

ENSINO SUPERIOR E EMPREGO JOVEM EM PORTUGAL

Tendências, resultados e comparações internacionais

Luís Catela Nunes, Pedro Reis e Teresa Thomas

71

72

73

74

75

76

77

78

79

710

Resumo

O presente *policy paper* analisa os ganhos económicos associados ao prosseguimento de estudos no ensino superior em Portugal, com base em dados individuais e comparações internacionais. São exploradas várias áreas-chave em profundidade. Analisam-se as transições do ensino secundário para o ensino superior, com especial enfoque nas diferenças entre a via científico-humanística e a via profissional. Os resultados desses percursos em matéria de empregabilidade são avaliados no curto e no médio prazo. Os autores analisam também as trajetórias salariais dos jovens diplomados, destacando as disparidades tanto entre graus e áreas de estudo como dentro destes. É ainda apresentada uma comparação internacional dos custos e benefícios do ensino superior. Além disso, discutem-se modelos de financiamento alternativos e identificam-se os desafios que o país enfrenta para assegurar o acesso equitativo ao ensino superior e a sustentabilidade das instituições, no quadro de uma comparação internacional. O *policy paper* termina com uma síntese das principais conclusões e um conjunto de recomendações de política pública.

CAPA

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

↗9

↖10

1. Introdução

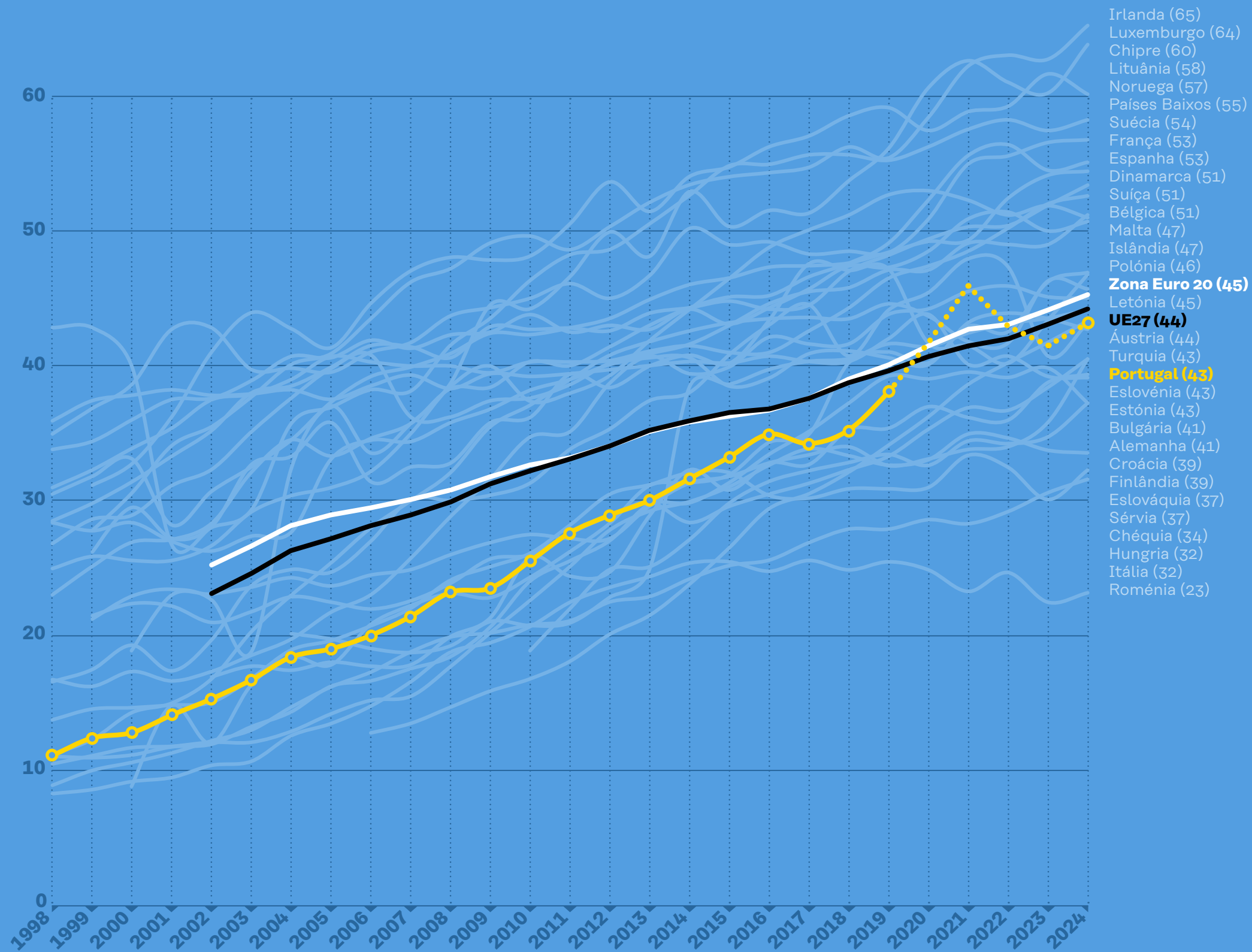
Nas últimas décadas, Portugal registou um aumento assinalável do nível de escolaridade. Desde 1998, a percentagem de jovens adultos com idades entre 25 e 34 anos com ensino superior quadruplicou, refletindo a expansão do acesso ao ensino superior. Em 2024, 43% dos jovens adultos portugueses tinham um diploma do ensino superior, comparando com apenas 11% no final da década de 1990.

Este crescimento permitiu que Portugal convergisse com a média da União Europeia (UE), reduzindo aquela que foi uma das maiores disparidades educativas na UE. Esta convergência resulta de um ciclo continuado de reformas de política pública no setor da educação. Ainda assim, Portugal continua atrás de vizinhos importantes, como a França e a Espanha, onde 53% dos jovens adultos têm um diploma de ensino superior, e da Irlanda, cujo bom desempenho eleva essa percentagem aos 65%.

População entre 25 e 34 anos com ensino superior (%)

Nota: A legenda lista os países por ordem da percentagem de jovens adultos com ensino superior em 2024, do mais alto para o mais baixo (percentagens entre parêntesis). Uma quebra na série de dados de Portugal entre 2020 e 2023, fruto de alterações na metodologia de amostragem durante a pandemia de COVID-19, resultou numa sobrerrepresentação da população com ensino superior nesse período (ver INE, 2023).

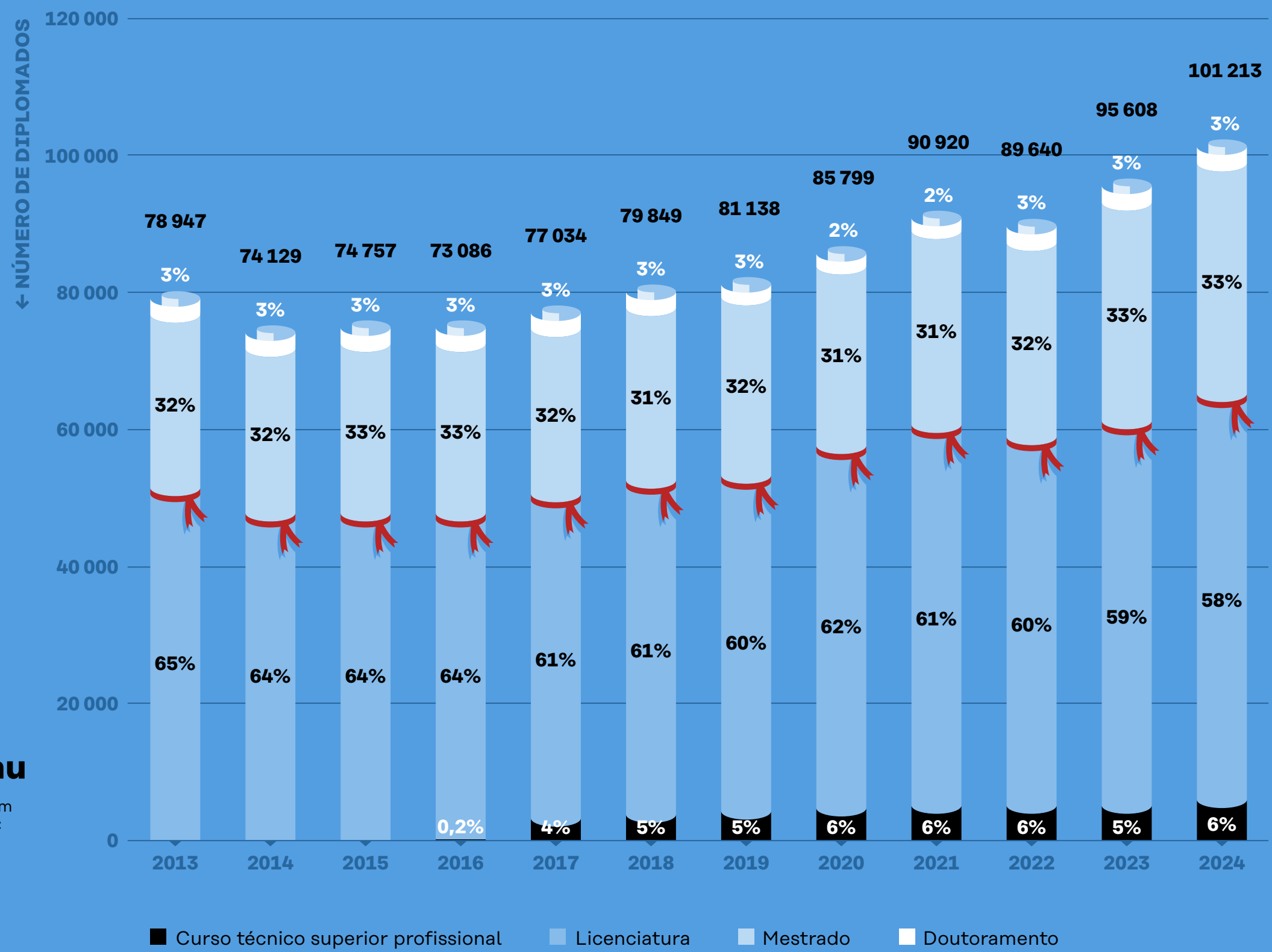
Fonte: Eurostat.



O número de novos diplomados do ensino superior em Portugal também atingiu níveis recorde em 2024, com 101 203 pessoas a terminarem um curso nesse ano. As licenciaturas continuam a ser a qualificação mais comum, embora a respetiva percentagem — que se manteve estável, em cerca de 64%, até 2016 — tenha diminuído para 58% em 2024. Os mestrados constituem, de forma consistente, a segunda maior parcela, correspondendo a cerca de um terço do total. Os novos doutorados permanecem estáveis, em cerca de 3%.

Diplomados do ensino superior, por curso/grau

Fontes: Pordata (com base em dados do Eurostat) e DGEEC – Estatísticas da Educação 2023/2024.



A ligeira quebra na percentagem de novos licenciados reflete, em parte, a recente criação de cursos de ciclo curto de ensino superior em Portugal — os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) —, que hoje representam 6% do total de novos diplomados. Esta evolução está em consonância com o Processo de Bolonha, que define três ciclos de ensino superior — licenciatura, mestrado e doutoramento —, mas também reconhece os programas de ciclo curto orientados para a prática profissional, os quais podem ter continuidade em licenciaturas, embora nem todos os países tenham integrado estes programas nos seus quadros nacionais de qualificações.

Os CTeSP são tipicamente oferecidos por institutos politécnicos. Têm a duração de dois anos, não atribuem um grau académico, conferem uma qualificação profissional e incluem uma forte componente prática, com estágios e colaborações estreitas com empresas e associações empresariais regionais.

A figura anterior mostra dados de novos diplomados até 2024, o ano mais recente para o qual há informações disponíveis. Em 2025, as colocações em programas de licenciatura e mestrado integrado no ensino superior público diminuíram drasticamente: 45 290 estudantes

foram colocados nas três fases do concurso nacional de acesso (CNAES), uma diminuição de 11% em comparação com os 50 612 em 2024 (Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior). Apesar de ainda não haver dados abrangentes que permitam explicar totalmente este declínio, é plausível que os fatores demográficos tenham desempenhado um papel significativo, nomeadamente a redução, em 3027, do número de alunos inscritos no último ano dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário. (Fonte: DGEEC, *Estatísticas da Educação*). A reposição dos exames nacionais obrigatórios para a conclusão desses cursos do ensino secundário — obrigatoriedade que estava suspensa desde a pandemia de COVID-19 —, bem como o aumento do número mínimo de exames exigidos nas candidaturas ao ensino superior através do CNAES (de um para dois), podem ter criado dificuldades adicionais para alguns estudantes. Perspetivando o futuro, um maior número de alunos matriculados no 11.º ano em 2024/2025 — aliado à reversão da obrigatoriedade do mínimo de duas provas de ingresso — sugere uma potencial recuperação em 2026. No entanto, é de esperar que as tendências demográficas e as disparidades regionais continuem a constituir desafios importantes para o ensino superior.

2. Transição para o ensino superior

A contínua expansão do ensino superior em Portugal reforça a necessidade de compreender a forma como os estudantes transitam do ensino secundário para o ensino superior.

Os percursos alternativos no ensino secundário desempenham um papel essencial, permitindo que os alunos escolham entre cursos de orientação académica ou prática, dependendo dos seus interesses e das suas aspirações — em especial, se pretendem prosseguir estudos ou entrar mais cedo no mercado de trabalho.

O sistema de ensino secundário português estrutura-se em torno de dois eixos principais:

- + Ensino geral, de orientação académica, concebido para preparar os alunos para o ensino superior; inclui quatro cursos científico-humanísticos: «Ciências e Tecnologias», «Ciências Socioeconómicas», «Línguas e Humanidades» e «Artes Visuais».
- + Ensino profissional, orientado para a entrada direta no mercado de trabalho; inclui cursos profissionais, cursos de

aprendizagem, cursos artísticos especializados e outros cursos com planos próprios.

No início do século XXI, apenas 28% dos alunos do ensino secundário português estavam matriculados no ensino profissional, muito abaixo da média da UE, que era de aproximadamente 50%. Depois da expansão expressiva dos cursos profissionais após 2006, esta percentagem subiu para 39% no ano letivo de 2022/2023 (ver Nunes *et al.*, 2025). Esta diversificação de percursos académicos tem implicações significativas na transição para o ensino superior.

2.1. Quais são os caminhos de transição do ensino profissional para o ensino superior?

Em Portugal, os diplomados de cursos profissionais do ensino secundário dispõem de várias vias de acesso ao ensino superior público:

- + **O concurso nacional de acesso (CNAES)** é a via principal, aberta a diplomados tanto dos cursos científico-humanísticos como dos cursos de ensino profissional, para acesso a licenciaturas e a mestrados integrados. No entanto, os estudantes do ensino profissional muitas vezes carecem de preparação

nas disciplinas avaliadas nos exames nacionais, o que torna esta via menos acessível sem apoio académico adicional.

- + Algumas instituições oferecem **concursos especiais de acesso para os alunos que concluíram o ensino secundário profissional**, substituindo os exames nacionais por provas específicas definidas pelas instituições. Estes concursos adequam-se melhor aos diplomados do ensino profissional, mas continuam a ser residuais: em 2025, correspondiam a apenas 1,5% das vagas disponíveis através do CNAES.
- + **Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais**, CTeSP, são a via mais acessível para os alunos provenientes dos cursos de ensino profissional do ensino secundário. As instituições estabelecem as suas próprias regras de admissão e, geralmente, não são exigidos exames, exceto para alunos que não tenham realizado determinadas disciplinas específicas. As candidaturas são geridas localmente, fora do sistema nacional, e as instituições podem reservar vagas especificamente para alunos provenientes do ensino secundário profissional. Importa referir

que a conclusão de um CTeSP permite, frequentemente, aceder a um curso de licenciatura em instituições politécnicas sem realizar exames nacionais, embora o reconhecimento de créditos varie. Esta via é muito utilizada e aumenta significativamente as oportunidades de prosseguimento dos estudos: entre os diplomados dos CTeSP em 2023, 48% prosseguiram os estudos no prazo de um ano, 92% dos quais tendo-se matriculado num curso de licenciatura na mesma instituição (DGEEC, 2025b).

