	% veículo	6.70%	18.30%	12.10%
Total	Frequência	194	169	363
	% rendimento	53.40%	46.60%	100.00%
	% veículo	100.00%	100.00%	100.00%

Uma maior percentagem de estudantes mais velhos possui veículo. Do grupo dos estudantes com idade superior a 30 anos, mais de 70% possui veículo enquanto que o grupo dos estudantes com 23 anos de idade ou inferior, a percentagem é de 45,4%. Esta diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2 (2) = 12.109 ; p < 0.002$).

Quadro 102: Veículo e escalão etário

		Sim	Não	Total
Até 22 anos	Frequência	83	100	183
	% idade	45.40%	54.60%	100.00%
	% veículo	43.00%	59.90%	50.80%
23 a 30 anos	Frequência	80	55	135
	% idade	59.30%	40.70%	100.00%
	% veículo	41.50%	32.90%	37.50%

Mais de 30 anos	Frequência	30	12	42
	% idade	71.40%	28.60%	100.00%
	% veículo	15.50%	7.20%	11.70%
Total	Frequência	193	167	360
	% idade	53.60%	46.40%	100.00%
	% veículo	100.00%	100.00%	100.00%

59,2% dos estudantes que declaram ter trabalhado no passado ano lectivo possui veículo enquanto que só 45,4% dos estudantes que não trabalharam possui veículo. Esta diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 6.809; p < 0.001$).

Quadro 103: Veículo e trabalho

		Veículo		
		Sim	Não	Total
Trabalha	Frequência	125	86	211
	% trabalho	59.20%	40.80%	100.00%
	% veículo	64.40%	50.90%	58.10%
Não trabalha	Frequência	69	83	152
	% trabalho	45.40%	54.60%	100.00%
	% veículo	35.60%	49.10%	41.90%
Total	Frequência	194	169	363
	% trabalho	53.40%	46.60%	100.00%
	% veículo	100.00%	100.00%	100.00%

Para uma análise mais pormenorizada sobre a relação entre a posse do veículo e o trabalho realizou-se uma tabulação cruzada entre os dois indicadores. Verifica-se que uma grande percentagem de estudantes que trabalha mais de 30 horas possui veículo. Cerca de 78% dos

estudantes que trabalha entre 31 a 44 horas possui veículo e a percentagem sobe para 82.40% no grupo de estudantes que trabalham 45 horas ou mais. Menos de 30% dos estudantes que trabalham entre 1 a 30 horas possui veículo. Esta relação é estatisticamente significativa ($\chi^2(3) = 20.068; p < 0.000$).

Existem duas hipóteses para a explicação deste fenómeno. A primeira hipótese é a necessidade de possuir veículo para que o estudante consiga conjugar a vida estudantil e a vida profissional e deslocar-se à escola e ao local de trabalho facilmente. A segunda hipótese é a capacidade financeira de aquisição do veículo através do rendimento obtido no mercado laboral.

Quadro 104: Veículo e número de horas de trabalho

Trabalho		Veículo		Total
		Sim	Não	
1 a 15 horas	Frequência	27	29	56
	% horas de trabalho	48.20%	51.80%	100.00%
	% veículo	25.50%	36.70%	30.30%
16 a 30 horas	Frequência	30	38	68
	% horas de trabalho	44.10%	55.90%	100.00%
	% veículo	28.30%	48.10%	36.80%
31 a 44 horas	Frequência	21	6	27
	% horas de trabalho	77.80%	22.20%	100.00%
	% veículo	19.80%	7.60%	14.60%
Igual ou superior a 45 horas	Frequência	28	6	34
	% horas de trabalho	82.40%	17.60%	100.00%
	% veículo	26.40%	7.60%	18.40%
Total	Frequência	106	79	185
	% horas de trabalho	57.30%	42.70%	100.00%
	% veículo	100.00%	100.00%	100.00%

23,4% dos estudantes estão a receber bolsa enquanto que 76,6% dos estudantes não recebe bolsa.

Quadro 105: Número e percentagem de estudantes bolsheiros

	Frequência	%
Sim	85	23.4
Não	278	76.6
Total	363	100

Quase 60% dos bolsheiros têm idade compreendida entre 19 e 22 anos. 32,1% dos bolsheiros tem a idade compreendida entre 23 a 30 anos e só 8,3% dos estudantes com mais de 30 anos de idade são bolsheiros. A percentagem de bolsheiros diminui com o aumento da idade.

Quadro 106: Bolsas e escalão etário

		Sim	Não	
Até 22 anos	Frequência	50	133	183
	% idade	27.30%	72.70%	100.00%
	% bolsa	59.50%	48.20%	50.80%
23 a 30 anos	Frequência	27	108	135
	% idade	20.00%	80.00%	100.00%
	% bolsa	32.10%	39.10%	37.50%
Mais de 30 anos	Frequência	7	35	42
	% idade	16.70%	83.30%	100.00%
	% bolsa	8.30%	12.70%	11.70%
Total	Frequência	84	276	360
	% idade	23.30%	76.70%	100.00%
	% bolsa	100.00%	100.00%	100.00%

A maior proporção de estudantes bolsheiros está inscrita nos institutos e escolas públicas de ensino superior mas as análises do qui-quadrado demonstram que a relação não é significativa.

Quadro 107: Bolsa e tipo e sector de ensino superior

		Uni. Pública	Uni. Privada	Ins/Esc Pública	Ins/Esc Privada	Total
Sim	Frequência	19	27	33	6	85
	% bolsa	22.40%	31.80%	38.80%	7.10%	100.00%
	% tipo e sector do ES	22.90%	23.30%	21.90%	46.20%	23.40%
Não	Frequência	64	89	118	7	278
	% bolsa	23.00%	32.00%	42.40%	2.50%	100.00%
	% tipo e sector do ES	77.10%	76.70%	78.10%	53.80%	76.60%
	Frequência	83	116	151	13	363
	% bolsa	22.90%	32.00%	41.60%	3.60%	100.00%
	% tipo e sector do ES	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

A relação entre bolsa e rendimento do agregado familiar é estatisticamente significativa ($\chi^2(7) = 15.273; p < 0.033$). Mas nem todos os estudantes que recebem bolsa pertencem a famílias com rendimentos baixos. Verifica-se que 44,4% dos estudantes com rendimento familiar inferior a MOP8 700 recebe bolsa. O segundo maior grupo de bolseiros encontra-se na categoria de rendimentos superiores a MOP 90 000 com 31,8% de bolseiros. Esta situação em que as bolsas são proporcionadas aos estudantes dos dois extremos (mais pobres e mais ricos) pode ser talvez explicada pela política seguida pelo governo em que fornece bolsas de mérito aos estudantes com resultados académicos excelentes independentemente das suas condições de vida. Muitos estudos demonstram que os estudantes provenientes de classes sociais privilegiadas têm melhores resultados académicos devido às melhores condições de preparação que usufruem. Dado que as bolsas de mérito são atribuídas aos alunos com o melhor desempenho académico, não é surpreendente verificarmos que uma grande parte dessas bolsas são proporcionadas a este grupo de alunos. Outros dois tipos de bolsa proporcionados pelo governo, as bolsas especiais e o plano de financiamento para a frequência de cursos de educação por alunos excelentes, destinam-se a formar profissionais em falta no território ou nas áreas em que o governo tenciona desenvolver.

Havendo uma grande percentagem de alunos provenientes da classe de rendimento mais baixa a receber bolsas, não podemos eliminar a hipótese de haver uma parte de alunos que optaram por áreas específicas de estudo só pelo facto de poderem receber a bolsa para poderem baixar os custos que saem do próprio bolso, uma teoria defendida por Callendar & Jackson (2008).

Quadro 108: Bolsa e rendimento do agregado familiar

		Sim	Não	Total
< MOP 8 700	Frequência	8	10	18
	% rendimento	44.40%	55.60%	100.00%
	% bolsa	9.40%	3.60%	5.00%
MOP 8 700 a MOP 15 000	Frequência	1	22	23
	% rendimento	4.30%	95.70%	100.00%
	% bolsa	1.20%	7.90%	6.30%
MOP 15 001 a MOP 30 000	Frequência	27	82	109
	% rendimento	24.80%	75.20%	100.00%
	% bolsa	31.80%	29.50%	30.00%
MOP 30 001 a MOP 45 000	Frequência	24	67	91
	% rendimento	26.40%	73.60%	100.00%
	% bolsa	28.20%	24.10%	25.10%
MOP 45 001 a MOP 60 000	Frequência	7	40	47
	% rendimento	14.90%	85.10%	100.00%
	% bolsa	8.20%	14.40%	12.90%
MOP 60 001 a MOP 75 000	Frequência	3	18	21
	% rendimento	14.30%	85.70%	100.00%
	% bolsa	3.50%	6.50%	5.80%
MOP 75 001 a MOP 90 000	Frequência	1	9	10
	% rendimento	10.00%	90.00%	100.00%
	% bolsa	1.20%	3.20%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	14	30	44
	% rendimento	31.80%	68.20%	100.00%
	% bolsa	16.50%	10.80%	12.10%
Total	Frequência	85	278	363
	% rendimento	23.40%	76.60%	100.00%
	% bolsa	100.00%	100.00%	100.00%

A relação entre bolsa e área de estudos é estatisticamente significativa ($\chi^2(9) = 38.385; p < 0.00$). A área de enfermagem e outras profissões de saúde tem 81.80% de estudantes bolseiros. Em segundo lugar, a área de educação, tem 41% de estudantes bolseiros. Em terceiro lugar está a área de medicina, farmácia e dentária, com 33,3% de estudantes bolseiros. As áreas de enfermagem e de medicina têm sido incluídas na lista das bolsas especiais proporcionadas pelo governo nos últimos anos. A área educação é apoiada pelo programa de frequência de cursos de educação por alunos excelentes. Assim, não é de admirar que a grande proporção dos bolseiros se encontram a estudar nestas áreas. Isto, mais uma vez reforça a possibilidade de haver uma proporção significativa de estudantes de baixo rendimento a optar por áreas que são apoiadas por bolsas de estudo.

Quadro 109: Bolsa e área de estudos

		Bolsa		
		Sim	Não	
Artes, humanidades e línguas	Frequência	14	66	80
	% área de estudos	17.50%	82.50%	100.00%
	% bolsa	16.50%	23.70%	22.00%
Ciências	Frequência	0	4	4
	% área de estudos	0.00%	100.00%	100.00%
	% bolsa	0.00%	1.40%	1.10%
Economia, gestão e ciências computacionais	Frequência	12	54	66
	% área de estudos	18.20%	81.80%	100.00%
	% bolsa	14.10%	19.40%	18.20%
Ciências Sociais e Direito	Frequência	15	42	57
	% área de estudos	26.30%	73.70%	100.00%
	% bolsa	17.60%	15.10%	15.70%
Engenharia e outros cursos técnicos	Frequência	2	7	9
	% área de estudos	22.20%	77.80%	100.00%
	% bolsa	2.40%	2.50%	2.50%
Educação	Frequência	16	23	39
	% área de estudos	41.00%	59.00%	100.00%

	% bolsa	18.80%	8.30%	10.70%
Medicina, farmácia e dentária	Frequência	2	4	6
	% área de estudos	33.30%	66.70%	100.00%
	% bolsa	2.40%	1.40%	1.70%
Enfermagem e outras profissões de saúde	Frequência	9	2	11
	% área de estudos	81.80%	18.20%	100.00%
	% bolsa	10.60%	0.70%	3.00%
Indústria de serviços	Frequência	15	56	71
	% área de estudos	21.10%	78.90%	100.00%
	% bolsa	17.60%	20.10%	19.60%
Segurança pública	Frequência	0	20	20
	% área de estudos	0.00%	100.00%	100.00%
	% bolsa	0.00%	7.20%	5.50%
Total	Frequência	85	278	363
	% área de estudos	23.40%	76.60%	100.00%
	% bolsa	100.00%	100.00%	100.00%

23,5% dos estudantes bolseiros recebem um valor compreendido entre MOP 4 001 a MOP 6 000 mensais. 21,2% dos estudantes recebem entre MOP 1 001 a MOP 2 000 mensais.

Quadro 110: Valor das bolsas

	Frequência	%
Menos de MOP 1 000	14	16.5
MOP 1 001 a MOP 2 000	18	21.2
MOP 2 001 a MOP 4 000	16	18.8
MOP 4 001 a MOP 6 000	20	23.5
MOP 6 001 a MOP 7 000	6	7.1
> MOP 7 001	11	12.9
Total	85	100

Existe uma maior proporção de estudantes do sexo feminino a receber bolsas de estudo e a diferença é estatisticamente significativa de acordo com as análises do qui-quadrado ($\chi^2(1) = 5.532; p < 0.019$). Estes resultados vão ao encontro de uma série de conceitos defendidos

por autores anteriormente discutidos. Em primeiro lugar, devido à feminização do ES, existe uma maior proporção de estudantes do sexo feminino. Em segundo lugar, como vimos anteriormente, existem áreas femininas e áreas masculinas de estudo. O nosso estudo confirma que estes fenómenos tradicionais estão fortemente vinculados em Macau. As áreas de educação e enfermagem são áreas maioritariamente ocupadas por estudantes do sexo feminino. Estas duas áreas são fortemente apoiadas pelo governo nos programas de atribuição de bolsas. Sendo assim, é lógico haver maior percentagem de estudantes femininos a receber bolsas de estudo.

Quadro 111: Bolsa e sexo

		Masculino	Feminino	Total
Sim	Frequência	22	63	85
	% bolsa	25.90%	74.10%	100.00%
	% sexo	16.50%	27.40%	23.40%
Não	Frequência	111	167	278
	% bolsa	39.90%	60.10%	100.00%
	% sexo	83.50%	72.60%	76.60%
Total	Frequência	133	230	363
	% bolsa	36.60%	63.40%	100.00%
	% sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Mais de 60% dos estudantes recebem bolsas da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude. 40% dos estudantes recebem bolsas proporcionadas pelas próprias instituições de ensino. Uma pequena proporção de estudantes bolseiros recebe bolsas proporcionadas pelo empregador ou outras instituições incluindo a Companhia de Telecomunicações de Macau, Concessionário do Jogo, Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Superior (que foi recentemente fundida com a DSEJ) e Fundação Macau. Alguns estudantes recebem mais do que

uma bolsa como se verifica no quadro seguinte. Apesar de não ser possível a atribuição de mais de uma bolsa a cada estudante de acordo com os critérios dos fundos públicos, nada impede que estes estudantes recebam também bolsas dos seus próprios empregadores ou das próprias instituições de ensino.

Quadro 112: Instituição que concede a bolsa

	Total	% em relação ao número total de estudantes bolseiros
DSEJ	52	61.2
Própria IES	34	40
Empregador	3	3.5
Outros (CTM, DSES, Concessionário de jogo, Fundação Macau)	4	4.7
Total	93	109.4%

Mais de 80% dos estudantes utilizam a bolsa para o pagamento de propinas, 40% utiliza-a para a alimentação e 34,1% é destinado aos transportes. Só um estudante utiliza a bolsa para o pagamento de alojamento. Os resultados confirmam mais uma vez que os bolseiros que são na sua maioria jovens até 22 anos de idade, vive com a família, pelo que tem poucas despesas em alojamento. A sua maior preocupação é o pagamento de despesas de estudo.

Quadro 113: A que se destina a bolsa

	Frequência	%
Propinas	69	81,2
Alojamento	1	1,2
Transportes	29	34,1
Alimentação	34	40
Outras	5	5,9%

Total	138	162,4%
--------------	-----	--------

Independentemente do tipo e sector da instituição de ensino superior frequentado pelos bolsеiros, a maioria dos bolsеiros declara que a bolsa é destinada ao pagamento de propinas.

Quadro 114: Bolsa para pagamento de propinas e tipo e sector do ensino superior

		Sim	Não
Universidade Pública	Frequência	16	19
	% tipo e sector do ES	84.20%	100.00%
	% bolsa para pagamento de propinas	23.20%	22.40%
Universidade Privada	Frequência	22	27
	% tipo e sector do ES	81.50%	100.00%
	% bolsa para pagamento de propinas	31.90%	31.80%
Instituto ou Escola Pública	Frequência	26	33
	% tipo e sector do ES	78.80%	100.00%
	% bolsa para pagamento de propinas	37.70%	38.80%
Instituto ou Escola Privada	Frequência	5	6
	% tipo e sector do ES	83.30%	100.00%
	% bolsa para pagamento de propinas	7.20%	7.10%
Total	Frequência	69	85
	% tipo e sector do ES	81.20%	100.00%
	% bolsa para pagamento de propinas	100.00%	100.00%

Foi feita uma análise sobre a relação entre os bolsеiros e o trabalho. Apesar de a diferença não ser estatisticamente significativa, verifica-se que a proporção dos não-bolsеiros trabalhadores é maior do que a proporção dos bolsеiros trabalhadores, o que demonstra que talvez uma parte dos estudantes não necessite de trabalhar devido à bolsa. Como vimos anteriormente, a área de enfermagem e outras profissões de saúde é a área em que tem a menor proporção de alunos trabalhadores e verificamos também que é a área que tem a maior proporção de estudantes bolsеiros. Este fenómeno parece confirmar esta hipótese.

Quadro 115: Bolsa e trabalho

Bolsa		Trabalho		Total
		Sim	Não	
Sim	Frequência	47	38	85
	% bolsa	55.30%	44.70%	100.00%
	% trabalho	22.30%	25.00%	23.40%
Não	Frequência	164	114	278
	% bolsa	59.00%	41.00%	100.00%
	% trabalho	77.70%	75.00%	76.60%
Total	Frequência	211	152	363
	% bolsa	58.10%	41.90%	100.00%
	% trabalho	100.00%	100.00%	100.00%

Mais de 43,6% dos bolsеiros trabalhadores, trabalham em média entre 16 a 30 horas por semana. 33,3% trabalha entre 1 a 15 horas. A proporção de bolsеiras que trabalham mais de 31 horas é relativamente baixa.

Quadro 116: Número médio de horas de trabalho laboral dos bolsеiros e não-bolsеiros

Número de horas de trabalho semanal		Bolsеiro		Total
		Sim	Não	
1 a 15 horas	Frequência	13	43	56
	% horas de trabalho	23.20%	76.80%	100.00%
	% bolsa	33.30%	29.50%	30.30%
16 a 30 horas	Frequência	17	51	68
	% horas de trabalho	25.00%	75.00%	100.00%
	% bolsa	43.60%	34.90%	36.80%
31 a 44 horas	Frequência	5	22	27
	% horas de trabalho	18.50%	81.50%	100.00%
	% bolsa	12.80%	15.10%	14.60%
Igual ou superior a 45 horas	Frequência	4	30	34
	% horas de trabalho	11.80%	88.20%	100.00%
	% bolsa	10.30%	20.50%	18.40%
Total	Frequência	39	146	185

	% horas de trabalho	21.10%	78.90%	100.00%
	% bolsa	100.00%	100.00%	100.00%

85 estudantes deram a sua opinião em relação às bolsas que acham mais vantajosas. Mais de 60% dos estudantes são da opinião de que as bolsas proporcionadas pela DSEDJ são as mais vantajosas, enquanto que 40% optaram pelas IES.

Quadro 117: Bolsas vantajosas

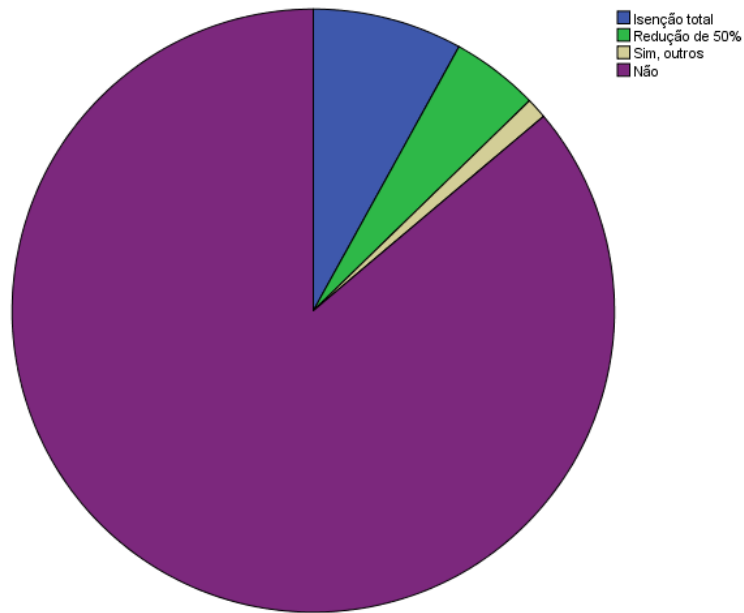
	Sim
DSEDJ	61.2
IES	40.0
Empregador	3.5
Outros	0,8

Em Macau, as IES proporcionam bolsas aos estudantes, maioritariamente por mérito académico. As bolsas correspondem a isenção total ou redução de 50% de propinas. 8% dos estudantes tiveram isenção total de propinas e 4,7% dos estudantes tiveram redução de 50%. 1 estudante mencionou que teve uma redução de MOP3 000. 2 estudantes utilizaram o subsídio de aprendizagem contínua para o pagamento de MOP6 000 de propinas.

Quadro 118: Isenção ou redução de propinas

	Frequência	%
Isenção total de propinas	29	8
Redução de 50% de propinas	17	4.7
Outros	4	1.1
Não	311	85.7
Total	361	99.4
Inválido	2	0.6
	363	100

Gráfico 1: % de estudantes com isenção ou redução de propinas



A isenção de propinas foi maioritariamente proporcionada pelas instituições do sector público.

