



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O Ensino Superior em Portugal e na Bélgica—um estudo comparativo de Políticas Públicas

Daniela Simões Marques

Mestrado em Políticas Públicas

Orientadora:

**Doutora, Maria José Sousa, Professor Auxiliar c/ Agregação
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa**

Outubro, 2021



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

O Ensino Superior em Portugal e na Bélgica—um estudo comparativo de Políticas Públicas

Daniela Simões Marques

Mestrado em Políticas Públicas

Orientadora:

**Doutora, Maria José Sousa, Professor Auxiliar c/ Agregação
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa**

Outubro, 2021

Agradecimentos

A concretização desta dissertação contou com relevantes incentivos e apoios, sem os quais não teria sido possível, pelo que estarei profundamente grata.

Ao professor doutor Helge Jorgens pelo seu empenho e dedicação ao auxiliar os seus alunos em contexto de aula, pelas suas críticas sempre construtivas e pelo apoio prestado.

À professora doutora Maria José Sousa pela sua orientação imprescindível e insubstituível, disponibilidade, colaboração, sabedoria e conhecimentos transmitidos que proporcionaram a concretização de mais uma etapa académica.

Às minhas amigas Andrea Gonçalves e Kelly Santos que sempre me motivaram e auxiliaram quando necessário, pelas suas palavras de força e companheirismo.

Ao Miguel Carvalho pelas palavras de força e apoio nos momentos mais difíceis.

À minha avó materna por ter sempre acreditado que era possível, pelas palavras de conforto e força que sempre estiveram lá nos momentos certos.

Aos meus pais e irmã um agradecimento muito especial pois sem eles nada disto seria possível, sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente. E a eles dedico este trabalho!

Abstract

This dissertation consists of a comparative study between the Portuguese and Belgian higher education systems, using the operating and financing models of the respective countries for analysis. On the one hand, the operating model concerns the set of public policies adopted to administer higher education, namely, public policies that define the levels of education, the form of assessment and even the programs that each system promotes at its core. On the other hand, the financing model represents the set of public policies used to administer the financing of the entities responsible for the higher education systems. Thus, it is conclusive that the Belgian and Portuguese operating models are identical since they are part of the set of signatory countries of the Bologna process, and obviously they both followed the same trend about the adoption of public policies. However, the financing models of the two countries show similarities and differences. Therefore, considering that Portugal and Belgium are located in identical geographical areas and are an integral part of European culture, surprisingly their higher education systems don't match. It is considered relevant and pertinent to deal with this topic, this dissertation offers a comparison with public policies adopted by the respective countries, subdividing them into public policies of the operating and financing model.

Keywords: Higher education; Portugal; Belgium; Operating model; Funding model;

Resumo

A presente dissertação consiste num estudo comparativo dos sistemas de ensino superior português e belga, utilizando os modelos de funcionamento e financiamento dos respetivos países para a análise. O modelo de funcionamento diz respeito ao conjunto de políticas públicas adotadas para administrar o ensino superior, nomeadamente, as políticas públicas que definem os níveis de ensino, a forma de avaliação, mas também os programas que cada sistema promove no seu núcleo. Por outro lado, o modelo de financiamento representa o conjunto de políticas públicas utilizadas para gerir o financiamento das entidades responsáveis pelos sistemas de ensino superior. Deste modo, é conclusivo que os modelos de funcionamento belga e português são idênticos uma vez que se inserem no conjunto de países signatários do processo de Bolonha, e obviamente, seguiram a mesma tendência no que diz respeito à adoção de políticas públicas. No entanto, os modelos de financiamento dos dois países apresentam semelhanças, mas também diferenças. Assim, tendo em conta que Portugal e a Bélgica inserem-se em localizações geográficas idênticas e fazem parte integrante da cultura europeia, mas não são absolutamente idênticos no que toca aos seus sistemas de ensino superior, considera-se relevante e pertinente o tratamento deste tema, pelo que esta dissertação propõe uma comparação das políticas públicas adotadas pelos respetivos países, subdividindo-as em políticas públicas do modelo de funcionamento e de financiamento.

Palavras-chave: Ensino Superior; Portugal; Bélgica; Modelo de funcionamento; Modelo de financiamento;

Índice Geral

1.	Introdução.....	1, 2
2.	Revisão de literatura.....	3
2.1	Modelo de Funcionamento do ensino superior na Europa.....	3
2.1.1	Antecedentes do Processo de Bolonha.....	3, 4
2.1.2	A origem do processo Bolonha na Europa.....	4, 5
2.1.3	Evolução do processo Bolonha.....	5, 6
2.1.4	Impacto do Processo de Bolonha.....	7, 8
2.2	Modelo de Financiamento do ensino superior na Europa.....	8
2.2.1	O que é o financiamento no ensino superior?	8
2.2.2	Características do financiamento do ensino superior.....	8, 9
2.2.3	Transformação dos sistemas de ensino superior na Europa...	9 a 11
2.2.4	Financiamento privado vs. financiamento público.....	11 a 13
2.2.5	Financiamento no ensino superior: como deve continuar?....	13
2.3	Programa ERASMUS	13, 14
3.	Metodologia.....	15
4.	Análise e discussão.....	16
4.1	Caracterização do ensino superior português e belga.....	16, 17
4.2	Modelos de Funcionamento: políticas públicas implementadas em Portugal e na Bélgica.....	18, 19
4.3	Modelos de Financiamento: políticas públicas implementadas em Portugal e na Bélgica.....	19 a 27
5.	Recomendações.....	28, 29
6.	Conclusão.....	29 a 31
7.	Limitações e investigação futura.....	31, 32
8.	Bibliografia.....	33 a 36

Índice de Figuras

Figura 1.1 - Modelo conceptual da dissertação.....	1
Figura 4.1 - Evolução do número de estudantes universitários matriculados no ensino superior em Portugal e na Bélgica (2014-2019)	16
Figura 4.2 - Distribuição por sexo do número de estudantes matriculados no ensino superior em Portugal e na Bélgica (2014 e 2019)	17
Figura 4.3 - Características da Declaração de Bolonha.....	18
Figura 4.4 - Estudantes universitários portugueses e belgas em mobilidade no estrangeiro (2014-2018)	19
Figura 4.5 - Políticas Públicas de auxílio económico a estudantes universitários em Portugal e na Bélgica.....	20
Figura 4.6 - Evolução das despesas das instituições do ensino superior em Portugal e na Bélgica (2014-2018)	23
Figura 4.7 - Evolução das despesas das instituições de ensino superior públicas e privadas em Portugal e na Bélgica (2014-2018)	23
Figura 4.8 - Evolução das despesas das instituições de ensino superior privadas dependentes e independentes em Portugal e na Bélgica (2014 - 2018)	24

Índice de Quadros

Quadro 2.1 - 10 Linhas de ação do processo de Bolonha.....	6
Quadro 4.9 - Distribuição do financiamento em percentagem a nível central, estatal e local em Portugal e na Bélgica (2014-2018).....	26

Glossário

CE – Comissão Europeia

CEE – Comunidade Económica Europeia

COMETT - Programa de Ação Comunitária para Educação e Treinamento em Tecnologia

ECTS - Sistema de Transferência de Créditos de Cursos da Comunidade Europeia

EHEA – Espaço Europeu de Ensino Superior

ERA - Espaço Europeu da Investigação

ERASMUS – Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes
Universitários

Eurydice – Rede de informação da União Europeia sobre Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

RFA – República Federal Alemã

UE – União Europeia

1. Introdução

Na Europa existe um estigma em que os bens de bem-estar social devem ser públicos e financiados pelo Estado, incluindo neste conjunto de bens de previdência social os sistemas de ensino superior. Neste sentido, verifica-se que há uma “norma-padrão” na Europa, principalmente dos países que pertencem à União Europeia, em que a grande maioria dos estudantes universitários estão inscritos no subsistema público do ensino superior. No entanto, observam-se algumas exceções a esta “norma-padrão”. Nestas exceções existem mais estudantes inscritos no ensino superior privado do que no público, nomeadamente, na Letónia, na Estónia e no Chipre, mas também na Bélgica, centro de vários órgãos da União Europeia. A Bélgica revela-se de extremo interesse e, portanto, país selecionado para melhor compreender o modelo de funcionamento e de financiamento, de forma a analisar quais as políticas públicas adotadas pelo respetivo governo, que permitem determinados dados estatísticos. Assim sendo, o presente estudo pretende comparar os sistemas de ensino superior da Bélgica e de Portugal.

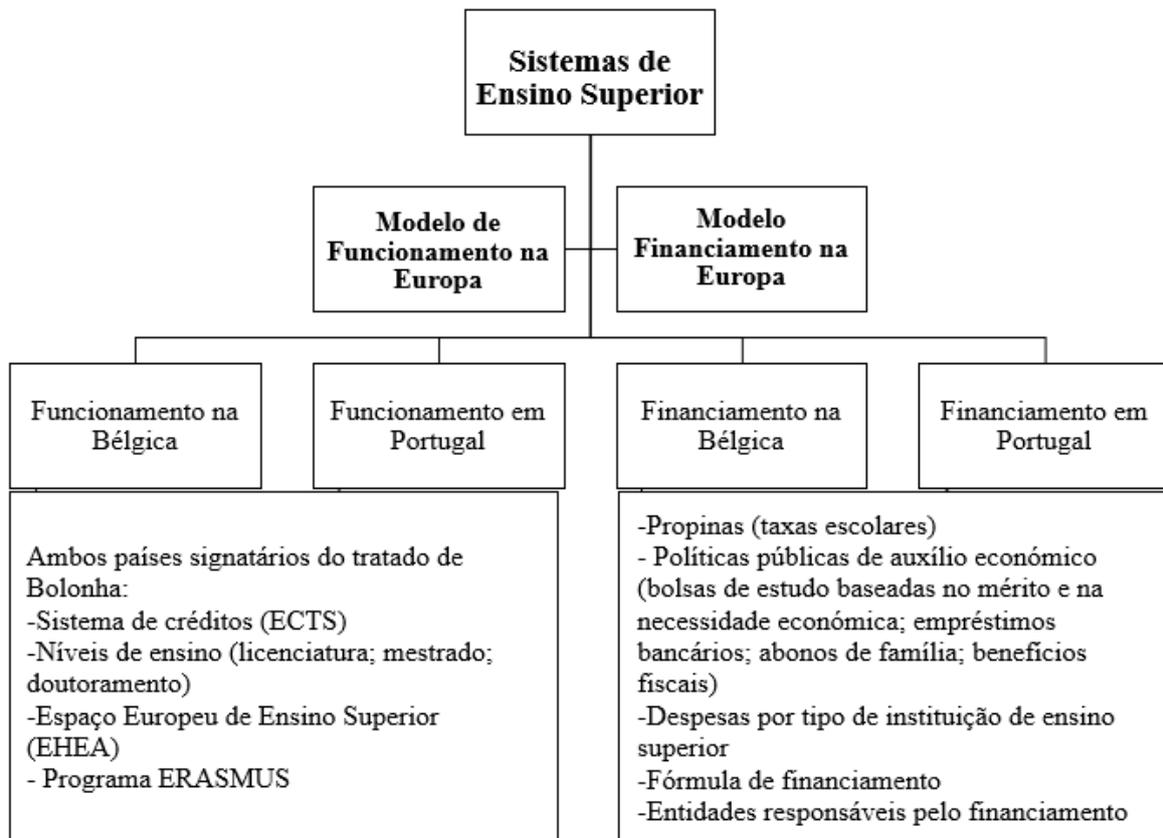


Figura 1.1 – Modelo conceitual da dissertação

Como é possível verificar na figura 1.1 é apresentado um modelo conceptual da dissertação que está dividido em três partes principais. Em primeiro lugar, é apresentada a revisão de literatura sobre o ensino superior na Europa para os modelos de funcionamento e financiamento. O modelo de funcionamento na europa assenta, essencialmente, nas políticas públicas adotadas para definir o sistema de avaliação ou a divisão dos níveis (ciclos) do ensino superior. Enquanto que o modelo de financiamento demonstra o conjunto de políticas públicas adotadas na Europa para suportar o ensino superior através do financiamento público e/ou privado e da definição das entidades responsáveis pelo financiamento. Em segundo lugar, é apresentada a análise e discussão do tema, onde através de dados estatísticos e documentos oficiais produzidos por entidades europeias são comparadas e analisadas as políticas públicas adotadas para o ensino superior nos dois países, tanto para o modelo de funcionamento como para o modelo de financiamento. E por fim, são apresentadas algumas recomendações com vista algumas melhorias para os sistemas de ensino superior português e belga.