Esta estrutura significa que, embora haja oportunidades, o desfasamento académico entre os currículos do ensino profissional no secundário e os requisitos exigidos para aceder a cursos ao nível da licenciatura representa uma barreira importante.

2.2. Será que as vias de ensino se alinham com as aspirações dos alunos e com as transições para o ensino superior?

Os alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário são muito mais propensos a ingressar no ensino superior do que os alunos do ensino profissional. Em 2023:

- + Alunos que concluíram cursos científico-humanísticos:
 - 76% fizeram a transição para o ensino superior.
 - 73% ingressaram num programa de licenciatura ou mestrado integrado.
 - 3% inscreveram-se num CTeSP.
- + Alunos que concluíram cursos de ensino profissional:
 - 22% transitaram para o ensino superior.
 - 10% ingressaram num curso de licenciatura ou mestrado integrado.
 - 12% inscreveram-se num CTeSP.

Estas diferenças refletem a natureza académica dos cursos científico-humanísticos e o enfoque no mercado de trabalho do ensino profissional.

Além disso, estão também alinhadas com as expectativas dos alunos. De acordo com um inquérito realizado em 2023/2024 envolvendo alunos finalistas do ensino secundário (DGEEC, 2025a):

- + 86% dos alunos dos cursos científico-humanísticos pretendiam continuar os estudos.
- + Entre os alunos do ensino profissional:
 - 44% pretendiam continuar os estudos.
 - 29% planeavam terminar os estudos.
 - 21% estavam indecisos.

Entre as razões mais comuns para não continuarem a estudar, contavam-se a intenção de obter rendimentos e uma aversão geral ao estudo.

2.3. Como é que Portugal se compara a outros países europeus?

A figura seguinte compara Portugal com alguns países europeus que participaram num inquérito especial da OCDE sobre as taxas de conclusão do ensino secundário (OCDE, 2023a). É apresentada a percentagem de alunos diplomados do ensino secundário — ensino profissional (à esquerda do eixo) e ensino geral (à direita do eixo) — que ingressaram no ensino superior no ano seguinte.

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

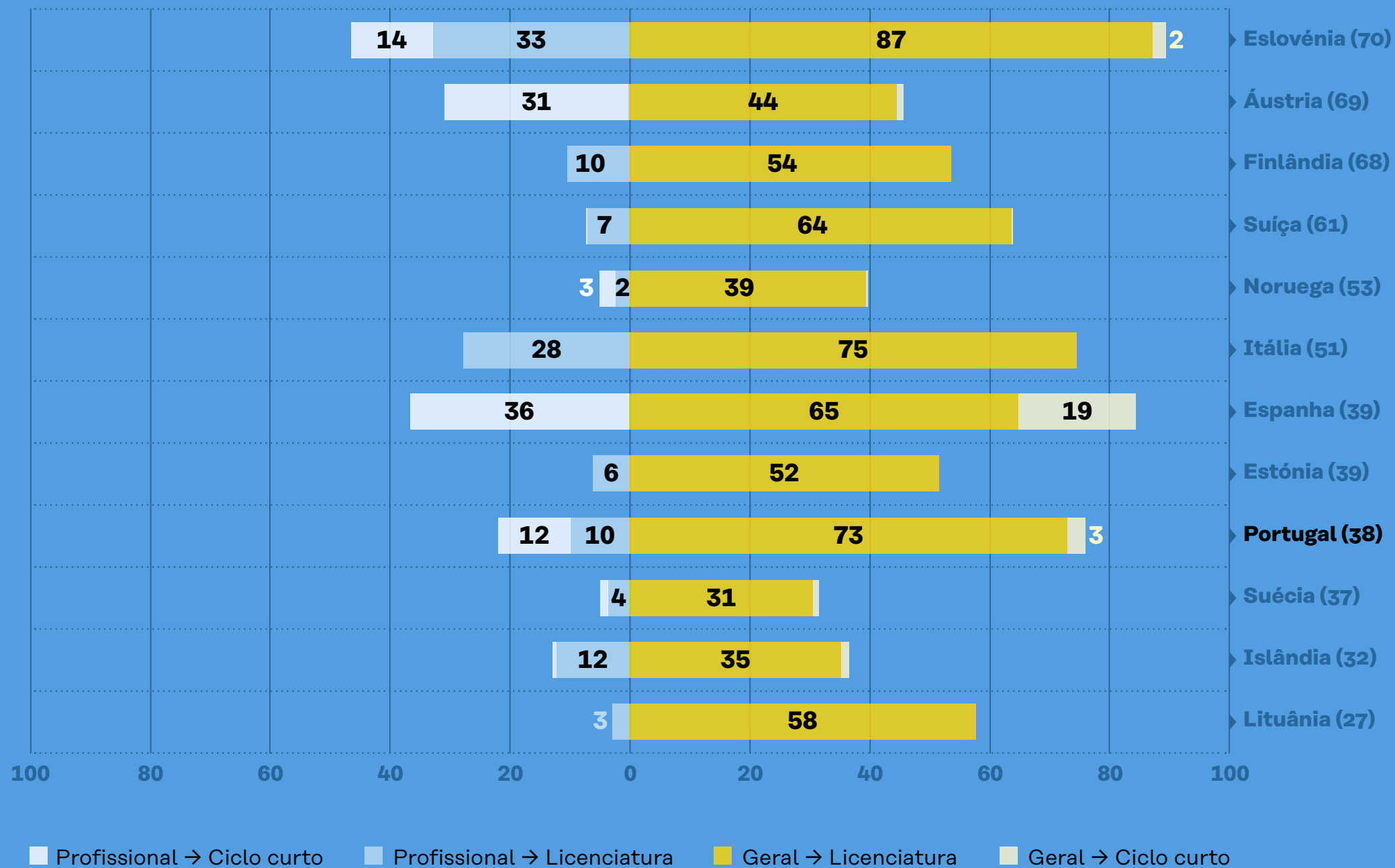
↖8

↗9

↖10

Alunos diplomados do ensino secundário que se inscreveram no ensino superior até um ano depois, por tipo de ensino, 2020 (%)

Nota: A fonte dos dados é a OCDE (2023a). Nos programas de licenciatura também se incluem programas de mestrado integrado. Para a Finlândia, o ano de referência é 2021. Para Portugal, o ano de referência é 2024 (Fonte: DGEEC, 2024a). A título comparativo, os dados de Portugal em 2020 eram os seguintes: profissional → ciclo curto 13%; profissional → licenciatura 6%; geral → licenciatura 79%; geral → ciclo curto 1%. Os países estão ordenados pela percentagem de estudantes do ensino profissional entre todos os estudantes do ensino secundário em 2023, indicada entre parêntesis na legenda do país. (Fonte: CEDEFOP).



Em todos os países, os alunos que concluem cursos de ensino geral no secundário têm uma maior propensão para prosseguir estudos no ensino superior do que os seus colegas do ensino secundário profissional. Portugal é um dos países com taxas mais elevadas de transição dos alunos do ensino secundário geral para o ensino superior.

O gráfico revela também que há grandes diferenças entre os países no que se refere à percentagem de alunos do ensino secundário profissional que transitam para o ensino superior. Estas diferenças refletem a diversidade dos modelos de ensino e formação profissional na Europa — desde programas com acesso limitado ao ensino superior até programas que oferecem uma transição direta para cursos superiores de ciclo curto.¹

Os países onde existem vias de ciclos curtos bem estabelecidas — como a Eslovénia, a Áustria e a Espanha — alcançam elevadas taxas de transição para o ensino superior, apesar de os alunos do ensino secundário profissional terem acesso direto limitado a licenciaturas de natureza académica:

+ **A Eslovénia**, onde 70% dos alunos do ensino secundário seguem a via

profissional, permite a transição quer para cursos de ciclo curto quer para licenciaturas profissionais.

+ **A Áustria**, onde 69% dos alunos do ensino secundário seguem a via profissional, tem vários programas que lhes permitem transitar diretamente para cursos superiores de ciclo curto nas mesmas instituições.

+ **Espanha**, com uma percentagem de alunos no ensino secundário profissional semelhante à de Portugal (ligeiramente abaixo de 40%), oferece acesso direto apenas a cursos de ciclo curto, sobretudo através de instituições não universitárias. No entanto, Espanha alcança taxas de transição e níveis de escolaridade no ensino superior ainda mais elevados, em grande parte porque estes cursos de ciclo curto são muito populares, mesmo entre os alunos do ensino secundário geral. A forte atratividade desses cursos resulta do facto de os seus diplomados desfrutarem de níveis de empregabilidade comparáveis aos dos licenciados, o que é especialmente relevante no contexto das baixas taxas de emprego jovem em Espanha.

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

↗9

↖10

Itália, com uma percentagem relativamente elevada de estudantes do ensino secundário profissional, apresenta taxas de transição elevadas, o que reflete a entrada direta em cursos de licenciatura:

- + No entanto, Itália tem uma das taxas de conclusão do ensino superior mais baixas da Europa, o que sugere que a ausência de programas de ciclo curto e uma preparação insuficiente para os estudos de licenciatura podem comprometer o nível de escolaridade geral.

Vários países com taxas de frequência no ensino secundário profissional comparáveis ou superiores às de Portugal alcançam um nível elevado de escolaridade no ensino superior, apesar das baixas taxas de transição imediata para o ensino superior, mesmo entre os estudantes do ensino secundário geral:

- + Na **Suécia**, na **Suíça** e na **Noruega**, a entrada no ensino superior é muitas vezes adiada. Em 2023, a idade média dos novos estudantes no superior foi, respetivamente, de 25, 24 e 22 anos, contra 20 em Portugal. Esse adiamento pode refletir vários fatores culturais e estruturais,

nomeadamente os hábitos relacionados com a transição para a idade adulta ou a prática de anos sabáticos, as muitas oportunidades de emprego para os jovens e as obrigações de serviço militar ou civil.

Estes exemplos sugerem que, para atingir níveis elevados de escolaridade, é preciso adotar políticas adequadas ao contexto social, económico e institucional de cada país. Mas também sobressaem algumas prioridades transversais.

Entre estas, incluem-se:

- + Garantir que os diplomados dos cursos de ensino geral e profissional dispõem de múltiplas vias de transição, bem estruturadas, do secundário para o ensino superior;
- + Oferecer uma gama diversificada de cursos do ensino superior, a qual promova a continuação dos estudos e a sua conclusão;
- + Conceber sistemas que disponibilizem percursos de aprendizagem flexíveis e reforcem a aprendizagem ao longo da vida.

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

↗9

↖10

2.4. Expansão do ensino profissional vs. mais adultos com ensino superior: um dilema?

Em Portugal, as autoridades pretendem alargar ainda mais o ensino e a formação profissional, com vista a aumentar para 55% a percentagem de alunos em cursos de ensino profissional no secundário (ver Nunes *et al.*, 2025). Embora possa ajudar a responder às necessidades do mercado de trabalho, esse alargamento levanta uma questão importante: como poderá Portugal manter o progresso na obtenção de qualificações de ensino superior se uma proporção crescente de alunos optar pelo percurso do ensino secundário que tem a menor taxa de transição?

Tendo em conta que a maioria dos alunos que concluem o ensino secundário profissional não prossegue os estudos imediatamente depois, o sistema educativo deve fazer mais do que simplesmente tornar mais atrativa esta transição — tem de promover a aprendizagem ao longo da vida. As experiências internacionais mostram que o sucesso depende da criação de percursos flexíveis e apelativos que apoiem a progressão e a conclusão dos cursos ao longo do tempo. Isto inclui vias de acesso que reconheçam as aprendizagens prévias, cursos alinhados com os

perfis profissionais e as necessidades do mercado de trabalho e opções que permitam aos alunos avançar em diferentes fases das suas vidas.

2.5. Será que as vias profissionais estão a reforçar as desigualdades sociais?

Para terminar esta secção, importa refletir sobre o papel decisivo que a formação académica das famílias desempenha na definição dos percursos dos alunos.

No início do ensino secundário:²

- + 47% dos alunos cujos pais não tinham concluído o ensino superior inscreveram-se em percursos profissionais, ao passo que
- + Apenas 20% dos estudantes com pelo menos um dos pais com diploma de ensino superior escolheram um curso de ensino profissional.

Este forte contraste indica que a escolha entre cursos científico-humanísticos e cursos do ensino profissional, aquando da entrada no ensino secundário, é altamente condicionada pelo contexto familiar.

Além disso, no final do ensino secundário:³

- + Nos cursos científico-humanísticos:
 - 79% dos alunos sem apoio social matricularam-se no ensino superior no ano seguinte, ao passo que
 - Apenas 62% dos estudantes com o nível mais alto de apoio social (escalão A da Ação Social Escolar) o fizeram.
- + Nos cursos profissionais:
 - 25% dos alunos sem apoio social transitaram para o ensino superior, ao passo que
 - Apenas 18% dos estudantes com o nível mais alto de apoio social o fizeram.

A baixa taxa de transição dos cursos profissionais para o ensino superior torna-se ainda mais preocupante: os alunos de origens familiares menos favorecidas são não só mais propensos

a matricular-se em cursos profissionais, como também menos propensos a transitar para o ensino superior. Assim, o sistema corre o risco de reforçar as desigualdades sociais existentes, em vez de as mitigar.

Para garantir que todos os estudantes possam fazer escolhas informadas e não condicionadas por constrangimentos económicos — e que reflitam as suas aspirações, em vez das desvantagens educativas da família — é preciso assegurar apoios desde cedo e ao longo de todo o percurso educativo. Esses apoios são fundamentais não só para promover a equidade, mas também para alargar oportunidades, evitar o reforço de desigualdades estruturais e melhorar os resultados educativos a longo prazo.

3. Emprego

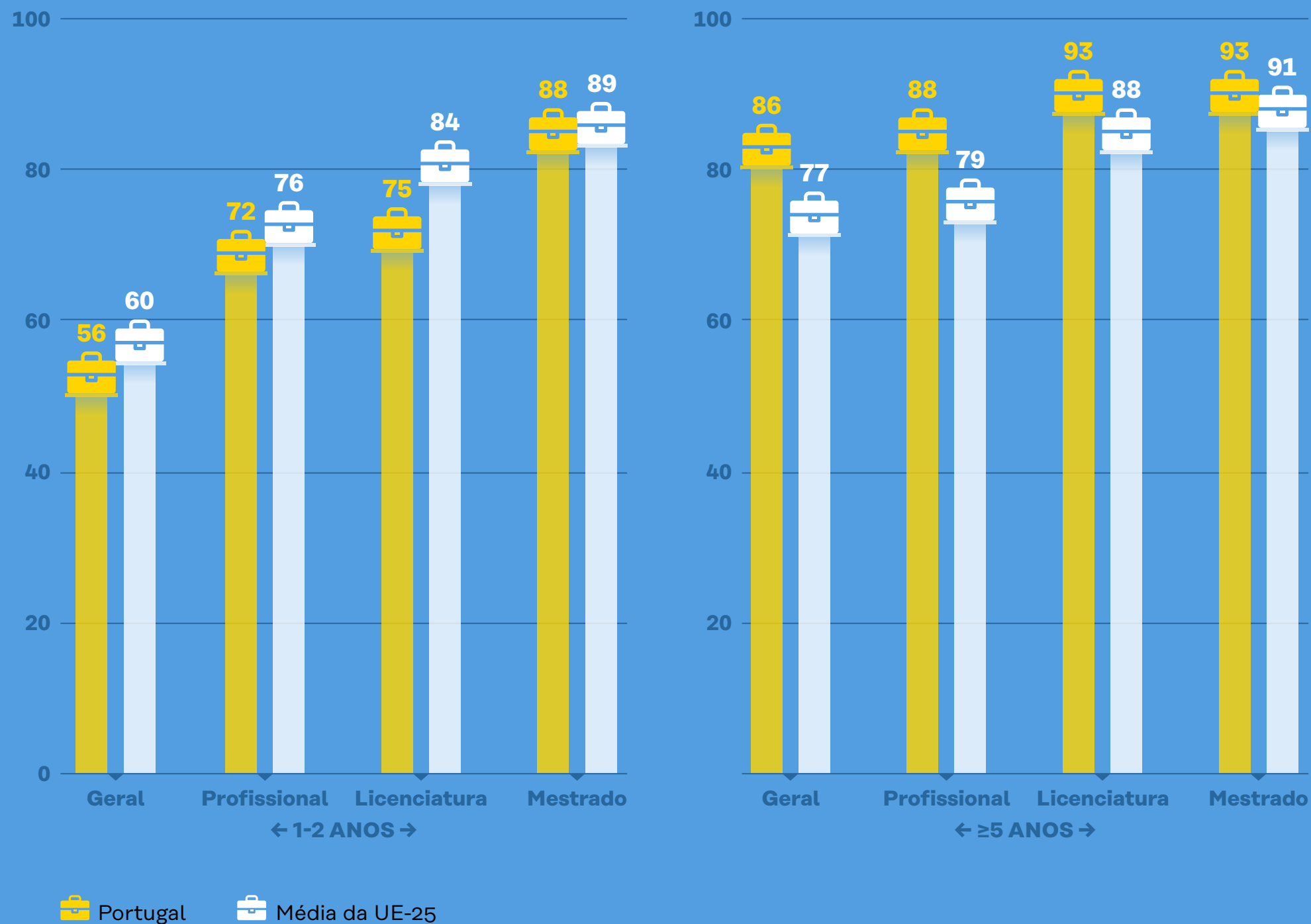
A empregabilidade é um indicador fundamental da eficácia com que os sistemas educativos preparam os alunos para o mercado de trabalho. Enquanto os países se esforçam por articular a educação com as necessidades económicas e sociais, é essencial compreender a forma como os diferentes percursos educativos influenciam os resultados em termos de emprego. Em Portugal, de acordo com dados recentes, há diferenças significativas nas taxas de emprego associadas aos vários níveis de educação, o que permite compreender melhor os pontos fortes e os desafios do sistema atual. Em especial, o ensino profissional em Portugal tem desempenhado um papel importante no apoio à transição da escola para o trabalho, contribuindo para melhorar os resultados no que diz respeito ao emprego (tema explorado noutra *policy paper* da Fundação Francisco Manuel dos Santos: *Nunes et al., 2025*).