Quadro 119: Isenção de propinas e sector e tipo de ensino superior

		Isenção de Propinas				Total
		Sim, isenção total	Sim, isenção de 50%	Sim, outros montantes	Não	
Univ. Pública	Frequência	6	1	1	75	83
	% tipo e sector do ensino	7.20%	1.20%	1.20%	90.40%	100.00%
	% isenção de prop.	20.70%	5.90%	25.00%	24.10%	23.00%
Univ. Privada	Frequência	4	5	1	105	115
	% tipo e sector do ensino	3.50%	4.30%	0.90%	91.30%	100.00%
	% isenção de prop.	13.80%	29.40%	25.00%	33.80%	31.90%
Inst/Esc Pública	Frequência	19	10	2	119	150

	% tipo e sector do ensino	12.70%	6.70%	1.30%	79.30%	100.00%
	% isenção de prop.	65.50%	58.80%	50.00%	38.30%	41.60%
Inst/Esc Privada	Frequência	0	1	0	12	13
	% tipo e sector do ensino	0.00%	7.70%	0.00%	92.30%	100.00%
	% isenção de prop.	0.00%	5.90%	0.00%	3.90%	3.60%
Total	Frequência	29	17	4	311	361
	% tipo e sector do ensino	8.00%	4.70%	1.10%	86.10%	100.00%
	% isenção de prop.	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Verifica-se que a isenção de propinas é maioritariamente proporcionada aos estudantes da classe média com rendimento situado entre MOP15 001 e MOP60 000. Isto pode dever-se à melhor preparação que estes estudantes têm em comparação com os estudantes de baixa classe social, dado que a grande maioria das isenções é proporcionada por mérito académico. As análises indicam que os resultados são estatisticamente significativos ($\chi^2 (21) = 37.439; p < 0.015$).

Quadro 120: Isenção de propinas e rendimento do agregado familiar

Rendimento		Isenção de Propinas				Total
		Sim, isenção total	Sim, isenção de 50%	Sim, outros montantes	Não	
< MOP 8 700	Frequência	3	1	0	14	18
	% rendimento	16.70%	5.60%	0.00%	77.80%	100.00%
	% isenção de prop.	10.30%	5.90%	0.00%	4.50%	5.00%
MOP 8 700 a MOP 15 000	Frequência	1	0	1	21	23
	% rendimento	4.30%	0.00%	4.30%	91.30%	100.00%
	% isenção de prop.	3.40%	0.00%	25.00%	6.80%	6.40%
MOP 15 001 a MOP 30 000	Frequência	7	2	2	98	109
	% rendimento	6.40%	1.80%	1.80%	89.90%	100.00%

	% isenção de prop.	24.10%	11.80%	50.00%	31.50%	30.20%
MOP 30 001 a MOP 45 000	Frequência	6	11	0	74	91
	% rendimento	6.60%	12.10%	0.00%	81.30%	100.00%
	% isenção de prop.	20.70%	64.70%	0.00%	23.80%	25.20%
MOP 45 001 a MOP 60 000	Frequência	6	0	0	41	47
	% rendimento	12.80%	0.00%	0.00%	87.20%	100.00%
	% isenção de prop.	20.70%	0.00%	0.00%	13.20%	13.00%
MOP 60 001 a MOP 75 000	Frequência	2	1	0	18	21
	% rendimento	9.50%	4.80%	0.00%	85.70%	100.00%
	% isenção de prop.	6.90%	5.90%	0.00%	5.80%	5.80%
MOP 75 001 a MOP 90 000	Frequência	1	1	1	5	8
	% rendimento	12.50%	12.50%	12.50%	62.50%	100.00%
	% isenção de prop.	3.40%	5.90%	25.00%	1.60%	2.20%
> MOP 90 000	Frequência	3	1	0	40	44
	% rendimento	6.80%	2.30%	0.00%	90.90%	100.00%
	% isenção de prop.	10.30%	5.90%	0.00%	12.90%	12.20%
Total	Frequência	29	17	4	311	361
	% rendimento	8.00%	4.70%	1.10%	86.10%	100.00%
	% isenção de prop.	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

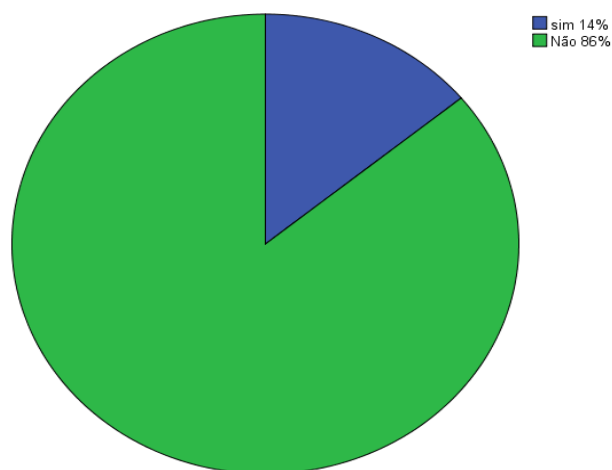
14% dos estudantes contraíram empréstimo. 94,1% desses estudantes declaram ter contraído o empréstimo para o pagamento das propinas. O número de estudantes que declaram ter contraído o empréstimo para o pagamento de outras despesas é extremamente baixo. Isto demonstra mais uma vez que as propinas constituem a maior preocupação dos estudantes.

Quadro 121: Forma de utilização do empréstimo

	Frequência	%
Propinas	48	94,1%
Alojamento	4	7,8%

Alimentação	10	19,6%
Transportes	12	23,5%
Computador ou outros meios informáticos	6	11,8%
Outros meios de estudo	7	13,7% %
Programas de intercâmbio	2	3,9%
Outros		

Gráfico 2: % de estudantes que contraiu empréstimo



50% dos estudantes que contraíram empréstimo pertence à camada mais jovem, até 22 anos de idade. Quase 46% dos estudantes compreendidos entre 23 a 30 anos de idade contraíram empréstimo. Só 4 % dos estudantes maiores de 30 anos de idade contraíram empréstimo para fazer face às despesas de estudo. No entanto, os estudantes desta faixa etária constituem também o grupo com o menor número de bolsheiros. De acordo com as análises apresentadas, este grupo etário tem um rendimento semelhante aos dos restantes grupos, pelo que, em termos financeiros, parece ser o grupo mais prejudicado. É verdade que existe um programa de empréstimo universal, mas estudantes adultos (que não tiveram oportunidades de estudo no ES na idade jovem) e os que estudam em regime parcial, enfrentam receios de tratamento desigual dos professores em relação aos colegas mais jovens e ao insucesso escolar (Callender & Dougherty, 2018) pelo que não estão

muito abertos à ideia do empréstimo. O baixo nível de empréstimo contraído pelos alunos adultos deste estudo confirmam esta teoria.

Quadro 122: Relação do pedido de empréstimo em função do grupo etário

Escalão etário		Empréstimo		Total
		Sim	Não	
Até 22 anos	Frequência	25	158	183
	% idade	13.70%	86.30%	100.00%
	% Empréstimo	50.00%	51.00%	50.80%
24 a 30 anos	Frequência	23	112	135
	% idade	17.00%	83.00%	100.00%
	% Empréstimo	46.00%	36.10%	37.50%
Maior de 30 anos	Frequência	2	40	42
	% idade	4.80%	95.20%	100.00%
	% Empréstimo	4.00%	12.90%	11.70%
Total	Frequência	50	310	360
	% idade	13.90%	86.10%	100.00%
	% Empréstimo	100.00%	100.00%	100.00%

Cerca de 32% dos bolsiros contraíu também um empréstimo para fazer face às despesas de estudo.

Quadro 123: Bolsa e Empréstimo

			Empréstimo		Total
			Sim	Não	
Bolseiro	Sim	Frequência	27	58	85
		% bolsa	31.80%	68.20%	100.00%
		% empréstimo	52.90%	18.60%	23.40%
	Não	Frequência	24	254	278
		% bolsa	8.60%	91.40%	100.00%
		% empréstimo	47.10%	81.40%	76.60%
Total		Frequência	51	312	363
		% bolsa	14.00%	86.00%	100.00%
		% empréstimo	100.00%	100.00%	100.00%

Um total de 51 estudantes contraíram empréstimo. A grande maioria do empréstimo foi proporcionado pelo governo através da DSEDJ; 7,8% foi proporcionado por entidade bancária através do programa de apoio de juros. Um estudante contraiu empréstimo sem apoio de juros. Verifica-se também que um estudante contraiu dois empréstimos para fazer face às despesas de estudo.

Quadro 124: Empréstimo e Trabalho Laboral

		Trabalho laboral		
Empréstimo		Sim	Não	Total
Sim	Frequência	33	18	51
	% empréstimo	64.70%	35.30%	100.00%
	% trabalho	15.60%	11.80%	14.00%
Não	Frequência	178	134	312
	% empréstimo	57.10%	42.90%	100.00%
	% trabalho	84.40%	88.20%	86.00%
Total	Frequência	211	152	363
	% empréstimo	58.10%	41.90%	100.00%
	% trabalho	100.00%	100.00%	100.00%

Apesar de não ser estatisticamente significativa, verifica-se que os estudantes que contraíram empréstimo trabalham mais horas do que os estudantes que não contraíram.

Quadro 125: Empréstimo e número de horas de trabalho laboral

		Número de horas de trabalho laboral				
Empréstimo		1 a 15 horas	16 a 30 horas	31 a 44 horas	Igual ou superior a 45 horas	Total
Sim	Frequência	11	12	5	2	30
	% empréstimo	36.70%	40.00%	16.70%	6.70%	100.00%

	% horas de trabalho	19.60%	17.60%	18.50%	5.90%	16.20%
Não	Frequência	45	56	22	32	155
	% empréstimo	29.00%	36.10%	14.20%	20.60%	100.00%
	% horas de trabalho	80.40%	82.40%	81.50%	94.10%	83.80%
Total	Frequência	56	68	27	34	185
	% empréstimo	30.30%	36.80%	14.60%	18.40%	100.00%
	% horas de trabalho	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Quadro 126: Onde foi contraído o empréstimo

	Frequência	%
DSEDJ	47	92,2%
Banco com apoio de juros	4	7,8%
Banco sem apoio de juros	1	2%
Total	52	102%

A maioria dos estudantes, cerca de 63%, contraiu um empréstimo até MOP80 000. Aproximadamente 10% dos estudantes contraiu um valor maior de MOP160 000.

Quadro 127: Valores do empréstimo

	Frequência	%
Até MOP80 000	31	63.3
MOP80 001 160 000	13	26.5
Mais de MOP160 000	5	10.2
Total	49	100

Mais de 33,3% dos estudantes pertencentes à categoria de mais baixo rendimento familiar (<MOP8 700) e 20,2% pertencente à categoria de rendimento médio baixo (MOP 15 001 a MOP 30 000) contraiu empréstimo para fazer face às despesas dos estudos superiores. A relação entre o rendimento do agregado familiar e empréstimo é estatisticamente significativa ($\chi^2(7) = 25.410$; $p < 0.001$). Estes resultados demonstram que os estudantes contraem o empréstimo por necessidade.

Mas por outro lado, indicam que uma grande parte de estudantes necessitados prefere não contrair empréstimo, talvez por questões de receio de risco que discutimos anteriormente.

Quadro 128: Rendimento do agregado familiar e empréstimo

		Contraiu empréstimo		Total
		Sim	Não	
< MOP 8 700	Frequência	6	12	18
	% rendimento	33.30%	66.70%	100.00%
	% empréstimo	11.80%	3.80%	5.00%
MOP 8 700 a MOP 15 000	Frequência	0	23	23
	% rendimento	0.00%	100.00%	100.00%
	% empréstimo	0.00%	7.40%	6.30%
MOP 15 001 a MOP 30 000	Frequência	22	87	109
	% rendimento	20.20%	79.80%	100.00%
	% empréstimo	43.10%	27.90%	30.00%
MOP 30 001 a MOP 45 000	Frequência	8	83	91
	% rendimento	8.80%	91.20%	100.00%
	% empréstimo	15.70%	26.60%	25.10%
MOP 45 001 a MOP 60 000	Frequência	4	43	47
	% rendimento	8.50%	91.50%	100.00%
	% empréstimo	7.80%	13.80%	12.90%
MOP 60 001 a MOP 75 000	Frequência	0	21	21
	% rendimento	0.00%	100.00%	100.00%
	% empréstimo	0.00%	6.70%	5.80%
MOP 75 001 a MOP 90 000	Frequência	0	10	10
	% rendimento	0.00%	100.00%	100.00%
	% empréstimo	0.00%	3.20%	2.80%
> MOP 90 000	Frequência	11	33	44
	% rendimento	25.00%	75.00%	100.00%
	% empréstimo	21.60%	10.60%	12.10%
Total	Frequência	51	312	363
	% rendimento	14.00%	86.00%	100.00%
	% empréstimo	100.00%	100.00%	100.00%

Quadro 129: Relação do pedido de empréstimo em função do sector e tipo de ensino

		Empréstimo		Total
		Sim	Não	
Universidade Pública	Frequência	11	72	83
	% tipo e sector do ES	13.30%	86.70%	100.00%

	% empréstimo	21.60%	23.10%	22.90%
Universidade Privada	Frequência	17	99	116
	% tipo e sector do ES	14.70%	85.30%	100.00%
	% empréstimo	33.30%	31.70%	32.00%
Instituto ou Escola Pública	Frequência	22	129	151
	% tipo e sector do ES	14.60%	85.40%	100.00%
	% empréstimo	43.10%	41.30%	41.60%
Instituto ou Escola Privada	Frequência	1	12	13
	% tipo e sector do ES	7.70%	92.30%	100.00%
	% empréstimo	2.00%	3.80%	3.60%
Total	Frequência	51	312	363
	% tipo e sector do ES	14.00%	86.00%	100.00%
	% empréstimo	100.00%	100.00%	100.00%

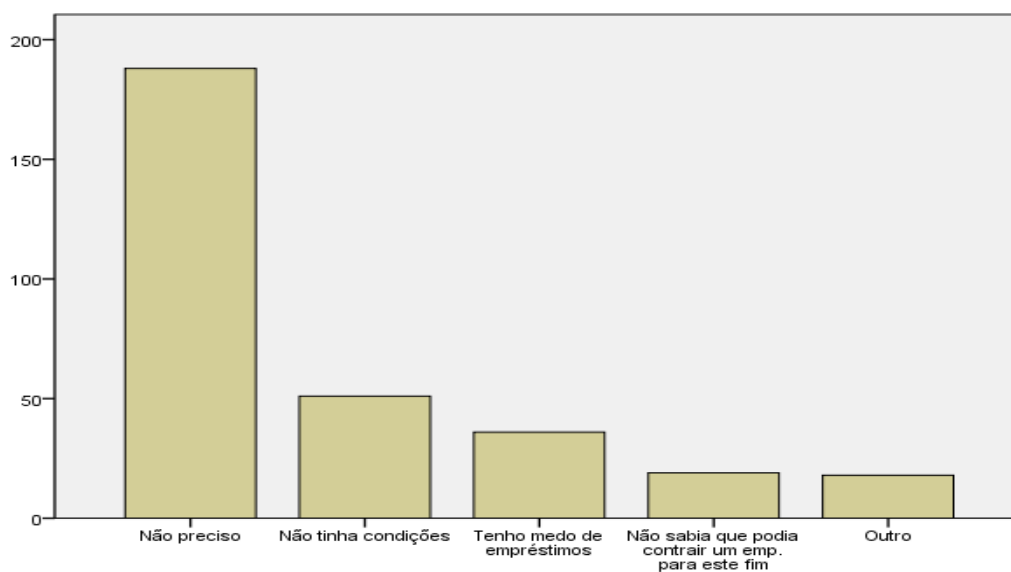
Quando questionado se teriam contraído um maior empréstimo se pudessem, 29,4% dos estudantes responderam que sim, 43% responderam que não e 27,5% afirmam que não sabem.

Quadro 130: Se pudesse, teria contraído um empréstimo maior

	Frequência	%
Sim	15	29.4
Não	22	43.1
Não sabe	14	27.5
Total	51	100

Quanto aos estudantes que responderam não ter contraído um empréstimo, os motivos pelo qual levaram os mesmos a não fazê-lo são vários, de entre eles, o facto de não terem sentido a necessidade para o efeito (60,3%), outros não estavam em condições financeiras (16,3%), receio de contrair dívidas (11,5%) ou que não sabiam que podiam contrair um empréstimo para esse fim (6,1%) e outros (5,8%).

Gráfico 3: Os motivos para não terem contraído um empréstimo



Os outros motivos apresentados pelos estudantes incluem “ pedido foi rejeitado” e “não ter condições para fazer o pedido de empréstimo”. Isto refere-se ao empréstimo proporcionado pela DSEDJ com isenção de taxas de juro durante todo o período de empréstimo, que tem pré-requisitos de aplicação estipulados. Não se sabe a razão que levou os estudantes a não contrair empréstimo bancário, mas podemos apresentar duas hipóteses. A primeira é o não conhecimento da existência do plano e a segunda é o medo de contrair um empréstimo que exige reembolso com taxas de juro de mercado. Como argumentado por muitos académicos, o receio do empréstimo existe principalmente entre indivíduos da camada social mais baixa por razões de insegurança e outras atrás discutidas.

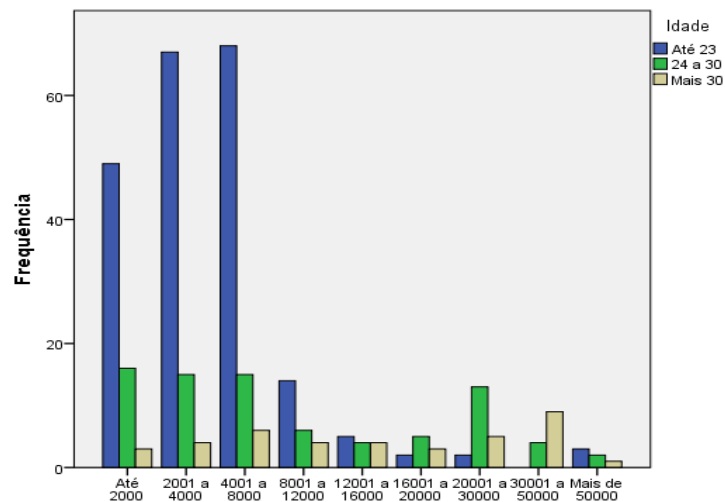
5 - Financiamento dos estudantes do ensino superior

No inquérito tentou-se saber qual é o rendimento dos estudantes do ES. Os resultados indicam que a maior proporção dos estudantes tem um rendimento situado entre MOP4 001 a MOP8 000.

Quadro 131: Rendimento total mensal dos estudantes do ensino superior

Rendimento em MOP	Frequência	%
Até 2 000	68	18.7
2 001 a 4 000	86	23.7
4 001 a 8 000	89	24.5
8 001 a 12 000	24	6.6
12001 a 16 000	13	3.6
16 001 a 20 000	10	2.8
20 001 a 30 000	20	5.5
30 001 a 50 000	13	3.6
Mais de 50 000	6	1.7
Inexistente ou Inválido	34	9.4
Total	363	100

Gráfico 4: Rendimento total mensal dos estudantes do ensino superior



O rendimento mensal médio dos estudantes do ensino superior é de MOP9 436.

Quadro 132: Rendimento médio mensal por fonte de rendimento

Proveniência	Rendimento médio mensal em MOP	Frequência
Família	3 357	168
Bolsas de estudo	4 661	42
Empréstimos	15 220	18
Trabalho	8 795	213
Outros	7 587	26
Média do rendimento total	9 436	329

Analisando o quadro do rendimento mensal dos estudantes, verifica-se que a maioria dos estudantes trabalha e o salário constitui uma grande parte do rendimento mensal. E, por esta razão, o rendimento mensal vai aumentando de acordo com a idade dos estudantes. Relembramos que os quadros anteriores indicam que o número de horas de trabalho é maior nas faixas etárias mais altas. Verifica-se que o rendimento proveniente da família aumenta também com a idade (os pais dão mais mesada aos filhos mais velhos). Os valores das bolsas e dos empréstimos são bastante significativos para as faixas etárias mais baixas.

Quadro 133: Idade e Rendimento mensal dos estudantes por fonte de rendimento

		Família	Bolsa	Empréstimo	Trabalho	Outros	Rendimento total
Até 22 anos	Média	2 340.4	4 716	13 381.54	3 625.55	9 073.33	5 753.143
	Freq.	125	30	13	128	15	210
23 a 30	Média	6 236.11	5 554.13	23 250	11 348.15	7 216.67	12 725.41
	Freq.	36	8	4	54	6	80
Mais de 30	Média	6 714.29	2 466.5	7 000	25 690.32	3 570	22 515.79
	Freq.	7	4	1	31	5	39
Média Geral	Média	3 357.44	4 661.4	15 220	8 794.69	7 586.54	9 435.59
	Freq.	168	42	18	213	26	329

A média de rendimento dos estudantes não apresenta grande variação em relação ao sexo. No entanto, a média do rendimento obtido através do trabalho é maior para os estudantes do sexo masculino porque, como vimos anteriormente, eles trabalham mais horas do que elas.

Quadro 134: Sexo e Rendimento mensal em MOP dos estudantes por fonte de rendimento

		Família	Bolsa	Empréstimo	Trabalho	Outros	Rendimento total
M	Média	2 989.68	3 826.3	3 000	10 865.38	4 627.78	9 481.042
	F	63	10	1	78	9	118
F	Média	3 578.1	4922.38	15 938.82	7 598.3	9 152.94	9 410.171
	F	105	32	17	135	17	211
Média Geral	Média	3 357.44	4 661.4	15 220	8794.69	7 586.54	9 435.59
	F	168	42	18	213	26	329

6 - Despesas de educação e de vida dos estudantes do ensino superior

A despesa média anual de educação dos estudantes do ensino superior cifra-se em MOP36 736.66. Os estudantes das universidades privadas dispendem mais do dobro em comparação com os estudantes da universidade pública. Os estudantes dos institutos e escolas privadas têm também despesas de educação mais altas do que as instituições do sector público mas a proporção é mais pequena. Isto deve-se maioritariamente ao facto de as instituições privadas praticarem propinas mais altas do que as instituições públicas, como vimos anteriormente. Esta situação é idêntica em vários países do mundo.

Quadro 135: Despesas anuais de educação por tipo e sector do ES

	Média anual em MOP
Universidade pública	26 977.68
Universidade privada	58 179.61
Instituto ou escola pública	25 378.02
Instituto ou escola privada	31 000
Média Geral	36 736.66

Não se verifica uma diferença significativa no valor dispendido em educação entre estudantes de idades diferentes. Tendo em consideração o facto de as propinas constituírem a maior despesa de educação, e as propinas sendo uniformes, as despesas de educação não devem divergir com as faixas etárias.