2. Revisão de Literatura

2.1 Modelo de Funcionamento do ensino superior na Europa

A criação da Comunidade Económica Europeia, em 1957 (tratado de Roma) pela Alemanha (RFA), a Bélgica, a França, a Itália, o Luxemburgo e os Países Baixos, instituiu o chamado “mercado comum” com o objetivo de consolidar as relações económicas entre os estados-membros. No entanto, com a evolução desta organização, outros temas entraram para o debate na CEE, nomeadamente o ensino superior, dando início a um processo de desenvolvimento da política do ensino superior na Europa (De Wit & Verhoeven, 2001). Segundo De Wit & Verhoeven (2001) a história da política de ensino superior da União Europeia consiste no facto dos órgãos supranacionais procurarem a sua própria identidade. Por um lado, a Comissão Europeia e o Parlamento Europeu tentavam reforçar o nível supranacional, por outro lado o Conselho Europeu e o Conselho de Ministros, tal como os estados-membros, salientavam a soberania nacional. De certo modo, foi esta a dinâmica que permitiu o desenvolvimento da política de ensino superior na União Europeia (De Wit & Verhoeven, 2001).

2.1.1 Antecedentes do Processo de Bolonha

De acordo com De Wit & Verhoeven (2001), em 1971, teve início a primeira fase com a primeira reunião dos ministros da Educação dos países membros da CEE. Após várias reuniões subsequentes, em 1976, foi celebrado o Programa de Ação Educacional. As três áreas definidas como prioritárias foram (1) incentivo ao aumento da cooperação entre instituições de ensino superior; (2) visitas de estudo curtas; e (3) programas conjuntos de estudo ou investigação. Apesar do significado simbólico do início da cooperação entre estados-membros no ensino superior na Europa, a importância do Programa de Ação Educacional de 1976 não deve ser subestimada, pois pela primeira vez, os estados-membros reconheceram a importância económica do ensino superior para a CEE. Os ministros de educação encetaram reuniões frequentes, e mais tarde foi instituído o Comité de Educação. Neste sentido, os chefes de Estado e de governo concordaram em promover uma cooperação mais estreita entre as instituições de ensino superior, e em 1983, foi determinado que o principal objetivo da cooperação na educação seria estimular a livre circulação e a mobilidade de professores, alunos e investigadores (De Wit & Verhoeven, 2001).

A segunda fase do processo, segundo De Wit & Verhoeven (2001), foi direcionada para programas de incentivo mais elaborados, como o COMETT e o ERASMUS, que ainda

operavam no âmbito do Programa de Ação Educacional de 1976. O Programa de Ação Comunitária para Educação e Treinamento em Tecnologia (COMETT) foi o primeiro grande programa de ação comunitária no domínio da educação. Adotado em 1986, o COMETT procurou intensificar a cooperação entre o ensino superior e a indústria na área da formação avançada nas novas tecnologias. O Esquema de Ação Europeu para a Mobilidade de Estudantes Universitários (ERASMUS) foi outro programa de ação, mais influente e decididamente o mais conhecido. O ERASMUS foi estabelecido pela primeira vez, em 1987, e o principal objetivo a nível económico era aumentar significativamente o número de alunos do ensino superior que estivessem um período de estudo integrado noutro estado-membro. Para atingir este objetivo, entre outros, o programa ERASMUS consagrou um sistema de bolsas de estudo, que concedia apoio financeiro aos estudantes. As bolsas financiavam os custos de mobilidade, custos de aprendizagem de um novo idioma, e foram distribuídas proporcionalmente de acordo com o número de alunos de cada estado-membro. Contudo, só mais tarde foram consideradas as diferenças estimadas do custo de vida e a distância entre os estados-membros. Entretanto, outros programas surgiram para apoiar as iniciativas de instituições de ensino superior no domínio da educação e investigação, como o programa JEAN MONNET, LINGUA (este último complementou o programa ERASMUS na competência da linguagem), o SOCRATES e o LEONARDO que constituíram a terceira fase dos programas de educação a nível europeu (De Wit & Verhoeven, 2001).

2.1.2 A origem do processo Bolonha na Europa

Segundo Garben (2010), o processo de Bolonha teve um desenvolvimento peculiar uma vez que foi iniciado, em 1998, no fórum internacional organizado em articulação com a comemoração do 800º aniversário da Universidade de Sorbonne, quando os ministros da educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido decidiram assinar uma declaração sobre a uniformização da estrutura do sistema de ensino superior europeu. Neste sentido, o ministro da Educação italiano, na época, Enrico Berlinguer, assinou a declaração de Sorbonne e organizou a reunião de Bolonha ampliando o convite a vários ministros europeus para a realização de uma conferência de monitorização, que decorreu no ano seguinte.

“Misturar modernidade com tradição é natural nas universidades europeias. Em todo o continente - em Cambridge, Heidelberg, Paris, São Petersburgo, Uppsala e muitas outras cidades - edifícios medievais coexistem com laboratórios modernos. Portanto, não é surpreendente que a Universidade de Bolonha, a *Alma Mater Studiorum* fundada em 1088,

tenha dado seu nome a um processo que, a partir de 1999, começou a transformar o ensino superior europeu.” (Floud, 2006)

2.1.3 Evolução do processo Bolonha

De acordo com o *The Europe Unit* (2005), em 1999, os ministros de 29 países europeus reuniram-se em Bolonha e assinaram uma declaração que instituiu o Espaço Europeu de Ensino Superior. Os grandes objetivos definidos em Bolonha foram a (1) remoção dos obstáculos à mobilidade de estudantes na Europa para aumentar a atratividade do ensino superior europeu em todo o mundo; (2) a definição de uma estrutura comum de sistemas de ensino superior em toda a Europa e (3) como consequência uma maior transparência e reconhecimento das qualificações.

Em 2001, segundo o *The Europe Unit* (2005), decorreu a Cimeira de Praga, onde se reuniram ministros de 32 países signatários com o principal objetivo de avaliar a evolução realizada de acordo com as linhas de ação estabelecidas na declaração de Bolonha. Nesta cimeira os ministros reafirmaram seu compromisso com o processo de Bolonha, e reconheceram o envolvimento de novos atores, nomeadamente, a “*European University Association*”, “*National Union of Students in Europe*”, “*European Association of Institutions in Higher Education*”, e ainda a Comissão Europeia. Além disso, os ministros aprovaram três novas linhas de ação a acrescentar às seis estabelecidas na declaração de Bolonha.

Em 2003, de acordo com o *The Europe Unit* (2005), ocorreu a cimeira de Berlim. Os ministros evidenciaram três prioridades para os dois anos seguintes, (1) garantia de qualidade, sistema de dois ciclos e reconhecimento de graus e períodos de estudo; (2) desenvolvimento de um quadro de qualificações de ensino superior europeu abrangente, juntamente com quadros de qualificações nacionais, e (3) a atribuição do suplemento ao diploma por todas as instituições de ensino superior até 2005. Os ministros consideraram essencial ir além dos dois ciclos principais de ensino superior e concordaram com uma nova linha de ação, nomeadamente, a inclusão do nível de doutoramento no processo de Bolonha de forma a articular o ensino superior europeu e a investigação.

Durante a reunião de 2005 em Bergen, na Noruega, segundo Terry (2008), os ministros adotaram dois documentos que foram implementados pelos países membros do processo de Bolonha, nomeadamente, os “*Padrões e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior*” e o “*Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior*”. O primeiro documento trata revisões de garantia de qualidade interna e externa, e o

segundo documento define os resultados e competências para cada um dos três ciclos (licenciatura, mestrado e o doutoramento) e o número de créditos necessários para obter cada grau.

De acordo com Terry (2008), as “linhas de ação” definidas ao longo dos anos do processo de Bolonha foram as seguintes:

10 Linhas de ação do processo de Bolonha	
Introduzidas na Declaração de Bolonha de 1999	Adoção de um sistema de graus facilmente legível e comparável;
	Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos;
	Estabelecimento de um sistema de créditos;
	Promoção da mobilidade;
	Promoção da cooperação europeia na garantia da qualidade;
Apresentadas no Comunicado de Praga de 2001	Promoção da dimensão europeia no ensino superior;
	Aprendizagem ao longo da vida;
	A parceria de instituições de ensino superior e estudantes;
Apresentada no Comunicado de Berlim de 2003	Promoção da atratividade do ensino superior europeu;
	Estudos de doutoramento entre o EHEA (Espaço Europeu de Ensino Superior) e o ERA (Espaço Europeu de Investigação).

Quadro 2.1 - 10 Linhas de ação do processo de Bolonha

Além destas reuniões entre os ministros da Educação europeus, houve outras igualmente importantes que contribuíram para a evolução do processo de Bolonha, nomeadamente, em Londres em 2007, Louvain-la-Neuve em 2009, Budapeste e Viena em 2010, Bucareste em 2012 e Erevan em 2015. De acordo com a Eurydice (2018), estes eventos desencadearam um processo de cooperação europeia que transformou totalmente o ensino superior, pois as reformas abrangeram países dentro e fora da União Europeia. O número de países signatários oficiais aumentou para 48, sendo a Bielorrússia o país mais recente a aderir, em 2015.

2.1.4 Impacto do Processo de Bolonha

Segundo Floud (2006) as “reformas estruturais do processo de Bolonha são apenas a ponta do iceberg. Não muito abaixo da superfície, ocorrem grandes mudanças nos currículos, as missões das universidades, a relação com as autoridades nacionais e regionais e a sua governança. Juntos, isso representa uma revolução no ensino superior europeu.” O autor acrescenta ainda que “(...) não há dúvida de que o processo de Bolonha, com todas as suas ramificações, implicações e complexidades, foi verdadeiramente revolucionário.”

De acordo com Veiga & Amaral (2012), o relatório de avaliação de 2005 concluiu que foi alcançado um bom progresso no cumprimento das metas nas três linhas de ação prioritárias estabelecidas pela conferência de ministros no comunicado de Berlim (2003). Todavia, não são referidas inconsistências ou consequências indesejadas que o seu progresso possa ter produzido. Os relatórios foram de um modo geral acríticos, apresentando os resultados de forma triunfal, enquanto as dificuldades de implementação a nível local foram ignoradas. Os autores concluem que a implementação de políticas no ensino superior com base na “soft law” tem sucesso na promoção de alterações, mas apresenta dificuldades numa coordenação eficaz (Veiga & Amaral, 2012).

Segundo Kehm, Huisman & Stensaker (2009), o processo de Bolonha também foi único na construção de um novo método de desenvolvimento de políticas, e conduziu à mobilização de todas as forças sociais relevantes no ensino superior. Ao analisar as condições críticas para o sucesso do processo de Bolonha, pode destacar-se a visão ambiciosa de cariz inclusivo do processo e, a clareza e relativa simplicidade dos seus objetivos.