A figura seguinte apresenta as taxas de emprego dos alunos que concluem o ensino secundário geral e profissional, bem como a dos cursos de licenciatura e mestrado, comparando Portugal com a média da UE-25.⁴ Incidindo sobre a situação desses alunos no período 1 a 2 anos e 5 ou mais anos depois da conclusão do curso, os dados ajudam a distinguir as tendências do emprego a curto prazo das tendências do emprego a longo prazo, bem como a avaliar o grau de preparação dos indivíduos para uma integração consistente no mercado de trabalho.

Taxas de emprego dos recém-diplomados, por curso e número de anos desde a sua conclusão, 2022 (%)

Notas: As taxas de emprego referem-se à percentagem de recém-formados que estão empregados em relação ao total de recém-formados não inscritos em programas de ensino ou formação formais, com idades compreendidas entre os 15 e os 34 anos no momento da conclusão do curso. 1-2 anos e ≥ 5 anos referem-se ao número de anos desde a conclusão do curso. Os dados são retirados do *EU Labour Force Survey* (Inquérito ao Emprego).

Fonte: OCDE (2023a).



- Podemos concluir o seguinte:
- + Os indivíduos com mestrado têm as taxas de emprego mais elevadas. Em Portugal, 88% estão empregados 1-2 anos após terminarem o curso, valor que aumenta para 93% após 5 anos — ambos os valores estão em estreita consonância com a média da UE-25.
 - + Os indivíduos com licenciatura gozam, a curto prazo, de uma empregabilidade inferior à dos que têm mestrado, mas não a longo prazo. Em Portugal, 75% estão empregados no prazo de 1 a 2 anos, abaixo da média da UE-25, que é de 84%. No entanto, após 5 anos, a sua taxa de emprego melhora significativamente, igualando a dos mestres.
 - + Os indivíduos que concluem o ensino secundário profissional em Portugal têm, a curto prazo, taxas de emprego mais elevadas do que os do ensino

secundário geral. No prazo de 1 a 2 anos após a conclusão do curso, 72% estão empregados, por contraste com 56% dos alunos do ensino secundário geral. Observa-se uma tendência semelhante na UE-25. Após 5 anos, as taxas de emprego aumentam para ambos os grupos, e a diferença quase desaparece.

- + Cinco anos depois da conclusão do ensino secundário, os indivíduos que concluem o ensino secundário profissional e geral em Portugal atingem taxas de emprego de cerca de 88%, comparáveis às que são alcançadas pelos indivíduos com mestrado 1 a 2 anos após a conclusão do curso. Avaliados desde a conclusão do ensino secundário, ambas as vias conduzem a uma elevada empregabilidade, embora com percursos diferentes.

↗1

↘2

↗3

↘4

↗5

↘6

↗7

↘8

↗9

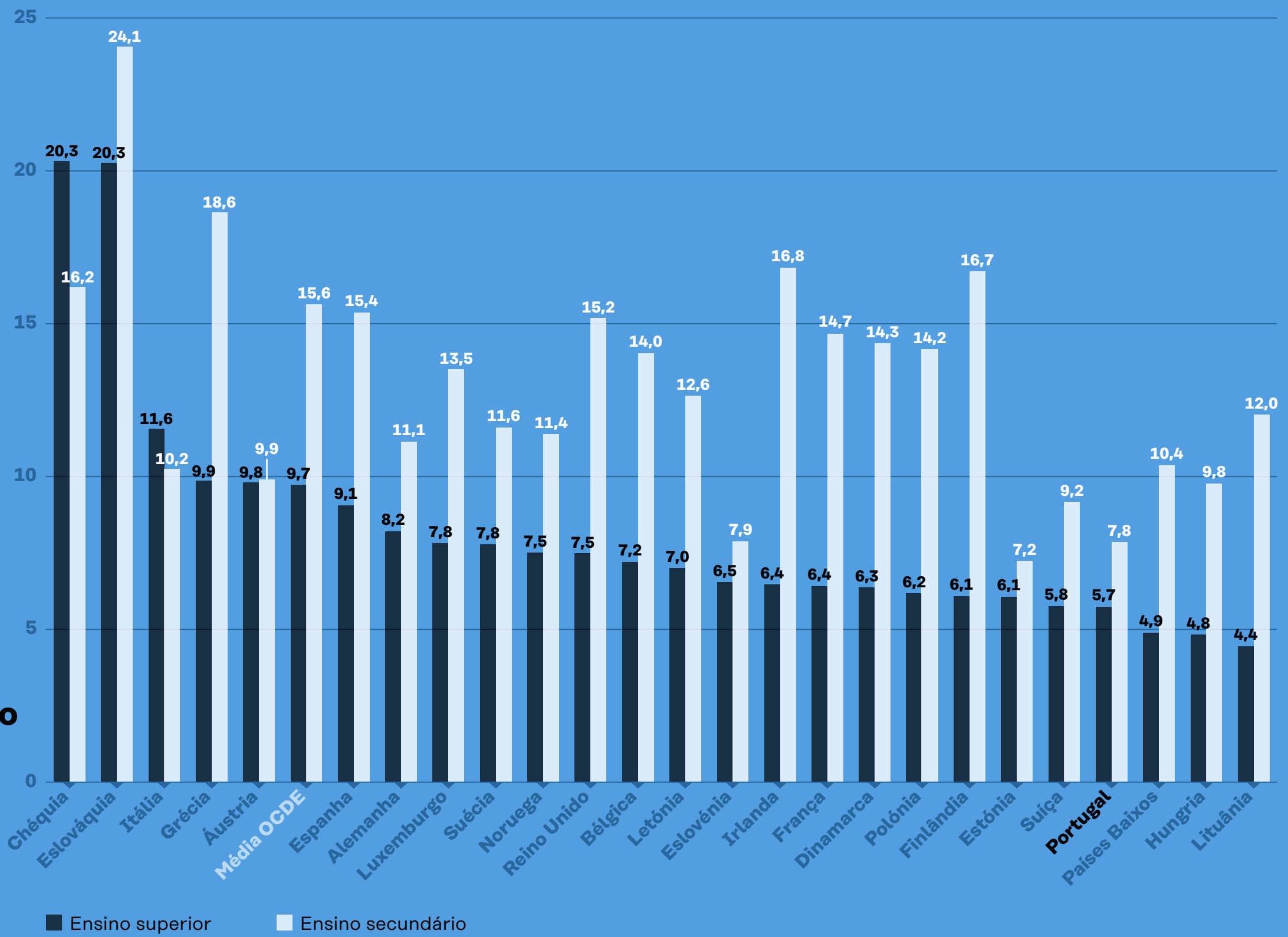
↘10

Estes resultados revelam algumas diferenças nos resultados de emprego entre os níveis de ensino em Portugal. Os indivíduos com grau de mestrado alcançam consistentemente as taxas de emprego mais elevadas imediatamente após a conclusão dos seus cursos, enquanto os licenciados apresentam taxas mais baixas, embora estas melhorem ao longo do tempo. Os indivíduos que concluem o ensino secundário profissional revelam uma integração no mercado de trabalho mais forte do que os diplomados do ensino secundário geral. Estes padrões refletem as tendências gerais da UE-25 e mostram que os diferentes percursos educativos desempenham um papel importante na definição das trajetórias profissionais iniciais.

Importa ainda referir que, entre os países europeus da OCDE, Portugal apresenta uma das taxas de inatividade mais baixas nos adultos com ensino superior e com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos. Em 2023, essa taxa situava-se em 5,7%, significativamente abaixo da média da OCDE, situada em 9,1%. Portugal regista também uma das taxas de inatividade mais baixas entre os indivíduos que concluíram apenas o ensino secundário: 7,8%, por comparação com a média de 15,4% na OCDE. Estes números sugerem que a maioria dos jovens adultos continua a trabalhar ou a estudar e que são poucos aqueles que se encontram desligados da atividade económica.

Taxa de inatividade da população entre 25 e 34 anos, 2024 (%)

Fonte: OCDE (2025).



■ Ensino superior ■ Ensino secundário

4. Salários

Nesta secção, analisam-se as diferenças salariais entre os jovens adultos trabalhadores, centrando-nos nas disparidades salariais entre diferentes níveis de escolaridade. Especificamente, compara-se a evolução dos salários dos trabalhadores com ensino secundário — incluindo os cursos científico-humanísticos e os do ensino profissional — e a dos que têm licenciatura e mestrado. A análise baseia-se no conjunto de dados dos Quadros de Pessoal, que abrangem o setor empresarial privado em Portugal.⁵

Os salários dos doutorados não foram incluídos na análise, uma vez que estes seguem, por norma, percursos profissionais muito diversificados, tornando a análise comparativa menos relevante.

Os jovens adultos com Cursos Técnicos Superiores Profissionais também foram excluídos da análise, uma vez que, como visto acima, representam uma pequena parte dos novos diplomados do ensino superior (6%) e que a maioria destes não entra imediatamente no mercado de trabalho: apenas 15% de todos os

indivíduos que concluíram um CTeSP entre 2016 e 2022 foram empregados como trabalhadores assalariados pelo menos uma vez durante o período em análise (Urbano, 2025).

4.1. Que ganhos salariais são obtidos com o ensino superior?

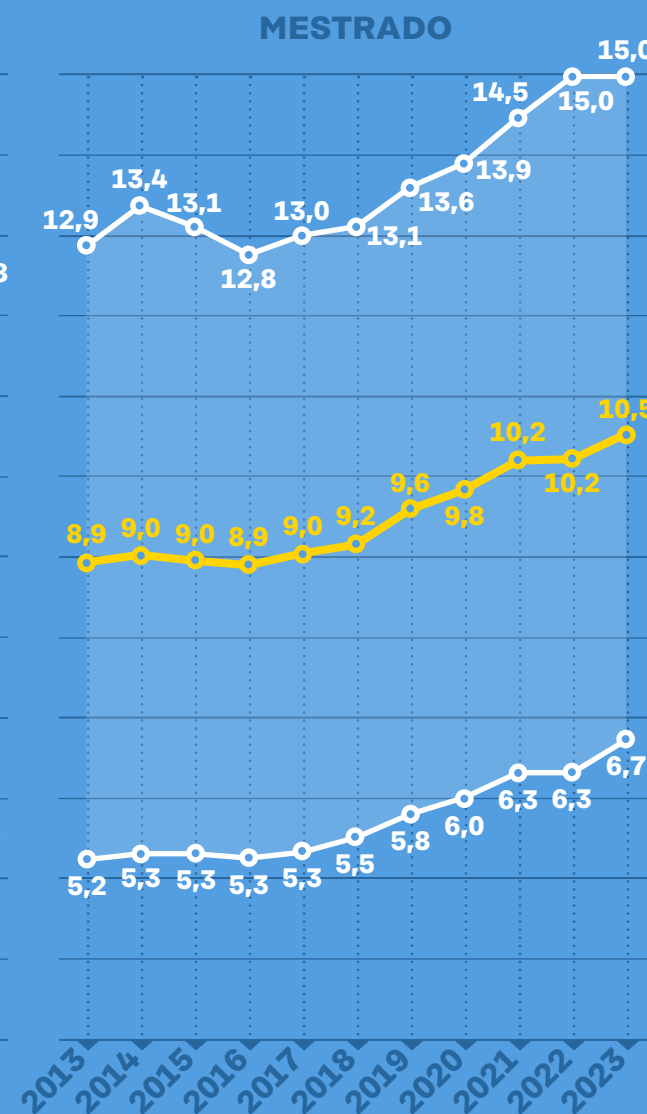
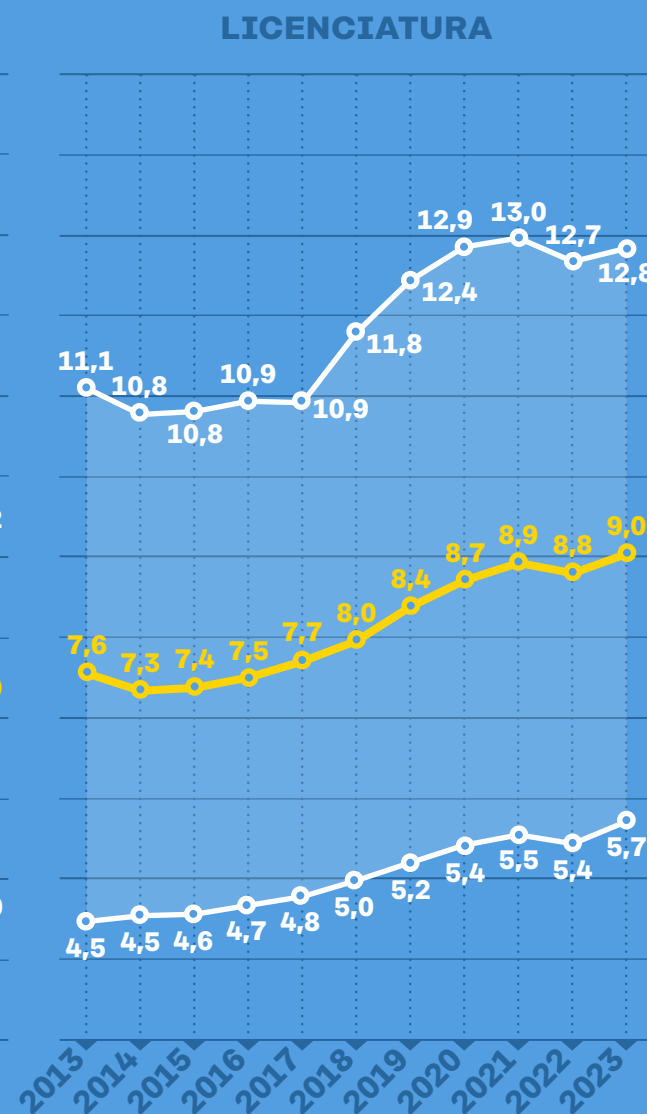
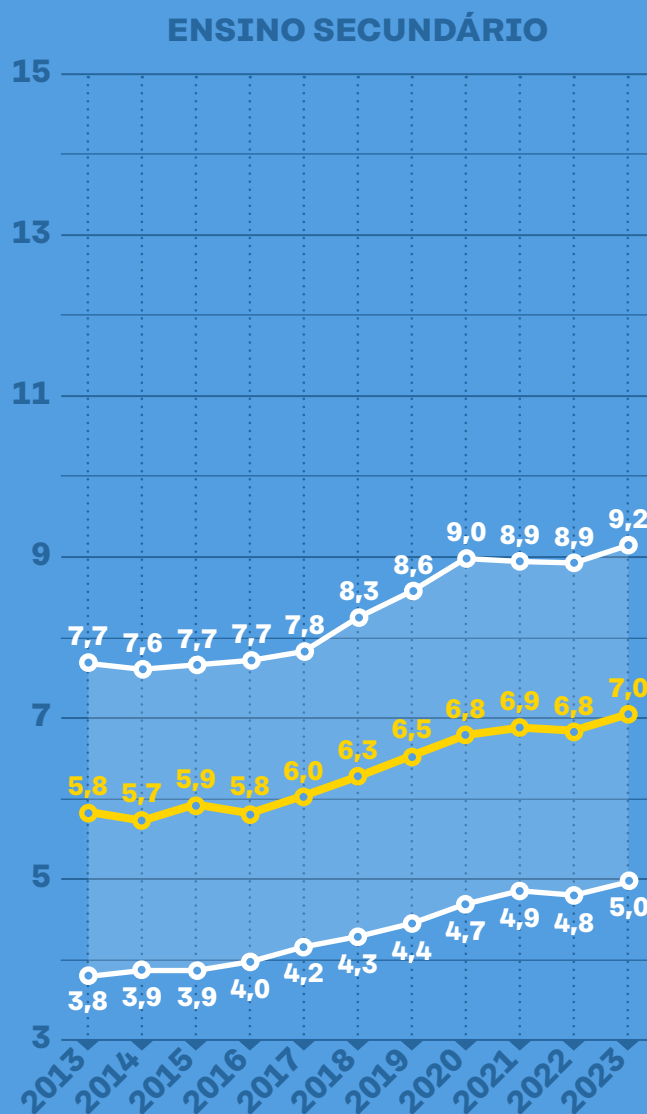
A figura seguinte mostra que se obtêm ganhos salariais substanciais com os cursos de licenciatura e mestrado. Apresenta-se a evolução dos salários reais (com o salário médio e os percentis 10 e 90) dos trabalhadores com idades entre 23 e 26 anos — a faixa etária típica da entrada dos indivíduos com mestrado no mercado de trabalho. A análise começa em 2013, contemplando exclusivamente os diplomados pós-Bolonha.⁶