Quadro 136: Despesas anuais de educação por escalão etário

Faixa etária	Média anual em MOP
Até 23 anos	37381.63
24 a 30 anos	36702.28
Maiores de 30	34187.14
Média Geral	36 769.59

A área de estudo que apresenta despesas mais baixas de educação é a segurança pública e por motivos óbvios. Como não são aplicadas propinas nesta área de estudos, é fácil compreendermos porque é que os custos totais são mais baixos. As áreas com custos educativos mais altos são as áreas de medicina, medicina dentária e farmácia seguido de gestão ou ciências computacionais. O curso de medicina (ocidental) é só proporcionado pelo sector privado. Como

se verifica anteriormente, os custos educacionais no sector privado são mais altos, pelo que este deve ser um dos motivos em que tenha feito aumentar os custos educacionais nesta área. Os cursos de gestão ou ciências computacionais são ministrados por todos os tipos e sectores do ensino superior e gestão empresarial é o curso que tem maior procura e maior número de estudantes matriculados no ensino superior de Macau. Uma outra área em que se verificam custos muito elevados no sector privado é a área de indústria de serviços, e é uma das áreas de maior procura e que tem um grande número de estudantes matriculados no ensino superior. Nesta área, os estudantes pagam mais do que o dobro no sector privado.

Quadro 137: Despesas anuais de educação por área científica de estudo

Área científica de estudos	Média anual em MOP
Artes, humanidades e línguas	34 108.13
Ciências	25 733.33
Gestão ou ciências computacionais	51 749.15
Ciências sociais ou direito	38 238.08
Engenharia e outros cursos técnicos	34 124.44
Educação	29 431.33
Medicina, medicina dentária e farmácia	51 575.00
Enfermagem e outras profissões de saúde	29 136.36
Indústria de Serviços	33 036.77
Serviços de segurança pública	16 861.54
Média Geral	367 36.66

Na área de gestão e na área de medicina, as despesas no sector privado são muito mais elevadas do que o sector público.

Quadro 138: Despesas anuais de educação de acordo com as áreas científicas de estudo e sector de ensino

Área científica de estudo	Sector	Média anual em MOP
Artes, humanidades e línguas	Público	26 626.62
	Privado	45 191.85

Ciências	Público	25 733.33
Gestão ou ciências computacionais	Público	28 643.75
	Privado	79 133.33
Ciências sociais ou direito	Público	26 640.8
	Privado	48 976.3
Engenharia e outros cursos técnicos	Público	19 210
	Privado	46 056
Educação	Público	23 982
	Privado	40 330
Medicina, medicina dentária e farmácia	Público	9 200
	Privado	65 700
Enfermagem e outras profissões de saúde	Público	31 250
	Privado	26 600
Indústria de Serviços	Público	26 712.83
	Privado	70 277.78
Segurança Pública	Público	16 861.54
Média Geral	Público	25 954.54
	Privado	55 533.81

As despesas mensais de vida dos estudantes cifram em média MOP4 592,96. A despesa de vida dos estudantes dos institutos e escolas privadas é a mais alta dentro das 4 categorias.

Quadro 139: Despesas mensais de vida por tipo e sector do ES

	Média mensal em MOP
Universidade pública	2 914.08
Universidade privada	4 855.13
Instituto ou escola pública	4 955.49
Instituto ou escola privada	8 632.82
Média Geral	4 592.96

As despesas de vida aumentam com a idade. De mencionar que a média dos custos de vida dos estudantes maiores de 30 anos é 396% superior aos dos estudantes que têm idade até 23 anos. Pelos resultados atrás apresentados, a grande maioria dos estudantes mais novos vive com os pais

e uma parte vive na residência universitária, pelo que não têm despesas de alojamento. Estes estudantes têm também poucas despesas de alimentação porque os que vivem com os pais, uma parte das refeições podem ser feitas em casa. A maioria dos estudantes da faixa etária mais alta estuda nas instituições privadas, pelo que, como vimos no quadro anterior, os alunos das instituições privadas têm custos de vida mais altos.

Quadro 140: Despesas mensais de vida por escalão etário

Faixa eEtária	Média
Até 23 anos	3 021.29
24 a 30 anos	4 577.01
Maiores de 30	11 955.08
Média Geral	4 599.66

Quando adicionadas as despesas de educação e de vida dos estudantes verifica-se que os custos dos estudantes dos institutos ou escolas privadas correspondem a mais do dobro dos custos totais dos estudantes da universidade pública. As razões são óbvias. As propinas das instituições privadas são muito mais altas e a maioria dos alunos mais velhos estuda nestas instituições. Estes alunos têm custos de vida superiores.

Quadro 141: Despesas totais de educação e de vida por tipo e sector do ensino superior

	Média anual em MOP
Universidade pública	61 946
Universidade privada	116 440
Instituto ou escola pública	84 838
Instituto ou escola privada	134 596
Média Geral	91 853

Em média, os estudantes passam 40% do tempo a assistir as aulas. O tempo que dispendem em estudo individual ou em grupo é quase idêntico ao tempo em que dispendem no trabalho.

Quadro 142: Ocupação dos estudantes

	Média em %
Assistência às aulas	40.15
Estudo individual ou em grupo	16.86
Trabalho	16.54
Estágio	7.12
Outro	19.33

Numa análise mais pormenorizada e dividida em categorias de tipo e sector do ensino superior verifica-se que a distribuição do tempo útil varia entre os estudantes. Enquanto que os estudantes do sector público dispendem mais de 40% do seu tempo útil a assistir as aulas, o mesmo não acontece aos estudantes do sector privado. Nas universidades privadas, os estudantes dispendem em média cerca de 37% do seu tempo útil nas aulas enquanto que nos institutos privados, só 26% do seu tempo é dispendido nesta actividade. Pelo contrário, os estudantes dos institutos privados dispendem mais tempo no trabalho (39,23%), sendo a percentagem do tempo dispendido nesta actividade maior do que a assistência às aulas.

Quadro 143: Ocupação dos estudantes e tipo e sector do ensino superior

	Assistência às aulas %	Estudo ind. ou em grupo %	Trabalho %	Estágio %	Outro %
Uni. Pública	41.75	19.04	12.77	3.27	23.18
Uni. Privada	36.97	15.96	19.22	11.55	16.3
Ins/Esc Pública	42.94	16.51	14.59	5.69	20.27
Ins/Esc Privada	26	15.15	39.23	8.85	10.77
Total	40.15	16.86	16.54	7.12	19.33

7 - Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior e o que tencionam fazer após a conclusão do curso

Com o objectivo de medir a opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior, recorreu-se à escala de Likert com 5 posições, sendo 1 correspondente a “discordo fortemente”, 2 correspondente a “discordo”, 3 correspondente a “nem concordo nem discordo”, 4 correspondente a “concordo” e 5 correspondente a “concordo fortemente”.

As duas declarações que os estudantes mais concordam são: o financiamento público do ensino superior impede o atrofiamiento de certas áreas disciplinares e científicas consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país e o ensino superior deve ser co-financiado pelo governo, estudantes e empresas.

O ensino superior nunca foi gratuito em Macau (com a excepção da segurança pública), e pode-se afirmar com os resultados do estudo que os estudantes aceitam a ideia de partilha de custos, mas são da opinião de que o financiamento público é imprescindível. De facto, a média mais alta obtida é de 3,74, que é relativa à afirmação *O financiamento público do ensino superior impede o atrofiamiento de certas áreas disciplinares e científicas consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país*. A afirmação que obteve a segunda média mais alta é *O ensino superior deve ser co-financiado pelo governo, estudantes e empresas*. A declaração que os estudantes menos concordam é a relativa ao valor da propina a aplicar estar relacionado com o seu futuro rendimento. A afirmação que obteve a pontuação mais baixa é: o valor da propina deve

variarem de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso. Os estudantes concordam mais com a relação entre propina e o custo de cada curso.

Quadro 144: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior

	Média
As empresas devem financiar o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada	3.57
O ensino superior deve ser co-financiado pelo governo, estudantes e empresas	3.72
O valor da propina deve variar consoante o custo de cada curso	3.62
O valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso	2.96
O valor da propina deve variar de acordo com a qualidade das instituições de ensino superior	3.57
O valor da propina deve variar de acordo com o mérito pedagógico e científico das instituições de ensino superior	3.42
O financiamento público do ensino superior impede o atrofamento de certas áreas disciplinares e científicas consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país	3.74
O governo deve financiar o ensino superior privado	3.58
Se fosse criado um vencimento para estudantes, ele deveria ser igual para todos	3.12
O ensino superior é um bem público cujos encargos devem ser maioritariamente suportados pelo governo	3.57
O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos seus beneficiários directos: os estudantes	3.17

A opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sectores do ensino superior é bastante homogénea, no entanto, verifica-se que os estudantes dos institutos ou escolas de ensino superior privadas são os que mais discordam acerca da afirmação “O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos seus beneficiários directos: os estudantes”, com a média de 2,77 valores, como se vê no quadro seguinte.

Quadro 145: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos seus beneficiários directos: os estudantes

Tipo e sector do ensino superior	Média
Universidade Pública	3.18
Universidade Privada	3.15
Instituto ou Escola Pública	3.21
Instituto ou Escola Privada	2.77
Total	3.17

São também os estudantes dos institutos ou escolas de ensino superior privadas os que mais discordam da afirmação *O valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso*. A média da pontuação é de 2.54. A média da pontuação referente aos estudantes dos institutos ou escolas públicas é também relativamente baixa (2.8).

Quadro 146: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso

Tipo e sector do ensino superior	Média
Universidade Pública	3
Universidade Privada	3.2
Instituto ou Escola Pública	2.8
Instituto ou Escola Privada	2.54
Total	2.96

Em relação ao valor da propina, a maioria dos alunos é da opinião de que ele deve variar de acordo com os custos dos cursos.

Quadro 147: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O valor da propina deve variar de acordo com os custos dos cursos

		Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente	Total
Universidade Pública	Frequência	0	11	22	42	8	83
	% tipo e sector do ES	0.00%	13.30%	26.50%	50.60%	9.60%	100.00%

	% afirmação	0.00%	29.70%	20.00%	25.10%	16.70%	22.90%
Universidade Privada	Frequência	0	9	32	54	21	116
	% tipo e sector do ES	0.00%	7.80%	27.60%	46.60%	18.10%	100.00%
	% afirmação	0.00%	24.30%	29.10%	32.30%	43.80%	32.00%
Instituto ou Escola Pública	Frequência	0	17	50	65	19	151
	% tipo e sector do ES	0.00%	11.30%	33.10%	43.00%	12.60%	100.00%
	% afirmação	0.00%	45.90%	45.50%	38.90%	39.60%	41.60%
Instituto ou Escola Privada	Frequência	1	0	6	6	0	13
	% tipo e sector do ES	7.70%	0.00%	46.20%	46.20%	0.00%	100.00%
	% afirmação	100.00%	0.00%	5.50%	3.60%	0.00%	3.60%
Total	Count	1	37	110	167	48	363
	% tipo e sector do ES	0.30%	10.20%	30.30%	46.00%	13.20%	100.00%
	% afirmação	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Uma grande proporção de estudantes em ambos os sectores do ensino superior concorda que o ensino superior é um bem público cujos encargos devem ser maioritariamente suportados pelo governo, mas é no sector privado que se vê maior concordância nesta afirmação. Mais de 83% dos estudantes das universidades privadas concordam ou concordam fortemente, e mais de 61% dos estudantes dos institutos ou escolas privadas têm a mesma opinião. Isto deve-se muito provavelmente ao facto de esses estudantes pagarem propinas muito elevadas.

Quadro 148: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O ensino superior é um bem público cujos encargos devem ser maioritariamente suportados pelo governo

		Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente	Total
Universidade Pública	Frequência	0	8	38	29	8	83
	% tipo e sector do ES	0.00%	9.60%	45.80%	34.90%	9.60%	100.00%
	% afirmação	0.00%	26.70%	27.50%	20.60%	15.70%	22.90%

Universidade Privada	Frequência	3	8	34	47	24	116
	% tipo e sector do ES	2.60%	6.90%	29.30%	40.50%	20.70%	100.00%
	% afirmação	100.00%	26.70%	24.60%	33.30%	47.10%	32.00%
Instituto ou Escola Pública	Frequência	0	14	61	59	17	151
	% tipo e sector do ES	0.00%	9.30%	40.40%	39.10%	11.30%	100.00%
	% afirmação	0.00%	46.70%	44.20%	41.80%	33.30%	41.60%
Instituto ou Escola Privada	Frequência	0	0	5	6	2	13
	% tipo e sector do ES	0.00%	0.00%	38.50%	46.20%	15.40%	100.00%
	% afirmação	0.00%	0.00%	3.60%	4.30%	3.90%	3.60%
Total	Frequência	3	30	138	141	51	363
	% tipo e sector do ES	0.80%	8.30%	38.00%	38.80%	14.00%	100.00%
	% afirmação	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Com a excepção dos estudantes da universidade pública, mais de 50% dos estudantes concordam ou concordam fortemente que o governo deve financiar o ensino superior privado. Mesmo na universidade pública, 47% dos estudantes concordam ou concordam fortemente com esta afirmação. De referir, 77% dos estudantes dos institutos ou escolas privadas concordam com a afirmação.

Quadro 149: Opinião dos estudantes dos diferentes tipos e sector do ES sobre a afirmação: O governo deve financiar o ensino superior privado

		Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente	
Universidade Pública	Frequência	1	7	36	36	3	83
	% tipo e sector do ES	1.20%	8.40%	43.40%	43.40%	3.60%	100.00%
	% afirmação	50.00%	31.80%	25.70%	22.20%	8.10%	22.90%
Universidade Privada	Frequência	1	8	43	45	19	116
	% tipo e sector do ES	0.90%	6.90%	37.10%	38.80%	16.40%	100.00%

	% afirmação	50.00%	36.40%	30.70%	27.80%	51.40%	32.00%
Instituto ou Escola Pública	Frequência	0	7	58	71	15	151
	% tipo e sector do ES	0.00%	4.60%	38.40%	47.00%	9.90%	100.00%
	% afirmação	0.00%	31.80%	41.40%	43.80%	40.50%	41.60%
Instituto ou Escola Privada	Frequência	0	0	3	10	0	13
	% tipo e sector do ES	0.00%	0.00%	23.10%	76.90%	0.00%	100.00%
	% afirmação	0.00%	0.00%	2.10%	6.20%	0.00%	3.60%
Total	Frequência	2	22	140	162	37	363
	% tipo e sector do ES	0.60%	6.10%	38.60%	44.60%	10.20%	100.00%
	%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Quanto à forma de financiamento do ensino superior privado, a maioria dos estudantes é da opinião de que deve ser proporcionado apoio social directo aos estudantes carenciados (46,8%). Tanto o apoio social aos estudantes através das estruturas de apoio social das instituições públicas como a concessão de apoio para todos os estudantes do ensino privado tiveram apoio de mais de 20% dos estudantes, respectivamente. Só 3,5% dos estudantes concordam apoiar através de subsídios aos estabelecimentos de ensino privados.

Quadro 150: A forma mais adequada para concretizar o apoio do governo ao ensino superior privado

	Frequência	%
Apoio social directo aos estudantes carenciados	81	46.8
Apoio social aos estudantes através das estruturas de apoio social das instituições públicas	50	28.9
Apoio através de subsídios aos estabelecimentos de ensino privados	6	3.5
Concessão de apoio a todos os estudantes do ensino privado	36	20.8
Total	173	100

A opinião dos estudantes do sexo masculino e feminino em relação aos mecanismos de financiamento do ensino superior é extremamente semelhante.

Os estudantes de ambos os sexos discordam que o valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso.

Quadro 151: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior por sexo

	Média	
	M	F
As empresas devem financiar o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada	3,65	3,53
O ensino superior deve ser co-financiado pelo governo, estudantes e empresas	3,71	3,72
O valor da propina deve variar consoante o custo de cada curso	3,68	3,58
O valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso	2,98	2,95
O valor da propina deve variar de acordo com a qualidade das instituições de ensino superior	3,63	3,54
O valor da propina deve variar de acordo com o mérito pedagógico e científico das instituições de ensino superior	3,47	3,39
O financiamento público do ensino superior impede o atrofamento de certas áreas disciplinares e científicas consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país	3,77	3,71
O governo deve financiar o ensino superior privado	3,62	3,55
Se fosse criado um vencimento para estudantes, ele deveria ser igual para todos	3,21	3,07
O ensino superior é um bem público cujos encargos devem ser maioritariamente suportados pelo governo	3,60	3,55
O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos seus beneficiários directos: os estudantes	3,25	3,12

Os estudantes mais velhos, com idade superior a 30 anos, têm uma opinião mais forte em relação ao financiamento público do ensino superior privado. São também os que mais concordam que o financiamento público do ensino superior impede o atrofiamento de certas áreas disciplinares e científicas consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país. É o grupo que menos concorda que o custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos estudantes.

Quadro 152: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior por escalão etário

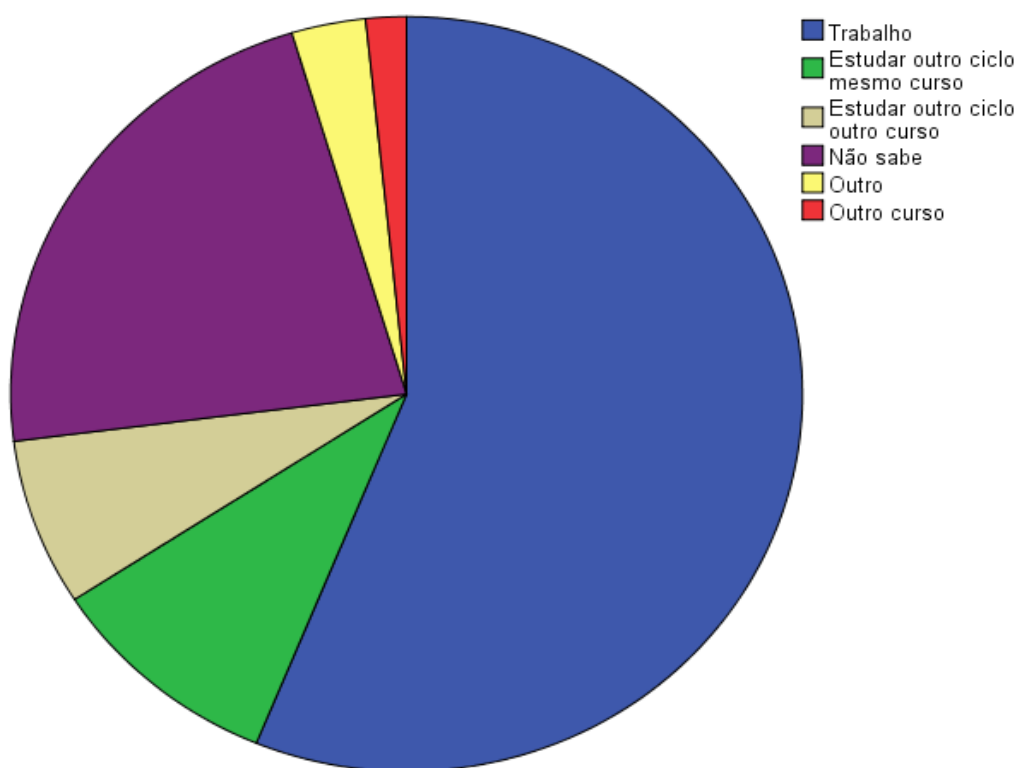
	Média		
	C1	C2	C3
As empresas devem financiar o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada	3.57	3.48	3.76
O ensino superior deve ser co-financiado pelo governo, estudantes e empresas	3.72	3.59	3.96
O valor da propina deve variar consoante o custo de cada curso	3.64	3.54	3.64
O valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso	3.05	2.89	2.67
O valor da propina deve variar de acordo com a qualidade das instituições de ensino superior	3.65	3.41	3.49
O valor da propina deve variar de acordo com o mérito pedagógico e científico das instituições de ensino superior	3.49	3.29	3.29
O financiamento público do ensino superior impede o atrofiamento de certas áreas disciplinares e científicas consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país	3.73	3.63	3.96
O governo deve financiar o ensino superior privado	3.57	3.53	3.71
Se fosse criado um vencimento para estudantes, ele deveria ser igual para todos	3.12	3.02	3.29
O ensino superior é um bem público cujos encargos devem ser maioritariamente suportados pelo governo	3.53	3.63	3.64

O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos seus beneficiários directos: os estudantes	3.2	3.24	2.84
--	-----	------	------

C1 – 19 a 23 anos; C2 – 24 a 30 anos; C3 – superior a 30 anos

A maioria dos estudantes indica que vai integrar o mercado de trabalho após a conclusão do curso. 18,2% dos estudantes indicam que vão continuar a estudar. Muitos estudantes que optaram por outros, declaram que vão estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Alguns dizem que vão continuar a trabalhar, sugerindo que alguns estudantes são trabalhadores a tempo inteiro.

Gráfico 5: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos



Não se verifica uma diferença estatisticamente significativa no que respeita à opção dos estudantes dos dois sexos. A maioria tenciona integrar o mercado de trabalho após a conclusão do curso.

Quadro 153: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos por sexo

		Sexo		Total
		M	F	
Integrar o mercado de trabalho	Frequência	79	125	204
	% intenção	38.70%	61.30%	100.00%
	% sexo	59.40%	54.30%	56.20%
Prosseguir outro ciclo do mesmo curso	Frequência	13	22	35
	% intenção	37.10%	62.90%	100.00%
	% sexo	9.80%	9.60%	9.60%
Prosseguir outro ciclo de outro curso	Frequência	11	15	26
	% intenção	42.30%	57.70%	100.00%
	% sexo	8.30%	6.50%	7.20%
Ainda não sabe	Frequência	22	59	81
	% intenção	27.20%	72.80%	100.00%
	% sexo	16.50%	25.70%	22.30%
Outro	Frequência	6	5	11
	% intenção	54.50%	45.50%	100.00%
	% sexo	4.50%	2.20%	3.00%
Frequentar outro curso	Frequência	2	4	6
	% intenção	33.30%	66.70%	100.00%
	% sexo	1.50%	1.70%	1.70%
Total	Frequência	133	230	363
	% intenção	36.60%	63.40%	100.00%
	% sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Também não se verificam diferenças estatisticamente significativas no que tencionam fazer no futuro em relação ao rendimento familiar ou em relação ao tipo e sector do ensino superior que frequentam.

Verificam-se diferenças significativas entre o que os estudantes tencionam fazer e as habilitações académicas do pai ($\chi^2 (55) = 94.222; p < 0.001$). Os estudantes cujos pais são licenciados têm mais tendência a prosseguir estudos. Nesta categoria, 32,2% dos estudantes tencionam seguir para o ciclo seguinte.