O processo de Bolonha foi único, no sentido em que definiu objetivos semelhantes para todos os países signatários, a atingir num prazo de 10 anos incidindo em quase meia centena de países (Veiga, Magalhães, & Amaral, 2015).

Segundo Curaj, Matei, Pricopie, Salmi, & Scott (2015), os dois principais processos que contribuíram para criar o ensino superior europeu na configuração que possui na atualidade foram o processo de Bolonha, lançado formalmente, em 1999, e que conduz à criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, atualmente composto por 48 países, e a Estratégia de Lisboa da União Europeia, adotada em 2000, que incluiu o projeto do Espaço Europeu da Investigação. De acordo com os autores, tanto na Declaração de Bolonha como na Estratégia de Lisboa encontram-se as duas dimensões da internacionalização, a cooperação e a competição. Por um lado, ambos os processos salientam que deve haver mais cooperação. Por outro lado, o

argumento é que essa cooperação é necessária para concorrer com os sistemas de ensino superior dos Estados Unidos, Japão, China e de outras economias emergentes. Um dos principais objetivos do processo de Bolonha foi não só consolidar e harmonizar os sistemas, mas também aumentar a competitividade internacional do ensino superior europeu.

2.2 Modelo de financiamento do ensino superior na europa

2.2.1 O que é o financiamento no ensino superior?

Segundo Jongblo (2010), o financiamento é mais do que um mecanismo para determinar os recursos financeiros para as universidades e para os estudantes. Em teoria, o financiamento faz parte de um conjunto de ferramentas e instrumentos de governança que estabelecem objetivos comuns para a educação, como a definição de incentivos para determinado comportamento e a maximização da produção desejada com a limitação de recursos. O financiamento do ensino superior é um meio para um fim, ou seja, é um instrumento utilizado pelo poder público para instigar determinado comportamento a um agente ou a uma organização. Seguindo a linha de pensamento do autor, o financiamento faz parte integrante do “kit” de quatro ferramentas de um governo, nomeadamente, (1) “regulamento (regras, leis)”; (2) “financiamento (subsídios, subvenções, impostos)”; (3) “produção pública (fornecimento de bens por fornecedores públicos)” e (4) “comunicação (informação, persuasão)”.

Destas dimensões apresentadas o financiamento e a regulamentação são as ferramentas que melhor se enquadram neste estudo, pois o “financiamento é um dos principais instrumentos de intervenção - tanto para o governo (ministérios, conselhos de financiamento) como para os decisores universitários (conselhos executivos, reitores, chefes de departamento)”. Já a regulamentação do ensino superior, “(...) está relacionada com padrões de qualidade dos diplomas (acreditação), o número de alunos admitidos em instituições públicas e a liberdade das instituições de ensino superior para cobrar taxas de matrícula e integrar outras atividades lucrativas” (Jongblo, 2010).

2.2.2 Características do financiamento do ensino superior

De acordo com Goksu & Gosku (2015), no ensino superior os custos estão divididos em dois modos. O primeiro é o custo privado e à partida é pago pelos estudantes e pelas instituições de ensino superior. O segundo é o custo social e inclui custos sociais diretos e indiretos que são reembolsados pelos governos e outras organizações públicas. Existem quatro métodos

diferentes para financiar o ensino superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento. No primeiro método, o ensino superior é financiado pelo uso de recursos públicos, no segundo, é financiado através de taxas escolares. A terceira via para financiar o ensino superior é o uso de recursos privados e como último método, a colaboração universidade-indústria. De acordo com os mesmos autores, existem três razões diferentes que podem explicar o método de repartição de custos, tais como, o (1) aumento dos custos para estudantes e departamentos; o (2) aumento significativo do número de matrículas de estudantes; o (3) facto de muitos países não terem receitas públicas suficientes (Gosku & Gosku, 2015).

Segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), as principais características do financiamento público das instituições de ensino superior na Europa são as “fórmulas de financiamento para alocação de fundos públicos; a grande maioria dos países utiliza, nas fórmulas de financiamento, os indicadores de desempenho baseados nos resultados dos estudantes; em doze países, o financiamento público é atribuído de acordo com um contrato de desempenho; a alocação de fundos públicos destinados à investigação obedece a diversos mecanismos”. Na definição dos fundos para as instituições são usadas fórmulas de financiamento que se baseiam geralmente no volume de atividades que, por sua vez, se mede normalmente através do número de estudantes inscritos na instituição.

2.2.3 Transformação dos sistemas de ensino superior na Europa

De acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), os sistemas de ensino superior na Europa sofreram uma enorme transformação devido a um conjunto de acontecimentos nacionais e internacionais como o impacto do processo de Bolonha nas reformas curriculares, o decréscimo relativo do financiamento público associado a um défice no financiamento privado, o rápido aumento do número de estudantes, a crescente competição entre as instituições de ensino superior e a crescente relevância da investigação e da inovação na economia mundial. Estas mudanças conduziram à revisão das estruturas de governança das instituições. Apesar das autoridades públicas deterem um papel central na regulamentação e na coordenação do ensino superior, nos últimos anos e em grande parte nos países europeus, tem sido possível observar uma deslocação gradual de um forte controlo estatal para uma orientação externa executada por diferentes atores.

Segundo Sanyal & Johnstone (2011), verificam-se alterações significativas, tanto qualitativas quanto quantitativas que são um desafio para as instituições de ensino superior. Entre as mudanças qualitativas mais salientes destacam-se as seguintes: (1) o desenvolvimento

da tecnologia da informação e comunicação que revolucionaram o quotidiano, bem como as universidades; (2) o fenómeno da globalização, que aumentou a interconexão entre indivíduos, instituições, empresas e países; (3) o surgimento de sociedades e economias baseadas no conhecimento, que obrigam os países a expandir o acesso ao ensino superior e a melhorar a qualidade das suas universidades; (4) a disseminação de políticas económicas liberais de mercado promove o crescimento económico e facilita a expansão de maior qualidade, capacidade e participação educacional; (5) e por último a crescente preocupação com o desenvolvimento económico sustentável e ecologicamente correto, que requer novos comportamentos, atitudes e estilos de vida. As alterações quantitativas consistem no aumento demográfico, principalmente nos países em desenvolvimento. Consequentemente, a oferta de oportunidades de ensino superior também aumentou porque os governos reconhecem que o ensino superior contribui para o crescimento económico, para a estabilidade política entre outros retornos sociais (Sanyal & Johnstone, 2011).

De acordo com Sanyal & Johnstone (2011), as alterações qualitativas e o aumento das matrículas exigem aumento nas receitas. A “matrícula no ensino superior em todo o mundo cresceu 63% em menos de uma década, de 92,5 milhões, em 1999, para 150,5 milhões, em 2007. Nos países em desenvolvimento, aumentou 92% durante o mesmo período, de 47,5 milhões para 91,3 milhões, e nos países desenvolvidos em 22%, de 36,4 milhões para 44,4 milhões”.

Segundo Jongblo (2010) devido à crise financeira, a maioria das nações percebeu que os orçamentos públicos sobrecarregados não podiam atender financeiramente à expansão contínua dos sistemas de ensino superior. Muitos países reavaliaram os seus sistemas de financiamento de instituições de ensino superior, de forma a implementar reformas tendo em vista, novos instrumentos de orientação financeira e uma diversificação de recursos.

Nas últimas décadas, de acordo com Gosku & Gosku (2015), verificou-se um crescimento considerável no número de instituições privadas de ensino superior em quase todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Consequentemente, muitos países em todo o mundo têm recebido o novo sistema de repartição de custos no financiamento. Em resultado desta alteração, quatro grupos participam, agora, no financiamento do ensino superior, nomeadamente, (1) governos e contribuintes, sendo que os governos aplicam as receitas públicas, como impostos, para suportar o ensino superior; (2) os pais que contraem empréstimos ou economizam para financiar o ensino superior dos seus filhos; (3) os estudantes que também economizam ou

solicitam dinheiro emprestado aos bancos; (4) as estruturas de caridade que apoiam estudantes, pais ou instituições de ensino superior. Tanto o setor público como o privado são utilizados para financiar o ensino superior, no entanto, nas duas últimas décadas, a participação do setor público tem diminuído. Logo, a participação estudantil e familiar tem aumentado em vários países, em simultâneo, com a progressiva privatização do ensino superior. Todavia, o setor público continua a ser eficiente em muitos países (Goksu & Gosku, 2015).

Segundo Jongblo (2010) a discussão sobre o financiamento do ensino superior na Europa centra-se especialmente nos seguintes pontos: (1) “aumentar o financiamento público para o ensino superior”; (2) “dar mais autonomia às instituições na gestão dos recursos financeiros”; (3) “estabelecer ligações diretas entre os resultados e o montante de financiamento público atribuído”; (4) “incentivar a diversificação das fontes de financiamento, bem como a criação de parcerias com institutos de investigação, empresas e autoridades regionais”.

2.2.4 Financiamento privado vs. financiamento público

De acordo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), na maioria dos países, o financiamento público às instituições de ensino superior consiste na receção de verbas globais que liquidam muitas despesas definidas pelas próprias instituições. No entanto, alguns países em que são concedidas verbas globais deve ser aprovado um orçamento provisório pelas autoridades públicas, especialmente na Europa Central e do Leste. “Na maior parte dos países (...) as instituições têm a possibilidade de transferir fundos públicos de um ano para outro” (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008). A publicação de resultados de avaliação interna, as auditorias financeiras, os relatórios anuais indicadores de desempenho, a produção de informação para bases de dados, e outros métodos de divulgação da informação são algumas das possíveis formas de prestação de contas relativamente à aplicação de financiamento público (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008).

As fontes de financiamento privado autorizadas mais importantes, segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), são os donativos e legados de entidades privadas, parcerias resultantes de contratos de investigação entre instituições de ensino superior e contratantes privados e receitas provenientes de serviços prestados. Os “empréstimos, as rendas de propriedades, o patrocínio de postos de trabalho, os investimentos e a criação de empresas são também autorizados e comuns em muitos países, apesar de, que em alguns deles, estes tipos de fontes de rendimento ou não são autorizados ou estão sujeitos a restrições”. Isto é, em muitos países, os empréstimos, os investimentos e a criação de empresas exigem a

aprovação prévia da autoridade responsável. A grande maioria dos países europeus já adotou pelo menos uma medida de incentivo destinada a encorajar as instituições de ensino superior a obterem financiamentos privados. O apoio financeiro ou outro tipo de apoio para formação de parcerias com empresas privadas e os quadros regulamentares que autorizam as instituições a deter os direitos de propriedade intelectual sob os resultados da investigação são medidas que ocorrem, cada uma delas, numa dúzia de países. Salvo raras exceções, as medidas de prestação de contas relativas aos fundos privados não divergem das medidas que se aplicam aos fundos públicos. Os relatórios financeiros e os resultados dos procedimentos de auditoria, os quais têm de ser submetidos regularmente às autoridades, devem igualmente ter em consideração a angariação e a utilização de fundos privados (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008).