Os salários são expressos em euros por hora; para referência, 1 € por hora corresponde a 173 € por mês, de acordo com o tipo de contrato mais comum (8 horas por dia, 173 horas por mês). Assim, nas mesmas condições, 5 € por hora corresponderiam a 865 € por mês; e 10 € por hora, a 1730 € por mês.

Média, percentil 10 e percentil 90 dos salários por hora (a preços de 2023), trabalhadores entre 23 e 26 anos, por nível de escolaridade

Notas: Os salários brutos por hora (incluindo remuneração de base, prémios e subsídios regulares e irregulares) são ajustados à inflação através do Índice de Preços no Consumidor e expressos em euros constantes de 2023. A amostra inclui funcionários com 120 a 180 horas de trabalho mensal e um salário base acima de 80% do salário mínimo nacional. Os trabalhadores dos setores da agricultura e das pescas foram excluídos, devido à atipicidade dos seus regimes laborais.

Fonte: Cálculos dos autores com base nos dados dos Quadros de Pessoal.



○ P90-P10 ● Média

Para simplificar a apresentação, o gráfico agrupa os jovens trabalhadores que concluíram o ensino secundário profissional e o ensino secundário científico-humanístico, uma vez que as respetivas distribuições salariais têm permanecido muito semelhantes ao longo do tempo. Em 2023, os primeiros ganhavam, em média, apenas 0,8% mais do que os segundos. O salário no percentil 10 era quase igual em ambos os grupos, enquanto no percentil 90 era 4,5% mais alto para os que concluíram o ensino secundário profissional. Embora as taxas de emprego de curto prazo sejam mais elevadas entre os que concluíram o ensino secundário profissional, as reduzidas diferenças salariais sugerem que o mercado de trabalho não recompensa significativamente mais as competências profissionais do que a formação geral desenvolvida nos cursos científico-humanísticos.

Entre 2013 e 2016, os salários reais médios permaneceram relativamente estáveis. A partir de 2016, iniciou-se um aumento gradual, coincidindo com a recuperação económica de Portugal após a crise da dívida soberana.

Os jovens adultos com ensino superior auferem, em média, remunerações significativamente superiores às dos que apenas concluíram o ensino secundário. Em 2023:

- + Os licenciados ganharam mais 28%.
- + Os que concluíram mestrado ganharam mais 49%.

Os resultados indicam que o ensino superior oferece vantagens salariais substanciais ao nível da licenciatura e, sobretudo, do mestrado. Esta estrutura salarial segmentada por níveis de ensino manteve-se estável ao longo da última década. Os resultados suscitam, ainda, interesse na evolução das diferenças salariais à medida que os trabalhadores ganham mais experiência — tema que será explorado em análise posterior.

4.1.1. Quão grandes são as diferenças salariais dentro de cada nível de escolaridade?

Para além das diferenças salariais médias entre níveis de escolaridade, observam-se disparidades salariais substanciais entre jovens trabalhadores (23-26 anos) com o mesmo nível de escolaridade. Em 2023:

- + Diplomados do ensino secundário:
 - Os trabalhadores com rendimentos baixos (percentil 10) ganhavam 5 €/hora.
 - Os trabalhadores com rendimentos elevados (percentil 90) ganhavam 9,2 €/hora — 84% mais do que os trabalhadores com rendimentos baixos.
 - É de realçar que os trabalhadores deste grupo com rendimentos elevados ganhavam quase o mesmo que a média dos licenciados (9 €/hora).
- + Licenciados e mestres:
 - A diferença salarial entre os percentis 90 e 10 foi de aproximadamente 123% em ambos os graus.
 - Esta maior disparidade é em grande medida explicada pelos salários extremamente elevados entre os que mais ganham.

Apesar das diferenças no topo, os níveis salariais nas extremidades inferiores das distribuições são relativamente semelhantes em todos os níveis de escolaridade. Em 2023:

- + Os trabalhadores com rendimentos baixos e com licenciatura ganhavam 5,7 €/hora, apenas mais 15% do que os seus congéneres com o ensino secundário.
- + Os trabalhadores com baixos rendimentos e com mestrado ganhavam 6,7 €/hora, ou seja, mais 35% do que aqueles que apenas tinham concluído o ensino secundário.

4.1.2. Algumas advertências e desafios importantes

As fontes de dados nacionais, nomeadamente os Quadros de Pessoal, utilizadas nesta análise, ao excluírem os licenciados com carreiras no estrangeiro, podem subestimar os ganhos obtidos com o ensino superior. De acordo com o inquérito Eurograduate 2022 (DGEEC, 2024c), uma parte significativa dos portugueses com diploma do ensino superior — em particular ao nível do mestrado — muda-se para o estrangeiro após concluir os estudos. Entre os

que se formaram em Portugal no ano letivo de 2016/2017, 8% dos licenciados e 13% dos mestres declararam ter-se mudado para o estrangeiro. Como os salários nos países de destino tendem a ser mais elevados, os ganhos efetivos obtidos com o ensino superior são provavelmente superiores aos refletidos nos dados nacionais.⁷

Além disso, o conjunto de dados dos Quadros de Pessoal não distingue entre as qualificações obtidas em Portugal e as obtidas no estrangeiro. Consequentemente, as estimativas salariais por nível de instrução incluem imigrantes com educação adquirida fora de Portugal. De acordo com Chambino (2024), com base nos dados do Inquérito ao Emprego do INE, os ganhos salariais obtidos com o ensino pós-secundário estrangeiro são mais baixos para os imigrantes que trabalham em Portugal do que para os portugueses com diploma do ensino superior que tenham qualificações equivalentes. Esta circunstância pode contribuir ainda mais para subestimar os ganhos reais da conclusão do ensino superior em Portugal.

Por fim, importa salientar que as diferenças salariais entre indivíduos com ensino superior e aqueles que apenas têm o ensino secundário não devem ser interpretadas como o efeito direto da obtenção de um diploma do ensino superior. Essas diferenças podem

refletir não só o impacto da educação em si, mas também outros fatores — tais como a capacidade individual, a motivação e as condições prevalentes no mercado de trabalho — capazes de influenciar quer as escolhas educativas, quer os rendimentos.

4.2. Como evoluem os salários por grau académico para diferentes gerações?

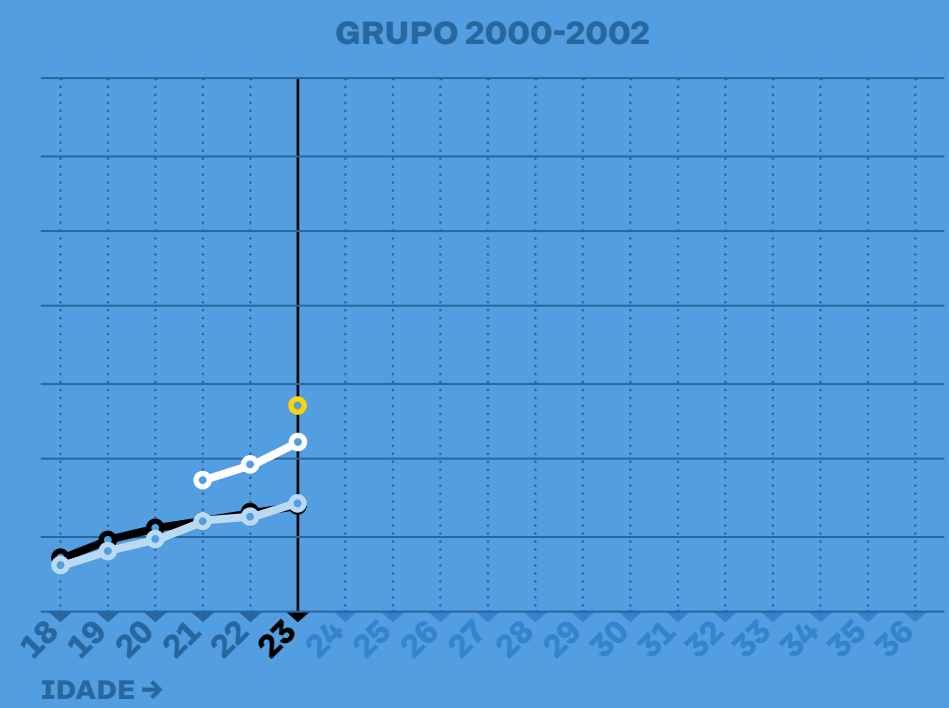
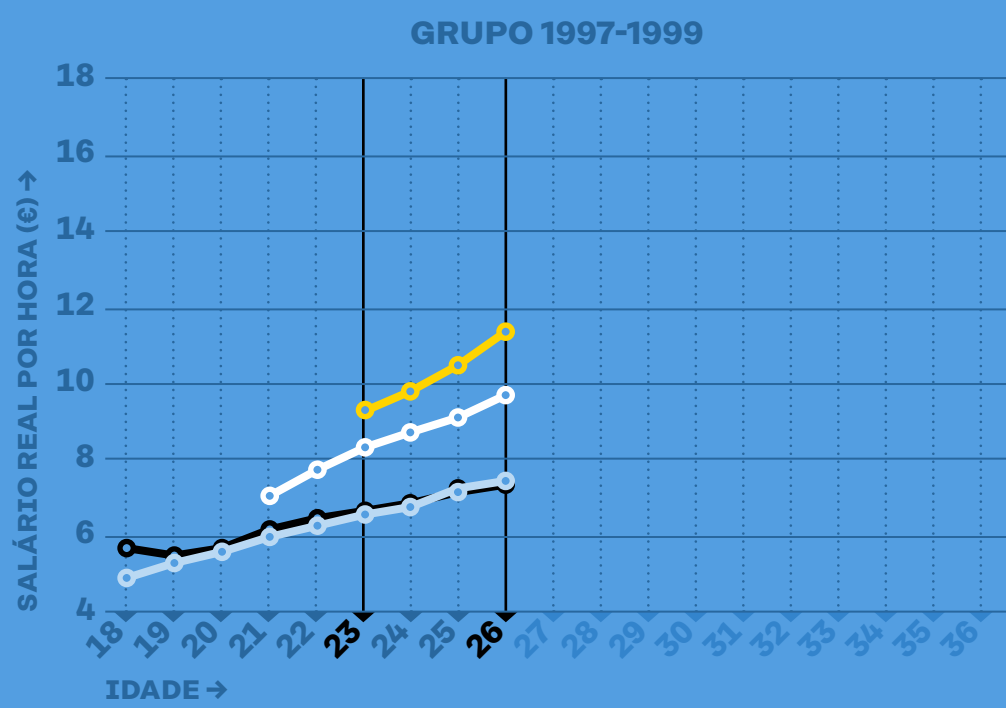
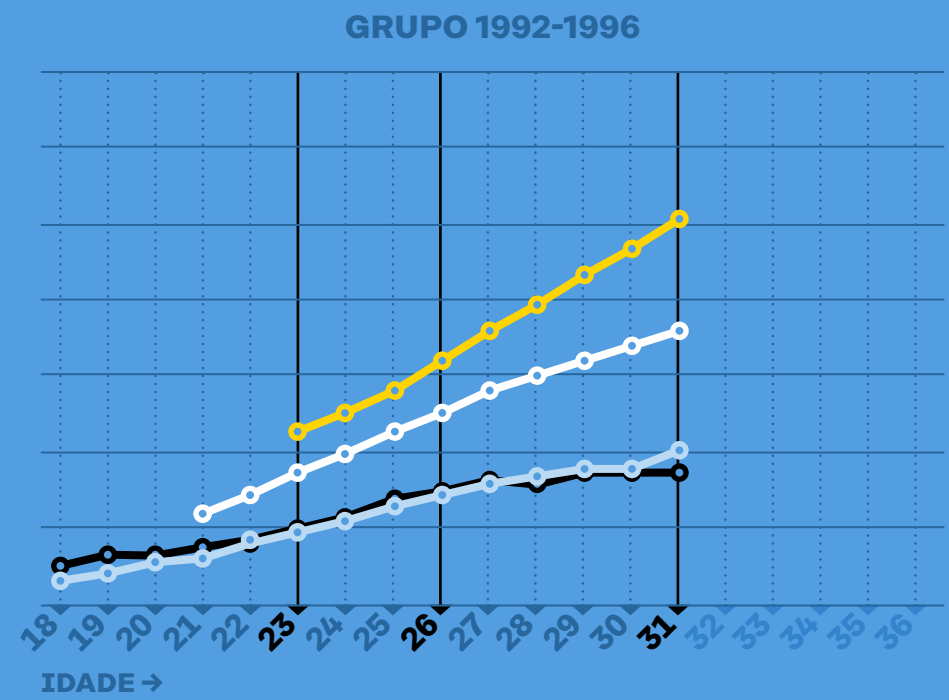
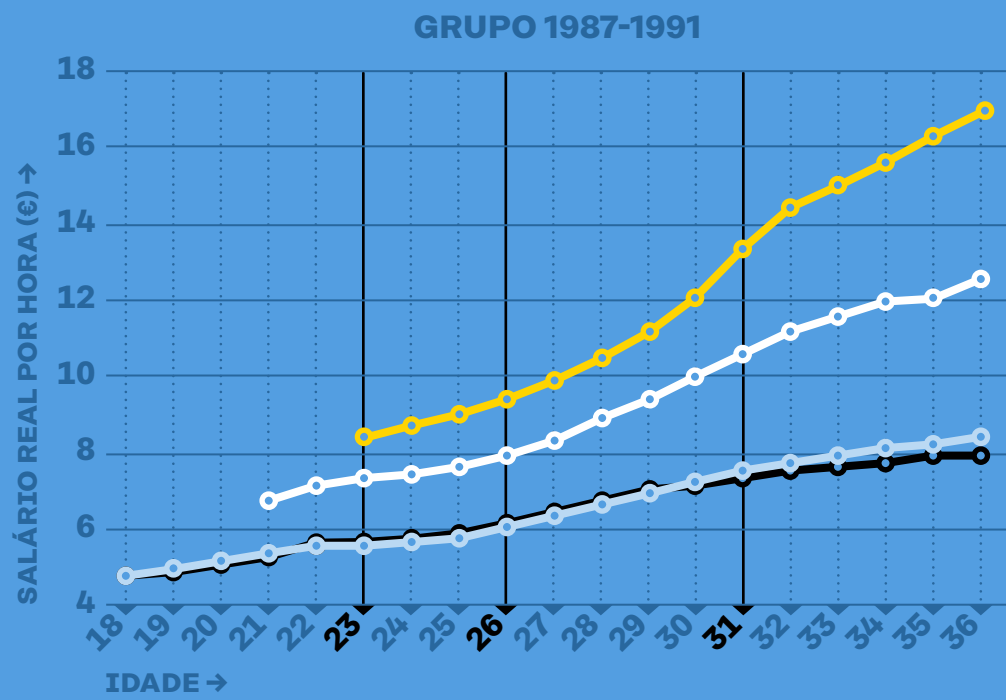
Passamos agora à análise dos salários iniciais por nível de escolaridade e a sua progressão com a idade, acompanhando as trajetórias salariais médias de quatro gerações, constituídas por indivíduos nascidos nos seguintes períodos: 1987-1991, 1992-1996, 1997-1999 e 2000-2002.