Quadro 154: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos e habilitações académicas do pai

		Trabalho	Outro ciclo, mesmo curso	Outro ciclo, outro curso	Outro curso	Ainda não sabe	Outros	
Não sabe ler nem escrever	Frequência	4	0	0	0	4	0	8
	% habilitações	50.00%	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	2.00%	0.00%	0.00%	0.00%	4.90%	0.00%	2.20%
Sabe ler e escrever, não tem o primeiro ciclo	Frequência	33	5	5	1	11	0	55
	% habilitações	60.00%	9.10%	9.10%	1.80%	20.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	16.20%	14.30%	19.20%	16.70%	13.60%	0.00%	15.20%
Ensino básico (1º ciclo)	Frequência	4	1	1	0	2	0	8
	% habilitações	50.00%	12.50%	12.50%	0.00%	25.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	2.00%	2.90%	3.80%	0.00%	2.50%	0.00%	2.20%
Ensino básico (2º ciclo)	Frequência	45	6	2	0	11	1	65
	% habilitações	69.20%	9.20%	3.10%	0.00%	16.90%	1.50%	100.00%
	% intenção	22.10%	17.10%	7.70%	0.00%	13.60%	9.10%	17.90%
Ensino básico (3º ciclo)	Frequência	44	8	7	3	21	4	87
	% habilitações	50.60%	9.20%	8.00%	3.40%	24.10%	4.60%	100.00%
	% intenção	21.60%	22.90%	26.90%	50.00%	25.90%	36.40%	24.00%
Ensino secundário	Frequência	51	8	5	0	18	3	85
	% habilitações	60.00%	9.40%	5.90%	0.00%	21.20%	3.50%	100.00%
	% intenção	25.00%	22.90%	19.20%	0.00%	22.20%	27.30%	23.40%
Curso profissional / artístico	Frequência	1	1	0	0	0	0	2
	% habilitações	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	0.50%	2.90%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.60%
Frequência universitária	Frequência	3	0	0	2	0	0	5
	% habilitações	60.00%	0.00%	0.00%	40.00%	0.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	1.50%	0.00%	0.00%	33.30%	0.00%	0.00%	1.40%

Diploma/curso médio/bacharelato	Frequência	2	0	1	0	4	2	9
	% habilitações	22.20%	0.00%	11.10%	0.00%	44.40%	22.20%	100.00%
	% intenção	1.00%	0.00%	3.80%	0.00%	4.90%	18.20%	2.50%
Licenciatura	Frequência	13	5	5	0	7	1	31
	% habilitações	41.90%	16.10%	16.10%	0.00%	22.60%	3.20%	100.00%
	% intenção	6.40%	14.30%	19.20%	0.00%	8.60%	9.10%	8.50%
Mestrado	Frequência	3	1	0	0	2	0	6
	% habilitações	50.00%	16.70%	0.00%	0.00%	33.30%	0.00%	100.00%
	% intenção	1.50%	2.90%	0.00%	0.00%	2.50%	Outros	1.70%
Doutorado	Frequência	1	0	0	0	1	0	2
	% habilitações	50.00%	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	0.50%	0.00%	0.00%	0.00%	4	0.00%	0.60%
	Frequência	204	35	26	6	50.00%	0	363
	% habilitações	56.20%	9.60%	7.20%	1.70%	4.90%	0.00%	100.00%
	% intenção	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	11	0.00%	100.00%

Verifica-se que os estudantes cujas mães habilitações de nível superior têm mais tendência a continuar os seus estudos, mas a diferença não é estatisticamente significativa.

Quadro 155: O que é que os estudantes tencionam fazer depois dos estudos e habilitações académicas da mãe

		Trabalho	Outro ciclo, mesmo curso	Outro ciclo, outro curso	Outro curso	Ainda não sabe	Outros	
Não sabe ler nem escrever	Frequência	5	0	0	0	6	0	11
	% habilitações	45.50%	0.00%	0.00%	0.00%	54.50%	0.00%	100.00%
	% intenção	2.50%	0.00%	0.00%	0.00%	7.40%	0.00%	3.00%
Sabe ler e escrever, não completou o primeiro ciclo	Frequência	28	2	5	0	7	2	44
	% habilitações	63.60%	4.50%	11.40%	0.00%	15.90%	4.50%	100.00%
	% intenção	13.70%	5.70%	19.20%	0.00%	8.60%	18.20%	12.10%
Ensino básico (primeiro ciclo)	Frequência	5	2	0	0	3	0	10
	% habilitações	50.00%	20.00%	0.00%	0.00%	30.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	2.50%	5.70%	0.00%	0.00%	3.70%	0.00%	2.80%
Ensino básico (segundo ciclo)	Frequência	33	3	3	0	13	1	53
	% habilitações	62.30%	5.70%	5.70%	0.00%	24.50%	1.90%	100.00%
	% intenção	16.20%	8.60%	11.50%	0.00%	16.00%	9.10%	14.60%
Ensino básico (terceiro ciclo)	Frequência	61	10	5	3	21	2	102

	% habilitações	59.80%	9.80%	4.90%	2.90%	20.60%	2.00%	100.00%
	% intenção	29.90%	28.60%	19.20%	50.00%	25.90%	18.20%	28.10%
Ensino secundário	Frequência	48	11	8	1	16	3	87
	% habilitações	55.20%	12.60%	9.20%	1.10%	18.40%	3.40%	100.00%
	% intenção	23.50%	31.40%	30.80%	16.70%	19.80%	27.30%	24.00%
Curso profissional / artístico	Frequência	1	0	0	0	0	0	1
	% habilitações	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	0.50%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.30%
Frequência universitária	Frequência	2	0	0	1	0	0	3
	% habilitações	66.70%	0.00%	0.00%	33.30%	0.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	1.00%	0.00%	0.00%	16.70%	0.00%	0.00%	0.80%
Diploma/curso médio/bacharelato	Frequência	1	2	2	0	3	1	9
	% habilitações	11.10%	22.20%	22.20%	0.00%	33.30%	11.10%	100.00%
	% intenção	0.50%	5.70%	7.70%	0.00%	3.70%	9.10%	2.50%
Licenciatura	Frequência	16	4	1	1	10	2	34
	% habilitações	47.10%	11.80%	2.90%	2.90%	29.40%	5.90%	100.00%
	% intenção	7.80%	11.40%	3.80%	16.70%	12.30%	18.20%	9.40%
Mestrado	Frequência	3	1	2	0	1	0	7
	% habilitações	42.90%	14.30%	28.60%	0.00%	14.30%	0.00%	100.00%
	% intenção	1.50%	2.90%	7.70%	0.00%	1.20%	0.00%	1.90%
Doutorado	Frequência	1	0	0	0	1	0	2
	% habilitações	50.00%	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	0.00%	100.00%
	% intenção	0.50%	0.00%	0.00%	0.00%	1.20%	0.00%	0.60%
	Frequência	204	35	26	6	81	11	363
	% habilitações	56.20%	9.60%	7.20%	1.70%	22.30%	3.00%	100.00%
	% intenção	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

VI – Conclusão, sugestões para futuras linhas de aprofundamento dos temas, reflexões finais e limitações do estudo

A questão central da investigação do trabalho é: **a Política de Partilha de custos, tendo em consideração os custos directos e indirectos, está a fomentar ou a travar a acessibilidade dos alunos de Macau ao ensino superior.** Vamos tentar primeiro responder às perguntas subsidiárias para depois apresentar uma conclusão mais elaborada e completa.

1 - Quais são as políticas de financiamento seguidas pelo governo de Macau?

A política da RAEM é muito clara na área do ensino superior. Tal como o pressuposto inicial apresentado, o ensino superior é definido aqui como um bem simultaneamente público e privado, sendo ele fundamental para o desenvolvimento social e económico, mas que ao mesmo tempo traz vantagens e ganhos individuais. Como vimos anteriormente, muitos autores como Sanyal & Johnstone (2011) argumentam que se ele for tratado como um bem puramente privado e for controlado só pelas forças do mercado, é muito provável que em todas as áreas pouco rentáveis do ponto de vista comercial, mas mesmo de grande interesse para o Estado ou para o desenvolvimento sustentável do país, não haja muita ou mesmo nenhuma oferta. Macau passou, de facto, por essa fase. O ES de Macau teve início nos anos 80 do século passado com o estabelecimento de uma instituição privada. A oferta, tanto em termos de número de vagas como em variedade de áreas académicas, era extremamente limitada. A grande maioria das áreas

extremamente importantes e necessárias para o bom funcionamento das sociedades como a medicina, a engenharia, entre outros, era inexistente porque os custos para a criação desses cursos eram extremamente elevados. Por esta razão, a instituição privada foi adquirida e desenvolvida posteriormente pelo governo.

O governo de Macau acompanha as tendências internacionais no âmbito da partilha de custos no ensino superior defendido por Woodhall (1967, 2004), Johnstone (2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007) e Barr (2004, 2009). Devido ao desenvolvimento tardio e às circunstâncias em que o ensino superior foi criado, os alunos e as suas famílias foram sempre financiadores activos do sistema através do pagamento de propinas. Dado que o ensino superior gratuito nunca existiu, ao contrário de muitos países onde ele era praticado, os alunos nunca resistiram ao conceito de partilha de custos e a consequente aplicação de propinas. Os resultados do estudo empírico confirmam este ponto de vista. A grande maioria dos estudantes de ambos os sectores do ES apoia a partilha de custos, concordando maioritariamente com a afirmação “o ensino superior deve ser co-financiado pelo governo, estudantes e empresas” mas ao mesmo reflecte que o financiamento público é fundamental para o bom funcionamento das sociedades. A lei do ensino superior é também muito clara neste aspecto, salientando *que pela matrícula em instituições de ensino superior são devidas propinas*.

O conceito do desenvolvimento do capital humano, cuja ideologia foi densificada após a Segunda Guerra, está muito presente nesta região. A ligação entre o ensino e os postos de trabalho, ou a criação de riqueza através de técnicas de empreendedorismo obtidos através do ensino e formação, são frequentemente repetidas no discurso governamental. Nas Linhas de Acção Governativa apresentadas anualmente pela administração, a educação é sempre apontada como um instrumento principal na elevação do nível da população e da competitividade regional. Os

princípios orientadores da acção governativa no domínio educativo nos últimos anos foram consistentemente os seguintes: “*Promover a prosperidade de Macau através da Educação*” e “*Construir Macau através da formação de talentos*” (https://www.policyaddress.gov.mo/data/archive/pt/2022_policy.pdf). Mas devido a esta política seguida pela administração, muitos apoios concedidos aos estudantes, e em particular as bolsas não-reembolsáveis, estão relacionados com áreas de estudo específicos a postos de trabalho, dando pouca opção aos estudantes de classes baixas que têm dificuldades em suportar os custos elevados de educação e de vida, mesmo quando os seus interesses não estejam naquelas áreas de estudo. Assim, o puro conceito de procura de conhecimento é transformado em procura de um diploma menos dispendioso servindo de chave para o acesso a carreiras, tal como referido por autores como Woodhall (2004) e Joaquim (2020).

Com a importância da educação assumida pelo governo no desenvolvimento de Macau, a administração, através de fundos públicos, sustenta uma grande parte da partilha de custos do ensino superior público, sendo a outra fracção imputada principalmente aos estudantes através da aplicação de propinas. Existem correntemente quatro tipos de política de aplicação de propinas no mundo (Marcucci & Johnstone, 2007) e em Macau a política optada é a cobrança à cabeça. Neste aspecto, podemos confirmar que, pelo menos em teoria, o governo de Macau responsabiliza os pais no pagamento de uma parte dos estudos. Vamos ver mais à frente que existe um número significativo de estudantes trabalhadores em Macau, principalmente nas faixas etárias mais altas. Naturalmente, existem muitas razões para o adiamento de frequência do ensino superior, mas uma das hipóteses é a falta de condições financeiras dos pais, pelo que estes alunos foram “obrigados” a ingressar ao mercado de trabalho após a conclusão do ensino secundário e o plano de

prosseguimento de estudos superiores teve que ser adiado e pago por eles próprios numa fase posterior. Vamos ver também mais à frente que muitos estudantes jovens trabalham.

As propinas praticadas nas instituições públicas não variam de acordo com o custo nem a popularidade do curso como acontece em muito países (Marcucci & Johnstone, 2007; Cerdeira, 2008; OECD, 2020a; Vossensteyn et al., 2013). Elas são uniformes dentro das instituições públicas. O mesmo não acontece com as instituições privadas. Os resultados do estudo empírico demonstram que os estudantes apoiam a implementação de propinas diferenciadas, mas defendem que os valores devem ser estipulados consoante os custos de cada curso, discordando que sejam fixadas de acordo com o rendimento futuro dos diplomados. As propinas são universais e para além de propinas são cobradas taxas de inscrição e todos os serviços extras, tanto aos estudantes locais como não-locais. Tal como se verifica nos países anglófilos e na maioria dos países europeus, são cobradas propinas mais altas aos estudantes não-locais. Verifica-se aqui uma situação semelhante ao dos países anglófilos em que mesmo com as altas propinas praticadas (em especial no sector privado) o ES tem atraído um grande número de alunos não-locais, especialmente provenientes da China Continental.

Na definição de Johnstone (2007) no seu estudo *Financial Austerity, Cost-Sharing, and Culture: Perspectives on Comparative Higher Education* e de acordo com os dados referentes aos anos de 2019 e 2020, o peso das propinas aplicadas nas instituições públicas locais em relação ao custo de instrução situa-se no nível médio baixo, variando entre 8,2% e 12,5%. O poder de decisão sobre os valores das propinas a aplicar nas instituições públicas está no nível do governo (Secretaria para os Assuntos Sociais e Cultura que tutela as instituições de ensino superior). Em comparação com os territórios vizinhos como a China Continental (25%), Hong Kong (25% a 40%) e Taiwan (18.8% e de 31.3%), as taxas são relativamente mais baixas. No entanto, se analisarmos

o investimento público do ES através do PIB, verifica-se que a taxa tem variado entre 0,55% e 0,91% nos últimos 10 anos (DSEDJ, 2019). Estes valores são semelhantes ou até inferiores aos valores de Hong Kong e da China Continental que têm rondado à volta de 0,8% a 0,9%. Em Taiwan, as taxas cifraram entre 1,08% e 1,48% (Jacob et al., 2017). E em comparação com os países em que dão grande apoio ao ES, as taxas de Macau são muito inferiores. A Noruega por exemplo, dispense 2.1% do seu PIB no ES.

A maior fonte de financiamento das instituições públicas é o Orçamento Integrado da Região (fundos públicos). O mecanismo de financiamento público adoptado pelo governo da RAEM é o financiamento incremental, em que os valores do orçamento são baseados nos valores históricos. Este sistema tem sido utilizado desde o início da implementação do sistema do ensino superior público até os dias de hoje. Não são aplicadas fórmulas ou contratos de desempenho na área do ensino. Para os anos de 2019 e 2020, a verba autorizada para as 3 IES públicas corresponderam no total a cerca de 4% da despesa ordinária total integrada do governo. Para as instituições, estes valores constituem entre 60% e 89,4% do seu orçamento total. Uma outra parte do orçamento é transferida por outras entidades públicas ou privadas, mas maioritariamente públicas, para apoio de serviços de investigação, actividades estudantis, intercâmbios ou outros motivos. Se combinarmos estas transferências com as transferências do orçamento da região, a proporção sobe para 69% a 90% do orçamento das instituições. Os projectos de construção e de larga envergadura são financiados através dos fundos do Plano de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração (PIDDA).

Em comparação com os territórios vizinhos como a China Continental, cuja proporção do financiamento público é equivalente a 60,3%, Taiwan com o valor aproximado de 40%, e Hong Kong variando entre 40% a 60%, o financiamento público de Macau parece ser relativamente alto.

Ainda não existe uma cultura estabelecida de filantropia ou patrocínio de entidades particulares às instituições de ensino superior e os donativos dos filantropos são normalmente canalizados às instituições de caridade. Mas é comum o patrocínio de bolsas aos estudantes. Estes montantes são normalmente entregues e geridos pelas próprias instituições. Os estudantes de classes sociais baixas não são facilmente beneficiados por esses patrocínios porque a cultura local é de premiar os “estudantes que se esforçam” e em consequência obtêm bons resultados, pelo que a grande maioria das bolsas é atribuída por mérito. É também incentivada a gestão das instituições com modelos empresariais, através de venda de serviços e/ou patentes. No entanto, nem os valores obtidos através da filantropia nem os valores obtidos por venda de serviços são muito significativos em relação ao orçamento total das instituições neste momento.

O fenómeno global do aumento do número de estudantes do ensino superior também se verificou em Macau. Para responder às necessidades do aumento da oferta é encorajada a abertura de instituições privadas através de apoios públicos (Johnstone, 2015). Para acelerar o crescimento do sector, a RAEM tem apoiado o desenvolvimento de instituições particulares através de concessão de terrenos e subsídios para o desenvolvimento de infraestruturas, aquisição de equipamento, apoio às actividades estudantis, apoio às actividades de estudos e investigação, entre outros. Estes apoios são publicados em Boletim Oficial, mas de uma forma dispersa, sendo difícil de entender, calcular ou analisar a eficácia da utilização dos valores atribuídos. Por exemplo, encontramos no Boletim Oficial a publicação da Fundação Macau numa atribuição de apoio no valor de MOP45,000,000.00 para “*Apoio financeiro para custear os estudos e publicação, actividades pedagógicas académicas, apoio aos equipamentos e subsídios aos estudantes da Universidade da Cidade de Macau referente ao ano lectivo de 2016/2017 (39 itens) (1.ª prestação)*”. Não nos é possível analisar a que se refere, por exemplo, os subsídios dos estudantes,

o número de estudantes apoiados e quais são os seus valores. Encontramos este tipo de publicações com subsídios destinados a todas as IES privadas de Macau em todos os trimestres do ano, não só da Fundação Macau, como também de muitos outros fundos públicos.

A política de incentivo e apoio às instituições particulares por fundos públicos é uma tendência mundial para responder à massificação do ensino superior porque as instituições privadas são mais flexíveis (Sanyal & Johnstone, 2011). Macau atingiu a taxa universal de participação do ensino superior desde longa data. As últimas estatísticas apresentadas pela DSEDJ indicam que em 2019/20 a participação dos estudantes locais no ES ultrapassou a taxa de 95%. De acordo com os dados apresentados, a grande maioria dos alunos locais frequenta as instituições públicas. Mas também verificamos que uma parte deles, e com maior incidência nos estudantes mais velhos, frequentam as instituições particulares. Sendo assim, parece-nos justo que elas sejam apoiadas por fundos públicos mas é necessário implementar um mecanismo próprio e transparente, que actualmente não existe ou não é dado a conhecer ao público. Os resultados do estudo empírico indicam que os estudantes concordam que todos os alunos, independentemente da frequência do sector público ou privado, devem ser apoiados financeiramente. As tendências internacionais, como vimos anteriormente, também vão neste sentido (Sanyal & Johnstone, 2011). Os resultados também indicam que os estudantes locais das instituições privadas não têm um rendimento de agregado familiar maior do que os estudantes das instituições públicas. Pelo contrário, têm custos de educação e de vida elevadíssimos. Sendo assim, parece-nos justo que estes estudantes sejam apoiados financeiramente por fundos públicos.

Um outro pressuposto deste trabalho baseia-se na importância da acessibilidade e na necessidade de implementação de um sistema de apoios para os alunos mais carenciados, para que haja equidade social, pelo que a partilha que custos deve ser implementada em conjunto com

mecanismos de apoio social (Woodhall, 1967, 2004; Eicher & Chevaillier, 2002; Barr, 2004, 2009; Barr et al., 2019; Johnstone 2003, 2004, 2006, 2007). Esta política de três vértices, que inclui a aplicação de propinas, introdução de empréstimos e de apoio social, é praticada em Macau. Os maiores programas de apoio são geridos pelo próprio governo através de Fundos. Estes Fundos concedem bolsas e empréstimos. No entanto, aos estudantes financeiramente carenciados, o único mecanismo de apoio existente é o empréstimo, não existindo bolsas não-reembolsáveis para este grupo de alunos. As bolsas não-reembolsáveis são atribuídas por mérito, como vamos ver a seguir.

2 - Quais são as modalidades de apoio existentes?

A RAEM proporciona bolsas e empréstimos aos estudantes do ensino superior independentemente do tipo e sector da instituição que frequenta ou do local onde a instituição se situa (em Macau ou fora de Macau) através de vários fundos.

Armstrong & Chapman (2011) argumentam que o sistema de bolsas deve basear-se no mérito dos alunos e não na sua situação económica, mas tendo sempre em atenção a garantia de acesso dos alunos de classes sociais desfavorecidas. Macau parece seguir este conceito. As bolsas não reembolsáveis são proporcionadas por mérito académico. Aos estudantes de classes sociais desfavorecidas são concedidos empréstimos. O sistema de empréstimo é defendido por autores como Vossensteyn et al. (2013) que argumentam que as bolsas podem ser diminuídas ou mesmo substituídas com a implementação de empréstimos, alargando assim o número de beneficiários. Existem em Macau dois programas principais de empréstimo: um gerido pelo Fundo de Acção Social Escolar e outro gerido pelo mercado. Na maioria dos países, os programas de empréstimo são apoiados pelo governo, dado que os empréstimos tradicionais não são facilmente aplicáveis

ao ensino (Johnstone et al., 1998; Cabrito, 1999; Rasmussen, 2006; Joaquim, 2020; Vossensteyn et al., 2013). O governo de Macau segue esta política. Ambos os programas de empréstimo implementados têm apoio de fundos públicos para o pagamento das taxas de juro. Ao primeiro programa, o governo subsidia as taxas de juro até que o empréstimo seja todo reembolsado. Ao segundo programa, o governo subsidia as taxas de juro durante o período de estudos. O primeiro programa é destinado às famílias que não ultrapassam o rendimento máximo estipulado. O segundo programa, gerido pelo mercado através dos bancos, é universal.