De acordo com Sanyal & Johnstone (2011), os conceitos privado e privatização, quando utilizados em conexão com instituições de ensino superior, são complexos e facilmente incompreendidos. Privado significa propriedade privada, nesta área em específico, pode ser uma entidade sem fins lucrativos, e em caso afirmativo, a propriedade da faculdade ou universidade é atribuída a um conselho administrativo, ou curadores, que não participam dos lucros, mas podem participar em algumas das obrigações. No caso de ser uma entidade com fins lucrativos, como qualquer empresa, esta é possuída por um único indivíduo, ou um grupo de indivíduos ou acionistas de uma corporação. Uma universidade pública, é propriedade do Estado, no entanto, o grau de controlo público é difícil de calcular. Pois, uma universidade pública pode ser como qualquer outro órgão governamental, sob o controlo de um ministério do governo. Por outro lado, esta propriedade pública pode assumir a forma de uma empresa pública, isto é, ainda que pertença ao Estado de um país, tem uma autonomia substancial, uma vez que tem pouco ou nenhum controlo governamental, pois tem a capacidade de contratar o seu próprio corpo docente ou equipa e atuar como uma corporação privada sem fins lucrativos. Neste sentido, de acordo com os autores as universidades públicas aproximam-se do modelo de empresa pública, especialmente nos países industrializados avançados. Nem a propriedade pública nem o controle público, significam necessariamente dependência financeira total do governo, pois as instituições públicas podem ser essencialmente financiadas de forma privada através do pagamento de mensalidades, concessões, contratos e filantropia. Por outro lado, de acordo com Sanyal & Johnstone (2011), as instituições de ensino superior privadas e sem fins lucrativos podem ser essencialmente dependentes de financiamento governamental. Este financiamento do Estado de universidades privadas pode assumir muitas formas, desde

apropriações anuais diretas para apoiar as operações, corpo docente e a instituição podem ser elegíveis para subsídios governamentais competitivos, e os alunos podem ser elegíveis para subsídios e empréstimos com financiamento público. Em suma, as instituições públicas tornaram-se mais privatizadas, com o pagamento de propinas, filantropia e mais autonomia administrativa, enquanto que as instituições privadas em muitos países se tornaram dependentes dos governos e cada vez mais públicas nas suas missões (Sanyal & Johnstone, 2011).

2.2.5 Financiamento no ensino superior: como deve continuar?

Segundo Yang & McCall (2014), a questão-chave é como financiar o acesso ao ensino superior à luz da diminuição dos recursos públicos, já que os governos não podem mais subsidiar o ensino superior em massa e a abordagem tradicional de mensalidades baixas ou gratuitas passaram a ser consideradas um uso regressivo dos recursos dos contribuintes. Desde a década de 1990, muitos países no mundo adaptaram as políticas de financiamento do ensino superior para maximizar a utilização de recursos no ensino superior.

De acordo com Żurawski (2019), com algumas exceções, nomeadamente o Reino Unido e a Irlanda, os sistemas educacionais europeus têm estruturas semelhantes. O autor advoga que o sistema de ensino superior é muito menos diversificado. O que é importante, a pesquisa confirma, que os sistemas de ensino superior são muito mais homogéneos entre países da União Europeia.

Os padrões tradicionais de financiamento do ensino superior e da pesquisa modificaram-se em toda a Europa, como resposta aos desenvolvimentos sociais e económicos. Desde 2008, a situação económica de muitos países europeus deteriorou-se significativamente, e as autoridades muitas vezes esperam os mesmos resultados com menos recursos financeiros. Assim, muitos sistemas tentam reestruturar o sistema de ensino superior, tendo em vista a racionalização de custos, aumentar a visibilidade e, ao mesmo tempo, despertar a competição internacional (Estermann, Pruvot & Claeys-Kulik, 2013).

2.3 Programa ERASMUS

O programa Erasmus é um exemplo de política pública direcionada para o ensino superior, que conjuga o modelo de funcionamento e financiamento, sendo, portanto, o elo destes dois modelos utilizados para segmentar a pesquisa.

Segundo Cunha e Santos (2017), apesar das várias iniciativas nas décadas de 70 e 80 no âmbito de trazer a educação e a formação para a união económica a verdade que a proposta do

programa ERASMUS não foi recebida por todos os estados-membros com entusiasmo. O programa foi concebido a 15 de junho de 1987 como um programa de intercâmbio de estudantes do ensino superior, e desde o início que vários países europeus aderiram à iniciativa tendo este vindo a evoluir significativamente. De acordo com as mesmas autoras, Bolonha consiste num “(...) processo, que agregou diversos atores, e que culminou na sua criação, depois de vontade e de discussão política, de relatórios técnicos, de mudanças orgânicas internas”. As autoras acrescentam ainda que “(...) o próprio nome adotado, além de acrónimo de European Community Action Scheme for the Mobility of University Students, acaba por ser também o símbolo de mobilidade de académicos e estudantes pelos mais importantes centros de estudos da Europa, personalizado pela figura primeira de Erasmus de Roterdão”. Cunha e Santos (2017), afirmam que “desde a sua implementação que o ERASMUS tem conquistado sucessivas metas e crescido em dimensão e impacto. Os seus objetivos têm sido alterados e/ou complementados ao longo da sua história”.

As universidades e o ensino superior passaram a ser considerados um meio aglutinador para o fortalecimento da identidade europeia através da mobilidade dos estudantes universitários. Este programa acabou por usufruir de uma promoção política que outras políticas públicas não beneficiaram, e a verdade é que o programa tornou-se o mais popular de todos os programas em matéria de educação concebidos pela União Europeia. Este programa potencializou a mobilização de professores e estudantes nos estados-membros através do “estabelecimento de uma verdadeira rede universitária europeia, da concessão de bolsas individuais a estudantes e do reconhecimento de diplomas” (Cunha e Santos, 2017).

Segundo a Agência Nacional Erasmus Educação e Formação (2021), a versão atual do programa Erasmus oferece um conjunto de oportunidades para os vários níveis de ensino (e não só superior) formação profissional direcionado a alunos, professores e animadores de juventude. Atualmente o programa conta com mais de 30 anos e já possibilitou a oportunidade de estudar, fazer voluntariado ou adquirir uma experiência profissional no estrangeiro a 9 milhões de pessoas. Entre os anos de 2014 e 2020 o programa ERASMUS dispôs de uma quantia global de 14 774 milhões de euros. E para o período de 2021 a 2027 o orçamento total de 26 200 milhões de euros, complementado com cerca de 2 200 milhões de euros provenientes de outros instrumentos externos da União Europeia.

3. Metodologia

A metodologia da presente dissertação consiste num estudo de caso comparativo numa observação intensiva e qualitativa, porque estuda dois casos em grande profundidade e detalhe. Segundo Yin (1994), um estudo de caso pode tratar-se de um estudo descritivo pois pretende explicar o “porquê” de determinado fenómeno. Os dois casos selecionados foram a Bélgica e Portugal, de forma a serem comparados os seus sistemas de ensino superior. Mais concretamente, através da análise do modelo de funcionamento e financiamento serão analisadas e comparadas as políticas públicas semelhantes e distintas implementadas nos sistemas de ensino superior português e belga.

Para a produção do estudo de caso comparativo (Bélgica e Portugal) é utilizada a análise de dados. Os dados utilizados para a análise são os recolhidos e publicados pelo Eurostat. O Gabinete de Estatística da União Europeia também conhecido por Eurostat é a organização da Comissão Europeia que produz dados estatísticos para a União Europeia e promove a harmonização dos métodos estatísticos entre os estados-membros. A análise documental tem por base a análise de documentos oficiais do Eurydice entidade que pertence à Comissão Europeia e que publica estudos sobre a temática do ensino superior. Além disso, são analisados documentos produzidos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). A OCDE é uma organização económica intergovernamental com 37 países membros, fundada em 1961, para estimular o progresso económico e o comércio mundial. Para o presente estudo são referenciados artigos científicos sobre o ensino superior, mais especificamente as políticas públicas relacionadas com o funcionamento e financiamento dos sistemas de ensino superior. Para o tratamento de dados serão realizados quadros e figuras que simplifiquem a observação e a comparação dos dados dos respetivos países em estudo.

4. Análise e discussão

4.1 Caracterização do ensino superior português e belga

Antes demais, iremos comparar o número de estudantes matriculados no ensino superior, assim como a sua distribuição por sexo dos sistemas de ensino belga e português.

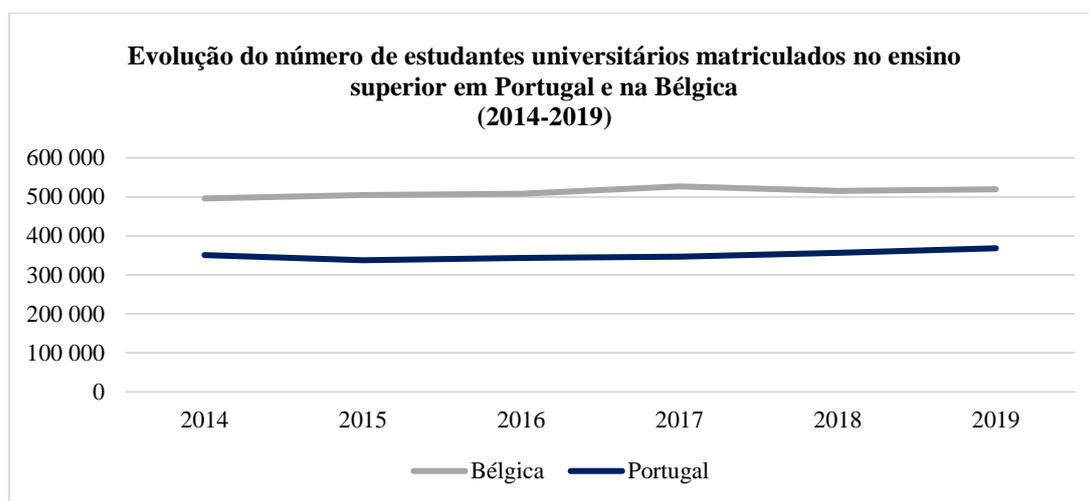


Figura 4.1 – Evolução do número de estudantes universitários matriculados no ensino superior em Portugal e na Bélgica (2014-2019)

Fonte: Eurostat

A figura 4.1 apresenta a evolução do número de estudantes universitários belgas e portugueses matriculados no ensino superior entre 2014 e 2019. Ao longo dos 5 anos verifica-se que o número de alunos na Bélgica aumentou de 2014 para 2017, tendo decrescido ligeiramente (2017 e 2018), aumentando novamente para os 519 212 alunos, em 2019. No caso de Portugal observa-se um decréscimo de 2014 para 2015, seguido de um aumento constante entre 2015 e 2019. Ambos os países apresentam valores de população similares (10,28 milhões para Portugal e 11,46 milhões para a Bélgica) em 2019, pelo que o número de alunos matriculados no ensino superior também é aproximado. Mais concretamente, para o ano de 2019, Portugal tinha 368 181 estudantes universitários e a Bélgica 519 212, verificando-se uma diferença de 151 031 alunos.