Todos estes grupos estudaram sob o regime pós-Bolonha após completarem 18 anos. No entanto, estiveram sujeitos a leis de escolaridade obrigatória diferentes. Em especial, o aumento da escolaridade obrigatória para 18 anos afetou os dois grupos etários mais recentes.⁸

Evolução dos salários horários médios reais nos vários grupos, por nível de escolaridade

Nota: Salários por hora estão expressos a preços constantes de 2023.

Fonte: Cálculos dos autores com base nos dados dos Quadros de Pessoal.



● Ensino secundário científico-humanístico
 ○ Ensino secundário profissional
 ○ Licenciatura
 ○ Mestrado

Destes gráficos, ressaltam os seguintes padrões:

- + Em todos os grupos, os salários reais aumentam com a idade em todos os níveis de escolaridade.
- + As diferenças entre o ensino secundário profissional e os cursos científico-humanísticos são mínimas.
- + Os licenciados começam com salários mais elevados do que os jovens com ensino secundário já com três anos de experiência.
- + Os diplomados com mestrado começam com salários mais elevados do que os licenciados com dois anos de experiência.
- + As diferenças salariais entre o ensino superior e o ensino secundário aumentam ao longo da carreira profissional.

De um modo geral, a vantagem salarial do ensino superior em relação ao ensino secundário é substancial — o suficiente para superar os ganhos obtidos com mais anos de experiência profissional. Este facto sugere que os ganhos obtidos através da educação superior são significativos logo no momento da entrada no mercado de trabalho.

Com o tempo, a diferença salarial entre os níveis de instrução aumenta, com os rendimentos de quem se diplomou no ensino superior — sobretudo com grau de mestrado — a aumentarem mais depressa. Há pouca ou nenhuma diferença salarial entre trabalhadores com ensino secundário científico-humanístico e ensino secundário profissional; apenas se observa uma ligeira vantagem salarial do ensino secundário profissional entre as gerações mais velhas e a partir dos 30 anos.

Por último, com base nos quatro grupos analisados, verifica-se que há uma tendência consistente de aumento dos salários: para indivíduos com a mesma idade e qualificação, cada geração mais recente tende a ganhar mais do que a anterior.

4.3. Que desafios enfrentam os estudantes do ensino profissional?

Conforme observámos anteriormente, a disponibilidade de percursos alternativos no ensino secundário permite que os estudantes sigam caminhos alinhados com os seus interesses e as suas aspirações. No entanto, os nossos resultados revelam outro dado importante. Os jovens trabalhadores com ensino secundário profissional tendem, no curto prazo, a usufruir

de melhor empregabilidade do que aqueles que optaram pelos cursos científico-humanísticos. No entanto, os níveis salariais de ambos são semelhantes e permanecem substancialmente abaixo dos níveis salariais dos diplomados do ensino superior, que usufruem de um crescimento salarial muito mais rápido. Levanta-se, assim, uma questão fundamental quanto ao potencial de rendimentos a longo prazo dos trabalhadores com o ensino secundário profissional — o que é especialmente relevante em Portugal, onde o rendimento *per capita* permanece abaixo da média da UE.

Estas conclusões reforçam a necessidade de garantir que os indivíduos com o ensino secundário profissional tenham oportunidades significativas para atualizar os seus conhecimentos e as suas competências ao longo das suas carreiras profissionais. É essencial empreender esforços para melhorar o acesso à aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo vias de acesso claras e flexíveis ao ensino superior e valorizando as aprendizagens prévias e a experiência profissional. Esses esforços permitirão que os indivíduos com o ensino secundário profissional atualizem continuamente as suas competências e progridam profissionalmente num mercado de trabalho que está em rápida evolução e é altamente afetado pela tecnologia. Importa igualmente dedicar

atenção aos estudantes dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário que não transitam para o ensino superior. Embora a natureza académica dos seus cursos possa promover a adaptabilidade, se não obtiverem uma especialização adicional, correm o risco de que esta vantagem não se traduza em resultados sólidos no mercado de trabalho. A educação contínua e a formação direcionada são, portanto, essenciais para ambos os grupos.

4.4. Como é que as diferenças salariais variam entre as áreas de estudo?

Em seguida, vamos analisar mais pormenorizadamente as diferenças salariais entre as áreas de estudo, recorrendo a dados do ano mais recente disponível nos Quadros de Pessoal, 2023.⁹ Para cada área de estudo, apresentamos a média, a mediana e os percentis 10 e 90 da distribuição salarial entre jovens trabalhadores dos 23 aos 26 anos, com grau de licenciatura ou de mestrado.

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

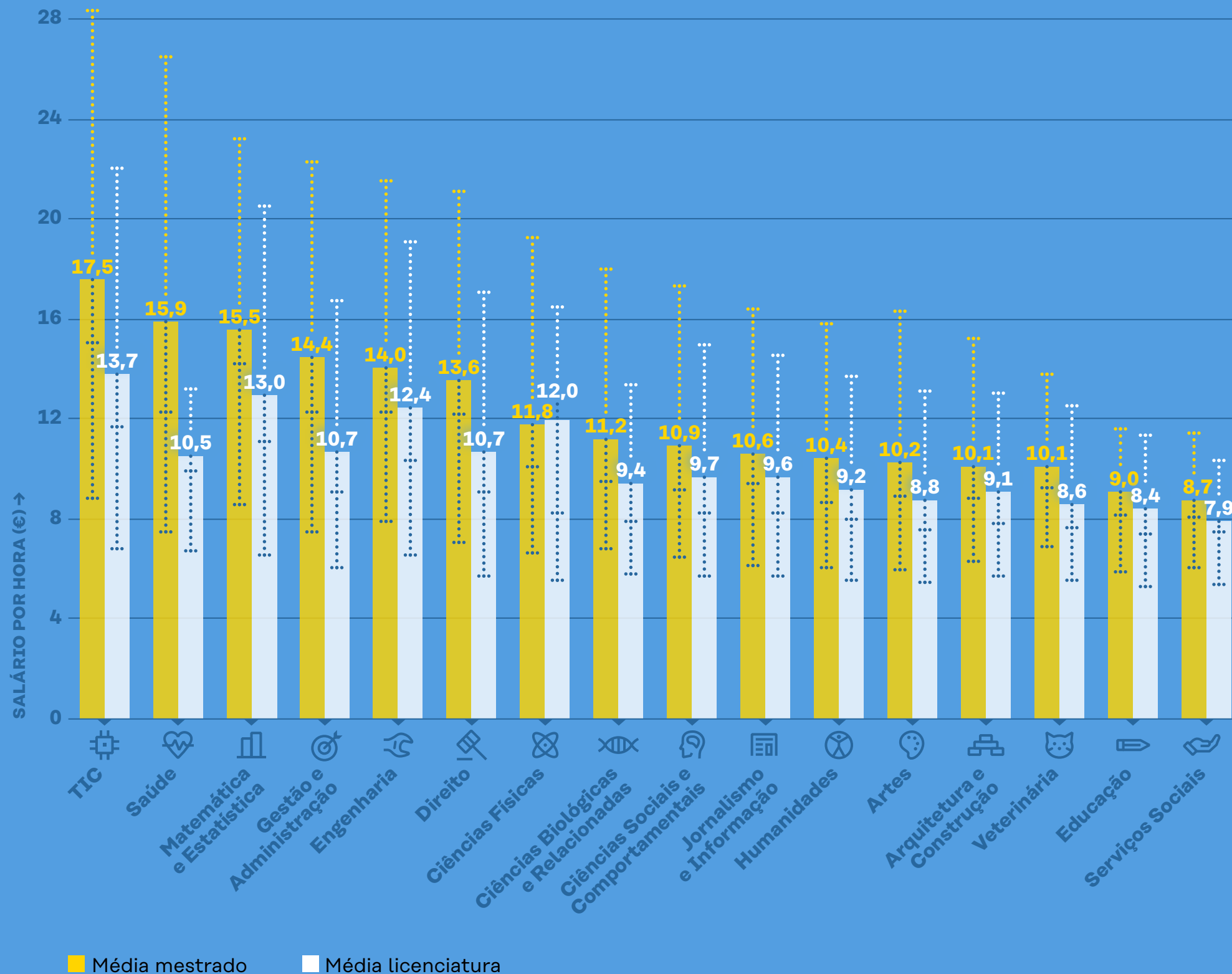
↗9

↖10

Salários dos licenciados e mestres por área de estudo, trabalhadores entre 23 e 26 anos, 2023 (€)

Notas: As barras representam os salários médios por hora; as barras de erro pontilhadas indicam os percentis 10, 50 (mediana) e 90 da distribuição salarial. Apenas são apresentadas áreas de estudo com pelo menos 1500 indivíduos empregados em 2023 — representando um mínimo de 0,5% da população empregada. Também não são contempladas áreas de estudo desconhecidas ou não especificadas nos dados.

Fonte: Cálculos dos autores com base nos dados dos Quadros de Pessoal.



Os salários médios dos mestres excedem os dos licenciados em quase todas as áreas de estudo:

- + A diferença é particularmente acentuada em áreas com salários elevados, como Saúde (51%), TIC (28%) e Gestão e Administração (35%). Na área da Saúde, a diferença salarial pode refletir a exigência de um mestrado para aceder às profissões médicas.
- + Em áreas com salários mais baixos, a diferença é muito menor — por exemplo, Educação (8%) e Serviços Sociais (11%).

Há grandes diferenças entre os salários médios das várias áreas de estudo:

- + Os salários médios mais elevados são dominados por diversas áreas STEM¹⁰, destacando-se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como a área mais bem remunerada tanto para os trabalhadores com mestrado (17,50 €/hora) como para os licenciados (13,70 €/hora), seguidas pela Matemática e Estatística (15,50 €/hora e 13,00 €/hora) e a Engenharia (14,00 €/hora e 12,4 €/hora).

- + Algumas áreas não-STEM também oferecem salários médios relativamente elevados para quem tem mestrado — por exemplo, Saúde (15,9 €/hora), Gestão e Administração (14,4 €/hora) e Direito (13,6 €/hora). No entanto, os licenciados nestas áreas ganham substancialmente menos (por exemplo, 10,50 €/hora em Saúde e 10,70 €/hora em Gestão e em Direito).
- + Os mestres em Educação ou em Serviços Sociais — áreas que estão entre as mais mal remuneradas — ganham apenas metade do que os licenciados em TIC.

Há grandes disparidades salariais dentro de cada área de estudo:

As disparidades são mais acentuadas entre os trabalhadores com mestrado em áreas de estudo com salários elevados. Por exemplo:

- + TIC: os 10% mais bem pagos ganham mais de 28 € por hora; os 10% menos bem pagos ganham menos de 9 € por hora.
- + Saúde: os 10% mais bem pagos ganham mais de 26 € por hora; os 10% menos bem pagos ganham menos de 7 € por hora.

Embora, em geral, as qualificações mais elevadas originem melhores salários, as experiências individuais variam muito. Diplomados com o mesmo grau e a mesma área de estudo podem obter resultados muito diferentes. Alguns desempenham funções com salários elevados, enquanto outros ganham muito menos, mesmo dentro da mesma disciplina.

Há vários fatores que podem contribuir para estas disparidades.

- + Um deles é o desajuste entre a educação e o emprego. Contudo, no Inquérito ao Emprego de 2024 (INE, 2025), 70% dos trabalhadores com ensino superior afirmam que o seu nível de qualificação corresponde aos requisitos do emprego e apenas 16% afirmam que há pouca ou nenhuma correspondência entre o emprego e a sua área de estudo, o que sugere que este tipo de desajuste não será a principal fonte de dispersão salarial.
- + Outro fator potencial é a diversidade de cursos e instituições que foram frequentados: as diferenças de conteúdo dos programas, de especialização e de recursos disponíveis podem determinar o nível de preparação dos diplomados

para o mercado de trabalho. A perceção dos empregadores quanto à qualidade da educação e à reputação das instituições também pode influenciar os resultados salariais.

- + As características individuais — por exemplo, as capacidades e competências pessoais ou as preferências profissionais — também podem desempenhar um papel significativo. Num estudo recente, foram analisados trabalhadores com idades entre 16 e 64 anos em Portugal, tendo-se concluído que cerca de 60% dos ganhos obtidos com a escolaridade resultam de fatores específicos do indivíduo, enquanto a parte restante resulta do acesso a locais de trabalho (30%) e a profissões (12%) com melhores salários (ver Portugal *et al.*, 2024).

Em conjunto, estes fatores sugerem que, embora os níveis elevados de qualificações possam resultar em ganhos médios elevados, os ganhos financeiros variam muito entre os diplomados — mesmo dentro da mesma área de estudo —, refletindo uma combinação das características institucionais, pessoais e de mercado que podem influenciar os resultados individuais.

4.5. Porque é que importa integrar bases de dados da educação com as do emprego?

A significativa variação nos resultados salariais — tanto entre áreas de estudo como dentro de cada uma delas — evidencia a importância de tornar esta informação acessível ao público. A disponibilização de informações salariais transparentes pode ajudar os estudantes a fazerem escolhas informadas no que se refere aos percursos do ensino secundário e às candidaturas a programas de ensino superior. Para os estudantes que ponderam financiar os seus estudos, compreender a dispersão salarial é especialmente crítico, uma vez que os retornos que irão efetivamente obter podem diferir significativamente da média.

No entanto, apesar da evidente importância da transparência salarial para a tomada de decisões educativas e financeiras, essas informações continuam a ser escassas em Portugal.¹¹ Em particular, não é ainda possível analisar os resultados salariais ao nível dos cursos, uma vez que o sistema estatístico nacional ainda não disponibiliza a ligação entre bases de dados da educação e do mercado de trabalho. Embora, ao nível dos cursos, o Ministério da Educação forneça dados pormenorizados sobre matrículas, percurso dos estudantes e taxas de conclusão através do portal [Infocursos](#), esta plataforma carece de dados relevantes sobre os resultados dos diplomados no mercado de trabalho.