O conceito de bolsas universais é defendido por Barr (2004, 2009), que argumenta que os empréstimos deverem ser proporcionados a todos os alunos e não restritos aos estudantes de classes desfavorecidas. Nesta perspectiva, o ensino superior deve ser gratuito para os alunos e cobrado aos diplomados. Barr (2004, 2009), em conjunto com outros autores como Chapman (1997) e Chapman & Ryan (2002), acrescenta que só deve ser exigido o reembolso dos empréstimos aos diplomados (depois de os estudantes terem completado os estudos) quando atingirem um salário razoável que garanta um nível de vida aceitável com o reembolso. Esta política não é praticada em Macau. Por um lado, os valores do empréstimo não são suficientes para tornar o ensino superior gratuito durante o período de estudos e por outro, os apoios concedidos aos estudantes através de empréstimos devem ser devolvidos logo após a conclusão dos estudos independentemente da situação laboral e de rendimento, com excepção de casos muito extraordinários. Mesmo nos casos extraordinários, os pagamentos são temporariamente suspensos, mas nunca são perdoados. Esta política pode criar mais uma barreira de acesso dos estudantes pobres porque as famílias provenientes de faixas mais baixas são menos abertas ao conceito de empréstimos, que lhes criam um sentimento de risco, mal-estar e ansiedade (Chapman & Ryan, 2002; Cerdeira, 2008; Joaquim, 2020). Com as actuais condições de pagamento, estes programas

de empréstimo afastam ainda mais os alunos pobres. Talvez por esta razão, os resultados do estudo empírico demonstram que o programa é muito pouco popular.

Barr (2004) defende que o valor do empréstimo ideal deve ser suficiente para pagar as propinas e outras despesas escolares, bem como os custos de vida, para evitar situações de pobreza estudantil. As propinas cobradas pelo sector público são relativamente mais baixas, mas os valores dos empréstimos também são muito reduzidos. Em Macau, os montantes máximos dos empréstimos proporcionados ou apoiados pelo governo correspondem a cerca de MOP200 000, equivalente a aproximadamente MOP50 000 por ano. O valor que sobra deste montante após o pagamento das propinas não é suficiente para fazer face aos restantes custos de educação e de vida dos estudantes do sector público.

As propinas do sector privado são ainda mais elevadas, podendo corresponder ao total ou mesmo ultrapassar o montante do empréstimo. Sendo assim, o estudante ou é financeiramente suportado pela família ou necessita de procurar rendimentos através de outras fontes. Talvez por esta razão, os resultados do estudo empírico demonstram que mais de metade dos estudantes do ES trabalha e a proporção de trabalhadores e o número de trabalho laboral aumentam com a idade dos estudantes. Esta proporção é idêntica aos resultados do estudo de Brennan et al. (2005) em que mais de metade dos estudantes do ES trabalha. Neste estudo muitos estudantes afirmam que necessitam da remuneração para fazer face às despesas dos bens essenciais. Sugerimos a realização de estudos nesta área para sabermos se os estudantes trabalhadores de Macau também se encontram nestas situações. Os estudos de Metcalf (2003), Carney et al. (2005) e Hovdhaugen (2015) indicam que estas situações trazem impactos negativos no desempenho académico e na saúde física e mental dos estudantes.

O governo proporciona dois tipos de bolsas não-reembolsáveis: o primeiro por mérito académico e o segundo para a frequência de cursos específicos definidos como áreas fulcrais para o desenvolvimento estratégico da região e a seleção é feita por mérito académico. Para o ano de 2021 foi estabelecido uma quota de 510 bolsas de mérito, correspondente a cerca de 10% do total dos alunos que completam o ensino secundário complementar. O valor mensal concedido aos alunos que frequentam o ensino superior local é de MOP4 230, correspondendo ao valor anual de MOP50 760. Para as bolsas especiais (destinadas a estudantes de áreas específicas), a quota estabelecida é de 350. O montante das bolsas especiais é superior às bolsas de mérito em 20%. Foram estabelecidos também lugares para a frequência de cursos que tenham uma componente pedagógica para incentivar a profissão de professor. Uma outra parte das bolsas não reembolsáveis é destinada aos alunos que frequentam as universidades melhores classificadas de acordo com os rankings mundiais, independentemente da área do curso a frequentar, com 55 vagas. Anualmente, uma pequena proporção de bolsas-empréstimo podem ser convertidas em bolsas-mérito (não-reembolsáveis) através de bons resultados académicos.

Um outro programa de apoio universal é o subsídio para aquisição de material escolar a estudantes do ensino superior, cujo valor foi estipulado em MOP3 300 para o ano de 2020/21. As próprias IES concedem bolsas de estudo, mas tal como acontece com as bolsas proporcionadas pelo governo através de fundos, são concedidos maioritariamente por mérito. Não existem outros subsídios, apoios ou incentivos fiscais destinados aos alunos ou às suas famílias.

Com estes dados, parece bastante claro que Macau incentiva o mérito académico e faz uma grande ligação entre o ensino superior, o desenvolvimento de habilitações profissionais e os postos de trabalho. A utilização de bolsas de estudo e empréstimos como incentivo na opção de áreas de estudo específicos é comum em muitos países do mundo (Johnstone, 2004; Shen & Ziderman,

2008). No entanto, esta política é bastante desfavorável para os alunos de classes desfavorecidas. Estes alunos que não têm a mesma preparação dos colegas de classe social média ou alta, de um modo geral, têm resultados académicos inferiores. Assim sendo, para eles não é fácil a obtenção de bolsas de mérito. Uma segunda opção é a contração do empréstimo. Ora, para os alunos que têm aversão à dívida, uma questão discutida por autores como Johnstone et al. (1998), Cabrito (1999), Rasmussen (2006), Joaquim (2020) e Vossensteyn et al. (2013), a última alternativa é frequentar cursos que constam na lista das bolsas especiais, diminuindo a margem de opção desses alunos, criando-se aqui uma situação de desigualdade.

Na realidade, mesmo as bolsas especiais são seleccionadas por mérito académico, mas sendo que a cada estudante só pode ser atribuída uma bolsa, é natural que a maioria dos alunos com os melhores resultados académicos opte por bolsas de mérito que não exigem a frequência de cursos específicos. Ademais, o programa de bolsas de mérito também não exige aos estudantes a permanência na RAEM ou na China Continental após a conclusão dos estudos, proporcionando-lhes maior liberdade de opção no futuro. Pelo contrário, esta condição é estipulada no programa de bolsas especiais que tem por objectivo formar profissionais para servir a RAEM ou a China Continental.

Tendo como referência a lista apresentada por Johnstone (2004) podemos concluir que o governo identificou os seguintes grupos de alunos para apoiar: alunos financeiramente dependentes dos pais que têm baixos rendimentos; alunos com mérito académico no ensino secundário; e alunos que vão desempenhar certas profissões. Mas, como discutido, devido à forma como estes apoios são implementados, foi criada uma situação de desigualdade.

De um modo geral, quando as bolsas não são universais, a proporção de beneficiários é relativamente pequena (OECD, 2020a). Na situação da RAEM e pelos dados acima apresentados, a proporção de bolseiros (de bolsas não-reembolsáveis e incluindo os que estudam na RAEM e no exterior) estima-se corresponder a cerca de 20%. Temos assim muitos alunos a pagar propinas, poucos alunos a receber bolsas de estudo tal como a França, Itália, Portugal, Bulgária e Sérvia (Euridyce, 2018). Macau apresenta um outro problema em que os beneficiários nem sempre são os que mais precisam de apoio financeiro.

Tal como a Holanda, Macau segue o modelo centrado no apoio social de compromisso. Aqui são aplicadas propinas, mas existe também um sistema de apoio ao aluno independente. No entanto, espera-se alguma contribuição por parte dos pais ou dos próprios estudantes no financiamento de uma parte dos custos, através da aplicação de propinas e de taxas. Apesar do apoio ser destinado ao estudante independente, e não havendo concessão de benefícios fiscais aos pais, o critério de concessão de bolsas-empréstimo destinado aos estudantes necessitados é baseado no nível do rendimento do agregado familiar.

3 - Quais são os custos de educação e de vida dos estudantes do ensino superior de Macau?

A propina cobrada pelas instituições públicas no nível de licenciatura no ano lectivo de 2020/21 situa-se entre MOP24 000 e MOP24 800 por ano. Nas instituições privadas, o valor varia entre MOP21 000 a MOP53 000 por ano. Em comparação com as regiões vizinhas, estes valores são ligeiramente mais baixos do que Hong Kong mas substancialmente mais altos do que na China Continental e Taiwan.

De acordo com os resultados do estudo empírico, os custos totais de educação cifraram-se em média em MOP36 737. Os custos de educação dos alunos do sector privado foram mais altos do que o sector público devido principalmente à diferença dos valores das propinas. Os custos das universidades são mais altos do que os custos dos institutos e escolas. A média anual dos custos educacionais dos estudantes da universidade pública cifrou-se em MOP26 978, dos estudantes das universidades privadas cifrou-se em MOP58 180, dos institutos ou escolas públicas cifrou-se em MOP25 378, e dos institutos ou escolas privadas a média atingiu MOP31 000.

As despesas de vida dos estudantes cifraram-se na média de MOP4 593 por mês. Ao contrário das despesas educacionais, os custos de vida dos estudantes dos institutos ou escolas de ensino superior são mais altos do que os custos dos estudantes das universidades. Isto deve-se ao facto de os alunos locais que frequentam estas instituições serem maioritariamente adultos que têm mais despesas de vida. Uma despesa muito importante dos alunos adultos é a renda da casa. Os custos de vida mais baixos são dos alunos da universidade pública, com o valor mensal médio de MOP2 914. Estes alunos vivem maioritariamente com os pais ou na residência universitária, sendo livres do pagamento da renda. Os custos de vida dos alunos das universidades privadas são relativamente mais altos, apresentando uma média mensal de MOP4 855. Os custos mais altos encontram-se nos institutos e escolas – no sector público o valor é de MOP4 955 e no sector privado é de MOP8 633.

No que respeita ao esforço financeiro com que os estudantes se confrontam para participar no ensino superior e para situarmos Macau no mundo, utilizamos como referência o modelo de Usher & Meadow (2010) no seu trabalho intitulado *Global Higher Education Rankings 2010 Affordability and Accessibility in Comparative Perspective* onde os dados de 15 países foram analisados e comparados. O trabalho utiliza a mediana do rendimento da população como base de

referência do cálculo da acessibilidade. Para a situação de Macau parece-nos correcto utilizar a mediana do rendimento da população empregada ao invés do PIB per capita como base de cálculo. A razão é simples. A grande proporção do rendimento da RAEM provém do jogo, mas a sua receita não é distribuída aos cidadãos de uma forma uniforme ou equitativa. A utilização do PIB per capita irá inflacionar a real capacidade financeira dos cidadãos.

Utilizando a mediana do salário da população empregada de Macau no ano de 2021, cujo valor se situa em MOP\$15 300/mensais, verifica-se que os custos das propinas dos cursos de licenciatura como uma percentagem da capacidade de pagamento, situam-se entre 13% e 13,5% nas instituições públicas. Nas instituições privadas a taxa pode subir até 29%.

No trabalho de Usher & Meadow (2010), os autores calcularam em primeiro lugar a taxa de acessibilidade financeira dividindo os custos de educação pela mediana do rendimento. Utilizando esta mesma fórmula, a taxa média de Macau é de 20%. Comparando este valor com os resultados do estudo *Global Higher Education Rankings 2010 Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*, pode-se afirmar que o ensino superior de Macau tem uma acessibilidade média. Entre os 15 países incluídos no estudo, a taxa mais baixa situa-se na Noruega, com o valor de 2,24% e o valor mais alto situa-se no México, apresentando uma taxa de 110%. Esta percentagem de 20% fica entre os valores de Inglaterra e o País de Gales (21,45%) e Nova Zelândia (16,18%) que ocupam os lugares 9 e 8 da tabela do estudo.

Mas para os estudantes do ensino privado os custos são mais altos e se utilizarmos os custos destes alunos como referência, verifica-se que a taxa sobe para 31,7%, sendo uma taxa já relativamente alta. A Austrália apresenta uma taxa semelhante, ocupando o 12º lugar do ranking. Pelo contrário, os estudantes dos institutos e escolas públicas, que têm os custos de educação mais

baixos, a taxa desce para 13,8% correspondendo ao 7º e o 8º da lista, situando-se portanto no meio da tabela. A taxa relativa aos estudantes das escolas e institutos privados é de 16,9%.

Em seguida, os autores juntaram os custos de educação e os custos de vida para efectuar o cálculo da capacidade de pagamento dos estudantes do ensino superior em relação aos custos totais. Os resultados do estudo empírico indicam que os custos totais anuais dos estudantes de Macau são em média MOP91 853, correspondendo a uma taxa de 50%. Em referência ao estudo conduzido por Usher & Meadow (2010) esta taxa é mais alta do que o Canadá (48,86%), que se situa na 9ª posição da lista. Nesta comparação, conclui-se que os custos totais dos estudantes do ensino superior de Macau situam-se numa média alta.

Se analisarmos os custos totais dos estudantes de acordo com o tipo e sector do ensino superior, verificam-se taxas muito elevadas no sector privado. As taxas de acessibilidade dos alunos dos 4 tipos de instituições são:

- Universidade pública: 33,7%;
- Universidade privada: 63,4%;
- Instituto ou escola pública: 46,2%;
- Instituto ou escola privada: 73,3%.

As taxas das instituições privadas de 63,4% e 73,3%, tendo como referência o estudo de Usher and Meadow (2010), situam-se entre os lugares 11 e 12 na lista de 15 países, correspondendo à taxa de Inglaterra e País de Gales, e Austrália.

Existe uma bolsa universal para aquisição de material didático no valor anual de MOP3 300. Se deduzirmos este valor aos custos totais dos estudantes do ensino superior, verifica-se uma pequena descida nos custos, mas muito insignificante:

- Universidade pública: MOP58 646;
- Universidade privada: MOP113 140;
- Instituto ou escola pública: MOP81 538;
- Instituto ou escola privada: MOP131 296;
- Média geral: MOP88 553.

Existe também um empréstimo universal intitulado *plano de pagamento dos juros ao crédito para os estudos*. Aos estudantes que prosseguem estudos nas instituições de Macau, o valor máximo total é de MOP200 000. A duração dos cursos de licenciatura em Macau tem um mínimo de 4 anos, pelo que o valor médio anual é de MOP50 000.

Adicionando os valores da bolsa para aquisição do material didático e do empréstimo para calcularmos a taxa de *out-of-pocket*, a média de acessibilidade situa-se em 21,4%. As taxas das instituições categorizadas por tipo e sector são:

- Universidade pública: 4,7%;
- Universidade privada: 34,3%;
- Instituto ou escola pública: 17,2%;
- Instituto ou escola privada: 44,3%.

A taxa média de 21% é semelhante aos Países Baixos no estudo de Usher & Meadow (2010) em que se situa no 5º lugar de acessibilidade. A taxa de 45,16% dos institutos ou escolas privadas situam-se entre o 11º e 12º lugar da lista.

Os resultados demonstram que utilizando fórmulas e abordagens diferentes, os resultados podem ser extremamente diferentes. Utilizando a fórmula *out-of-pocket* (incluindo bolsas e empréstimos universais), as taxas colocam Macau numa posição mais vantajosa (equivalente ao 5º lugar numa lista de 15), **mas** a realidade é que a grande maioria dos estudantes (86%) não contrai empréstimos para fazer face às despesas dos estudos. Dos 14% dos alunos que contraiu empréstimo, menos de 8% foi proporcionado pelo programa de empréstimo universal. O motivo parece ser claro – o governo apoia através do pagamento de juros durante o período de estudos. Logo após o término dos estudos os estudantes terão de reembolsar o empréstimo contraído de acordo com as regras e taxas de mercado que normalmente não são atractivas. Para estudantes de baixas classes sociais ou alunos adultos, estes empréstimos constituem um grande risco. Deste modo, os resultados do estudo demonstram que os estudantes optam por trabalhar para fazer face às despesas, tornando a sua vida bastante complicada.

4 - Quem é que os estudantes acham que deve financiar o ensino superior?

Os alunos são da opinião de que os custos do ensino superior devem ser partilhados. As duas declarações que os estudantes mais concordaram são:

- O financiamento público do ensino superior impede o atrofiamento de certas áreas disciplinares e científicas consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país;

- O ensino superior deve ser co-financiado pelo governo, estudantes e empresas.

Estes resultados demonstram muito claramente que os estudantes de Macau, talvez devido ao desenvolvimento histórico do ensino superior de Macau (sempre pagaram propinas) e às características específicas desta região (todas os territórios chineses cobram propinas), aceitam a ideia de partilha de custos e a cobrança de propinas. A resistência verificada em muitos países por parte dos estudantes e familiares na partilha de custos (Johnstone et al., 1998) parece não existir em Macau. Mas demonstram ao mesmo tempo uma opinião muito forte em relação à responsabilidade do governo no apoio do ensino superior para evitar o atrofiamento de certas áreas importantes, mas menos rentáveis. Em relação ao valor das propinas a cobrar, a maioria dos alunos é da opinião de que ele deve variar de acordo com os custos dos cursos e não em relação ao rendimento esperado após a conclusão do curso.

Os estudantes concordam que o ensino superior é um bem público cujos encargos devem ser maioritariamente suportados pelo governo, mas é no sector privado que se vê maior concordância nesta afirmação - mais de 83% dos estudantes das universidades privadas, e mais de 61% dos estudantes dos institutos ou escolas privadas, concordam ou concordam fortemente com esta afirmação. É também este grupo de alunos que mais concorda que o governo deve financiar o ensino público privado. Esses estudantes são da opinião de que o apoio deve ser proporcionado directamente aos estudantes carenciados.

São os estudantes dos institutos ou escolas de ensino superior privadas e os estudantes mais velhos que mais discordam da afirmação “O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos seus beneficiários directos: os estudantes”.

Estes resultados parecem demonstrar um sentimento de mal-estar e de injustiça dos estudantes adultos e do sector privado. Por motivos vários (talvez por questões financeiras?) estes estudantes não tiveram a oportunidade de prosseguir estudos superiores logo após a conclusão do ensino secundário. Agora que têm essa oportunidade muitos são obrigados a frequentar cursos de propinas elevadíssimas. Sendo assim, parece-nos que este grupo de alunos está a ser duplamente punido. Como discutido anteriormente, os dados do estudo empírico demonstram que o rendimento do agregado dos estudantes adultos situa-se na média baixa. Para além dos custos de educação mais elevados, têm custos de vida mais altos porque não residem com os pais e muitos terão talvez família para sustentar. Sendo assim, para além da necessidade de conciliarem o seu tempo entre a vida de trabalho, vida de estudante e vida familiar, necessitam de conciliar o pagamento de várias despesas, o que torna a sua vida extremamente difícil. Deste modo, a maioria destes estudantes é da opinião de que o governo deve assumir a maioria dos custos do ES e que os estudantes do sector privado devem ser directamente apoiados.

5 – Qual é o perfil do agregado familiar dos estudantes do ensino superior de Macau?

De acordo com os resultados do estudo empírico, a maior proporção dos estudantes pertencem aos agregados familiares de rendimento médio baixo a médio. Quase 80% dos estudantes completaram os seus estudos nas escolas públicas ou nas escolas particulares que

aderiram à rede pública e que passaram a ser gratuitas. Cerca de 50% dos pais (pai e mãe) completaram o ensino básico do terceiro ciclo ou o ensino secundário. Estas proporções estão de acordo com os resultados dos censos realizados em 2016. Os resultados indicam que uma percentagem de 13,3% dos pais completou o ensino superior enquanto que 14,4% das mães tem habilitações de nível superior. De acordo com os censos, 23,1% da população tem ensino superior, mas com maior incidência na faixa etária de 30-34 anos. Dado que estimamos que a idade dos pais dos estudantes é maior do que essa faixa etária, parece-nos que a proporção de 13% a 14% está de acordo com a situação geral. Os pais dos alunos adultos têm habilitações mais baixas, e a situação está de acordo com os censos. As habilitações dos pais não têm uma relação directa com o tipo e sector do ES frequentado pelos filhos. Estes resultados indicam que não existe elitismo no ES de Macau. Apesar de não se verificar elitismo no ES de Macau, alguns resultados sugerem a existência de segmentação e estratificação.

As habilitações dos pais e em especial da mãe, vai aumentando com a diminuição da idade do estudante. Isto demonstra o aumento do nível de habilitações da população de Macau, e em particular do sexo feminino demonstrando aqui o fenómeno de feminização no ES, como verificado em muitos países do mundo (Goldin et al., 2006; Usher & Meadow, 2010).

Os resultados do estudo indicam que as habilitações dos pais (pai e mãe) têm uma influência directa na opção da área de estudos. Os filhos dos pais com altas habilitações frequentam cursos de gestão empresarial e informação tecnológica, ciências sociais e direito, e medicina. Os filhos dos pais com menores habilitações frequentam cursos de enfermagem, educação e segurança pública. De referir que o curso de segurança pública é gratuito. As áreas de enfermagem e educação têm constado na lista de bolsas não-reembolsáveis ao longo de vários anos. Sendo assim, parece-nos que existe uma grande possibilidade de os alunos de classes desfavorecidas optarem por cursos

em que exige menos investimento financeiro pessoal e que tenha saídas profissionais bem delineadas, um comportamento típico de alunos desta faixa social que tem tendência a adoptar *mecanismos para lidar com questões financeiras* na selecção da área e da instituição de ensino superior (Callendar & Jackson, 2008). É também nestas áreas que se verificam a maior evidência de feminização e masculinização no ES (Favara, 2012). A área de segurança é dominada por estudantes masculinos enquanto que as áreas de enfermagem e educação são dominadas por estudantes do sexo feminino.

6 – Quais são as condições de vida dos estudantes do ensino superior de Macau?

A grande maioria (mais de 70%) dos estudantes com idade inferior a 31 anos de idade vive com os pais. Mais de metade dos estudantes maiores de 30 anos vive em casa adquirida ou arrendada. Mais de 20% dos estudantes com idade inferior a 23 anos e mais de 14% dos estudantes compreendidos entre 23 a 30 anos vivem na residência universitária. A maioria destes estudantes (mais de 56%) está matriculada na universidade pública. A razão parece ser simples. Poucos estudantes da universidade privada ou dos institutos de ambos os sectores têm esta opção dado que a maioria das vagas de alojamento está guardada aos alunos não-locais. De salientar que os estudantes da universidade pública têm um programa obrigatório de alojamento dentro do campus no 1º ano de estudos. No entanto, neste estudo, os alunos do 1º ano são excluídos. Esta alta proporção de estudantes alojados dentro da residência escolar no período de estudos em que esta opção não é obrigatória demonstra que uma grande parte dos estudantes jovens preferem viver independentemente e separados dos pais quando as condições permitem.