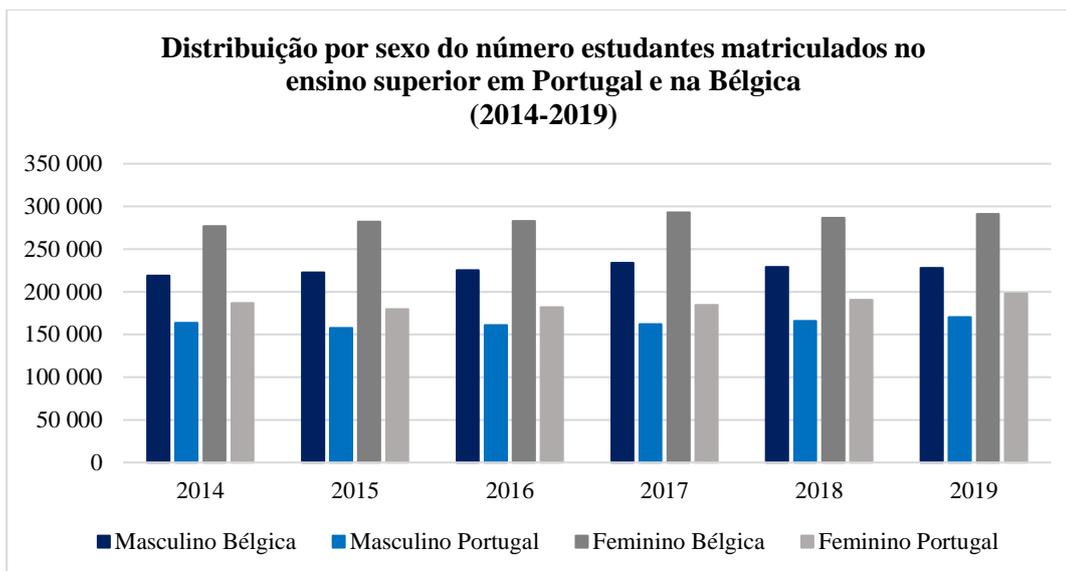


Figura 4.2 – Distribuição por sexo do número de estudantes matriculados no ensino superior em Portugal e na Bélgica entre 2014 e 2019
 Fonte: Eurostat

Na figura 4.2 é possível distribuir o número de estudantes belgas e portugueses matriculados no ensino superior pelo sexo. Mais especificamente, verifica-se que o número de mulheres a estudar neste nível de ensino é superior ao número de homens em ambos os países ao longo destes 5 anos retratados na figura anterior. Em 2019, na Bélgica dos 519 212 estudantes universitários 43,9% eram homens e cerca de 56,1% pertenciam ao sexo feminino. No caso de Portugal dos 368 181 estudantes universitários, 53,8% eram mulheres e os restantes 46,2% do sexo masculino.

Assim, o ensino superior em Portugal e na Bélgica caracteriza-se por ter o número de estudantes matriculados no ensino superior e população absoluta semelhantes e, também por ser o sexo feminino que mais peso tem no número de matrículas em ambos os sistemas.

4.2 Modelo de Funcionamento: políticas públicas implementadas em Portugal e na Bélgica



Figura 4.3 – Características da Declaração de Bolonha

Tanto Portugal como a Bélgica são países signatários do tratado de Bolonha o que torna o modelo de funcionamento do ensino superior muito idêntico para ambos. É possível verificar no quadro 4.3 algumas das mais conhecidas e fundamentais políticas públicas criadas no âmbito do processo de Bolonha que Portugal e a Bélgica adotaram aquando a sua entrada para o tratado. Destaca-se (1) os níveis de ensino superior, nomeadamente, licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo); (2) o sistema de créditos (ECTS) que facilita a transferência e acumulação de créditos; (3) a adoção e promoção do programa ERASMUS, que conta já com mais de 30 anos e continua a possibilitar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários por toda a europa; e ainda (4) o Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA) onde os participantes do programa ERASMUS podem circular livremente.

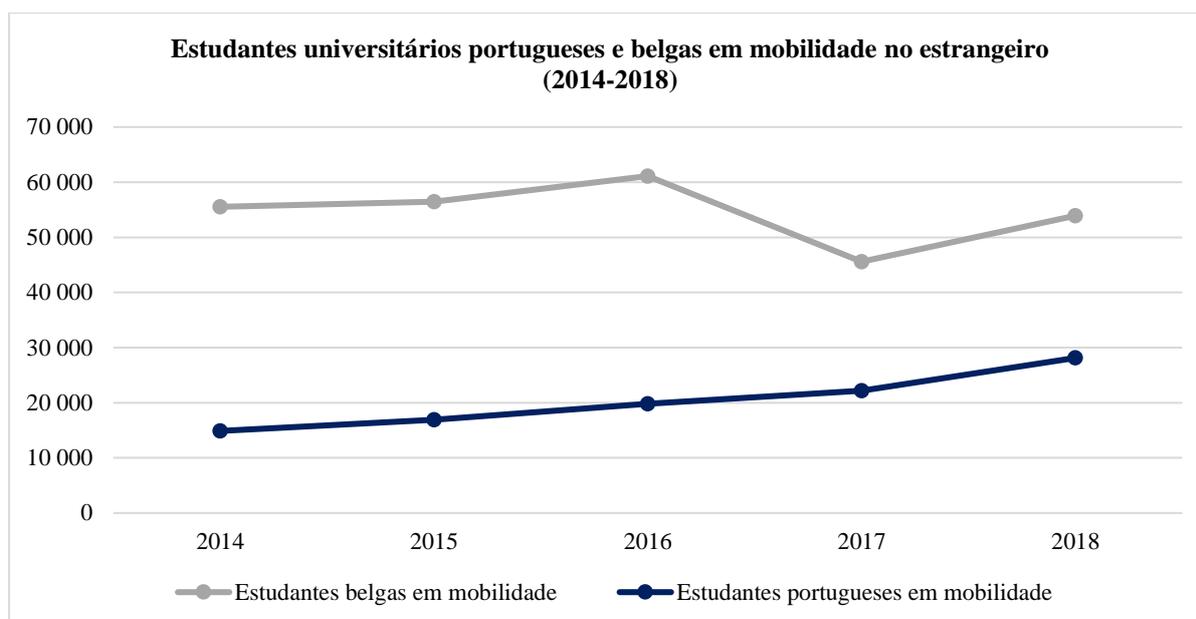


Figura 4.4 – Estudantes universitários portugueses e belgas em mobilidade no estrangeiro (2014-2018)

Através da figura 4.4 é possível observar os estudantes universitários portugueses e belgas em mobilidade no estrangeiro de 2014 a 2018. Constatou-se que o número de estudantes belgas em mobilidade cresceu de 2014 a 2016, seguido de um decréscimo até 2017. Em 2018, aumentou novamente, atingindo os 53 896 alunos em mobilidade. No caso português concluiu-se que o número de estudantes universitários quase que duplicou (de 14 883, em 2014, para 28 122, em 2018) ao longo dos 5 anos representados na figura anterior.

4.3 Modelo de Financiamento: políticas públicas implementadas em Portugal e na Bélgica

Depois de uma noção sobre as políticas públicas do modelo de funcionamento, seguimos o estudo de caso com a comparação das políticas públicas do modelo de financiamento implementadas em Portugal e na Bélgica, nomeadamente, (1) as propinas (taxas escolares), (2) as políticas de auxílio económico, (3) as despesas das instituições públicas e privadas, (4) a fórmula de financiamento e, ainda (5) as entidades responsáveis pela gestão do financiamento.

Segundo a Comissão Europeia (2020), em Portugal são as próprias instituições de ensino superior públicas que fixam a propina anual para programas do 1º ciclo e programas integrados do 2º ciclo. Nos cursos de 1º ciclo a propina anual varia entre os 495€ e 697€. Os estudantes internacionais pagam propinas mais elevadas do que os estudantes nacionais e as instituições de ensino superior têm autonomia suficiente para decidir os montantes a cobrar (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

A Bélgica é um caso mais complexo uma vez que está dividida em 3 comunidades diferentes, nomeadamente a comunidade francesa, a comunidade alemã e a comunidade flamenga. De acordo com a Comissão Europeia (2020), os limites das propinas, fixados pelo governo da comunidade francesa da Bélgica, dependem da situação financeira do estudante, sendo a propina máxima em programas de 1º e 2º ciclos de 836€. Não são cobradas propinas aos estudantes que recebem bolsa, e os estudantes que não recebem bolsa, mas que têm um rendimento inferior pagam um valor intermédio que ronda os 374€ por ano. Na comunidade alemã, só existe oferta de ensino superior para o primeiro ciclo, mas todos os estudantes têm de pagar as taxas de inscrição. Na prática, o montante que todos os estudantes pagam é de 450€. Na comunidade flamenga, a propina no 1º e 2º ciclos é constituída por dois elementos: um montante fixo de 245,20€ e uma fração flexível que difere em função do número de créditos (ECTS). Cada crédito equivale a uma propina de 11,70€, isto significa que, em média, para um estudante a tempo inteiro (60 ECTS) a propina total é de 947,20€ (incluindo o montante fixo), no entanto, esta varia consoante o rendimento dos pais e/ou do estudante (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Relativamente, às políticas públicas de auxílio económico tanto Portugal como a Bélgica apresentam políticas públicas direcionadas aos estudantes universitários e às respetivas famílias na ajuda à liquidação das despesas inerentes ao percurso académico. Estas ajudas podem assumir um cariz direto no caso das bolsas por necessidade económica, bolsas de mérito e a possibilidade de contrair empréstimos bancários, ou no caso da ajuda indireta incluem-se os abonos de família e os benefícios fiscais como se pode observar na figura abaixo (4.5 - Políticas Públicas de auxílio económico a estudantes universitários em Portugal e na Bélgica).

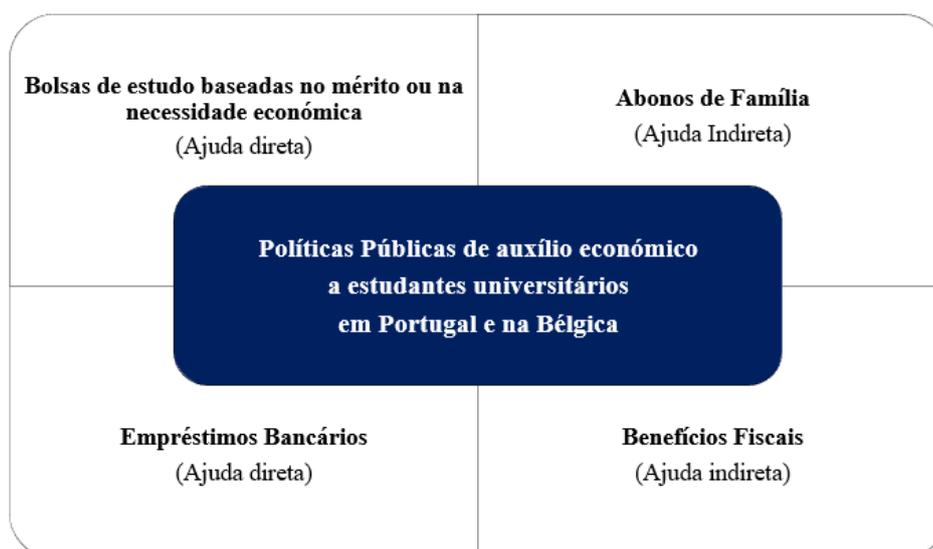


Figura 4.5 – Políticas Públicas de auxílio económico a estudantes universitários em Portugal e na Bélgica