5. Ganhos individuais obtidos com o ensino superior: uma comparação internacional

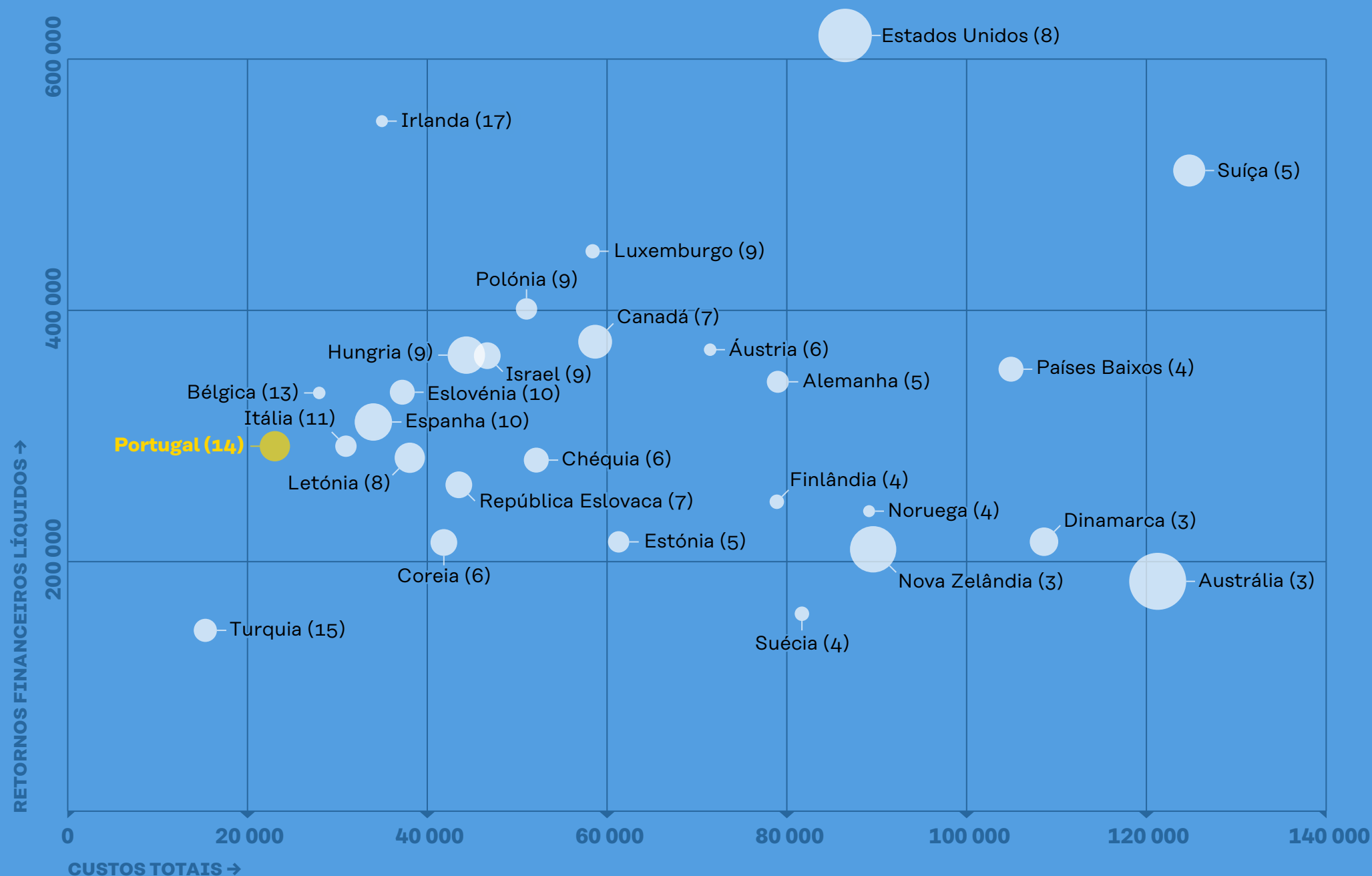
Investir no ensino superior é uma das decisões financeiras mais determinantes que os indivíduos tomam. Ao compararmos os ganhos individuais obtidos através do ensino superior em Portugal com os de outros países, obtemos uma visão mais clara da eficiência relativa e do valor a longo prazo do sistema de ensino superior português num contexto global.

A figura seguinte apresenta uma comparação internacional dos custos e dos ganhos financeiros que os indivíduos obtêm com o ensino superior, por comparação com aqueles que concluem apenas o ensino secundário.

Retornos financeiros líquidos vs. custos de completar o ensino superior, 2021 (\$)

Notas: Os custos e os ganhos financeiros líquidos que cada indivíduo obtém por concluir o ensino superior (2021), por comparação com os que concluem apenas o ensino secundário, são expressos em dólares americanos equivalentes, utilizando paridades de poder de compra (PPC) para o PIB.¹² O tamanho da bolha de cada país reflete os custos diretos da educação. O rácio entre os ganhos financeiros líquidos e os custos totais é apresentado entre parêntesis.

Fonte: Cálculos dos autores com base em dados da OCDE (2024a).¹³



O *retorno financeiro líquido* do investimento no ensino superior, conforme definido em OCDE (2024a), é calculado, no longo prazo, como a diferença entre os benefícios totais e os custos totais.¹⁴

- + Benefícios totais: aumento dos rendimentos ao longo da vida (até aos 64 anos) atribuível ao ensino superior, ajustado em função dos impostos e das contribuições sociais.
- + Custos totais: inclui os custos diretos da educação (por exemplo, propinas, despesas administrativas, materiais educativos) e os custos indiretos, nomeadamente os rendimentos não auferidos correspondentes aos rendimentos que um estudante sacrifica ao estudar em vez de entrar no mercado de trabalho logo após concluir o ensino secundário.¹⁵

Através desta comparação internacional, obtemos informações úteis sobre o modo como os custos e os retornos financeiros individuais do ensino superior em Portugal se posicionam relativamente aos observados noutros países da OCDE. Mais adiante, apresentaremos uma outra perspetiva, analisando os custos face ao PIB *per capita* — uma distinção fundamental para compreender a acessibilidade económica e os encargos financeiros individuais. Por ora, a análise incide sobre valores absolutos, que facilitam a comparação de custos e benefícios entre os diferentes sistemas.

- + Portugal ocupa o segundo lugar mais baixo da OCDE em termos de custos individuais do ensino superior.
 - Os custos diretos são reduzidos em termos absolutos e comparáveis aos de vários outros países europeus.
 - Os custos indiretos são particularmente baixos, o que reflete as oportunidades de rendimento limitadas para quem possui apenas o ensino secundário.

- + Os retornos financeiros líquidos do ensino superior em Portugal estão próximos da média da OCDE, indicando que, mesmo com custos baixos, os benefícios individuais de completar o ensino superior são substanciais.
- + A relação benefício-custo de Portugal é muito elevada: por cada euro investido no ensino superior, o retorno é de 13,7 euros — 68% acima da média dos países da UE, que é de 8,2.

Estas conclusões indicam que, numa perspetiva financeira individual, quem investe no ensino superior em Portugal obtém, em média, retornos elevados, sobretudo tendo em conta os custos absolutos comparativamente baixos e os ganhos salariais razoáveis a longo prazo.

No entanto, apesar de a longo prazo se obterem significativos retornos salariais, a curto prazo as restrições financeiras podem dificultar bastante o acesso ao ensino superior, sobretudo para os estudantes provenientes de contextos de baixos rendimentos. Este desafio é especialmente relevante em Portugal, onde os níveis médios de rendimento são comparativamente baixos, tornando os custos iniciais proporcionalmente mais onerosos para muitas famílias.

A figura seguinte mostra os custos diretos e indiretos de se concluir o ensino superior, expressos em percentagem do PIB *per capita* em cada país.

↗1

↘2

↗3

↘4

↗5

↘6

↗7

↘8

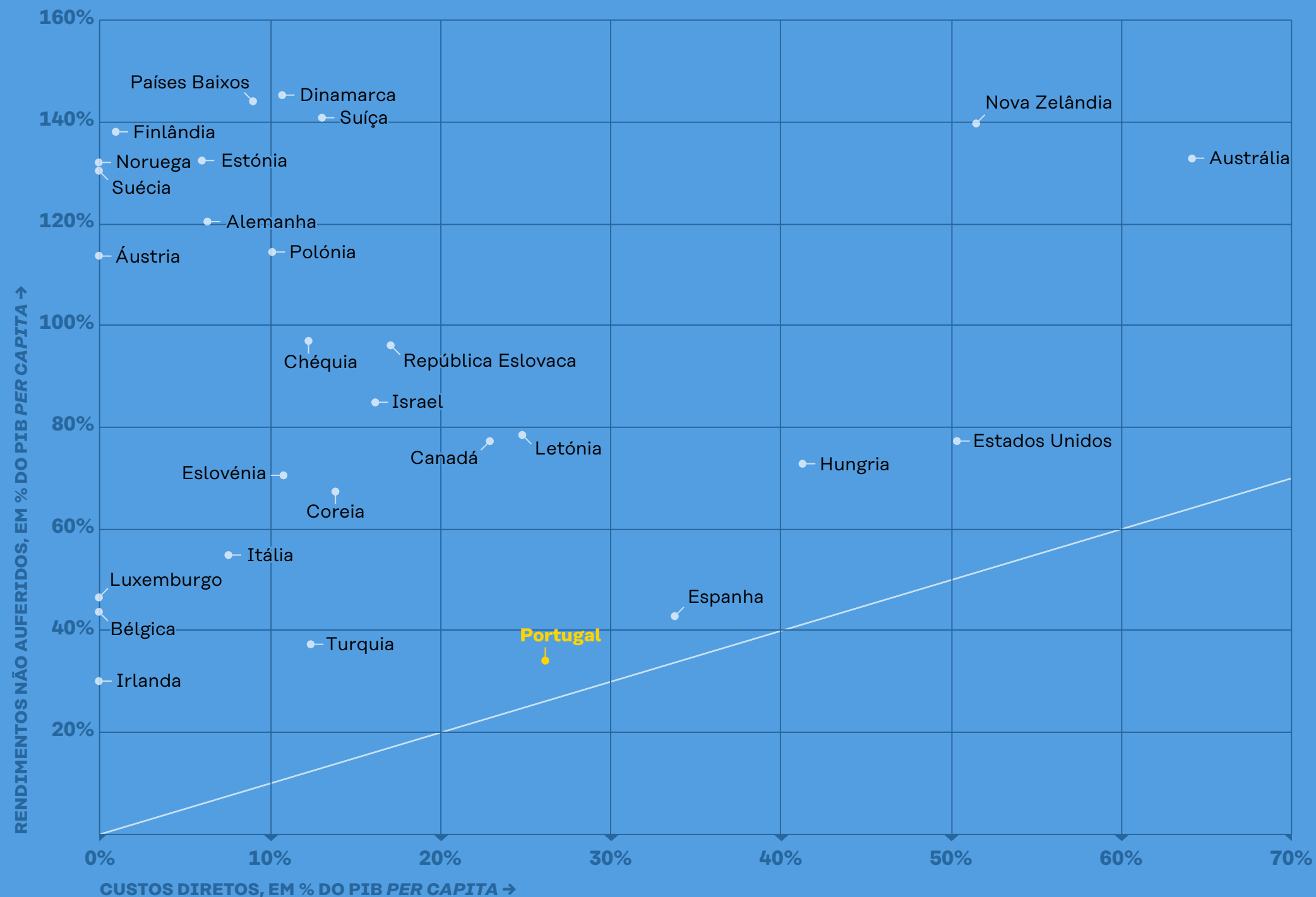
↗9

↘10

Custos diretos e indiretos da conclusão do ensino superior, em percentagem do PIB per capita

Nota: A linha diagonal representa as combinações em que os custos diretos e os rendimentos não auferidos são iguais.

Fonte: Cálculos dos autores com base em dados da OCDE (2024a).



Em quase todos os países, os rendimentos não auferidos constituem a maior parte do custo total do ensino superior. Portugal é uma assinalável exceção: os rendimentos não auferidos representam cerca de 34% do PIB *per capita* e os custos diretos cerca de 26%, traduzindo uma repartição mais próxima destes custos.

Assim, embora os custos absolutos sejam baixos em Portugal, os custos diretos em percentagem do PIB *per capita* são elevados quando comparados com a maioria dos países europeus. Isto significa que os custos iniciais — como propinas e outras despesas diretas — podem constituir sérios obstáculos à entrada no ensino superior. Enfrentar estes desafios de liquidez é essencial não só para promover a equidade, mas também para melhorar a eficiência global do sistema educativo. Para tal, é necessário dispor de mecanismos de apoio financeiro sólidos — nomeadamente bolsas de estudo —, de modo a assegurar que estudantes com mérito académico não sejam excluídos do ensino superior.

5.1. O ensino superior gera outros benefícios individuais?

Além dos ganhos financeiros, o ensino superior está associado a uma série de vantagens não monetárias. Os diplomados tendem a conseguir empregos de melhor qualidade e maior autonomia, alcançando um melhor equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, melhor saúde física e mental e maior envolvimento em atividades físicas (Figueiredo *et al.*, 2017; OCDE, 2025).

Embora não sejam facilmente quantificáveis em termos monetários, esses benefícios melhoram significativamente o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas.

5.2. Quais são os benefícios para a sociedade?

O ensino superior também gera benefícios sociais mais amplos (Figueiredo *et al.*, 2017):

- + Os diplomados contribuem mais em impostos e contribuições para a segurança social, ajudando a sustentar os serviços públicos e os sistemas de previdência social.¹⁶

- + Quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é o envolvimento cívico, a confiança social, a tolerância e a resiliência face aos desafios económicos e sociais
- + Os dados do Inquérito Social Europeu (*European Social Survey*) mostram que os adultos com ensino superior são mais propensos a manifestar interesse pela política e a sentir que têm voz no sistema político.
- + Os efeitos intergeracionais também são evidentes: os filhos de pessoas com diploma do ensino superior tendem a valorizar mais a educação e são mais propensos a prosseguir os estudos (OCDE, 2020).

5.3. Notas de advertência

Ao interpretarmos a análise comparativa de custo-benefício acima, devemos tomar em consideração várias precauções:

- + Os custos de alojamento não estão incluídos nas estimativas da OCDE relativas aos custos diretos. Porém, é improvável que esta omissão afete

significativamente as principais conclusões para Portugal, uma vez que quase metade dos estudantes portugueses vivem com os pais (49%, por comparação com a média europeia de 34%), e os que pagam alojamento enfrentam custos cerca de 20% abaixo da média europeia — ou apenas 1% acima, após o ajustamento das diferenças no PIB *per capita* (Gwosć, 2024).¹⁷ Além disso, é improvável que a exclusão do alojamento deturpe a análise, dado que esta se centra nos custos adicionais de frequentar o ensino superior, por comparação com a conclusão dos estudos no final do ensino secundário: muitos jovens adultos também têm de pagar despesas de alojamento, mesmo que não prossigam os estudos superiores. Ainda assim, esta conclusão deve ser tratada com cautela, tendo em conta que há poucos dados sobre as condições de vida dos estudantes, os fortes aumentos das rendas nos últimos anos e ainda o facto de os custos de deslocação não serem contabilizados.

- + A mobilidade internacional não é tida em conta. As estimativas pressupõem que os

↗1

↘2

↗3

↘4

↗5

↘6

↗7

↘8

↗9

↘10

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

↗9

↖10

diplomados permanecem em Portugal, quando na realidade muitos emigram para países com salários mais elevados, o que significa que os rendimentos reais podem ser superiores aos acima reportados.

- + Os benefícios individuais são calculados com base nos salários médios, que, embora úteis para estimar os ganhos agregados, não captam a grande variação nos resultados individuais. Conforme mostrámos anteriormente, há diferenças salariais entre os vários graus e áreas de estudo e dentro de cada um deles. A decisão tomada por cada indivíduo — prosseguir ou não o ensino superior, até que grau, em que área, em que curso e em que instituição — pode originar resultados financeiros bastante diferentes.

- + Os benefícios aqui elencados referem-se apenas aos retornos financeiros individuais. Devem ser interpretados como estimativas conservadoras, uma vez que excluem outros benefícios individuais (por exemplo, saúde, bem-estar) e não têm em conta benefícios sociais mais amplos.

6. Financiamento das instituições de ensino superior

O ensino superior proporciona benefícios substanciais tanto para os indivíduos como para a sociedade em geral. Em média, os trabalhadores que concluíram o ensino superior ganham mais ao longo da vida e desfrutam de maior bem-estar. A nível social, o ensino superior contribui para que haja uma mão de obra mais qualificada, aumenta as receitas públicas por via do aumento das contribuições fiscais e promove o envolvimento cívico e a confiança social — o que gera efeitos indiretos positivos que perduram ao longo de várias gerações.

Este duplo impacto — privado e público — levanta um dilema político de longa data: embora seja razoável esperar que os indivíduos que beneficiam do ensino superior contribuam para cobrir os seus custos, o facto de o ensino superior beneficiar a sociedade no seu todo constitui um argumento convincente em prol do investimento público.

Contudo, há grandes variações no que toca aos montantes que os países investem no ensino superior, quer em termos de despesas totais, quer da percentagem paga pelos estudantes e suas famílias. A figura seguinte mostra, para cada país, a despesa média por estudante (eixo horizontal) e a parte dessa despesa que é suportada pelas famílias, antes e depois das transferências do Estado (eixo vertical).