Os dados do estudo demonstram que quase 60% dos estudantes esteve empregada. No entanto, a proporção de trabalhadores vai aumentando com a idade. Mais de 83% dos estudantes com idade superior a 30 anos são trabalhadores. O número de horas laborais aumenta também com a idade e existe uma maior proporção de trabalhadores no sector privado. Estes dados indicam que os estudantes trabalham por necessidade, dado que os custos de educação são mais elevados no sector público e os estudantes mais velhos, de um modo geral, não são sustentados pelos pais.

Em relação às outras áreas de estudo, verifica-se que na enfermagem e outras profissões relacionadas com a saúde mais de 70% dos estudantes declara não ter trabalhado. Ora, é exactamente nessa área que se encontra a maior percentagem de bolseiros, ultrapassando os 80%. Este fenómeno pode ser uma indicação de que os estudantes que recebem bolsa não têm a mesma pressão financeira que os não-bolseiros têm.

Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o nível de rendimento do agregado familiar e o trabalho, mas é natural que se os 60% de estudantes trabalhadores deixassem de trabalhar, o seu rendimento familiar seria mais reduzido. Aqui verifica-se que os estudantes masculinos trabalham mais horas do que os estudantes femininos. Este fenómeno pode ser uma indicação de segmentação do mercado de trabalho ou a influência da imagem social de que os homens necessitam de trabalhar e sustentar a família.

A grande maioria dos estudantes possui cartão de ATM e internet em casa, pelo que podemos confirmar que estes serviços básicos estão ao alcance de todas as camadas sociais. Mais de 53% dos estudantes possui veículo. No entanto não podemos concluir automaticamente que a posse do veículo seja um sinal de riqueza. De facto parece-nos o oposto. Como vimos, a relação entre a posse veículo e o rendimento do agregado familiar é estatisticamente significativa ($\chi^2(7) = 24.663$; $p < 0.001$) mas a maior percentagem de estudantes que possui veículo situa-se na

categoria do segundo rendimento baixo, compreendido entre MOP 8 700 a MOP 15 000. Por outro lado, verifica-se que os estudantes que possuem veículo são mais velhos (70% tem idade superior a 30 anos) e quase 60% são trabalhadores. A percentagem de possuidores de veículo sobe com o aumento do número de horas laborais. Isto demonstra que talvez uma parte dos estudantes que possui veículo necessita dele para se deslocar entre o trabalho, a escola e o domicílio mas é necessário mais investigação nesta área para confirmarmos esta hipótese.

Mais de 20% de estudantes recebem bolsa e quase 60% são jovens compreendidos entre 19 e 22 anos. A relação entre bolsa e rendimento do agregado familiar é estatisticamente significativa e a distribuição encontra-se nos dois extremos. O maior grupo pertence ao agregado de rendimentos da categoria mais baixa enquanto que o segundo maior grupo pertence ao grupo de rendimento mais alto. Ora, as bolsas não reembolsáveis são atribuídas por mérito ou por opção de áreas especiais (a selecção é feita for mérito). Uma hipótese desse resultado é a atribuição de bolsas de mérito aos estudantes de classes privilegiadas e a atribuição de bolsas especiais aos estudantes em condições económicas difíceis que optaram por áreas de estudo delineados pelo governo para não sobrecarregar as despesas da família. Como vimos, a área de enfermagem e outras profissões de saúde tem o maior número de bolseiros e é o grupo em que os pais têm menores habilitações académicas. O mesmo fenómeno das habilitações se verifica no grupo dos estudantes da área de educação. Nesta área, mais de 40% dos estudantes são bolseiros. Independentemente do rendimento do agregado familiar, a grande maioria dos estudantes afirma que utiliza a bolsa para o pagamento das propinas demonstrando que elas são a maior preocupação dos estudantes. 14% dos estudantes contraíram empréstimo. Do mesmo modo, 94,1% desses estudantes declaram ter contraído o empréstimo para o pagamento das propinas.

O número de vagas do programa de empréstimos para os estudantes necessitados é ilimitado. Talvez por esta razão o governo de Macau optou pela política de empréstimo e não por concessão de bolsa não reembolsável, para poder apoiar um grande número de alunos. Mas os programas de empréstimo podem ter custos muito elevados. Hua Shen e Adrian Ziderman fizeram um estudo em 2008 sobre o reembolso (*loan repayment*) e as taxas de recuperação (*loan recovery*) dos programas de empréstimos comparando dados de 44 sistemas de 39 países para analisar até que ponto eles conseguem recuperar os empréstimos. Os resultados indicam que a taxa de recuperação geral é de 40%, mas as taxas de recuperação (que incluem os custos administrativos) podem ser muito mais baixas. Alguns países têm uma taxa de recuperação negativa. Mas não existem em Macau estudos sobre a taxa de recuperação destes empréstimos nem sobre os seus custos. É talvez aconselhável efectuar um estudo nesta área para podermos no futuro analisar se não será aconselhável converter, pelo menos os programas de empréstimo destinado aos estudantes de faixas económicas baixas, em bolsas não-reembolsáveis para aumentar o nível de justiça e equidade.

Reflexões Finais

A Política de Partilha de Custos, tendo em consideração os custos directos e indirectos, está a fomentar ou a travar a acessibilidade dos alunos de Macau ao ensino superior?

Tendo em consideração vários factores, como o rendimento do agregado familiar, percepção sobre o rendimento do agregado familiar, as habilitações académicas e a profissão dos pais, o tipo de ensino secundário que frequentaram e as condições de vida dos estudantes, não nos

parece existir em Macau uma situação de elitismo ou incapacidade de acesso ao ensino superior por motivos sócio-económicos. Os estudantes do ensino superior são provenientes de todas as camadas sociais.

Mas existe, uma estratificação no sector e área de estudos. Os estudantes provenientes de classes sociais diferentes e possuidores de diferentes níveis de capital cultural estão quase “destinados” a frequentar cursos de áreas diferentes. As famílias mais favorecidas têm os filhos mais concentrados na universidade pública e em áreas de estudo como direito e ciências sociais, medicina, gestão empresarial e informação tecnológica. A classe média está mais concentrada nos institutos ou escolas públicas. Os estudantes adultos estudam maioritariamente nas instituições ou escolas privadas. Os estudantes das áreas de enfermagem, educação e segurança pública têm pais com um nível de habilitações relativamente mais baixo. Isto deve-se talvez ao esforço dos últimos anos da administração da RAEM em formar quadros nas áreas de enfermagem e educação, proporcionando um grande número de bolsas. A área de segurança pública é gratuita. Apesar da utilização de bolsas e empréstimos para fomentar o desenvolvimento de certas áreas profissionais ser uma prática comum em muitos países do mundo, a realidade é que, não havendo bolsas não-reembolsáveis específicas para estudantes provenientes de classes desfavorecidas, parece-nos que muitos alunos são obrigados a optar por estas áreas simplesmente para não sobrecarregar as despesas da família ou, em situações mais graves, desistir do ES. Aconselhamos a realização de estudos nesta área para confirmar se esta situação existe e se é comum porque este tipo de fenómenos são extremamente injustos.

Outra questão que merece atenção é a forma como as bolsas são atribuídas. Como mencionámos, as bolsas não-reembolsáveis são atribuídas por mérito académico ou por frequência de cursos específicos (a selecção é feita por mérito). Como consequência desta política, os

bolseiros estão distribuídos nos dois extremos do rendimento familiar. Uma parte pertence a famílias com condições muito difíceis, outra parte pertence a famílias que não necessitam de apoio.

Outra questão importante a salientar – em média, quase 60% dos estudantes do ensino superior são trabalhadores e não existe uma diferença significativa na relação entre o trabalho e o sector ou tipo do ensino superior frequentado. Uma grande proporção de estudantes de todas as faixas etárias trabalha. Na categoria da faixa etária mais baixa, com idade até 23 anos, 51,5% trabalha. A proporção e o número de horas de trabalho vão aumentando com a idade dos estudantes. Como referido no estudo de Brennan et al. (2005), muitos estudantes afirmam que o trabalho laboral prejudica o desempenho académico mas necessitam da remuneração para bens essenciais. A área de estudos com menor proporção de estudantes trabalhadores é a área de enfermagem e outras profissões relacionadas com a saúde que é a área onde existe maior proporção de estudantes bolseiros.

Mais de um terço dos alunos de rendimentos muito baixos com valores inferiores a MOP 8 700 e mais de 40% situados na escala de MOP 15 001 a MOP 30 000 contraíram empréstimo para fazer face às despesas de estudo e 94% declara utilizar o empréstimo para pagamento de propinas. Um terço dos alunos bolseiros contraiu empréstimo. A maioria dos estudantes que contraiu empréstimo trabalhou no último ano lectivo e o número médio de horas laborais é maior que os estudantes que não contraíram empréstimo. Estes resultados sugerem que estes estudantes necessitam de várias fontes de rendimento para fazer face aos custos de educação e de vida. Assim sendo, para que haja maior equidade no sistema, sugerimos que seja estipulado um limite máximo de rendimento máximo a uma parte de bolsas não-reembolsáveis. Os estudantes de classes desfavorecidas não têm as mesmas condições de preparação e ambiente que as famílias de classe média ou alta têm, pelo que uma concorrência feita com resultados académicos entre alunos que

não têm os mesmos meios, é extremamente injusta. Outra situação verificada é o baixo valor das bolsas e dos empréstimos. Para os estudantes do sector público, o montante é suficiente para cobrir as despesas de educação, mas o que sobra não é suficiente para fazer face aos custos de vida. Para os estudantes do sector privado, em algumas situações, o montante não é suficiente para enfrentar os custos de educação. Assim, sugerimos que sejam atribuídas bolsas de valores mais altos aos alunos de faixas económicas mais baixas, evitando situações de pobreza estudantil ou de desgaste devido à conciliação complicada entre a vida laboral e a vida estudantil.

Verifica-se também que são os estudantes do sector privado que dispendem uma maior proporção do seu tempo útil no trabalho. Como mencionado, os custos de educação do ensino privado correspondem a mais do dobro dos custos do sector público. Estes resultados sugerem que os estudantes trabalham por necessidade, mas é necessária uma investigação específica nesta área para confirmarmos esta hipótese. Outra questão a investigar seria a relação do trabalho laboral e os estudos dos alunos para analisarmos até que ponto estes alunos são prejudicados no nível de aprendizagem. Neste aspecto, pensamos que, tal como sugerido pelos respondentes, os estudantes do sector privado devem ser apoiados financeiramente por fundos públicos.

Mais de metade dos estudantes tencionam ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Quase 17% dos estudantes declara prosseguir estudos no ciclo seguinte. A proporção sobe para 32% na categoria dos alunos em que os pais têm nível de licenciatura. Esta relação é estatisticamente muito significativa, demonstrando que são os estudantes provenientes de estratos portadores de maior capital cultural que vão prosseguir estudos de níveis mais altos dentro do ensino superior.

Por fim, podemos concluir que **a Política de Partilha de custos de Macau, tendo em consideração os custos directos e indirectos, não está a travar a acessibilidade dos alunos de**

Macau ao ensino superior. A taxa de acessibilidade geral em comparação com outros países situa-se num nível médio. Existe, no entanto, uma estratificação no ensino superior, ocupando os alunos provenientes de classes sociais mais altas e de maior capital cultural primeiramente os lugares do ensino universitário público que cobram menos propinas e as áreas de estudo mais nobres. Os resultados parecem sugerir que uma grande parte dos estudantes necessitam de trabalhar para fazer face aos custos de educação e de vida. As bolsas não-reembolsáveis são todas proporcionadas por mérito académico, criando uma situação de injustiça aos estudantes de classes sociais baixas que têm poucos meios de preparação. Sugere-se que sejam estipulados limites máximos de rendimento a uma parte das bolsas de mérito, a criação de apoio aos estudantes do sector privado e a conversão de uma parte de empréstimos para bolsas não-reembolsáveis, para criar uma maior equidade do sistema.

Limitações do Estudo

Devido às circunstâncias verificadas no território, não foi possível contactar os estudantes dentro das instituições de ensino superior e conduzir um questionário com uma amostra estratificada, pelo que a proporção de cada grupo de estudantes não corresponde ao universo do estudo de uma forma exacta. O questionário foi conduzido online através de uma amostra bola de neve através do contacto inicial de alguns estudantes do ensino superior, académicos das várias instituições, associações de alunos, entre outros. A proporção dos dados obtidos revela altas semelhanças entre a amostra e o universo do estudo, pelo que, apesar da possibilidade de uma maior margem de erro, os resultados do estudo têm grande valor de referência. Aconselhamos, no entanto, prudência na utilização desses dados.

Não foi possível analisar em profundidade alguns temas importantes para entendermos melhor a situação do financiamento do ensino superior, pelo que ficaram algumas questões por responder como mencionado na conclusão do estudo.

Os apoios proporcionados por fundos públicos para as instituições privadas são extremamente vagas, impossibilitando não só a análise do financiamento do sector privado como também a análise do esforço financeiro global desencadeado para a área do ensino superior de Macau.

Referências bibliográficas

- Abankina I.V., Vynaryk V.A. & Filatova L.M. (2017). The State Policy of Funding Higher Education Under Public Budget Constraints. *Russian Education & Society*, 59:3-4, 135-173, DOI: 10.1080/10609393.2017.1399755
- Ajayi, K. F. & Buessing, M. (2015). Gender parity and schooling choices. *The Journal of Development Studies*, 51(5), 503-522.
- Almalki, Sami. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research—Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, Vol. 5, No. 3 (2016)
- Andrews, D., Nonnecke, B. & Preece, J. (2003). Electronic survey methodology: A case study in reaching hard-to-involve Internet users. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 16 (2), 185–210.
- Armstrong, M. & Chapman, A. (2011). *The reward management toolkit: A step-by-step guide to designing and delivering pay and benefits*. Kogan Page Publishers.
- Barr, N. (2004). Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 20, No.2. doi:10/1093/oxrep/grh015
- Barr, N (2009). Financing Higher Education: Lessons from Economic Theory and Reform in England. *Higher Education in Europe*, Vol. 34, No. 2, July 2009. doi:10.1080/03797720902867419

- Barr, N., Chapman, B., Dearden, L. & Dynarski, S. (2019). The US college loans system: Lessons from Australia and England. *Economics of Education Review*. Elsevier, vol. 71(C), pages 32-48.
- Becker, Gary (1993) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Third Edition*. National Bureau of Economic Research. The University of Chicago Press. <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-third-edition>
- Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2007). The Education Attainment Gap: Who's Affected, How Much, and Why It Matters? In C. R. Belfield & H. M. Levin (Eds.), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education* (pp. 1–18). Brookings Institution Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt126269.4>
- Bjarnason, S., Cheng, K. M., Fielden, J., Lemaitre, M. J., Levy, D., & Varghese, N. V. (2009). *A new dynamic: Private higher education* (pp. 8-13). Paris: Unesco.
- Blaug, M. (1997). *Economic Theory in Retrospect* (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511805639
- Blöndal, S., & Field, S. & Girouard, N. (2002). Investment in human capital through upper-secondary and tertiary education. *OECD Economic Studies*. 2002. 3-3. 10.1787/eco_studies-v2002-art3-en.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd ed.) (R. Nice, Trans.). Sage Publications, Inc.

- Bray, Mark & Borevskaya, Nina. (2009). Financing Education in Transitional Societies: Lessons from Russia and China. *Comparative Education*, 37:3, 345-365, DOI: 10.1080/03050060120067820
- Brennan, J., Duaso, A., Little, B., Callender, C. & Van Dyke, R. (2005). *Survey of higher education students' attitudes to debt and term-time working and their impact on attainment*. A report to Universities UK and HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information (CHERI) and London South Bank University
- Byford, K. A. (2015). *The impact of the 2012 higher education fee and funding regime on undergraduate decision making in England* [Ph.D]. Brunel University London. <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/13611>
- Cabrito, B. (1999). *Análise socioeconómica do financiamento do ensino superior universitário em Portugal: Contributos para o processo decisional de (re) construção de uma política sócio-educativa para o ensino superior universitário público* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa.
- Cabrito, B. (2000). Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção de ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, núm. 2, 2000, pp. 175-197
- Cabrito, B. (2004). O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o mercado. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 88, p. 977-996, Especial - Out. 2004. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Callender, C. & Dougherty, K. J. (2018). Student choice in higher Education—Reducing or reproducing social inequalities? *Social Sciences*, 7(10) doi:<https://doi.org/10.3390/socsci7100189>

- Callender, C. & Jackson, J. (2008) Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33:4, 405-429, DOI: 10.1080/03075070802211802
- Callender, C. & Melis, G. (2022) The Privilege of Choice: How Prospective College Students' Financial Concerns Influence Their Choice of Higher Education Institution and Subject of Study in England, *The Journal of Higher Education*, 93:3, 477-501, DOI: 10.1080/00221546.2021.1996169
- Callender, C., & Thomson, J. (2018). *The lost part-timers: The decline of part-time undergraduate higher education in England*. The Sutton Trust.
- Carney, C. , McNeish, S. & McColl, J. (2005). The impact of part time employment on students' health and academic performance: a Scottish perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 29:4, 307-319, DOI: [10.1080/03098770500353300](https://doi.org/10.1080/03098770500353300)
- Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka, P., & Tilak, J. (2014). The concept of public goods, the state, and higher education finance: A view from the BRICs. *Higher Education*, 68(3), 359-378. Retrieved March 20, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43648725>
- Carnoy, Martin & Levin, Henry (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Ig81ueocbv0C&oi=fnd&pg=PA1&ots=_czwL6bBw0&sig=LZ-7xfP_5RfQmP5Iur_nay0BMhA#v=onepage&q&f=false
- Cerdeira, Luisa. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português. A partilha de custos* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa.

- Chapman, Bruce (1997) Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education. *The Economic Journal (London)*, 1997-05, Vol. 107 (442), p.738-751
- Chapman, Bruce & Ryan, Chris. (2002). Income-Contingent Financing of Student Charges for Higher Education: Assessing the Australian Innovation. *Welsh Journal of Education*. 11. 10.16922/wje.11.1.6.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis e-Library, 2007.
- Collen, Xavier (2000). *Estudio de Casos*. Madrid:-Centro de investigaciones Metodológica-CIS. Retrieved from https://www.academia.edu/469859/Estudio_De_Casos.
- Colgan, C. (1994). *Administering higher education in a democratic society*. Retrieved from the Digital Public Library of America.
http://catalog.gpo.gov/F/?func=direct&doc_number=000578456&format=999
- Creswell, J. W. (2007). *Projecto de pesquisa: Métodos qualitativos e quantitativos e mistos*, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed e Bookman.
- Dewey, J. (1922). *Democracy and Education*. The MacMillan Company.
- Doeringer, P. & Piore, M. (1970) *Internal Labor Market & Manpower Analysis*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048457.pdf>
- Dougherty, C. (2005). Why Are the Returns to Schooling Higher for Women than for Men? *The Journal of Human Resources*, 40(4), 969–988. <http://www.jstor.org/stable/4129547>

- Doyle, C. & Weale, M. (1994). Education, externalities, fertility and economic growth. *Education Economics*. 1994;2(2):129. doi:10.1080/09645299400000014
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Eicher, J. (2000). The Financing of Education: An Economic Issue? *European Journal of Education*, 35(1), 33-44.
- Eicher, Jean-Claude & Chevillier, Thierry. (2002). Rethinking the Financing of Post-Compulsory Education, *Higher Education in Europe*, 27:1-2, 69-88, DOI: 10.1080/0379772022000003233
- Esson J. & Ertl H. (2016). No point worrying? Potential undergraduates, study-related debt, and the financial allure of higher education. *Studies in Higher Education*, 41:7, 1265-1280, DOI: [10.1080/03075079.2014.968542](https://doi.org/10.1080/03075079.2014.968542)
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2018/19*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/233986
- Favara, M. (2012). *The cost of acting “Girly”: Gender stereotypes and educational choices*, IZA Discussion Papers 7037, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Flaherty, L., Pearce K. & Rubin R. (1998). Internet and face-to-face communication: Not functional alternatives. *Communication Quarterly*, 46:3, 250-268
DOI: [10.1080/01463379809370100](https://doi.org/10.1080/01463379809370100)
- Friedman, M. (1955). *The role of government in education*. New Brunswick, N.J: Rutgers University Press.

- Fryer Jr, R. G., & Levitt, S. D. (2010). An empirical analysis of the gender gap in mathematics. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(2), 210-40.
- Fundação Macau. *Concessão de Apoios Financeiros pela Fundação Macau: Retrospectiva e Perspectivas*. <https://www.fmac.org.mo/boletim/20211115PT/>
- Gale, T. and Parker, S. (2018) Student tuition fees in Australian higher education: a litany of public issues and private troubles. In: Riddell, S., Minty, S., Wheedon, E. and Whittaker, S. (eds.) *Higher Education Funding and Access in International Perspective*. Emerald: Bingley, pp. 223-240. ISBN 9781787546547
- Goldin, C., Lawrence F. K., and Ilyana K.. (2006). The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap. *Journal of Economic Perspectives*, 20 (4): 133-156. DOI: 10.1257/jep.20.4.133
- Harris, S. E., Bowles, F. H. & Study Group in the Economics of Education. (1964). *Economic aspects of higher education*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Heller, D. E. (1997). Student Price Response in Higher Education: An Update to Leslie and Brinkman. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 624–659.
<https://doi.org/10.2307/2959966>
- Hermannsson, K., Lisenkova, K., Lecca, P., McGregor, P. & Swales, J. (2017). The external benefits of higher education. *Regional Studies*. 51. 1-12.
10.1080/00343404.2016.1172062.

Holden, L. & Biddle, J. (2017). The Introduction of Human Capital Theory into Education Policy in the United States. *History of Political Economy*, 49, 537-574.

10.1215/00182702-4296305.

Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28:6, 631-

651, DOI: [10.1080/13639080.2013.869311](https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311)

Huang, L. (2005). *Elitism and Equality in Chinese Higher Education: Studies of Student Socio-economic Background, Investment in Education, and Career Aspirations*. Doctoral thesis.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.4239&rep=rep1&type=pdf>

Instituto de Formação Turística. (2011). *Compendium of History of Macau*. Tour Guide Training kit.