No caso português, de acordo com a Comissão Europeia (2020), as bolsas de estudo podem basear-se na necessidade ou no mérito. A elegibilidade para bolsas baseadas na necessidade é determinada pelo rendimento do estudante e da família. O montante da bolsa baseada na necessidade depende dos valores das propinas, mas varia entre 872€ e os 5 524€ por ano. A bolsa baseada no mérito consiste em 3175€ por ano. O número de bolsas baseadas no mérito que cada instituição pode oferecer é previamente determinado pelo rácio de 1 bolsa por 500 estudantes. O estudante tem de cumprir todos os requisitos académicos do ano anterior e ter obtido bons resultados, ou seja, notas superiores a 16 numa escala de 0 a 20 para poder receber a bolsa de mérito. Em Portugal, “os empréstimos para estudantes do ensino superior foram reintegrados no final de 2018 após um período de suspensão, mas devido a dificuldades de implementação, os dados ainda não estão disponíveis”. Os benefícios fiscais para pais são assegurados por via da dedução fiscal sobre as despesas com a educação, e representa 30% de todas as despesas com a educação, até um limite de 800€. É garantido o abono de família às famílias com filhos menores de 24 anos matriculados no ensino superior, quando o rendimento do agregado não excede 1,5 vezes o indexante dos apoios sociais multiplicado por 14 vezes e quando o património da família é inferior a 240 vezes o indexante dos apoios sociais (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Na Bélgica, mais concretamente na comunidade francesa as bolsas públicas estão disponíveis para estudantes com rendimentos mais baixos, no entanto, os estudantes têm de se candidatar a esta bolsa todos os anos. O montante atribuído de bolsas públicas variou entre os 409€ e 4 966€ por ano, em 2017/2018. Os empréstimos são outro tipo de apoio que estão disponíveis por intermédio dos pais dos estudantes se estes tiverem pelo menos três filhos dependentes. Todavia, são raros os que contraem um empréstimo (menos de 0,01% no ano letivo de 2017/2018). Outro tipo de auxílio consiste nos benefícios fiscais que os chefes de família recebem dependendo do número de filhos e de familiares dependentes. O limite mínimo de rendimentos isentos de impostos aumenta em função do número de filhos a cargo: 1 630€ para um, 4 210€ para dois, 9 430€ para três, 15 250€ para quatro e mais 5 820€ por cada filho subsequente. Na Valónia os abonos de família variam entre 97,72€ e os 269,96€ por mês e por criança, na região de Bruxelas-Capital, varia entre 153€ e 163,20€. Em ambas as regiões até aos 25 anos de idade. No entanto, o aluno não deve ter nenhum emprego remunerado, exceto um trabalho de estudante que não exceda as 240 horas por trimestre do ano letivo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Segundo a Comissão Europeia (2020), na comunidade alemã, as bolsas de estudo baseiam-se na necessidade e os montantes anuais das bolsas situam-se entre os 362€ e os 2 710€. Nesta comunidade não se concedem empréstimos com subsídio público, todavia, os alunos podem contrair empréstimos geridos pela província de Liège da comunidade francesa. Outro tipo de apoio consiste nos benefícios fiscais que os chefes de família recebem dependendo do número de filhos e de familiares dependentes. O limite mínimo de rendimentos isentos de impostos aumenta em função do número de filhos a cargo em 1550 euros para um, 3980 euros para dois, 8920 euros para três, 14 420 euros para quatro e mais 5 510 euros por cada filho subsequente. Desde janeiro de 2019 que foram implementados os abonos de família na comunidade alemã, com um valor fixo de 157 euros por criança incluindo os alunos do ensino superior até aos 25 anos de idade e que não tenham um trabalho remunerado por mais de 50 dias por ano (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Na comunidade flamenga, de acordo com a Comissão Europeia (2020), as bolsas de estudo para programas do 1º e 2º ciclos são atribuídas com base na necessidade económica sendo que os montantes anuais variam normalmente entre 277,46 euros e 5 781,09 euros, sendo a elegibilidade determinada pelo rendimento dos pais e/ou do estudante. O estudante também tem direito a uma bolsa extraordinária com base num rendimento extremamente baixo ou falta de apoio familiar, no entanto, não existem bolsas baseadas no mérito. Outro tipo de apoio consiste nos benefícios fiscais que os chefes de família recebem dependendo do número de filhos e de familiares dependentes. O limite mínimo de rendimentos isentos de impostos aumenta em função do número de filhos a cargo, sendo 1 650€ para um, 4 150€ para dois, 9 290€ para três, 15 030€ para quatro e mais 5 740€ por cada filho subsequente. Os abonos de família variam entre 93,93€ e os 259,49€ por mês e por filho dependendo do número de filhos menores de 25 anos, no entanto, os filhos não devem ter um trabalho com mais de 80 horas mensais ou mais de 475 horas por ano. E não há a possibilidade de concessão de empréstimos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Apesar das semelhanças no tipo de políticas públicas adotadas para o auxílio económico em Portugal e Bélgica a verdade é que os valores que são executados não são idênticos. Segue-se a comparação de despesas das instituições de ensino superior nos sistemas do ensino português e belga.

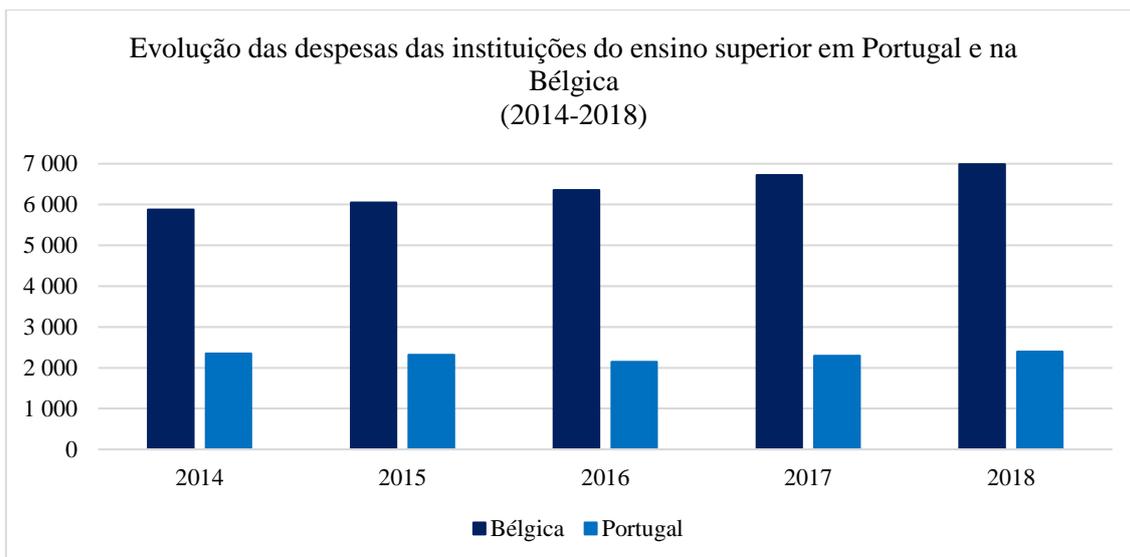


Figura 4.6 – Evolução das despesas das instituições do ensino superior em Portugal e na Bélgica (2014-2018)

Fonte: Eurostat

A figura 4.6 demonstra a evolução das despesas das instituições de ensino superior em Portugal e na Bélgica entre 2014 e 2018. É evidente que a Bélgica gasta mais no ensino superior do que Portugal. A Bélgica apresenta uma evolução da despesa sempre crescente ao longo destes 5 anos, isto é, a despesa total nunca decresceu durante este período, ao contrário de Portugal que tem um decréscimo da despesa de 2014 a 2016, seguido de um aumento entre 2017 e 2018.

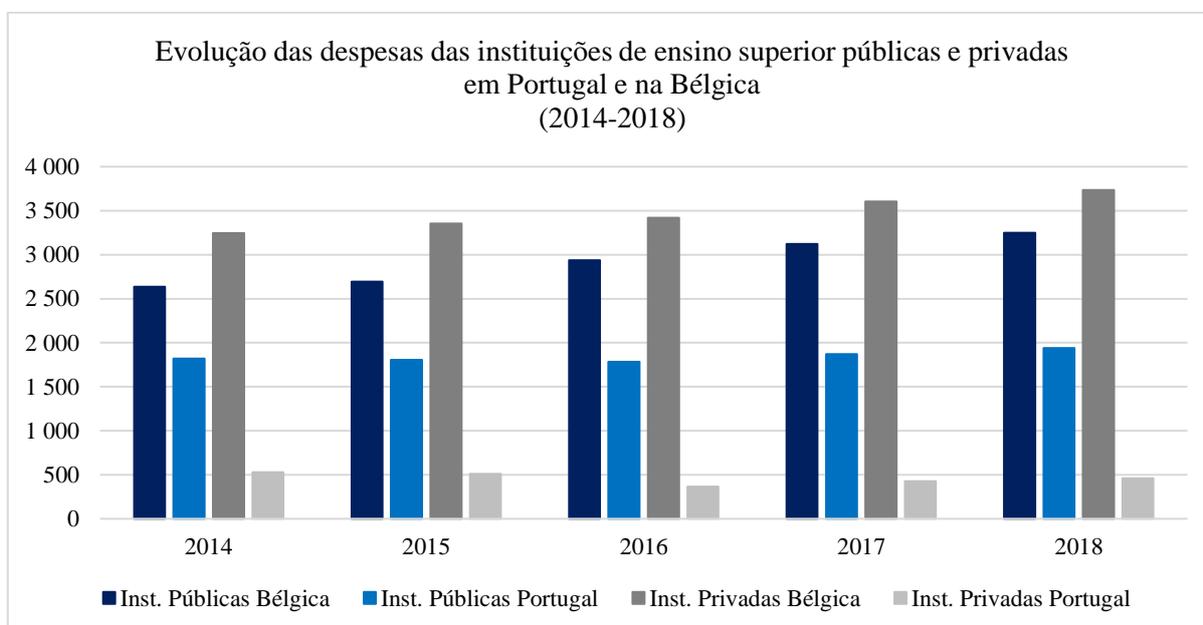


Figura 4.7 – Evolução das despesas das instituições de ensino superior públicas e privadas em Portugal e na Bélgica (2014-2018)

Fonte: Eurostat

Na figura 4.7 observa-se a evolução das despesas das instituições de ensino superior públicas e privadas em Portugal e na Bélgica entre 2014 e 2018. A despesa das instituições públicas na Bélgica aumentou durante os 5 anos apresentados, anteriormente, no entanto, as instituições públicas em Portugal apresentam uma diminuição das despesas de 2014 a 2016, seguido de um aumento de 2016 a 2018. No caso das despesas nas instituições privadas da Bélgica apresentam um crescimento constante, uma vez que de ano para ano regista-se um aumento. Nas instituições privadas em Portugal regista-se um decréscimo nas despesas de 2014 a 2016, seguido de um crescimento das despesas de 2017 para 2018. Assim, verifica-se que os gastos das instituições privadas no ensino superior belga são superiores, ao passo que em Portugal observa-se o contrário, pois são as instituições públicas de ensino superior que apresentam mais despesas.

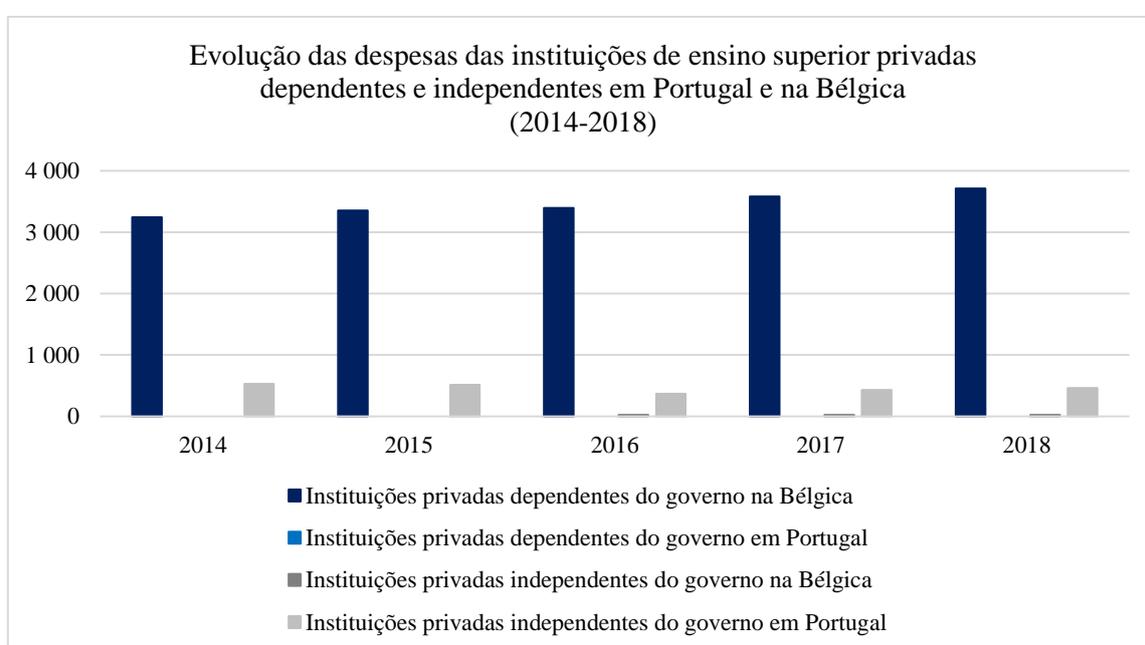


Figura 4.8– Evolução das despesas das instituições de ensino superior privadas dependentes e independentes em Portugal e na Bélgica (2014 - 2018)

Fonte: Eurostat

De acordo com a figura 4.8, verifica-se a evolução das despesas das instituições de ensino superior privadas dependentes e independentes dos governos dos países selecionados para este estudo de caso. Na Bélgica, verifica-se que não estão disponíveis os valores referentes aos anos de 2014 e 2015 para as instituições privadas independentes do governo belga. E de 2016 a 2018 as despesas não superaram os 24 milhões de euros, revelando-se pouco notórias. No caso das despesas das instituições privadas dependentes do governo belga, estas são bastante significativas, pois de 2014 a 2018 aumentam dos 3 243 milhões (2014) para os 3 713 milhões

(2018), constituindo uma das maiores fatias do total de despesas das instituições de ensino superior do governo belga. Em Portugal, as instituições privadas independentes do governo representam despesas que não ultrapassam os 530 milhões anuais no período referido. E a não existência de instituições privadas dependentes do governo português explica a ausência de valores.