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

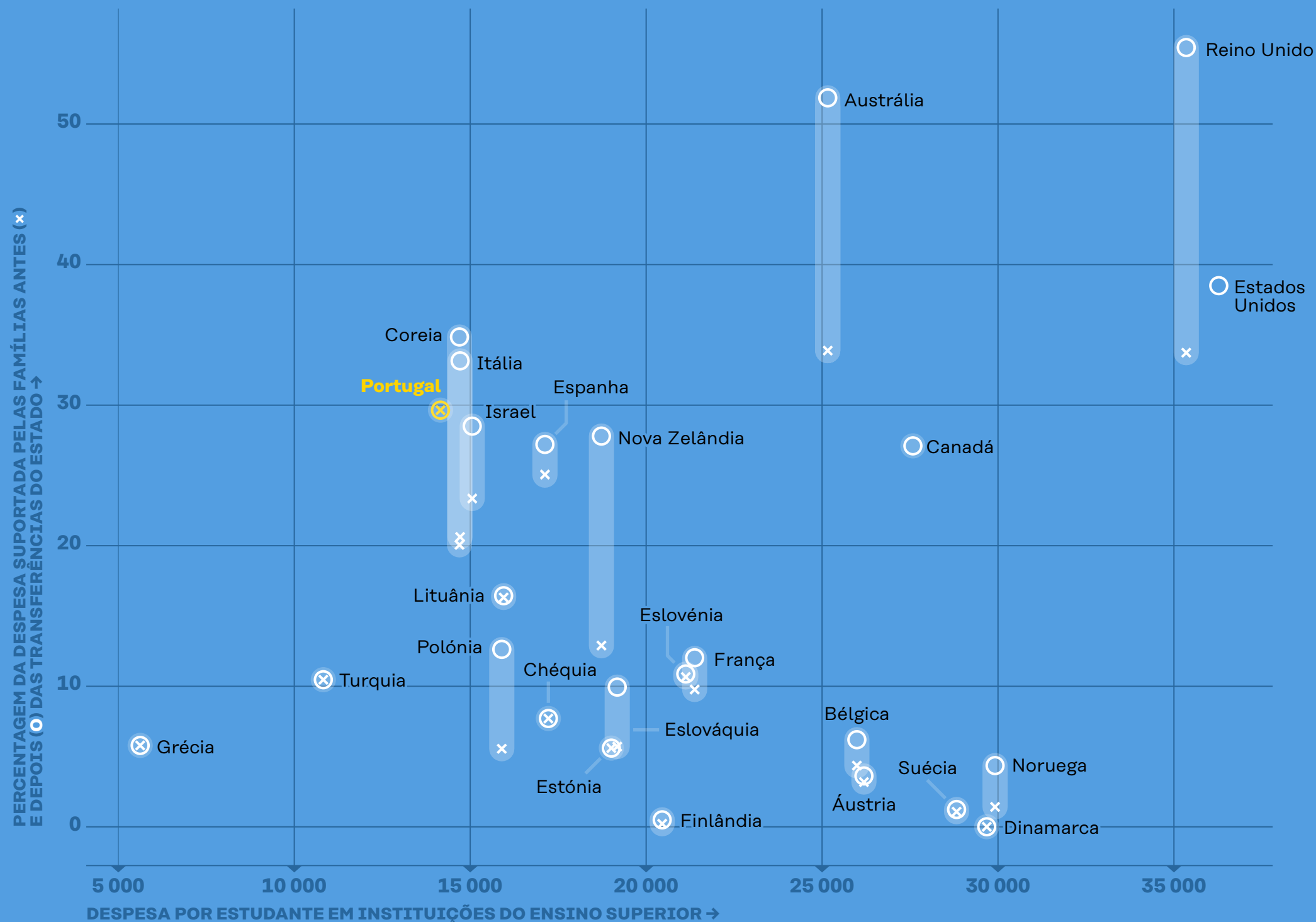
↗9

↖10

Despesas por estudante nas instituições de ensino superior e percentagem suportada pelas famílias antes e depois das transferências do Estado (2022)

Notas: As despesas correspondem ao total das despesas diretas pagas às instituições de ensino superior e são medidas em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPC para o PIB. Não estão disponíveis dados do Canadá e dos Estados Unidos sobre a percentagem suportada pelas famílias antes das transferências do Estado.

Fonte: Cálculos dos autores com base em dados da OCDE (2025).



Em alguns países — como a Austrália, o Reino Unido, a Nova Zelândia e a Coreia —, a diferença entre essas duas percentagens é elevada, porque os governos concedem transferências substanciais aos estudantes através de programas de crédito. Se todos os empréstimos fossem inteiramente reembolsados pelos estudantes, a parcela «depois das transferências» refletiria melhor as contribuições das famílias. Porém, dado que alguns dos empréstimos podem não ser totalmente devolvidos ao Estado no futuro, a contribuição real ficará algures entre os dois valores. A maioria dos restantes países não tem programas de crédito, e as percentagens antes e depois das transferências são quase iguais.

Os países escandinavos — por exemplo, a Suécia, a Dinamarca e a Noruega — são exemplos de níveis elevados de investimento, com contribuições mínimas por parte das famílias (4% ou menos). Em contrapartida, os Estados Unidos e o Reino Unido dependem fortemente do financiamento das famílias (38% e 55%, respetivamente), apesar das elevadas despesas por estudante.

Portugal destaca-se por apresentar níveis de investimento relativamente baixos: em 2022, a despesa por estudante foi de 14 155 dólares — cerca de 35% abaixo da média da UE-25, que é de 21 762 dólares —, sendo que as famílias pagaram 30% dos custos, acima da média da UE-25, que é de 13%.

Estes modelos contrastantes realçam compromissos (*trade-offs*) fundamentais. Os sistemas financiados pelo Estado (por exemplo, na Escandinávia) promovem o acesso universal, mas exigem verbas públicas avultadas. Os sistemas com propinas elevadas (por exemplo, nos EUA e no Reino Unido) podem aumentar as receitas e melhorar a eficiência, incentivando a frequência de cursos que respondam às necessidades do mercado de trabalho e direcionando recursos para programas de valor elevado. No entanto, correm o risco de excluir estudantes com rendimentos mais baixos e de agravar as desigualdades.

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

↗9

↖10

Em Portugal, onde a frequência do ensino superior continua abaixo da média da UE e o financiamento público é reduzido, o desafio consiste em encontrar um equilíbrio entre:

- + Eficiência: maximizar os resultados por cada euro gasto.
- + Equidade: assegurar a igualdade de oportunidades e a partilha justa dos custos.
- + Sustentabilidade: garantir a viabilidade fiscal e a qualidade da educação.

Um modelo de partilha de custos — combinando financiamento público com propinas a cargo dos estudantes — tem-se afirmado, em Portugal, como uma abordagem pragmática. No entanto, o encargo relativamente elevado para as famílias portuguesas suscita preocupações no que toca à equidade. Mesmo que se mantenham em valores reduzidos, as propinas, às quais acresce a entrada tardia no mercado de trabalho, podem impedir o acesso, apesar dos elevados retornos financeiros que o ensino superior proporciona a longo prazo.

6.1. Como é que os países lidam com os obstáculos financeiros ao acesso ao ensino superior?

Em muitos países onde os custos diretos do ensino superior são elevados, uma grande parte dos estudantes depende de empréstimos para financiar os seus estudos — normalmente através de programas de crédito apoiados pelo Estado, que oferecem condições melhores do que os empréstimos bancários, nomeadamente taxas de juro mais baixas e prazos de reembolso flexíveis. Nos Estados Unidos, 53% dos estudantes de licenciatura recorreram a empréstimos federais em algum momento, sendo que apenas 8% da dívida estudantil corresponde a crédito bancário (Hanson, 2025). Alguns programas de crédito federais também disponibilizam várias opções de reembolso e até de perdão da dívida, com base nos rendimentos, o que os torna mais atrativos para os estudantes.

Há países, como o Reino Unido e a Austrália, que foram mais longe, implementando sistemas universais de empréstimos com reembolso contingente aos rendimentos (*income-contingent loans* — ICL).¹⁸ Ao contrário dos empréstimos convencionais, os ICL ajustam as prestações aos rendimentos obtidos depois da

conclusão dos estudos, assim mitigando o risco financeiro e promovendo o acesso, sobretudo para os estudantes economicamente desfavorecidos.

Apesar destas vantagens, os ICL apresentam desafios relevantes. Podem sobrecarregar as finanças públicas, visto que, por norma, os diplomados com rendimentos mais baixos não reembolsam a totalidade dos empréstimos, o que resulta em subsídios estatais elevados.¹⁹ Os ICL também obrigam à existência de sistemas administrativos robustos — incluindo mecanismos fiáveis de monitorização de rendimentos, integração com a administração fiscal e uma comunicação clara com os estudantes. Se os mecanismos forem mal concebidos, correm também o risco de subsidiar excessivamente a obtenção de qualificações de baixo valor, o que não permite gerar os benefícios de eficiência e equidade pretendidos.

Em Portugal, a experiência tem sido diferente. Os empréstimos bancários para estudantes, semelhantes a hipotecas, mesmo que beneficiando de garantias do Estado, têm tido uma adesão consistentemente baixa (Silva, 2024), não existindo um sistema de ICL patrocinado pelo Estado.²⁰

Tendo em conta estas limitações, é essencial manter apoios financeiros direcionados aos alunos com mais necessidades, nomeadamente através de bolsas de estudo. As bolsas de estudo reduzem os custos iniciais sem aumentarem a dívida, o que as torna especialmente adequadas para estudantes com dificuldades financeiras ou avessos ao risco. As bolsas podem também aumentar a eficiência, permitindo que haja mais estudantes qualificados a matricularem-se e a concluírem os estudos superiores. Estudos recentes concluem que o sistema português de bolsas para estudantes de baixos rendimentos melhora as taxas de inscrição e de conclusão dos estudos (Guthmuller e Meroni, 2022; Reis *et al.* 2025).

6.2. Quais são os desafios para assegurar o financiamento do ensino superior no futuro?

Em Portugal, a construção de um sistema de financiamento do ensino superior resiliente obriga a encontrar um equilíbrio entre o acesso equitativo e a sustentabilidade institucional. Para os estudantes, isso implica que seja proporcionada ajuda financeira adequada e estipular o valor das propinas de modo a evitar a exclusão,

especialmente entre grupos desfavorecidos. Para as instituições, a sustentabilidade exige um modelo de financiamento diversificado, que não se limite às receitas das propinas, reconhecendo-se os retornos públicos e privados do ensino superior; simultaneamente, é preciso promover objetivos mais amplos, como a investigação, a equidade e a inovação.

Os modelos de financiamento devem também adaptar-se aos desafios colocados pela transformação digital. Os avanços na automação e na inteligência artificial (IA) têm vindo a reconfigurar os perfis profissionais e as competências exigidas. Num *policy paper* da Fundação Francisco Manuel dos Santos sobre o mercado de trabalho português (Casas *et al.* 2025), revela-se que as «profissões em ascensão» — que têm a maior percentagem de trabalhadores com ensino superior (63,4%) — são as mais expostas às mudanças provocadas pela IA e as menos vulneráveis aos impactos destrutivos da automação. Neste contexto, ressalta a importância estratégica de investir no ensino superior, não só para alargar o acesso, mas também para garantir que as instituições estejam adequadamente equipadas, capazes de preparar os estudantes para uma economia em rápida evolução.

O impacto da digitalização não se limita ao local de trabalho — também vai reconfigurar o próprio ensino. Para se manterem relevantes, as instituições de ensino superior terão de evoluir, atualizando os currículos, integrando competências digitais, modernizando os formatos dos cursos, alinhando os programas com as necessidades do mercado de trabalho e direcionando os recursos para as disciplinas mais orientadas para o futuro. Importa igualmente promover o desenvolvimento de competências transversais — pensamento crítico, criatividade, literacia de dados e aprendizagem ao longo da vida —, que aumentam a adaptabilidade e a resiliência dos diplomados.

Para criar uma força de trabalho preparada para o futuro e maximizar os retornos de longo prazo do investimento público e privado no ensino superior, mantendo simultaneamente um acesso equitativo, é fundamental que os sistemas de financiamento apoiem essas mudanças.

7. Principais conclusões

Rápida expansão do ensino superior

A percentagem de jovens adultos em Portugal com ensino superior quadruplicou nos últimos 25 anos — de 11% no final da década de 1990 para 43% em 2024 — aproximando o país da média da UE.

Disparidades na transição para o ensino superior

Ao passo que 76% dos estudantes dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário transitam para o ensino superior, essa percentagem é de apenas 22% entre os estudantes do ensino secundário profissional. O contexto familiar influencia fortemente a escolha do percurso: 47% dos estudantes de famílias sem formação superior optam pelo ensino profissional, por comparação com apenas 20% dos estudantes que têm pelo menos um dos pais com um diploma do ensino superior.

Resultados sólidos em termos de emprego para os diplomados do ensino superior

Os indivíduos que concluem mestrado alcançam as taxas de emprego mais elevadas — 88% no prazo de 1 a 2 anos e 93% após 5 anos —, o que corresponde à média da UE-25. Os licenciados convergem para o mesmo patamar à medida que o tempo passa, o que sugere que há oportunidades diferenciadas no mercado de trabalho consoante o nível de qualificação.

Os trabalhadores sem ensino superior alcançam um crescimento salarial reduzido

Os trabalhadores com habilitações ao nível do ensino secundário profissional beneficiam de taxas de emprego iniciais mais elevadas do que os dos cursos científico-humanísticos — 72% contra 56% —, mas a sua vantagem salarial é residual (1%). Mais importante ainda, a longo prazo, o crescimento salarial dos indivíduos com qualquer um destes tipos de formação permanece muito abaixo do crescimento salarial dos trabalhadores com ensino superior, evidenciando os ganhos limitados no mercado de trabalho sem prosseguimento de estudos.

O ensino superior proporciona ganhos individuais elevados para os jovens adultos

Por comparação com os trabalhadores que apenas concluíram o ensino secundário, em média, os licenciados ganham mais 28% e os mestres, mais 49% — vantagens visíveis logo à entrada no mercado de trabalho e que aumentam com a experiência. Os retornos reais podem ser ainda maiores, tendo em conta que muitos diplomados do ensino superior se mudam para o estrangeiro, onde ganham substancialmente mais.

Grandes disparidades salariais entre áreas de estudo

O ensino superior em várias áreas de STEM, como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática e Estatística e Engenharia, oferece aos jovens adultos os salários médios mais altos. Algumas áreas não-STEM — Saúde, Gestão e Administração e Direito — proporcionam também salários elevados para quem tem o grau de mestrado. Em contrapartida, os mestres em áreas com menores remunerações, como Educação e Serviços Sociais, ganham cerca de metade do que os mestres

em TIC. Os mestrados aumentam significativamente os salários, por comparação com as licenciaturas nas áreas mais bem remuneradas (por exemplo, +51% em Saúde, +35% em Gestão e Administração).

Forte dispersão salarial dentro da cada área

As remunerações variam muito dentro da mesma área, o que reflete uma conjugação de fatores institucionais, pessoais e de mercado que podem influenciar os resultados individuais.

Ganhos individuais elevados, custos individuais diminutos

Em Portugal, a conclusão do ensino superior proporciona fortes benefícios económicos individuais (tais como salários mais elevados e maior empregabilidade) com custos individuais diminutos — os segundos mais baixos da OCDE —, o que resulta sobretudo do baixo nível de rendimentos não auferidos durante os estudos. O rácio benefício-custo situa-se em 13,7, muito acima da média da UE, que é de 8,2.

Equilibrar custos baixos com obstáculos elevados

Apesar dos custos em termos absolutos serem baixos, os custos diretos em percentagem do PIB *per capita* são elevados em Portugal, por comparação com a maioria dos países europeus, o que faz das despesas iniciais um obstáculo significativo à entrada de muitos estudantes no ensino superior.

Dilema do financiamento público e privado

O ensino superior gera benefícios para os indivíduos e para a sociedade em geral, sendo que o presente *policy paper* se centra nos primeiros. Este duplo benefício levanta questões fundamentais sobre como equilibrar o financiamento público e privado do ensino superior.