Jacob, W., Mok, K. H., Sheng, S. Y. & Xiong, W. (2017). Changes in Chinese higher education: Financial trends in China, Hong Kong and Taiwan. *International Journal of Educational Development*, Volume 58, 2018, Pages 64-85, ISSN 0738-0593,

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.006>.

James, R., Wyn, J., Baldwin, G., Hepworth, G., McInnis, C. & Stephanou, A. (1999). *Rural and Isolated School Students and their Higher Education Choices: A Reexamination of Student Location, Socioeconomic Background, and Educational Advantage and Disadvantage*. Commissioned Report No. 62. Canberra, Australia: National Board of Employment, Education and Training

- Johnstone, D. B. (2001). Student Loans in International Perspective: Promises and Failures, Myths and Partial Truths. [file:///C:/Users/tina/Downloads/Student_Loans in International Perspective Promise.pdf](file:///C:/Users/tina/Downloads/Student_Loans_in_International_Perspective_Promise.pdf)
- Johnstone, D. B. (2002). Challenges of Financial Austerity: Imperatives and Limitations of Revenue Diversification in Higher Education. *The University of Wales Journal of Education*. 11. 10.16922/wje.11.1.3.
- Johnstone, D. B. (2003). Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. *Sociologicky casopis/Czech Sociological Review*. 39. 10.13060/00380288.2003.39.3.04.
- Johnstone, D. B. (2004). Higher Education Finance and Accessibility: Tuition Fees and Student Loans in Sub-Saharan Africa. *Journal of Higher Education in Africa / Revue De L'enseignement Supérieur En Afrique*, 2(2), 11-36. Retrieved December 5, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/24486232>
- Johnstone, D. (2006). *Cost-sharing and the Cost-effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education*. 10.1007/1-4020-4660-X_3.
- Johnstone, D. (2007). *Financial Austerity, Cost-Sharing, and Culture: Perspectives on Comparative Higher Education*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.490.7203>
- Johnstone, D. (2015). *Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options*. THF Working Paper. Working Paper Series No. 6/2015

- Johnstone, D. B. (2016). Making Student Loans Work in Africa. *International Journal of African Higher Education*, 2(1). <https://doi.org/10.6017/ijahe.v2i1.9256>
- Johnstone, D., Arora, A., Experton, W. & Service, W. (1998). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. [http://lst-iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=009758/\(100\)](http://lst-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=009758/(100)).
- Johnstone, D. B. & Maloney, P. A. (1998). Enhancing the Productivity of Learning: Curricular Implications. *New directions for higher education*, 103, 23-34.
- Johnstone, D. B. & Marcucci, P. (2007a). *Financially Sustainable Student Loan Programs: The Management of Risk in the Quest for Private Capital*. [https://www.academia.edu/21627108/Financially Sustainable Student Loan Programs The Management of Risk In the Quest for Private Capital](https://www.academia.edu/21627108/Financially_Sustainable_Student_Loan_Programs_The_Management_of_Risk_In_the_Quest_for_Private_Capital)
- Johnstone, D.B., & Marcucci, P. (2007b). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research*. [https://www.kiva.org/cms/worldwide trends in higher education finance.pdf](https://www.kiva.org/cms/worldwide_trends_in_higher_education_finance.pdf)
- Johnstone, D. B., & Shroff-Mehta, P. (2000). *Higher Education Finance and Accessibility: An International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*. Center for Comparative and Global Studies in Education. University at.
- Jongbloed, B., de Boer, H., Kolster, R., Kottmann, A., Vossensteyn, H., Benneworth, P., Cremonini, L. & Lemmens-Krug, K. (2015). *Performance-based funding and Performance Agreements in Fourteen Higher Education Systems*. Report for the Ministry of Education, Culture and Science.

Lamas, Rosemary (1998). *History of Macao: A Student Manual*. Instituto de Formação Turística.

Lenroot, R. K., Gogtay, N., Greenstein, D. K., Wells, E. M., Wallace, G. L., Clasen, L. S.,

Blumenthal, J. D., Lerch, J., Zijdenbos, A. P., Evans, A. C., Thompson, P. M., & Giedd,

J. N. (2007). Sexual dimorphism of brain developmental trajectories during childhood

and adolescence. *NeuroImage*, 36(4), 1065–1073.

<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.03.053>

Levin, H. (1988). Cost-Effectiveness and Educational Policy. *Educational Evaluation and Policy*

[https://www.academia.edu/32362875/Cost Effectiveness and Educational Policy?auto=citation](https://www.academia.edu/32362875/Cost_Effectiveness_and_Educational_Policy?auto=citation)

[s&from=cover_page](#)

Levin, H. M. (1989). Mapping the Economics of Education. An Introductory Essay. *Educational*

Researcher, 18(4), 13–73. <https://doi.org/10.2307/1176646>

Levin, H., Belfield, C., & Muennig, P. & Rouse, C.. (2006). *The Costs and Benefits of an*

Excellent Education for America's Children.

Levin, H. & Kelley, C. (1994). Can education do it alone? *Economics of Education Review*,

13, Issue 2, 1994, Pages 97-108, ISSN 0272-7757, <https://doi.org/10.1016/0272->

[7757\(94\)90001-9](#).

Li, Fengliang (2012). Financing higher education: lessons from China. *Irish Educational*

Studies, 31:2, 191-206, DOI: [10.1080/03323315.2011.634094](https://doi.org/10.1080/03323315.2011.634094)

Marcucci & Johnstone (2007). Tuition Policies on a Comparative Perspective – Theoretical and

Political Rationales. *Journal of Higher Education Policy and Management*, March 2007.

DOI: 10.1080/13600800600980015

Marginson, Simon. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*. 65.

411 - 433. 10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x.

- Marginson, Simon. (2016a). High Participation Systems of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 87:2, 243-271, DOI: [10.1080/00221546.2016.11777401](https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401)
- Marginson, Simon. (2016b). Martin Trow: Higher Education and Its Growth. In *The Dream Is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education* (pp. 28–35). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1kc6k1p.9>
- Marginson, Simon. (2017). Global Trends in Higher Education Financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development*. 1016/j.ijedudev.2017.03.008.
- Marshall, Alfred. (1890). *Principles of Economics*. London: Macmillan and Co.
- Menezes, M. (2017). *Ensino Superior em Angola: Financiamento e Acessibilidade*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa.
- Metcalf, Hilary. (2003). Increasing Inequality in Higher Education: The role of term-time working. *Oxford Review of Education*, 29:3, 315-329. DOI: [10.1080/03054980307447](https://doi.org/10.1080/03054980307447)
- Mincer, Jacob. (1984) Human capital and economic growth. *Economics of Education Review*, Volume 3, Issue 3, Pages 195-205, ISSN 0272-7757. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(84\)90032-3](https://doi.org/10.1016/0272-7757(84)90032-3).
- Neuman, W. Lawrence (2004). *Social Research Methods: Quantitative and Qualitative Approaches*. Pearson Education Limited 2014.
- OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD (2020b), "How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time?", *Education Indicators in Focus*, No. 74, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/731d5f4a-en>.

- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Prabhas (2005). *International Encyclopedia of Higher Education*. Anmol Publications Pvt. Ltd., 2005, <http://portal.igpublish.com/iglibrary/obj/ANMOLB0001004>
- Preece, J. (1999). Empathic communities: balancing emotional and factual communication. *Interacting with Computers*, Volume 12, Issue 1, September 1999, Pages 63-77, [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(98\)00056-3](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(98)00056-3)
- Psacharopoulos, George. (1987). *Economics of Education: Research and Studies*. The World Bank Washington, DC, USA. Pergamon Press.
- Psacharopoulos, George. (1995). *The profitability of investment in education: concepts and methods*. Washington, DC: World Bank.
- Psacharopoulos, George & Patrinos, Harry. (2004). Human capital and rates of return. *International Handbook on the Economics of Education*. 1-57. 10.4337/9781845421694.00006.
- Rangel, Jorge 1989. A Universidade de Macau no Processo da Localização. *Administração*, no 6, volume II, 1989.
- Rasmussen, C. (2006). Effective Cost-Sharing Models in Higher Education: Insights from Low-Income Students in Australian Universities. *Higher Education*, 51(1), 1-25. Retrieved December 12, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/29734963>
- Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The review of economics and statistics*, 387-389.
- Sanyal, B. & Johnstone, D.. (2011). International trends in public and private funding of higher education. *Prospects*. 41. 157-175. 10.1007/s11125-011-9180-z.

- Schultz, T. W. (1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571–583. <http://www.jstor.org/stable/1829945>
- Schultz, T. (1961) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, 1-17.
<http://www.nber.org/chapters/c3733.pdf>
- Sellar, S. & Gale, T. (2016). Framing Student Equity in Higher Education: National and Global Policy Contexts of A Fair Chance for All . In: Harvey, A., Burnheim, C., Brett, M. (eds) *Student Equity in Australian Higher Education*. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-0315-8_3
- Shen, Hua & Ziderman, Adrian. (2008). Student Loans Repayment and Recovery: International Comparisons. *Higher Education*. 57. 10.1007/s10734-008-9146-0.
- Shen, Hong & Li, Wenli (2003). Policy Research and Dialogue Student Loan Schemems in Asia: A Review of the student loans scheme in China. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO Bangkok*, volume 1 number 2.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.6375&rep=rep1&type=pdf>
- Smith, A. (2008). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Oxford University Press.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
<https://doi.org/10.2307/1882010>
- Solmon, L. (1987). *The Range of Educational Benefits*. Retrieved from
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-033379-3.50020-6>

- Stokes, A., & Wright, S. (2010). What Are The Alternatives To Student Loans In Higher Education Funding?. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(1), 19–30. <https://doi.org/10.19030/cier.v3i1.158>
- Tang, H.-H. H. (2014). Academic capitalism in Greater China: Theme and variations. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 208-227). Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Tekleselassie, A., & Johnstone, D. (2004). Means Testing: The Dilemma of Targeting Subsidies in African Higher Education. *Journal of Higher Education in Africa / Revue De L'enseignement Supérieur En Afrique*, 2(2), 135-158. Retrieved December 5, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/24486237>
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education adopted by the World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>
- Usher, Alex. (2006). *Grants for Students: What They Do, Why They Work*. Canadian Education Report Series
- Usher, A., & Medow, J. (2010). *Global Higher Education Rankings 2010 Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Higher Education Strategy Associates
- Vossensteyn, Hans. (1999). Where in Europe would people like to study? The affordability of higher education in nine Western European countries. *Higher Education*. 37. 159-176. 10.1023/A:1003595031626.

- Vossensteyn, H., Cremonini, L., Epping, E., Laudel, G., & Leisyte, L. (2013). *International experiences with student financing: tuition fees and student financial support in perspective: final report*. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Vossensteyn, J. J., Finnie, R., & Usher, A. (2004). Meeting the Need: A New Architecture for Canada's Student Financial Aid System. *Policy matters*, 5(7), 3-48.
- Wang, C. (2013), "Cost-sharing reform of tertiary education in China and its equity impact", *Higher Education Management and Policy*, vol. 24/2, <https://doi.org/10.1787/hemp-24-5k3w5pdwqx0x>.
- Webb, S., Burke, P., Nichols, S., Roberts, S., Stahl, G., Threadgold, S., & Wilkinson, J. (2017). Thinking with and beyond Bourdieu in widening higher education participation. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 138-160.
- Wolfe, Barbara & Zuvekas, Samuel. (2000). Nonmarket outcomes of schooling. *International Journal of Educational Research*, 27.
- Wolfe, Barbara & Haveman, Robert. (2002). *Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy*. Conference Series; [Proceedings]. 97-142.
- Woodhall, M. (1967). The Economics of Education. *Review of Educational Research*, 37(4), 387–398. <https://doi.org/10.2307/1169814>
- Woodhall, M. (2004). Student Loans: Potential, Problems, and Lessons from International Experience. *Journal of Higher Education in Africa*, 2, 37-51.
- Wright, K.B. (2005), Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web

Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10: 00-00. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>

Yun, G. W. & Trumbo, C. W. (2000). Comparative response to a survey executed by post, email, and web form. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6 (1).

Ziderman, Adrian. (2002). Alternative Objectives of National Student Loan Schemes: Implications for Design, Evaluation and Policy. *The Welsh Journal of Education / Cylchgrawn Addysg Cymru*. 11. 37-47. 10.16922/wje.11.1.4.

Ziderman, Adrian & UNESCO-IIEP. (2004). *Policy options for student loans schemes: lessons from five Asian case studies*. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021006/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021006/(100)).

Páginas electrónicas consultadas

Região Administrativa Especial de Macau, China

Direcção dos Serviços de Educação e Desenvolvimento da Juventude www.dsedj.gov.mo

Direcção dos Serviços de Estatística e Censos www.dsec.gov.mo

Forças de Segurança de Macau www.fsm.gov.mo

Fundação Macau www.fmac.org.mo

Governo de Macau www.gov.mo

Imprensa Oficial de Macau www.iom.gov.mo

Instituto de Enfermagem Kiang Wu <http://www2.kwnc.edu.mo/>

Instituto de Formação Turística de Macau www.iftm.edu.mo

Instituto de Gestão de Macau www.mim.edu.mo

Instituto Milénio Macau www.mmc.edu.mo

Instituto Politécnico de Macau www.ipm.edu.mo

Universidade da Cidade de Macau www.cityu.edu.mo

Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau www.must.edu.mo

Universidade de Macau www.umac.edu.mo

Universidade de São José www.usj.edu.mo

Região Administrativa Especial de Hong Kong, China

Portal do Governo de Hong Kong. www.gov.hk

Portal da University Grants Committee. www.ugc.edu.hk

Portal da Study Subsidy Scheme for Designated Professions/Sectors, 2020

<https://www.cspe.edu.hk/>

Working family and Student Financial Assistance Agency <https://www.wfsfaa.gov.hk/>

Taiwan, China

Ministério da Educação <https://edu.law.moe.gov.tw/EngLawContent.aspx?lan=E&id=354>

National Statistics <https://eng.stat.gov.tw/np.asp?CtNode=1524>

World Education News + Reviews <https://wenr.wes.org/2016/06/education-in-taiwan>

Outros países e regiões

Higher Education Statistics Agency UK www.hesa.ac.uk

Study Assist Australia <http://studyassist.gov.au/sites/StudyAssist> www.studyaustralia.gov.au

The University of Sydney <https://www.sydney.edu.au/study/study-options/fees-and-loans/tuition-fees-for-international-students.html#review>
<https://xw.qq.com/cmsid/20190605A0AK6L00>

Word Bank <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation>

Apêndice

Questionário (formato online qualtrix)

Survey to Students of Higher Education of Macao 澳門高等教育學生調查

This survey is a study conducted by Diamantina Coimbra as part of the requirements for the completion of the PhD Programme in Education offered by University of Lisbon, Portugal. The study is related to the funding of higher education and the costs of higher education for the students. If you are currently a bachelor degree student, and studying in year 2 or above at any higher education institute of Macao, I invite you to answer this questionnaire. All data collected are confidential, and will only be used for research anonymously and reported in aggregate form. If you have any question regarding this survey, please contact me at tina@iftm.edu.mo 本問卷調查由羅曼儀女士負責；這是一項為完成葡萄牙里斯本大學的教育博士學位課程而進行的其中一個項目。如果您是一名學士學位課程學生，並且目前在澳門任何一所高等院校就讀 2 年級或以上，我誠意邀請您回答此問卷。研究的主題是高等教育經費和高等教育學生所負擔的費用。收集的所有數據將被保密，匯總及作匿名處理。如對本問卷有任何查詢，請與本人聯絡 tina@iftm.edu.mo

Please select your preferred language 請選擇語言

English (1)

中文 (2)

Descriptive Quota Control

Please write down the name of the bachelor degree programme you are currently taking

Please select the year of studies

Year 1 (1)

Year 2 (2)

Year 3 (3)

Year 4 (4)

Skip To: End of Survey If Please select the year of studies = Year 1

Sex

Male (1)

Female (2)

Please select the name of your university

- Macau University of Science and Technology (1)
- University of Macau (2)
- City University of Macau (3)
- Macao Polytechnic Institute (4)
- Macao Institute for Tourism Studies (5)
- University of Saint Joseph (6)
- Kiang Wu Nursing College of Macau (7)
- Macau Institute of Management (8)
- Macau Millennium College (9)
- Academy of Public Security Forces (10)

Display This Question:

If Please select the name of your university = Macau University of Science and Technology

Please select the name of your faculty/school/centre

- Faculty of Information Technology (1)
- School of Business (2)
- Faculty of Law (3)
- Faculty of Chinese Medicine (4)
- Faculty of Hospitality and Tourism Management (5)
- Faculty of Humanities and Arts (6)
- Faculty of Medicine (7)
- School of Pharmacy (8)
- University International College (9)
- School of Liberal Arts (10)
- Other (11) _____

Display This Question:

If Please select the name of your university = University of Macau

Please select the name of your faculty/school/centre

- Faculty of Arts and Humanities (1)
- Faculty of Business Administration (2)
- Faculty of Education (3)
- Faculty of Health Sciences (4)
- Faculty of Law (5)
- Faculty of Science and Technology (6)
- Faculty of Social Sciences (7)
- Other (8) _____

Display This Question:

If Please select the name of your university = City University of Macau

Please select the name of your faculty/school/centre

- Faculty of International Tourism and Management (1)
- Faculty of Business (2)
- Faculty of Humanities and Social Sciences (3)
- School of Education (4)
- School of Law (5)
- Faculty of Innovation and Design (6)
- Faculty of Finance (7)
- Other (8) _____

Display This Question:

If Please select the name of your university = Macao Polytechnic Institute

Please select the name of your faculty/school/centre

- School of Arts (1)
- School of Humanities and Social Sciences (2)
- School of Applied Sciences (3)
- School of Health Sciences and Sports (4)
- School of Business (5)
- School of Languages and Translation (6)
- Centre for Gaming and Tourism Studies (7)
- Other (8) _____

Display This Question:

If Please select the name of your university = Macao Institute for Tourism Studies

Please select the name of your faculty/school/centre

- School of Hotel Management (1)
- School of Tourism Management (2)
- Other (3) _____

Display This Question:

If Please select the name of your university = University of Saint Joseph

Please select the name of your faculty/school/centre

- Faculty of Social Sciences and Education (1)
 - Faculty of Arts and Humanities (2)
 - Faculty of Business and Law (3)
 - Institute of Science and Environment (4)
 - Faculty of Religious Studies and Philosophy (5)
 - Other (6) _____
-

Scientific Area

Please select the scientific area of the bachelor degree programme you are enrolled in

- Arts, humanities and languages (1)
 - Science (2)
 - Business Management and Information Technology (3)
 - Social Sciences and Law (4)
 - Engineering and other technical courses (5)
 - Education (6)
 - Medicine, Pharmacy and Dentistry (7)
 - Nursing and other health related professions (8)
 - Service Industry (9)
 - Public Security (10)
-

Individual Profile

Residency

- You are a holder of Macao Permanent Identity Card (5)
 - You are a holder of Macao non-permanent Identity Card (6)
 - You are a non-local resident holding PRC passport (9)
 - You are a non-local resident holding Hong Kong Identity Card (10)
 - You are a non-local resident not holding PRC passport or HK Identity Card (11)
-

Place of Birth

- Macao (1)
 - Mainland China (2)
 - Hong Kong (4)
 - Other (please specify) (5) _____
-

Your habitual place of living

- Macao (1)
- Mainland China (2)
- Hong Kong (3)
- Other (please specify) (4) _____

Your residence during the school year (not including the period when travel was restricted due to Covid 19)

- Macao (1)
- Other (please specify) (2) _____



Year of Birth

	Year
Please Select: (1)	▼1900 (1 ... 2049 (150))

The high school you graduated from is a

- Macao Government Public School (1)
- Macao Private School Joining Government Network (2)
- Macao Private School not Joining Government Network (3)
- Non-local Public School (4)
- Non-local Private School (5)

Page Break

Family Profile

What is the income of your household?

- < MOP 8 700 (8)
 - MOP 8700 to MOP 15 000 (1)
 - MOP 15 001 to MOP 30 000 (2)
 - MOP 30 001 to MOP 45 000 (3)
 - MOP 45 001 to MOP 60 000 (4)
 - MOP 60 001 to MOP 75 000 (5)
 - MOP 75 001 to MOP 90 000 (6)
 - > MOP90 000 (9)
-

With the current income of your household, you think your life is

	Difficult (1)	A bit difficult (2)	Reasonably comfortable (3)	Very comfortable (4)	Extremely comfortable (5)
Please select : (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

What is the education level of your father?

- Does not read or write (1)
 - Can read and write but did not complete primary school (2)
 - Primary (4 year system) (3)
 - Primary (6 year system) (4)
 - Secondary/junior high school level (5)
 - High school level/ vocational high school (6)
 - Professional/artistic course (7)
 - Attended higher education but did not complete (8)
 - Diploma / Sub-degree/ Higher diploma (9)
 - Bachelor's degree (10)
 - Master's degree (11)
 - Doctoral degree (12)
-

What is the education level of your mother?

- Does not read or write (1)
 - Can read and write but did not complete primary school (2)
 - Primary (4 year system) (3)
 - Primary (6 year system) (4)
 - Secondary school level (5)
 - High school level/ vocational high school (6)
 - Professional/artistic course (7)
 - Attended higher education but did not complete (8)
 - Diploma / Sub-degree/ Higher diploma (9)
 - Bachelor's degree (10)
 - Master's degree (11)
 - Doctoral degree (12)
-

Father's occupation

- Top management of private or public entity (1)
 - Middle management of private or public entity (2)
 - Professional working in private or public entity (3)
 - Business owner/self-employed (4)
 - Service/Commercial/Administrative worker (5)
 - Skilled worker (6)
 - Unskilled worker (7)
 - Retired (8)
 - Does not have a job (9)
-

Mother's occupation

- Top management of private or public entity (1)
 - Middle management of private or public entity (2)
 - Professional working in private or public entity (3)
 - Business owner/self-employed (4)
 - Service/Commercial/Administrative worker (5)
 - Skilled worker (6)
 - Unskilled worker (7)
 - Retired (8)
 - Does not have a job (9)
-

Living Conditions of the Student

Where did you reside most of the time during this academic year?

- Parents' house (1)
- University/ school hostel (2)
- Rented house/ apartment/ room (3)
- Own house/apartment (4)

Did you work during the previous school year before Covid 19 started?

Yes (1)

No (2)

Display This Question:

If Did you work during the previous school year before Covid 19 started? = Yes



How many hours did you work in average per week?