Após a observação e análise das despesas das instituições de ensino superior em Portugal e na Bélgica de 2014 a 2018, segue uma análise da fórmula de financiamento utilizada em cada país. Em Portugal, o financiamento do ensino superior provém do Orçamento de Estado, que consiste essencialmente em três componentes diferentes: “financiamento para o ensino cobre salários e outras despesas correntes, financiamento para pesquisa e financiamento para investimento”. A fórmula utilizada sofreu vários ajustes, mas desde 2003 que esta baseia-se no número de matrículas de alunos no ensino superior e não tem em conta referências sobre a qualidade ou a eficácia das instituições (Strehl, Reisinger, Kalatschan, 2007). De acordo com a Comissão Europeia (2021), o Programa Orçamental Ciência, Tecnologia e Ensino Superior é suportado em 57,5% através do orçamento do Estado e 42,5 % provém de receitas próprias que correspondem a fundos europeus, propinas, doações e serviços concedidos. Sendo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior a autoridade competente pelo financiamento e pelas políticas públicas adotadas do ensino superior. As instituições públicas de ensino superior têm alguma autonomia relativamente ao Estado nas áreas da administração, finanças e património, no entanto, são fiscalizadas pelo Instituto de Gestão Financeira da Educação, que além de responsável pela avaliação geral da implementação das políticas e resultados das instituições de ensino superior públicas, é o órgão coordenador do programa orçamental que controla a eficiência e gestão do cumprimento do orçamento de acordo com a legislação. Todavia as instituições de ensino superior públicas estão sujeitas a auditorias por parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, do Ministério das Finanças e ainda do Tribunal de Contas.

No caso da Bélgica, após um lento processo no século XX, esta tornou-se num Estado federal, cujo principal objetivo era estabelecer um equilíbrio de poderes. Isto traduziu-se na transferência da autoridade educacional para as comunidades que foram criadas, nomeadamente, a comunidade flamenga, a comunidade francesa e a comunidade alemã. A autoridade do Estado federal, relativamente à educação ficou limitada a três domínios, particularmente, (1) o início e o fim da escolaridade obrigatória, (2) os requisitos mínimos para

a apresentação de qualificações e (3) as pensões dos funcionários dos estabelecimentos de ensino (Ministry of Education and Training - Flemish Community, Belgium, 2006).

			2014	2015	2016	2017	2018
Governo Central	Despesas do governo antes das transferências intergovernamentais	Bélgica	21,0%	15,4%	14,6%	15,9%	15,9%
		Portugal	99,7%	99,9%	99,9%	99,9%	99,9%
	Despesas do governo depois das transferências intergovernamentais	Bélgica	20,1%	14,1%	13,4%	14,7%	14,7%
		Portugal	99,7%	99,9%	99,9%	99,9%	99,9%
Governo Estatal	Despesas do governo antes das transferências intergovernamentais	Bélgica	77,6%	83,3%	84,1%	82,7%	82,9%
		Portugal	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
	Despesas do governo depois das transferências intergovernamentais	Bélgica	78,5%	84,5%	85,3%	83,7%	83,8%
		Portugal	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Governo Local	Despesas do governo antes das transferências intergovernamentais	Bélgica	1,3%	1,4%	1,3%	1,3%	1,2%
		Portugal	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%
	Despesas do governo depois das transferências intergovernamentais	Bélgica	1,3%	1,4%	1,3%	1,6%	1,5%
		Portugal	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%

Quadro 4.9 – Distribuição do financiamento em percentagem a nível central, estatal e local em Portugal e na Bélgica (2014-2018)

Fonte: Eurostat

De acordo com a tabela anterior é possível verificar as percentagens do financiamento a nível central, estatal e local em Portugal e na Bélgica, entre 2014 e 2018. No caso português a percentagem de financiamento do nível central é superior ao nível estatal, variando entre os 99,7% e os 99,9%, durante o período referido. Na Bélgica verifica-se o inverso, a percentagem de financiamento do nível estatal é superior à percentagem do nível central, variando entre os 77,6% e os 85,3%, enquanto que o nível central varia entre 13,4% e os 21%. Esta diferença de percentagens de financiamento a nível central e estatal nos dois países deve-se à organização administrativa da Bélgica, pois esta está dividida em 3 comunidades (alemã, francesa e flamenga) diferenciadas pela cultura e principalmente pela língua falada. Em Portugal esta divisão não se verifica, assim como a superintendência do financiamento do ensino superior não está dependente de nenhuma divisão administrativa, pois encontra-se no orçamento de

Estado aprovado pelo parlamento anualmente. A nível local ambos os países apresentam percentagens de financiamento muito baixas ou quase nulas.

Segundo a Comissão Europeia (2021), a comunidade francesa está organizada em universidades, “Hautes Ecoles” e escolas de artes. Para as universidades o financiamento cobre despesas com funcionários, custos operacionais de ensino, investigação e administração. O orçamento anual é constituído por uma componente fixa e outra variável. A componente fixa corresponde a 30% e a variável a 70%. Para as “Hautes Ecoles” o orçamento anual também é subdividido numa parte fixa (13,5%) e noutra variável (86,5%). Nas escolas de artes o financiamento inclui os custos com os funcionários e com o seu funcionamento.

Na comunidade de língua alemã, de acordo com a Comissão Europeia (2021), o ensino superior é financiado também pelo orçamento definido pela comunidade. Por ser a única faculdade da comunidade, a “Autonome Hochschule”, providência aos alunos a formação profissional inicial, mas também a continuação do ensino e da investigação, recebendo anualmente um subsídio negociado com o governo da comunidade para financiar os custos do funcionamento.

A comunidade flamenga, segundo a Comissão Europeia (2021), utiliza um método que consiste num conjunto de sub-orçamentos para as várias modalidades de ensino:

1. “Uma quantia fixa para a educação das faculdades e universidades”;
2. “Uma parte variável de educação para programas profissionais oferecidos por escolas universitárias”;
3. “Uma parte de educação variável para programas de orientação académica oferecidos pelas faculdades universitárias”;
4. “Uma parte variável de educação para programas de orientação académica oferecidos pelas universidades”;
5. “Um pagamento de uma quantia global para investigação para as universidades”;
6. “Uma parte variável de investigação para as universidades”;

Conclui-se que, apesar de ambas as fórmulas de financiamento do ensino superior se basearem no número de matrículas anual são bastante distintas, tanto na percentagens como no método de financiamento. No caso das entidades responsáveis pelo financiamento do ensino superior português e belga, as diferenças também são claras, pois na Bélgica quem detém a maioria das responsabilidades é o governo estatal (comunidades) e em Portugal é o governo central, pois é o Parlamento a quem compete a aprovação do orçamento de Estado com a parte correspondente ao ensino superior.

5. Recomendações

Após a análise detalhada sobre as políticas públicas adotadas nos sistemas de ensino superior de Portugal e da Bélgica, torna-se imperativo apresentar algumas recomendações de novas políticas públicas ou melhorias nas já existentes que possam melhorar o funcionamento e financiamento dos respetivos sistemas:

1. A primeira recomendação tem como principal objetivo a diminuição dos impactos para os estudantes dos custos inerentes ao percurso académico e a promoção dos jovens estudantes no mercado de trabalho, através de cursos que integrem uma parte prática diária ou semanal remunerada na área de estudo dos alunos e avaliada no final do ano letivo. Assim, os alunos seriam remunerados pelo trabalho prestado, com salários que não excedessem 50% do salário mínimo nacional (já com descontos efetuados). Deste modo, desse ordenado pagavam impostos, poderiam pagar parte dos custos do percurso académico (propinas ou despesas de alojamento) e, ao mesmo tempo, ganhavam experiência na área que estavam a estudar. Esta modalidade de percurso académico apenas seria viável em cursos com uma componente prática muito forte. No entanto, haveria condições para adoção desta modalidade, nomeadamente, acordos entre as entidades patronais e as universidades para definir salários não elevados, de forma a impedir o abandono escolar, a impossibilidade de trabalharem na área sem o curso terminado, garantiria que as empresas privilegiassem sempre indivíduos que concluíam cursos e, que conseqüentemente, tinham uma efetiva experiência na área.

2. No caso de Portugal observou-se que os valores das ajudas económicas indiretas, nomeadamente abonos de família e benefícios fiscais são reduzidos quando comparados aos da Bélgica, pelo que se deveria apostar num aumento das ajudas indiretas. De modo que, a falta de ajuda às famílias não fosse um impedimento para os filhos frequentarem o ensino superior.

3. Tendo em conta as semelhanças das políticas públicas do funcionamento dos sistemas belga e português seria do ponto de vista académico enriquecedor que estes sistemas de ensino superior oferecessem percursos académicos que incluíssem (no caso das licenciaturas) 2 anos de estudo no país de origem (1º e 3º anos) e 1 ano (2º ano) de estudo noutro país. De forma a aprofundar a experiência de ERASMUS vivida por vários estudantes, esta medida apenas seria possível entre universidades cujos países tivessem sistemas de funcionamento idênticos ou cujos países fossem signatários do tratado de Bolonha. Esta medida consistiria em acordos inter-universidades para aprofundar a cooperação e aliança entre as entidades. A definição do percurso académico referido anteriormente seria, obviamente, apoiado por um conjunto de

programas de auxílio aos estudantes de forma a garantir que grande parte das suas despesas fossem liquidadas no ano em que estivessem noutro país de ERAMUS.

4. Outra das recomendações consiste no aproveitamento das capacidades e competências dos alunos de mestrado e doutoramento para projetos ou reformas nas universidades através de políticas públicas que promovam as capacidades dos alunos das respetivas universidades (como a definição de logótipos, instalação de equipamentos, consultoria nas mais variadas áreas). De forma a diminuir as despesas das universidades com empresas e entidades externas, posteriormente, estes alunos poderiam usufruir de um desconto na propina anual de 5% a 10% consoante o trabalho desenvolvido pelos mesmos. Consequentemente, seria possível (1) diminuir o financiamento para os custos correntes através da mão de obra dos estudantes universitários, (2) a universidade estaria a promover o trabalho de futuros profissionais, (3) exibindo também a qualidade inerente do seu ensino e (4) contribuindo para a inserção mais eficaz no mercado de trabalho destes indivíduos.