Dificuldades de financiamento

O financiamento do ensino superior deve procurar um equilíbrio entre equidade, sustentabilidade e eficiência. O modelo português de partilha de custos — que combina financiamento público com propinas — está sob pressão, devido à despesa diminuta nas instituições de ensino superior (as despesas por estudante são 35% inferiores à média da UE-25) e às elevadas contribuições das famílias (30%, ao passo que a média da UE-25 é de 13%). Para resolver estas questões, pode ser necessário reequilibrar os contributos públicos e privados — por exemplo, ajustando as propinas e reforçando as ajudas financeiras indexadas às necessidades económicas dos estudantes, como bolsas de estudo, de modo a proteger o acesso e a assegurar a qualidade institucional.

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

↗9

↖10

8. Recomendações de política pública

Para maximizar os benefícios individuais e sociais do ensino superior em Portugal, são necessárias ações específicas em vários domínios essenciais. As recomendações que se seguem visam responder aos principais desafios — nomeadamente, a baixa transição do ensino secundário profissional para o ensino superior, os resultados desiguais no mercado de trabalho e as dificuldades de financiamento —, tomando simultaneamente em consideração a necessidade de acesso equitativo, de fazer escolhas informadas e de alinhar o ensino superior com as futuras necessidades de qualificações.

Monitorizar os resultados alcançados pelos diplomados do ensino superior e integrar bases de dados

- + Desenvolver um sistema estatístico nacional que interligue bases de dados da educação e do mercado de trabalho — tais como emprego e salários —, com elevada granularidade e especificidade, filtrável por curso.

- + Assegurar que esse sistema abranja tanto os indivíduos com apenas o ensino secundário como os que prosseguem o ensino superior, permitindo comparações abrangentes entre diferentes níveis de qualificação.
- + Usar essa infraestrutura para monitorizar as trajetórias dos diplomados, informar o planeamento institucional e suportar decisões de política e de afetação de recursos baseadas em dados factuais.
- + Disponibilizar aos estudantes, às famílias e aos educadores informações transparentes, sobre cada curso, relativas às perspetivas de emprego e de salários. Estas informações devem ir além de simples médias e espelhar a variabilidade dos resultados entre os indivíduos, permitindo escolhas informadas e expectativas realistas.

Reforçar a orientação profissional

- + Proporcionar orientação profissional e mentoria alicerçadas em dados factuais desde o início do percurso académico — antes da escolha do

Garantir ajuda financeira equitativa e financiamento sustentável

- curso no ensino secundário —, com vista a assegurar que todos os alunos estejam preparados para fazer escolhas informadas, com especial enfoque no alargamento das suas aspirações e na superação de obstáculos relacionados com o contexto familiar.
- + Promover a orientação profissional ao longo da vida, bem como as vias de requalificação e atualização para os trabalhadores que apenas concluíram o ensino secundário — nos cursos científico-humanísticos e do ensino profissional — e optaram por não prosseguir os estudos superiores, assim fomentando a mobilidade profissional e o crescimento salarial ao longo da vida profissional.
 - + As instituições de ensino superior devem criar e manter serviços de apoio profissional sólidos, incluindo apoio à colocação profissional e envolvimento dos empregadores, com vista a aumentar a empregabilidade dos diplomados.
- + Garantir financiamento suficiente para bolsas de estudo por carência económica, de modo a responder diretamente às restrições de liquidez e reduzir os custos iniciais dos estudantes de baixos rendimentos.
 - + Calibrar cuidadosamente quaisquer ajustes nas propinas e fazê-los acompanhar de ajudas financeiras direcionadas, de forma a evitar a exclusão, sobretudo de grupos vulneráveis, garantindo simultaneamente financiamento que garanta a qualidade do ensino das instituições de ensino superior.
 - + Avaliar a viabilidade de um sistema de empréstimos indexados aos rendimentos, com condições transparentes, mecanismos sólidos de prestações e medidas de salvaguarda que promovam o acesso equitativo, garantindo simultaneamente a sustentabilidade financeira.

- + Garantir financiamento público do ensino superior em função dos ganhos quer para os indivíduos, quer para a sociedade em geral, apoiando ensino, investigação, inovação e iniciativas de equidade.

Promover um planeamento académico inclusivo e orientado para o futuro

- + As instituições de ensino superior devem desenvolver estratégias académicas adaptáveis e prospetivas, de modo a antecipar oportunidades emergentes e a responder à procura de competências, em constante evolução.
- + Rever e atualizar regularmente os currículos, com vista a assegurar a relevância e a capacidade de resposta às mudanças nos contextos sociais, tecnológicos e económicos.

- + Atribuir prioridade ao investimento e ao desenvolvimento de cursos em áreas de estudo e inovação de potencial elevado, em linha com as tendências do mercado de trabalho, as necessidades sociais e os objetivos de desenvolvimento a longo prazo.
- + Promover o acesso ao ensino superior dos estudantes dos cursos científico-humanísticos e do ensino profissional do secundário através de vias de acesso flexíveis, do reconhecimento das aprendizagens prévias e da experiência profissional, bem como da conceção de programas ajustados aos seus percursos educativos e profissionais.

↗1

↖2

↗3

↖4

↗5

↖6

↗7

↖8

↗9

↖10

9. Notas

- 1 Para uma perspetiva comparada dos sistemas de ensino e formação profissional nos países da OCDE, ver OCDE (2023b).
- 2 Fonte: DGEEC (2024b) para o ano letivo de 2022/2023.
- 3 Fonte: MCTES (2024), ano letivo de 2020/2021. Devido à disponibilidade de dados, são utilizados diferentes indicadores para diferentes fases (educação dos pais à entrada e apoio social à saída).
- 4 A UE-25 corresponde aos 25 países que são membros ou países candidatos à adesão tanto da União Europeia como da OCDE para os quais existem dados disponíveis ou que podem ser estimados. Os 25 países são a Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha e Suécia.
- 5 A análise exclui os jovens adultos empregados no setor público, uma vez que não existem dados comparáveis e detalhados para este setor.
- 6 Para análises de períodos anteriores, ver Figueiredo *et al.* (2013) e Figueiredo *et al.* (2017).
- 7 Com base nos dados do inquérito Eurograduate 2022, os diplomados que trabalham no estrangeiro declararam ganhar, em média, mais 91% do que os que trabalham em Portugal (valor não ajustado às diferenças nas paridades do poder de compra).
- 8 Martins (2021) analisa grupos mais antigos (oito gerações, nascidas desde a década de 1920 até à década de 1990) para calcular os ganhos económicos obtidos com cada ano adicional de instrução. O autor conclui que, embora as gerações mais jovens

tenham beneficiado de níveis adicionais de instrução, o impacto nos rendimentos tem sido menor; no entanto, a sua análise é diferente da aqui apresentada, pois considera todos os níveis de instrução, desde o ensino básico, e não tem em conta as diferenças entre os tipos de cursos do ensino superior nem entre os períodos pré- e pós-Bolonha.

- 9 Como os funcionários do setor público não estão incluídos, a análise pode não refletir totalmente áreas como a Saúde e a Educação, em que muitos funcionários — como médicos e professores — trabalham no setor público e normalmente têm mestrado.
- 10 STEM refere-se às áreas de estudo em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.
- 11 Vários indicadores agregados do mercado de trabalho — tais como salários médios por profissão e região, tendências de empregabilidade e procura de competências específicas — estão disponíveis na plataforma Brighter Future: [link](#).
- 12 Para avaliar o valor económico que se obtém no longo prazo com o ensino superior, a OCDE aplica uma taxa de desconto de 2% tanto aos custos como aos benefícios. Fica assim tido em conta o valor temporal do dinheiro — reconhecendo-se que os rendimentos obtidos no futuro valem menos do que os rendimentos obtidos hoje —, o que permite uma estimativa mais rigorosa do retorno individual do investimento.
- 13 Os dados da OCDE são da Tabela A4.5, disponível [aqui](#). Informações mais detalhadas sobre fontes e métodos são disponibilizadas em OCDE (2024b).
- 14 Os valores baseiam-se nas diferenças entre indivíduos que concluíram o ensino superior (incluindo Cursos Técnicos Superiores Profissionais, licenciaturas, mestrados e doutoramentos) e aqueles que concluíram apenas o ensino secundário, e são calculados como a média simples de homens e mulheres.

15 Os dados da OCDE utilizados nesta análise incluem apenas os custos diretos associados aos estudos. Excluem-se alojamento, alimentação e outras despesas de subsistência. Abaixo fornecemos mais informações sobre a componente de alojamento.

16 Aplicando uma metodologia semelhante à análise dos ganhos individuais — embora centrada nos custos do setor público (incluindo despesas públicas com instituições de ensino, bolsas de estudo e receitas fiscais não auferidas enquanto os indivíduos estão a estudar) e nos benefícios públicos (sobretudo receitas fiscais e contribuições sociais mais elevadas provenientes de diplomados com salários mais altos) —, a OCDE calculou a relação benefício-custo, para o setor público, obtida com a conclusão do ensino superior, por comparação com a conclusão do ensino secundário. Para Portugal, o rácio foi de 4,7, acima da média da OCDE de 3,3 (fonte: cálculos dos autores com base na OCDE, 2020).

17 Cálculos dos autores com base nos dados das figuras B8.4 e B9.2 e na nota de rodapé 12 em Gwosć (2024).

18 No Reino Unido, em 2021/2022, 95% dos estudantes universitários elegíveis contraíram empréstimos para pagar as propinas (Bolton, 2025).

19 No Reino Unido, prevê-se que apenas 56% dos estudantes universitários a tempo inteiro que iniciaram os estudos em 2024/2025 virão a amortizar inteiramente os seus empréstimos e que 29% do valor total dos empréstimos seja perdoado (Department for Education, 2025).

20 A única opção de ICL em Portugal é oferecida pela Fundação José Neves, com o apoio da UE, através de «acordos de partilha de rendimentos» (income share agreements) destinados a determinados cursos de pós-graduação e de mestrado.

10. Referências

BOLTON, P. (2025). *Student Loan Statistics*, House of Commons Library.

CASAS, P., Castro-Silva, H., Ribeiro, A. S., e Baptista, R. (2025). Automação e inteligência artificial no mercado de trabalho português: desafios e oportunidades, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Policy Papers #03.

CHAMBINO, C. A. P. (2024). *Immigrant Assimilation and the Portability of Education: An analysis for Portugal*. Tese de mestrado, Nova School of Business and Economics.

DEPARTMENT for Education (2025), *Student Loan Forecasts for England: Methodology*. GOV.UK.

DGEEC (2024a). Transição entre o Secundário e o Superior: 2022/2023-2023/2024. [link](#)

DGEEC (2024b). Sumários Estatísticos «Estudantes à Entrada do Ensino Secundário — 2022/23».

DGEEC (2024c). Eurograduate 2022, Segunda fase do piloto europeu do inquérito aos diplomados do ensino superior, relatório final, março de 2024, versão 2.0

DGEEC (2025a). Estudantes à saída do ensino secundário: curso, trajeto, desempenho, competências, expetativas escolares e profissionais, 2023/2024 — dados provisórios.

DGEEC (2025b). Prosseguimento de estudos dos diplomados em Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) dos anos letivos de 2018/2019 a 2022/2023.

FIGUEIREDO, H., Portela, M., Sá, C., Cerejeira, J., e Almeida, A. (2017). *Benefícios do Ensino Superior*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

FIGUEIREDO, H., Teixeira, P., e Rubery, J. (2013). Unequal futures? Mass higher education and graduates' relative earnings in Portugal, 1995-2009. *Applied Economics Letters*, 20(10), 991-997.

GUTHMULLER, S., e Meroni, E.C. (2022). Evaluation of the higher education grant system for less privileged students in Portugal, Publications Office of the EU.

Gwosć, C. (2024). Students' housing situation. In K. Hauschildt (ed.), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*.

EUROSTUDENT 8 Synopsis of indicators 2021-2024.

HANSON, Melanie (2025). «Student Loan Debt Statistics», EducationData.org, 8 de agosto de 2025, [link](#).

INE (2023). Nota metodológica sobre a revisão dos dados do Inquérito ao Emprego: o contexto da pandemia covid-19. [link](#).

INE (2025). Jovens no mercado de trabalho — módulo do Inquérito ao Emprego 2024, Destaque – informação à comunicação social, 30 de junho de 2025.

MARTINS, P.S. (2021). *A Equidade Intergeracional no Trabalho em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian.

URBANO, T. (2025). *Returns to Higher Vocational Education in Portugal: The case of TeSP courses*. Tese de mestrado, Nova School of Business and Economics.

MCTES (2024). *Revisão do Sistema de Acesso ao Ensino Superior — 2022/2023*, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, março de 2024.

NUNES, L.C., Martins, P., Reis, P., e Thomas, T. (2025). A expansão dos cursos profissionais em Portugal: que impacto na educação, no emprego e no empreendedorismo?, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Policy Papers #04.

OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2023b). *Spotlight on Vocational Education and Training: Findings from Education at a Glance 2023*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2024a). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2024b). *Education at a Glance 2024 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing Paris.

OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

PORTUGAL, P., Reis, H., Guimarães, P., e Cardoso, A. R. (2024). What lies behind the returns to schooling: The role of labor market sorting and worker heterogeneity. *Review of Economics and Statistics*, 1-45.

REIS, A. B., Nunes, L. C., Xufre, P., Bellini, A., Silva, B. C., Lopes, M., e Morais, S. (2025). *Ação Social no Ensino Superior*, Nova SBE Economics of Education Knowledge Center.

SILVA, F. (2024). *Financing Higher Education: Impacts of an Income-Contingent Loan in Portugal*, tese de mestrado em Finanças, FEP, Universidade do Porto.

Luís Catela Nunes

É doutorado em Economia pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, EUA. É professor catedrático na Nova SBE, onde foi presidente do conselho pedagógico, diretor-adjunto para a investigação e coordenador da sua unidade de investigação. Atualmente, é membro do conselho consultivo do EDULOG. É também codiretor científico do Centro de Economia da Educação da Nova SBE, onde tem coordenado diversos projetos, como «O Impacto do Professor na Aprendizagem dos Alunos», «Inclusão e Discriminação dos Alunos Imigrantes», «Diagnóstico de Necessidades Docentes», «Ação Social no Ensino Superior», «A Voz dos Professores» e «Os Retornos Económicos da Educação». Os resultados da sua investigação têm sido publicados em diversas revistas científicas internacionais.

Pedro Reis

É licenciado e mestre em Economia pela Nova SBE, é assistente convidado na mesma faculdade, onde atualmente leciona a disciplina de Macroeconomia, tendo, no passado, lecionado a disciplina de Introdução à Microeconomia. Foi como assistente de investigação no Centro de Economia da Educação da Nova SBE que colaborou no estudo sobre «Os Retornos Económicos da Educação». Além de economia, interessa-se por história, política e literatura.

Teresa Thomas

Licenciada e mestre em Economia pela Nova SBE, é atualmente economista na OCDE, onde integra o Departamento de Ciência, Tecnologia e Inovação, trabalhando em projetos de investigação nas áreas da produtividade e da inovação. Anteriormente, foi assistente de investigação no Centro de Economia da Educação da Nova SBE, tendo colaborado no estudo «Os Retornos Económicos da Educação», coordenado por Luís Catela Nunes. Para além da economia, interessa-se por música, história e ténis.

Policy Papers da Fundação

Os *Policy Papers* da Fundação são documentos de leitura rápida com recomendações e linhas de atuação para os decisores e para os responsáveis pelas políticas públicas nacionais.

Coordenador da Equipa de Estudos — Carlos Jalali

Diretor de publicações — António Araújo

Título — Ensino Superior e Emprego Jovem em Portugal: Tendências, resultados e comparações internacionais

Autores — Luís Catela Nunes, Pedro Reis e Teresa Thomas

Revisão de texto — GoodSpell

Design e infografias — Guidesign

As análises, opiniões e conclusões expressas nesta edição são da exclusiva responsabilidade dos autores e não vinculam a Fundação Francisco Manuel dos Santos. A autorização para reprodução total ou parcial dos conteúdos desta obra deve ser solicitada aos autores e ao editor.