If you are informed about the types of scholarships and grants available, please indicate which ones you consider to be most advantageous (you can choose more than one answer)

From Government (1)

From Higher Education Institutes (2)

From different local foundations (3)

From Employers (4)

From other sources (such as charity or religious organisations) (5)

I don't know (6)

Do you have an ATM card?

Yes (1)

No (2)

Do you have a credit card?

Yes (1)

No (2)

Do you have internet access at home?

Yes (1)

No (2)

Do you have a vehicle?

Yes (1)

No (2)

Are you receiving a scholarship and/or a grant (not to be repaid) this year?

Yes (1)

No (2)

Skip To: Q137 If Are you receiving a scholarship and/or a grant (not to be repaid) this year? = No

Please indicate the amount you are receiving per month. If you are receiving it/them on a term or annual basis, please convert it/them to monthly amounts.

Below MOP 1 000 (1)

MOP 1 001 to MOP 2 000 (2)

MOP 2 001 to MOP 4 000 (3)

MOP 4 001 to MOP 6 000 (4)

MOP 6 001 to MOP 7 000 (5)

> MOP 7 001 (6)

The scholarship and/or grant is/are provided by (you can choose more than one answer)

- Macao Government Education and Youth Development Bureau (1)
 - My university/higher education institute (2)
 - My employer (3)
 - Other (please specify the name of the institution) (4)
-

How do you spend your scholarship/grant? (you can choose more than one answer)

- To pay tuition fee (1)
 - To pay accommodation fee (2)
 - To pay transportation fee (3)
 - To pay for meals (4)
 - Other (please specify) (5) _____
-

Have you been awarded tuition exemption or reduction this year?

- Yes, full tuition exemption (1)
 - Yes, 50% tuition exemption (3)
 - Yes, other (please specify) (4) _____
 - No (5)
-

How much money do you have at your disposal every month and how much do you receive from each of the below sources? (please insert amount in MOP)

- Family : _____ (1)
 - Scholarship/Grant (not to be reimbursed) : _____ (2)
 - Loans : _____ (3)
 - Work : _____ (4)
 - Other : _____ (5)
 - Total : _____
-

Your average monthly living expenses for the following items are (please insert amount in MOP)

- Accommodation (if you live with your parents, please insert 0) : _____ (1)
 - Telephone : _____ (2)
 - Food : _____ (3)
 - Medical expenses : _____ (4)
 - Transportation (gasoline or public transport fees) : _____ (5)
 - Personal (clothes, hairdressing, entertainment, etc.) : _____ (6)
 - Other expenses : _____ (7)
 - Total : _____
-

Your annual education expenses are (please insert amount in MOP)

School fees : _____ (1)

Enrolment fees : _____ (2)

Insurance and exam fees : _____ (3)

Books and other material : _____ (4)

Equipment (computer, microscope,etc.) and study tour : _____ (5)

Other expenses : _____ (6)

Total : _____

Since you were enrolled in higher education, did you get any loan (that you need to reimburse in the future) to finance your studies?

Yes (1)

No (2)

Skip To: Q44 If Since you were enrolled in higher education, did you get any loan (that you need to reimburse in... = No

JS

In which year did you receive or start receiving your loan?

	Year
Please Select: (1)	▼1900 (1 ... 2049 (150)

Type of loan (you can choose more than one answer)

- Loan granted by Macao Education and Youth Development Bureau (DSEDJ) (1)
 - Loan granted by a bank (with Macao Education and Youth Development Bureau interest support) (2)
 - Loan granted by a bank (without interest support) (3)
 - Loan granted by other entity (please indicate entity name) (4)
-

Display This Question:

If Type of loan (you can choose more than one answer) = Loan granted by a bank (with Macao Education and Youth Development Bureau interest support)

Or Type of loan (you can choose more than one answer) = Loan granted by a bank (without interest support)

Name of bank

- Bank of China (1)
- Banco Nacional Ultramarino (2)
- Tai Fung Bank (3)
- OCBC (4)
- Banco Comercial de Macau (5)
- China Guangfa Bank (6)
- ICBC (7)
- Banco Luso International (8)
- Macau Chinese Bank (9)
- Other bank (please specify name of the bank) (10)



What is the total amount of the loan (MOP)

Reasons for application of the loan (you can choose more than one answer)

- To pay for school tuition fees (1)
 - To pay for accommodation (2)
 - To pay for transportation (3)
 - To pay for food (4)
 - To purchase computer and other IT equipment (5)
 - To purchase other necessary equipment for my studies (6)
 - To participate in student exchange programmes (7)
 - Other (please specify) (8) _____
-

If possible, would you have applied for a bigger loan?

- Yes (1)
- No (2)
- I don't know (3)

Skip To: Q45 If If possible, would you have applied for a bigger loan? = Yes

Skip To: Q45 If If possible, would you have applied for a bigger loan? = No

Skip To: Q45 If If possible, would you have applied for a bigger loan? = I don't know

Why didn't you apply for a loan?

- I did not need to (1)
- I did not have the financial conditions to apply for a loan (2)
- I am afraid of loans (3)
- I did not know I could get a loan for this purpose (4)
- Other (please specify) (5) _____

How much do you agree with the statements below?

	Totally disagree (1)	Disagree (2)	Don't agree or disagree (3)	Agree (4)	Totally agree (5)
1) Higher education is a public good and therefore most of the expenses should be supported by the government (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Cost of higher education should be borne mainly by the students because they are the direct beneficiaries (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Enterprises should finance higher education so they can find appropriate human resources in the market according to their needs (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Higher education should be co-financed by the government, students and enterprises (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Course tuition fees should vary and be determined according to their costs (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Tuition applied should vary according to the expected income to be received by the student after graduation (6)

7) The fees applied should vary according to the quality of the higher education institute (7)

8) The fees applied should vary according to the pedagogic and scientific merit of the higher education institute (8)

9) Public financing of higher education prevents the decline of certain scientific areas which are considered to be less lucrative but are necessary for the development of the country (9)

10)The government should finance private higher education (10)

11) If there was a salary for students, the amount should be equal for everyone (11)



What is the maximum annual tuition fee that you think is appropriate for your current course of studies? (MOP)

Display This Question:

If How much do you agree with the statements below? = 10)The government should finance private higher education [Totally agree]

Or How much do you agree with the statements below? = 10)The government should finance private higher education [Agree]

If you agree that the government should finance private higher education, in your opinion, what would be the best way to do it?

- Direct support to students in need (1)
 - Social support given to under privileged students through social support systems established in public education institutions (2)
 - Direct support given to private higher education institutes (3)
 - Funding all students taking courses in private higher education institutes (4)
-

After completion of your current course, you will

- Find a job (1)
- Pursue further studies under the same area of my current studies (2)
- Pursue further studies in another area of studies (3)
- Take another bachelor degree (4)
- Don't know yet (5)
- Other (please specify) (7) _____



How do you spend your productive time as a student on a daily basis? Please indicate the percentage of time you spend on each activity below in general. (The total should make up 100%).

Attend classes (including lectures, seminars, laboratory, tests, etc.) : _____ (1)

Self-study or group study (study, reading, writing, assignments, etc.) : _____ (2)

Work on a paid job : _____ (3)

Internship : _____ (4)

Others : _____ (5)

Total : _____

You have completed the questionnaire. Thank you very much for your collaboration and wish you all the best in your studies! ☺

End of Block: English

Start of Block: Chinese

配額控制

請填寫您目前所修讀的學士學位課程名稱

請選擇您所就讀的年級

- 1 年級 (1)
- 2 年級 (2)
- 3 年級 (3)
- 4 年級 (4)

Skip To: End of Survey If 請選擇您所就讀的年級 = 1 年級

性別

- 男 (2)
 - 女 (3)
-

請選擇您目前所就讀的大學名稱

- 澳門科技大學 (1)
- 澳門大學 (2)
- 澳門城市大學 (3)
- 澳門理工學院 (4)
- 澳門旅遊學院 (5)
- 聖若瑟大學 (6)
- 澳門鏡湖護理學院 (7)
- 澳門管理學院 (8)
- 中西創新學院 (9)
- 澳門保安部隊高等學院 (10)

Display This Question:

If 請選擇您目前所就讀的大學名稱 = 澳門科技大學

請選擇您目前所就讀的院校/學校名稱

- 資訊科技學院 (1)
- 商學院 (2)
- 法學院 (3)
- 中醫藥學院 (4)
- 酒店與旅遊管理學院 (5)
- 人文藝術學院 (6)
- 醫學院 (7)
- 藥學院 (8)
- 國際學院 (9)
- 博雅學院 (10)
- 其他 (11) _____

Display This Question:

If 請選擇您目前所就讀的大學名稱 = 澳門大學

請選擇您目前所就讀的院校/學校名稱

- 人文學院 (1)
- 工商管理學院 (2)
- 教育學院 (3)
- 健康科學學院 (4)
- 法學院 (5)
- 科技學院 (6)
- 社會科學學院 (7)
- 其他 (8) _____

Display This Question:

If 請選擇您目前所就讀的大學名稱 = 澳門城市大學

請選擇您目前所就讀的院校/學校名稱

- 國際旅遊與管理學院 (1)
- 商學院 (2)
- 人文社會科學學院 (3)
- 教育學院 (4)
- 法學院 (5)
- 創新設計學院 (6)
- 金融學院 (7)
- 其他 (8) _____

Display This Question:

If 請選擇您目前所就讀的大學名稱 = 澳門理工學院

請選擇您目前所就讀的院校/學校名稱

- 藝術高等學校 (1)
- 人文及社會科學高等學校 (2)
- 應用科學高等學校 (3)
- 健康科學及體育高等學校 (4)
- 管理科學高等學校 (5)
- 語言及翻譯高等學校 (6)
- 博彩旅遊教學及研究中心 (7)
- 其他 (8) _____

Display This Question:

If 請選擇您目前所就讀的大學名稱 = 澳門旅遊學院

請選擇您目前所就讀的院校/學校名稱

- 酒店管理學校 (1)
- 旅遊管理學校 (2)
- 其他 (4) _____

Display This Question:

If 請選擇您目前所就讀的大學名稱 = 聖若瑟大學

請選擇您目前所就讀的院校/學校名稱

社會科學及教育學院 (1)

藝術及人文學院 (2)

商學及法律學院 (3)

科學及環境研究所 (4)

宗教研究及哲學學院 (5)

其他 (6) _____

科學領域

請選擇您所修讀課程的科學領域

- 人文和語言 (1)
 - 科學 (2)
 - 商業管理與信息技術 (3)
 - 社會科學與法律 (4)
 - 工程和其他科技類課程 (5)
 - 教育 (6)
 - 醫學, 藥學和牙科 (7)
 - 護理及其他健康相關專業 (8)
 - 服務業 (9)
 - 公共保安 (11)
-

個人資料

居民身份

- 您是澳門永久性居民身份證持有者 (1)
 - 您是澳門非永久性居民身份證持有者 (2)
 - 您是持有中華人民共和國護照的非澳門居民 (3)
 - 您是持有香港身份證的非澳門居民 (4)
 - 您是非澳門居民而且沒有中華人民共和國護照或香港身份證 (5)
-

出生地點

- 澳門 (1)
 - 中國內地 (2)
 - 香港 (3)
 - 其他, 請說明 (4) _____
-

您的常居地

- 澳門 (1)
- 中國內地 (2)
- 香港 (4)
- 其他, 請說明 (5) _____
-

您在學年期間的住所 (不包括因新冠肺炎限制出行的期間)

- 澳門 (2)
- 其他, 請說明 (3) _____
-

JS

Q85 出生年份

	年份
請選擇 : (1)	▼1900 (1 ... 2049 (150))

你畢業於一所

- 澳門公立中學 (1)
 - 澳門入網私立中學 (2)
 - 澳門非入網私立中學 (3)
 - 非本地公立中學 (4)
 - 非本地私立中學 (5)
-

家庭資料

您家庭每月總收入為

- (1)
 - 澳門幣 8 700 至 澳門幣 15 000 (4)
 - 澳門幣 15 001 至 澳門幣 30 000 (5)
 - 澳門幣 30 001 至 澳門幣 45 000 (6)
 - 澳門幣 45 001 至 澳門幣 60 000 (7)
 - 澳門幣 60 001 至 澳門幣 75 000 (8)
 - > 澳門幣 75 001 至 澳門幣 90 000 (12)
 - > 澳門幣 90 000 (13)
-

根據現時的家庭收入，您認為生活是過得

	困難 (1)	有點艱難 (2)	不錯 (4)	很舒服 (5)	非常舒服 (6)
請選擇： (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

您父親的學歷程度是

- 不能讀寫 (1)
 - 能讀寫, 但沒有完成小學 (2)
 - 小學四年班畢業 (3)
 - 小學六年班畢業 (4)
 - 初中畢業 (5)
 - 高中/職業高中畢業 (6)
 - 專業/藝術課程畢業 (7)
 - 曾修讀高等教育課程但沒有畢業 (8)
 - 完成中學後文憑/副學士/ /高級文憑 (9)
 - 學士學位 (10)
 - 碩士學位 (11)
 - 博士學位 (12)
-

您母親的學歷程度是

- 不能讀寫 (1)
 - 能讀寫, 但沒有完成小學 (2)
 - 小學四年班畢業 (3)
 - 小學六年班畢業 (4)
 - 初中畢業 (5)
 - 高中/職業高中畢業 (6)
 - 專業/藝術課程畢業 (7)
 - 曾修讀高等教育課程但沒有畢業 (8)
 - 完成中學後文憑/副學士/高級文憑 (9)
 - 學士學位 (10)
 - 碩士學位 (11)
 - 博士學位 (12)
-

在下面列出的職業組別中，請選擇最接近您父母的職業類別
父親的職業

- 私企或公共機構的高級管理人員 (1)
 - 私企或公共機構的中級管理人員 (2)
 - 私企或公共機構的專業人員 (3)
 - 公司老闆/自僱 (4)
 - 服務 / 商業 / 行政人員 (5)
 - 技術人員 (6)
 - 非技術工人 (7)
 - 退休人士 (8)
 - 沒有工作 (9)
-

母親的職業

- 私企或公共機構的高級管理人員 (1)
 - 私企或公共機構的中級管理人員 (2)
 - 私企或公共機構的專業人員 (3)
 - 公司老闆/自僱 (4)
 - 服務 / 商業 / 行政人員 (5)
 - 技術人員 (6)
 - 非技術人員 (7)
 - 退休人士 (8)
 - 沒有工作 (9)
-

學生的生活條件

在本學年，您大部分時間住在

- 父母家中 (1)
 - 大學或 學校宿舍 (2)
 - 租賃的房子 (3)
 - 自購的房子 (4)
-

在上學年，新冠肺炎前，您有沒有工作？

- 有 (1)
 - 沒有 (2)
-

Display This Question:

If 在上學年，新冠肺炎前，您有沒有工作？ = 有

*

如有的話，您每周平均工作時數是

如果您認識和了解現有不同類型的獎學金和助學金，請指出您認為對學生最有利的是由那類機構發出的（可多選）

- 政府 (2)
 - 高等教育機構 (3)
 - 本地各基金會 (4)
 - 僱主 (5)
 - 其他 (如慈善組織，宗教組織) (6)
 - 我不了解 (7)
-

您有提款卡嗎？

- 有 (1)
 - 沒有 (2)
-

您有信用卡嗎？

- 有 (1)
 - 沒有 (2)
-

您家裡有互聯網嗎？

有 (1)

沒有 (2)

您有汽車或摩托車嗎？

有 (1)

沒有 (2)

您在本學年有收獎/助學金嗎？

有 (1)

沒有 (2)

Skip To: Q138 If 您在本學年有收獎/助學金嗎？ = 沒有

請指出您每月收取的金額。如果您是以每期或每年收取，請將每期或每年金額轉為每月金額。

- 澳門幣 1 000 以下 (1)
 - 澳門幣 1 001 至 澳門幣 2000 (2)
 - 澳門幣 2 001 至 澳門幣 4 000 (3)
 - 澳門幣 4 001 至 澳門幣 6 000 (4)
 - 澳門幣 6 001 至 澳門幣 7 000 (5)
 - 澳門幣 7 001 以上 (6)
-

獎/助學金由那個機關提供 (可多選)

- 澳門教育暨青年發展局 (1)
 - 本人現就讀的大學/高等教育機構 (2)
 - 僱主 (3)
 - 其他，請註明機構名稱 (4) _____
-

您的獎/助學金一般用作(可多選)

- 支付學費 (1)
- 支付住宿費 (2)
- 支付交通費 (3)
- 支付膳食費 (4)
- 其他, 請註明 (5) _____
-

您在本學年有獲得學費豁免或減免嗎?

- 有, 100% 豁免 (1)
- 有, 50% 減免 (2)
- 有, 其他, 請註明 (3) _____
- 沒有 (4)
-

您每月可用金額有多少是從以下各個資金來源收到的, 金額有多少 (請輸入金額) (以澳門幣計算)

家人: _____ (1)

獎學金/ 助學金(不需還款): _____ (2)

貸款: _____ (3)

工作收入: _____ (4)

其他: _____ (5)

Total: _____

您在以下項目的每月平均生活開支是（請輸入金額）（以澳門幣計算）

住宿（如你跟父母/家人同住請填寫 0）：_____ (1)

電話：_____ (2)

食物：_____ (3)

醫療：_____ (4)

交通/運輸（汽油或公共交通費）：_____ (5)

個人（衣服，美髮，娛樂等）：_____ (6)

其他：_____ (7)

Total：_____

我每年的教育開支是（請輸入金額）（以澳門幣計算）：

每年學費：_____ (1)

報名費：_____ (2)

保險費及考試費（如適用）：_____ (3)

書籍和其他教材：_____ (4)

設備（電腦，顯微鏡等）及遊學費：_____ (5)

其他：_____ (6)

Total：_____

您報讀高等教育後，有否申請貸款來支持您的學業？

有 (1)

沒有 (2)

Skip To: Q115 If 您報讀高等教育後，有否申請貸款來支持您的學業？ = 沒有

您在哪一年收到或開始收取貸款

	年份
請選擇： (1)	▼1900 (1 ... 2049 (150))

貸款類型 (可多選)

- 澳門教育暨青年發展局發出的貸學金 (1)
- 銀行貸款(有澳門教育暨青年發展局利息補貼) (2)
- 銀行貸款 (沒有利息補貼) (3)
- 其他機構發出的貸款 (請註明機構名稱) (4)

Display This Question:

If 貸款類型 (可多選) = 銀行貸款(有澳門教育暨青年發展局利息補貼)

Or 貸款類型 (可多選) = 銀行貸款 (沒有利息補貼)

貸款銀行名稱

- 中國銀行 (1)
- 大西洋銀行 (2)
- 大豐銀行 (3)
- 華僑銀行 (4)
- 澳門商業銀行 (5)
- 中國廣發銀行 (6)
- 中國工商銀行 (7)
- 澳門國際銀行 (8)
- 澳門華人銀行 (9)
- 其他銀行. 請註明銀行名稱 (10) _____



您的貸款額是多少？(以澳門幣計算)

申請貸款的原因（可以多選）

- 支付學費 (1)
 - 支付住宿 (2)
 - 支付交通費用 (3)
 - 支付食物費用 (4)
 - 購買電腦及其他技術設備 (5)
 - 購買其他學習所需的設備 (6)
 - 參加學生交流計劃 (7)
 - 其他 (8) _____
-

如果可以的話，您會申請更大的貸款額嗎？

- 會 (1)
- 不會 (2)
- 不知道 (3)

Skip To: Q116 If 如果可以的話，您會申請更大的貸款額嗎？ = 不知道

Skip To: Q116 If 如果可以的話，您會申請更大的貸款額嗎？ = 不會

Skip To: Q116 If 如果可以的話，您會申請更大的貸款額嗎？ = 會

您為什麼沒有申請貸款？

- 沒有需要 (1)
 - 我沒有經濟條件申請貸款 (2)
 - 我害怕貸款 (3)
 - 我不知道可以為學業申請貸款 (4)
 - 其他 (請說明) (5) _____
-

您同意以下說法嗎？

	非常不同意 (1)	不同意 (2)	没有同意或不 同意 (3)	同意 (4)	非常同意 (5)
1) 高等教育屬 公共利益，因 此大部份經費 應由政府負擔 (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) 高等教育的 經費應主要由 學生承擔因為 他們是直接受 益者 (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) 企業應為高 等教育提供經 費，以確保他 們能在市場上 找到合適的人 力資源 (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) 高等教育經 費應由政府， 學生和企業共 同承擔 (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) 課程不應劃 一收費；每個課 程的學費應根 據其成本費用 而定 (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) 學費應根據 學生畢業後的 預期收入而定 (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) 學費應根據 各高等院校的 質量而定 (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) 學費應根據 各高等院校的 教育和學術成 就而定 (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9) 政府承擔高等教育經費可防止某些利潤較低但對國家發展很重要的學科的萎縮 (9)

10) 政府應資助私營/民辦高等教育 (10)

11) 如果要建立學生工資的話，每個學生的工資應該是相同的 (11)



就您目前所修讀的課程，您認為每年的最高合理學費應該是多少？(以澳門幣計算)

Display This Question:

If 您同意以下說法嗎？ = 10) 政府應資助私營/民辦高等教育 [同意]

Or 您同意以下說法嗎？ = 10) 政府應資助私營/民辦高等教育 [非常同意]

如果您同意政府資助私立/民辦高等教育，您認為最好的方法是

- 直接資助有需要的學生 (1)
- 通過在公立教育機構建立的社會支持系統資助有需要的學生 (2)
- 直接資助私立院校 (3)
- 資助所有私立高等教育機構就讀的學生 (4)

完成現正修讀的課程後，您將會

- 找工作 (1)
- 繼續升學，讀同一學科 (2)
- 繼續升學，讀另一個學科 (3)
- 修讀另一個學士學位課程 (4)
- 未決定 (5)
- 其他，請說明 (7) _____



請問您每天如何安排您的工作/讀書時間。請在下面大致說明您花在每個活動上的時間百分比
(總計應為 100%)

上課 (包括講座、研討會、實驗室、測試等) : _____ (1)
讀書 (一個人或與同學一起，包括閱讀、寫作、做作業等) : _____ (2)
從事有薪工作 : _____ (3)
實習 : _____ (4)
其他 : _____ (5)
Total : _____

您已完成這份問卷。非常感謝您的支持並祝您學業進步！

End of Block: Chinese