5. Tanto Portugal como a Bélgica deviam definir políticas públicas com novas fórmulas sustentáveis de financiamento dos sistemas de ensino superior que não estivessem, todos os anos, diretamente dependentes do número de estudantes matriculados no ensino superior. Pois, de acordo com as previsões estatísticas o envelhecimento populacional continuará a aumentar pelo que é imprescindível novas fórmulas de financiamento para que as universidades e os centros de investigação não sejam prejudicados e lesados a médio e longo prazo. A definição de novas fórmulas deve ter em conta sempre as especificidades de cada nação respeitando-as acima de tudo. De forma a beneficiar as universidades que oferecem uma melhor qualidade de ensino, a definição de fórmulas deve basear-se numa avaliação qualitativa das mesmas.

6. Conclusão

Portugal e a Bélgica fazem parte integrante da União Europeia, e, portanto, pertencem à “cultura europeia”. Por vezes podemos concluir precipitadamente que determinados países por terem localizações geográficas próximas, por fazerem parte da “cultura europeia”, ou por pertencerem a determinadas organizações são naturalmente semelhantes e adotam políticas públicas idênticas. A verdade é que tais conclusões por vezes são retiradas sem a realização da necessária pesquisa e, portanto, podem ser incoerentes. Ambos os países têm uma população absoluta e um número de estudantes matriculados no ensino superior idênticos, como foi possível observar no capítulo 4.1. Também apresentam mais mulheres matriculadas nos sistemas de ensino

superior do que homens. No entanto, esta similaridade não se aplica a todas as políticas públicas adotadas no âmbito dos sistemas de ensino superior.

De facto, Portugal e a Bélgica têm políticas públicas muito semelhantes (adotadas no âmbito do tratado de Bolonha) no que toca, essencialmente, ao funcionamento do ensino superior, através do sistema de avaliação utilizado (ECTS), nos níveis de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento), no programa ERASMUS e no Espaço Europeu de Ensino Superior (EHEA).

No caso das políticas públicas direcionadas para o financiamento estes países apresentam similaridades e diferenças. As políticas de auxílio económico, como bolsas de mérito e por necessidade económica, a possibilidade de concessão de empréstimos bancários, os benefícios fiscais e ainda os abonos de família a estudantes e às respetivas famílias são muito idênticas ainda que os valores aplicados nos respetivos países sejam diferentes. Tanto Portugal como a Bélgica baseiam as suas fórmulas de financiamento no número de matrículas anuais dos alunos, contudo a forma como são aplicadas e as entidades que gerem o financiamento não são equivalentes. As despesas das instituições apresentam valores diferentes, a Bélgica gasta 2 a 3 vezes mais do que Portugal, pois privilegia o financiamento a instituições privadas. Relativamente às instituições que privilegiam financiar, Portugal e a Bélgica, não demonstram as mesmas prioridades. Portugal prioriza as instituições públicas, ao passo que a Bélgica privilegia as instituições privadas dependentes do governo. Outra das grandes diferenças na adoção de políticas públicas passa pelas entidades responsáveis pelo financiamento no ensino superior. No caso português, a despesa está inerente ao orçamento de Estado que é aprovado todos os anos no parlamento e financia 57,5% do total de despesas do sistema de ensino superior público. A Bélgica está dividida em 3 comunidades diferentes, pelo que as fórmulas variam consoante a comunidade. Ao governo central belga apenas cabe o início e o fim da escolaridade obrigatória, os requisitos mínimos para a apresentação de qualificações e as pensões dos funcionários dos estabelecimentos de ensino. Aos governos estatais, que se entende por governos das comunidades francesa, alemã e flamenga compete todas as outras responsabilidades. A comunidade francesa está organizada em universidades, “Hautes Ecoles” e escolas de artes. Para as universidades o orçamento anual é constituído por uma componente fixa e outra variável, 30% e 70%, respetivamente. Para as “Hautes Ecoles” o orçamento anual também é subdividido numa parte fixa (13,5%) e noutra variável (86,5%). Nas escolas de artes o financiamento inclui os custos com os funcionários e com o seu funcionamento. Na comunidade alemã o ensino superior é financiado também pelo orçamento definido pela

comunidade. A única universidade desta comunidade recebe anualmente um subsídio negociado com o governo da comunidade para financiar os custos do funcionamento. Na comunidade flamenga, utiliza-se o método de sub-orçamentos para as várias modalidades de ensino, umas variáveis e outras fixas direcionadas para programas profissionais, de orientação académica nas universidades e, para a investigação nas universidades.

Em suma, estes dois países apresentam políticas públicas coerentes que respeitam o contexto histórico e as suas individualidades de forma a possibilitarem o acesso ao ensino superior dos seus cidadãos.

7. Limitações e investigação futura

Apesar do tema da dissertação ser de extremo interesse e uma mais valia para a comunidade académica e para os estudos sobre o ensino superior, a concretização da presente dissertação enfrentou algumas limitações. A análise de determinados sistemas de ensino por norma é abordada noutra perspetiva diferente daquela adotada para esta dissertação. Refiro-me, portanto, à divisão do ensino superior em modelo de funcionamento e modelo de financiamento. Talvez, por isso, algumas dificuldades encontradas ao longo da sua concretização estejam relacionadas a essa divisão tão invulgarmente adotada. Os obstáculos que surgiram (podendo ou não estar interligados à divisão realizada) foram os seguintes:

- i. A dificuldade em encontrar documentos oficiais sobre o financiamento dos sistemas de ensino superior, pois estes documentos encontram-se apenas em sites oficiais que por vezes não são reconhecidos pelo coletivo académico em geral;
- ii. A não abundância de dados estatísticos relacionados com o financiamento. Uma vez que os documentos oficiais encontram-se maioritariamente disponíveis em sites oficiais da Comissão Europeia, destacando apenas o EUROSTAT pela sua fiabilidade reconhecida.
- iii. A escassez de artigos sobre os mais variados sistemas de ensino superior, pois de toda a bibliografia utilizada alguns artigos científicos ou livros não abordavam os sistemas de ensino superior de uma forma geral e atualizada. Por vezes, livros ou artigos que abordassem estes temas teriam mais de uma década e, portanto, muito difícil de assumir que a realidade atual seria aquela retratada.

Para uma investigação futura seria interessante analisar outros dados estatísticos de forma a comparar os sistemas de ensino superior numa outra perspetiva. Devido à impossibilidade de alongar demasiado a dissertação os dados utilizados foram escolhidos por serem considerados os mais importantes e por mostrarem o pretendido com esta dissertação. Seria também

fundamental apresentar um plano efetivo de financiamento completo e detalhado de como criar as fórmulas de financiamento salvaguardando as especificidades de cada estado-membro no que respeita à adoção de políticas públicas no âmbito do financiamento do ensino superior.

8. Bibliografia

Agência Nacional Erasmus Educação e Formação. (2021). *Programa Erasmus+ 2021/2027*. Consultado em 29/10/2021. Disponível em: <https://www.erasmusmais.pt/programa-erasmusmais-2021-2027>

Comissão Europeia (2018). *Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Avaliação Intercalar do Programa Erasmus+ (2014-2020)*. Bruxelas: Comissão Europeia

Cunha, A., & Santos, Y. (2017). *Erasmus'30: A História do Programa e a Participação dos Estudantes Portugueses*. Silveira: Bookbuilders/Letras Errantes, Lda

Curaj, A., & Matei, L., & Pricopie, R., & Salmi, J. & Scott, P (Eds.). (2015). *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*. London: Springer

De Wit, K. & Verhoeven, J. C. (2001). *The Higher Education Policy of the European Union. With or against the Member States?* Pergamon Press. pp.194-250.

Estermann, T., & Pruvot, E. B. & A., L., Claeys-Kulik. (2013). *Designing strategies for efficient funding of higher education in Europe*.

European Commission (2021). *Belgium: Flemish Community - Higher Education Funding*. Consultado em junho de 2021. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-3_en.

European Commission (2021). *Belgium: French Community - Higher Education Funding*. Consultado em junho de 2021. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-5_en.

European Commission (2021). *Belgium: German-Speaking Community - Higher education funding*. Consultado em junho de 2021. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-german-speaking-community/higher-education-funding_en.

European Commission (2021). *Portugal - Higher Education Funding*. Consultado em junho de 2021. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-60_en.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2020/21. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.

Eurostat. (2021). *Expenditure of the educational institutions by education level, programme orientation, type of institution and expenditure category*. Consultado em 25/10/2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_FINI01_custom_1465471/default/table?lang=en

Eurostat. (2021). *Funding of education by education level, programme orientation and recipient of funding*. Consultado em 25/10/2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_FINF01_custom_1470391/default/table?lang=en

Eurostat. (2021). *Mobile students from abroad enrolled by education level, sex and field of education*. Consultado em 25/10/2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_MOBS01_custom_1471019/default/table?lang=en

Eurostat. (2021). *Students enrolled in tertiary education by education level, programme orientation, sex and age*. Consultado em 25/10/2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRT02_custom_1464888/default/table?lang=en

Eurydice. (2008). *A Governança do Ensino Superior na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Floud, R. (2006) *The Bologna Process: Transforming European Higher Education*. Change: The Magazine of Higher Learning, 38:4, 8-15, DOI: 10.3200/CHNG.38.4.8-15

Garben, S. (2010). *The Bologna Process: From a European Law Perspective*. European Law Journal (Vol. 16, nº2). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 186-210.

Goksu, A., & Goksu, G. G. (2015). *A Comparative Analysis of Higher Education Financing in Different Countries*. Procedia Economics and Finance, 26. 1152-1158.

Jongbloed, B. (2010). *Funding Higher Education: A View Across Europe*. Bruxelas: European Centre for Strategic Management of Universities.

Kehm, B. M., Huisman, J. & Stensaker, B. (Eds.) (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense Publishers.

Leitão, F. & Valente I. (2018). *O programa de mobilidade Erasmus e a cidadania europeia: trinta anos e nove milhões de pessoas depois...!* Debater a Europa.

Ministry of Education and Training - Flemish Community - Belgium (2006). *OECD Thematic Review of Tertiary Education Country Background Report – Flemish Community of Belgium*. Brussels: Unit of Higher Education.

Rakic, V. (2001). *Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium (Flanders) and Germany*. Higher Education Policy. Netherlands: Pergamon. 225–240.

Sanyal, B., C., & Johnstone, D., B. (2011). *International trends in the public and private financing of higher education*. UNESCO IBE 2011.

Strehl, F., & Reisinger, S., & Kalatschan, M. (2007). *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems*. Paris: OCDE Education Working Papers N° 6.

Terry, L. S. (2008). *The Bologna Process and Its Impact in Europe: It's So Much More than Degree Changes* (Vol. 41,107). Vanderbilt Journal of Transnational Law.

The Europe Unit. (2005). *Guide to The Bologna Process: The UK HE Europe Unit*.

Vaidean, V. L. (2015). *Comparative analysis of University Education Systems from the Central and Eastern European Countries*.

Veiga, A. & Amaral, A. (2012). *Soft Law and The Implementation Problems of The Bologna Process*. Educação, Sociedade & Culturas, N°36. 121-140.

Veiga, A., Magalhães, A. & Amaral, A. (2015). *Differentiated Integration and the Bologna Process*, Journal of Contemporary European Research 11 (1). 84-102.

Yang, L. & McCall, B. (2014). *World education finance policies and higher education access: A statistical analysis of World Development Indicators for 86 countries*.

Yin, R. K.(2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª edição). Bookman. Tradução: Daniel Grassi, Porto Alegre.

Żurawski, A. (2019). *Diversity of education systems in the European Union*. International Journal of Management and Economics 55(3).Warsaw: Sciendo. 230–249.